

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

VICERECTORADO DE INFRAESTRUCTURA
Y PROCESOS INDUSTRIALES
COORDINACIÓN ÁREA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE
LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.**

**Requisito parcial para optar al grado de:
Doctor en Educación**

Autor: José Miguel Aular Quiroz

C.I. 8.665.206.

Tutora: Dra. Miriam Rodríguez

C.I. 3.691.734

San Carlos, Junio 2021

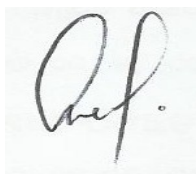
APROBACIÓN DE LA TUTORA

Yo, **Miriam Josefina Rodríguez Quiroz**, venezolana, titular de la cédula de identidad **Nro. V-3.691.734**, Doctora en Educación, docente adscrita a la Universidad Deportiva del Sur, en la categoría de Agregado a Dedicación Exclusiva, en mi condición de tutora de la Tesis Doctoral titulada: «**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**», presentada por el ciudadano **José Miguel Aular Quiroz**, venezolano, titular de la cédula de identidad **Nro. V- 8.665.206**, aspirante al grado académico de Doctor en Educación, y en virtud de tal carácter certifico que he leído este informe final, y considero que reúne todas las condiciones para ser defendido por su autor y evaluado por el Jurado Examinador que tenga a bien designar la autoridad académica competente.

En la ciudad de San Carlos, capital del estado Cojedes, a los veintiún días del mes de abril del año dos mil veintiuno (21/04/2021).

Miriam Josefina Rodríguez Quiroz

miriamrodriguezq@hotmail.com

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Miriam', is centered on a light gray rectangular background.

Firma de Aprobación de la Tutora

APROBACIÓN DE LA COMISIÓN DE REDACCIÓN Y ESTILO



ACTA DE ADMISIÓN VIRTUAL TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del Jurado Evaluador de la Tesis Doctoral, titulada: **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**, elaborado por el participante: **JOSÉ MIGUEL AULAR**, C.I. 8.665.206, como requisito parcial para optar al grado académico de: **Doctor**, el cual es ofrecido en el **Doctorado en Educación**, en el Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ Cojedes, hacemos constar: que hoy 21 de mayo de 2021, se realizó la admisión del mismo, una vez verificados los requisitos exigidos por la Normativa del Protocolo Provisional de Presentación y Defensa Pública de Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales (2020), en el marco del Plan de Prosecución de Estudios Universitarios de la UNELLEZ y solicitada por el estudiante antes mencionado; acordando que: La presentación será realizada de forma virtual, con la opción EN VIVO, mediante envío de link de acceso al Jurado Evaluador a través de la plataforma de comunicación de Zoom con la Reunión identificada como <https://us04webzoom.us/j/74406602013?pwd=WngvMzIeFVuc3haVXo1eGg2N3k5dz09> y signado con el ID: 756 3547 9430 y código de acceso: h8Km1M; como fecha de realización de la Defensa y ciclo de preguntas y respuestas, se acordó el día 03 de junio de 2021 a las 02:00 p.m.

Dando fe de ello, se levanta la presente acta en San Carlos, a los 21 días del mes de mayo de 2021, de conformidad con las atribuciones del Jurado designado mediante Resolución N° 2021/324 de fecha 10/05/2021, firman:


 Dr. GUSTAVO JAIME
 C.I. 11.962.050 (UNELLEZ)
 Jurado Principal (Coordinador)


 Dr. ANTONIO FLORES
 C.I. 11.962.937 (UNELLEZ)
 Jurado Principal




 Dra. MIRIAM RODRÍGUEZ
 C.I. (Tutora-UNESR)
 Jurado Principal

"La ciencia y la tecnología al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre"

DIRECCION: Urb. Cantaclaro, final Avenida Príncipal, San Carlos estado Cojedes. Teléfono: (0258)4331718.

Correos electrónicos: seace.vipi@gmail.com / estudiosavanzadoscojedes@gmail.com



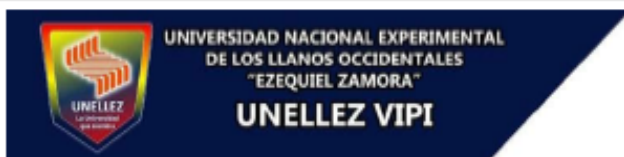
Presav.vipi



Presav_vipi



Presav_vipi



ACTA DE DEFENSA VIRTUAL TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del Jurado Evaluador de la Tesis Doctoral, titulada: **LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA**, elaborado por el participante: **JOSÉ MIGUEL AULAR**, C.I. 8.665.206, como requisito parcial para optar al grado académico de: **Doctor**, el cual es ofrecido en el **Doctorado en Educación**, en el Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ Cojedes, hacemos constar: que hoy 03 de junio de 2021, a las 03:40 p.m. se realizó la Defensa y ciclo de preguntas y respuestas, en vivo usando la plataforma Zoom, ID Reunión: identificada como <https://us04webzoom.us/j/74406602013?pwd=WngvMzITeFVuc3haVXo1eGg2N3k5dz09> y signado con el ID: 756 3547 9430 y código de acceso: h8Km1M, de acuerdo a lo establecido en la Normativa del Protocolo Provisional de Presentación y Defensa Pública de Trabajos Técnicos, Trabajos Especiales de Grado, Trabajos de Grado y Tesis Doctorales (2020), en el marco del Plan de Prosecución de Estudios Universitarios de la UNELLEZ; acordando: **APROBAR** la presentación y Defensa de la Tesis Doctoral, realizada de forma virtual, otorgando **Mención Honorífica y Publicación**.

Dando fe de ello, se levanta la presente acta en San Carlos, a los 03 días del mes de mayo de 2021, a las 04:20 p.m. de conformidad con las atribuciones del Jurado designado Resolución N° 2021/324 de fecha 10/05/2021, firman:

 Dr. GUSTAVO JAIME C.I. 11.982.050 (UNELLEZ) Jurado Principal (Coordinador)		 Dra. MIRIAM RODRÍGUEZ C.I. (Tutora-UNESR) Jurado Principal
 Dr. ANTONIO FLORES C.I. 11.982.937 (UNELLEZ) Jurado Principal		

"La ciencia y la tecnología al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre"

DIRECCION: Urb. Cantaclaro, final Avenida Principal, San Carlos estado Cojedes. Teléfono: (0258)4331718.

Correos electrónicos: seace.vipi@gmail.com / estudiosavanzadoscojedes@gmail.com

DEDICATORIA

A mi apreciada madre, digno ejemplo y apoyo; a mi adorable esposa Lilimar, por su comprensión y paciencia para que pudiera culminar mi investigación; a mis queridos hijos José y Guly, que se convirtieron en el acontecimiento más importante de mi vida y muy especial a mi padre, ya fallecido, por su ejemplo y por haber sido mi primer y más grande amigo.

José A.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad de Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” del Vice-rectorado de Infraestructura y Procesos Industriales VIPI Cojedes, la Coordinación del Área de Postgrado y al colectivo de docentes, por su apoyo y mística académica en el proceso de facilitación del doctorado.

A la Universidad Bolivariana de Venezuela, la casa de los saberes y expresión del pensamiento emancipador y revolucionario latinoamericano.

A mi tutora Dra. Miriam Rodríguez, con quien compartí enseñanzas, saberes y aprendizajes, en la construcción de nuevas ideas en el proceso de emancipación de la educación y la pedagogía crítica, como expresiones paradigmáticas para la transformación social.

A mis compañeros del doctorado, con quienes compartí momentos de aprendizajes, entre aciertos y contradicciones en este mundo del conocimiento, la ciencia, la investigación, la ética y la ideología.

A la comunidad Simón Bolívar, sus líderes sociales y organizaciones populares, con quienes se hizo posible el sueño de emancipar saberes, a través del intercambio de ideas, esperanzas e inquietudes, que se hicieron colectivas en el devenir del proceso educativo y comunitario.

Y le agradezco a esa gran virtud humana que nos impulsa a perseguir nuestros sueños, no a los individuales, sino a esos sueños colectivos que crecen como el fuego y transforman realidades, para la construcción de una nueva sociedad.

José A.

INDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA.	v
AGRADECIMIENTOS.	vi
ÍNDICE GENERAL.	vii
LISTA DE TABLAS.	ix
LISTA DE FIGURAS.	x
RESUMEN.	xi
ABSTRAC.	xii
INTRODUCCIÓN.	1
APARTADO I: CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO.	4
1.1-Aproximación a la realidad.	4
1.2-Intencionalidad de la Investigación.	10
1.2.1-Supuesto de la Investigación.	10
1.2.2-Propósitos de la Investigación.	10
1.3-Justificación de la Investigación.	11
APARTADO II: REFERENTES TEÓRICOS.	13
2.1-Antecedentes Investigativos.	13
2.2-Fundamentos Teóricos de la Investigación.	15
2.2.1-El Paradigma Socio Critico. Propósitos y Teorías que lo sustentan.	15
2.2.1.1-La Teoría Crítica. Origen y Etimología.	21
2.2.1.2-Teoría de la Acción Comunicativa.	26
2.2.1.3-Teoría de la Comprensión (Hermenéutica).	31
2.2.2-Investigación y Transformación desde el Paradigma Socio crítico.	38
2.2.2.1-Tranformación en las Comunidades.	40
2.2.2.2-Transformación en la Educación.	42
2.2.2.3-Transformación en las Organizaciones y en la práctica profesional.	44
2.2.3-Pedagogía Crítica. Fundamentos conceptuales.	47
2.2.4-La Pedagogía Crítica en la Construcción de Saberes.	64
2.2.5-La Praxis Territorializada de la Educación Universitaria.	72
2.2.6-El PFG-Gestión Social del Desarrollo Local. Fundamentos Estratégicos.	78
2.2.7-El Proyecto Académico-Comunitario.	81
2.2.8-El Gestor Social, perfil y praxis transformadora.	87
2.3-Contexto Legal.	93
APARTADO III: METÓDICA.	96
3.1-Adscripción Paradigmática.	96
3.1.1-Proceso Intelectivo Ontológico.	97
3.1.2-Proceso Intelectivo Epistemológico.	98
3.1.3-Proceso Intelectivo Metodológico.	100

3.2-Enfoque de la Investigación.	101
3.3-Diseño de Investigación.	102
3.3.1-Investigación-Acción-Participativa.	103
3.3.2-Teoría Fundamentada.	105
3.3.3-Fases de la Investigación-Ciclo Reflexivo.	107
3.3.3.1-Fase I-Diagnóstico Participativo.	112
3.3.3.2-Fase II-Planificación.	113
3.3.3.3-Fase III-Ejecución.	114
3.3.3.4-Fase IV-Evaluación.	114
3.4-Procedimiento y Técnicas de recolección de información.	115
3.4.1-Observación participante.	116
3.4.2-Entrevista semi-estructurada.	117
3.4.3-Grupo Focal.	118
3.5-Sujetos de Investigación.	120
APARTADO IV: CATEGORIAS DE ANALISIS.	121
4.1-Categorización.	121
4.2-Estructuración de las Categorías.	125
4.3-Triangulación.	126
4.4-Validación y Configuración de las Categorías.	127
4.5-Descripción del Contexto de la Investigación	129
4.6-Categorías Emergidas.	131
4.7-Teorización y Significación de las Categorías.	151
4.7.1-Perfil Profesional del Gestor Social.	153
4.7.2 Transformación Universitaria.	157
4.7.3 Praxis Territorializada.	163
4.7.4 Investigación Participativa.	167
4.7.5 Proyectos Comunitarios.	171
4.7.6 Liderazgo Social.	175
4.7.7 Universidad y Comunidad.	177
4.7.8 Proyectos de Aprendizajes.	180
4.8-El Proceso Holístico en la Triangulación de la Información.	182
4.8.1-Teoría Emergente y Sustantiva.	201
APARTADO V: PLAN DE ACCIÓN PARTICIPATIVO.	204
5.1-Planificación.	204
5.2-Fundamentación.	205
5.3-Propósitos.	207
5.4-Ejecución.	223
APARTADO VI: REFLEXIÓN FINAL.	237
6.1-Consideraciones finales.	237
6.2-Aportes y hallazgos de la tesis.	239
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	243
ANEXOS.	261

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 -Elementos Conceptuales de la Pedagogía Crítica, según autores.	60
Tabla 2 - Fases del Proyecto Académico-Comunitario.	84
Tabla 3 - Competencias Generales del Gestor Social.	91
Tabla 4 -Fases del Ciclo Reflexivo.	110
Tabla 5 - Actores Sociales.	132
Tabla 6 -Protocolo de las Entrevistas y los Registros Descriptivos con sus Subcategorías.	133
Tabla 7 -Categorización (Entrevista Semi-Estructurada).	143
Tabla 8 -Registro Descriptivo Grupo Focal con sus Subcategorías.	145
Tabla 9 -Categorización Grupo Focal (Entrevista Semi-Estructurada).	148
Tabla 10 -Cromatización de las Categorías Emergidas.	149

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
VICERECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
COORDINACIÓN ÁREA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE
LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.**

Autor: José Miguel Aular Quiroz

Tutora: Dra. Miriam Rodríguez

Año: 2021

RESUMEN

El reto de las instituciones de educación universitaria, es contribuir a la formulación de políticas transformadoras, desde una nueva concepción de la universidad que parta de la reorganización de sus estructuras académicas. No obstante, en el contexto de las contradicciones que se dan en los escenarios educativos vinculados a la municipalización en el estado Cojedes, estos postulados difieren de la realidad local, pues se mantiene una práctica académica tradicional, desarticulada de la realidad y sin compromiso de transformación real. Este es un reto que la Universidad Bolivariana de Venezuela, viene asumiendo con la práctica territorializada de la educación. En este sentido, un grupo de estudiantes y profesores del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV, a partir de la Unidad Básica Integradora Proyecto, vienen articulando su quehacer educativo en la Base de Misiones Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes. Para ello se plantea como propósito, generar una praxis pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria, para la transformación social. De este modo, se asume como metodología el enfoque cualitativo, del paradigma socio crítico, que incluye la investigación participativa y transformadora, como forma especial de la investigación acción (I.A.P.), con diseño de teoría fundamentada y de tipo sustantiva. Para la recolección de la información se empleó la entrevista semi estructurada y el grupo focal, para la categorización se realizó partiendo del procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva, validando la información por medio de la triangulación por teorías e interdisciplinaria.

Palabras Clave: praxis pedagógica, pedagogía crítica, transformación.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
VICERECTORADO DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
COORDINACIÓN ÁREA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**CRITICAL PEDAGOGY IN THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE
FROM THE TERRITORIALIZED PRAXIS OF UNIVERSITY EDUCATION.**

Author: José Miguel Aular Quiroz

Tutor: Dra. Miriam Rodríguez

Year: 2020

ABSTRACT

The challenge of university education institutions is to contribute to the formulation of transformative policies, from a new conception of the university that starts from the reorganization of its academic structures. However, in the context of the contradictions that occur in the educational settings linked to municipalization in the Cojedes state, these postulates differ from the local reality, since a traditional academic practice is maintained, disarticulated from reality and without commitment to transformation. real. This is a challenge that the Bolivarian University of Venezuela has been taking on with the territorialized practice of education. In this sense, a group of students and teachers of the PFG-Social Management of Local Development of the UBV, from the Integrative Basic Unit Project, have been articulating their educational work in the Simón Bolívar Base of Missions, Ezequiel Zamora Municipality of the Cojedes state. For this purpose, the purpose is to generate a critical pedagogical praxis in the construction of knowledge from the territorialization of university education, for social transformation. In this way, the qualitative approach, of the socio-critical paradigm, which includes participatory and transformative research, is assumed as a special form of action research (I.A.P.), with substantive and grounded theory design. For the collection of the information, the semi-structured interview and the focus group were used, for the categorization was carried out based on the open, axial and selective coding procedure, validating the information by means of triangulation by theories and interdisciplinary.

Key Words: pedagogical praxis, critical pedagogy, transformation

INTRODUCCIÓN

“Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y del contexto”.

Paulo Freire (1994:36).
Cartas a quien pretende enseñar.

En el inicio de un nuevo siglo, la sociedad exige una educación universitaria sin precedentes, basada en su importancia para el desarrollo sociocultural, económico y para la construcción del futuro. La sociedad en general, en las últimas décadas, ha entrado en un proceso acelerado de cambios que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, donde la educación, el conocimiento y la información juegan un papel fundamental.

En este sentido, la política educativa venezolana debe plantearse la transformación de la educación universitaria en función de profundizar su compromiso con las comunidades, los valores de cooperación solidaria, justicia, igualdad y participación, el fortalecimiento del pensamiento crítico, de las capacidades para la creación intelectual en todos los campos y la más estrecha vinculación con los proyectos de desarrollo.

Se hace imprescindible, de acuerdo con Andrade, Martínez, Méndez y De Jesús, (2008), “que se comience a incorporar en el diseño de políticas educativas la tendencia a la formación integral que permita la valorización del estudiante como ciudadano y profesional con capacidad crítica y creativa”. (p.299).

El reto al que están llamadas hoy las instituciones de educación universitaria, es entonces, asumir y contribuir a la formulación de políticas transformadoras. Es decir, una nueva concepción de la universidad que parta de su reorganización y flexibilización de sus estructuras académicas, a fin de socializar sus conocimientos, en una época en que los procesos de cambios que vive Venezuela, ha encaminado sus esfuerzos a la construcción de una nueva sociedad.

Tal como lo plantea Bigott (2010):

los problemas de la educación en nuestro país, no podrán resolverse en el simple marco del saber académico. Me permito proponer un encuentro más dinámico, más activo entre el saber académico y el saber popular, ambos son el producto de la aplicación de modos específicos de producción de conocimientos. (p. 23).

Desde esta perspectiva, el presente estudio se fundamenta en la necesidad de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, a partir de la experiencia de un colectivo de estudiantes y profesores, que vienen impulsando una manera distinta de percibir la educación, más allá del muro academicista al que está acostumbrada la clásica universidad. Todo esto, a partir del Proyecto Académico-Comunitario, del Programa de Formación de Grado Gestión Social para el Desarrollo Local, como un núcleo integrado, donde convergen toda la teoría y la práctica del resto de las asignaturas, uniendo los procesos de enseñanza aprendizaje, investigación e interacción comunitaria, transformar al estudiante, al docente y a la comunidad.

De allí que, la idea de redimensionar los procesos en la construcción de saberes desde la territorialización, aparece como uno de los procedimientos innovadores para la construcción de mecanismos de interlocución entre la universidad, las instituciones y las comunidades; donde se realice la interpretación crítica, su ordenamiento y reconstrucción del proceso vivido, como fase sistematizadora, como estrategia de aprendizaje, orientadas a responder a las necesidades concretas de cada campo académico y de acción social, con una perspectiva emancipadora y crítica.

En este orden de ideas, la presente investigación doctoral se enmarca en el paradigma socio crítico, bajo la línea de investigación Perspectivas Socio Críticas de la Educación, de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”, encaminada a dotar de fundamentos teóricos, principios de acción y estrategias metodológicas pertinentes, para llevar a cabo una práctica profesional coherente con las finalidades de la educación en una sociedad democrática, participativa y crítica. Y desde el Área de Conocimiento en Ciencias de la Educación, por lo que se pretende asumir a las y los docentes investigadores,

estudiantes y actores sociales, como agentes transformadores de la educación y del desarrollo humano, que implica un conocimiento profundo de la realidad.

En tal sentido, para efectos organizativos se estructura la tesis de la siguiente manera:

En el Apartado I, referido a la contextualización del fenómeno de estudio, se hace una aproximación a la realidad, la justificación de la investigación, su intencionalidad a partir de su supuesto y propósitos, importancia y el enunciado de las preguntas generadoras de la investigación.

En el Apartado II, concerniente a los referentes teóricos que sustentan el estado del arte y el carácter epistemológico de esta investigación, así como sus antecedentes y fundamentos. De igual manera, el soporte legal aplicable al estudio.

El Apartado III, define la metódica de la investigación, en el que se argumenta la adscripción paradigmática, los procesos intelectivos ontológico, epistemológico y metodológico que determinan esta investigación. De igual manera, se define el tipo y diseño de investigación, el procedimiento desde la dinámica de la Investigación-Acción-Participativa y su ciclo reflexivo. Se caracterizan a los actores sociales e informantes claves, detallando las técnicas de recolección e interpretación de la información y su proceso de validación de la teorización a partir de las categorías y triangulación de datos.

En el Apartado IV, se aborda la configuración de las categorías de análisis, los procesos de triangulación y teorización. El Apartado V, contempla el plan de acción participativo, su fundamentación y propósitos, describiendo sus acciones y estrategias de ejecución y evaluación a partir de la participación protagónica de los actores sociales.

Y finalmente el Apartado VI, corresponde a las reflexiones finales del proceso, donde se sistematiza la experiencia como aporte y hallazgos de la tesis doctoral, así como el esbozo de los anexos como evidencias de las actividades desarrolladas.

APARTADO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

1.1-Aproximación a la realidad

Transformar la concepción actual de las universidades pasa por comprender que la educación es un continuo humano. En cada uno de estos procesos destacan la importancia de un aprendizaje permanente y vinculado en una praxis socio comunitaria de toda la estructura del quehacer educativo, siendo necesario generar cambios en los modos de vivenciar la educación universitaria, desde la misma realidad del territorio y no sólo a un salón de clase.

De manera que, la universidad en su dimensión epistemológica necesita renovar sus teorías, sus prácticas sociales, demanda una nueva episteme, requiere de enfoques epistemológicos abiertos, críticos, reflexivos, dialógicos, comprensivos y aptos para lograr la reconstrucción organizacional de todos sus actores sociales.

En este orden de ideas, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO-2009), en relación a la responsabilidad social de la educación superior, establece que “los centros de educación universitarios, en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, enseñanza y servicio a la comunidad), deberán centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa”. (p. 2).

Sin embargo, más allá de los acuerdos institucionalizados, el pensamiento crítico no se reduce a una simple resolución. Para Medina y Moreno (2017), “el pensamiento crítico surge como una forma de reflexión racional, el cual los humanos materializan en la búsqueda de nuevos conocimientos, de un crecimiento espiritual y material, de valores y virtudes que posibiliten una mejor comprensión del mundo actual”. (p.173).

De allí la importancia de una concepción crítica de la epistemología en la educación universitaria, que cumpla un papel importante relacionado al conocimiento y discernimiento, analice el pensamiento crítico desde su contexto participativo, integrador y facilitador del conocimiento; así como resolver situaciones ambiguas en el desarrollo de saberes desmontando viejos paradigmas de la educación.

En este sentido, para Olmos (2008), “la formación docente tiene una lectura que no se corresponde con la realidad cambiante, compleja, diversa donde coexisten nuevos marcos conceptuales, otras epistemologías, una cultura y una historia que se construye día a día”. (p.17). Es decir, las prácticas profesionales están desvinculadas de la realidad universitaria donde actuará el futuro profesional, no responden a sus necesidades y ámbito cultural, desarticulada inclusive de sus propios proyectos de aprendizajes.

Desde la perspectiva de la teoría crítica, Habermas (1994), establece que “la educación debe estar orientada a la dialéctica de la teoría y de la práctica. De modo que si existe un desfase dialéctico en el proceso educativo resulta inexorable la necesidad de abordar a la educación desde una crítica epistemológica”. (p.192). En relación a lo señalado y sobre los escenarios de la educación, es menester analizar la concepción epistemológica, ontológica y metodológica que debe tener el ser humano como actor social del proceso educativo sobre el pensamiento crítico, lo cual sugiere la necesidad de procurar un cuestionamiento constante de todas las actividades y/o acciones que genera la práctica educativa, la cual debe responder en todos sus niveles, a la emancipación del conocimiento.

Para Naessens (2001), “una de las metas de la educación es el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de personas críticas”. (p.210). En esa idea de lograr el engranaje del pensamiento crítico en el campo de la educación, se debe comprender que el mismo alcanza su punto más alto de adaptación en la práctica educativa, sustentada en la teoría de la pedagogía crítica.

Entendiendo también que estos cambios que están ocurriendo en las relaciones entre docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, si bien se mantienen prácticas tradicionales centradas en la memorización, la repetición y la autoridad del docente, cada vez es imperiosa la necesidad de transformarlas y colocar en el centro de la relación al estudiante y su proceso de aprendizaje. Por lo cual, una de las tareas es generar las condiciones pedagógicas y didácticas contextualizadas, para que los estudiantes desarrollen su pensamiento y su autonomía intelectual, se

transforme constantemente el conocimiento y se fortalezca la relación con los contextos en los que se ubica.

Todo esto exige una deconstrucción de la realidad, a partir de las propias interpretaciones, usando la reflexión crítica y construir desde las meditaciones interiorizadas nuevos códigos y resignificados desde la propia realidad y el contexto, a fin de replantear nuevas formas de construir saberes y experiencias. Esto implica no sólo el uso de técnicas, herramientas, métodos, sino un poco más allá, la autorreflexión, la construcción de ideas, a partir de un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la realidad, desarrollando alternativas efectivas y validando los propósitos educativos y proceder a su transformación.

De tal manera, que esta educación inter-científica y socio-crítica, promueva las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos, fundamentados en la crítica social; considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, con autonomía racional y liberadora del ser humano y mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

En este orden de ideas, López, García, Hernández (2016), establecen que:

en la actualidad, en la educación superior existen limitaciones e insuficiencias manifiestas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes (...) dadas por la poca claridad que poseen los docentes al respecto, lo que conlleva a indagar y profundizar en el tema y al mismo tiempo, diseñar estrategias y metodologías para que su implementación favorezca el desarrollo de habilidades comprendidas en esta forma de pensamiento. (p.11)

En este contexto, la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), no solo es un espacio de creación de conocimientos, de formación e inserción social, sino también de reflexión como acto que involucra el crear y dar sentido a lo que se piensa, se dice y se hace. De allí que, en su ámbito de formación se sustente en enfoques educativos, asociados a la función académico-formativa, a la educación como proceso dialógico y transformador, a una educación para aprender a aprender y desaprender, a una educación basada en el privilegio de lo colectivo, la creatividad, la interacción e

interdependencia, la contextualización, la inter y transdisciplinariedad; lo que le da sentido transformador de la vinculación ente universidad y comunidad.

Para ello, cada uno de sus Programas de Formación de Grado (PFG), adoptan estos postulados, en una conexión que implica acompañar la teoría con la práctica y la práctica con la teoría, de modo que ambas se modifiquen y enriquezcan mutuamente; pues esta perspectiva replantea el horizonte ético-político de la vinculación entre lo que se teoriza y lo que se práctica, permitiendo desarrollar estrategias que conecten la formación y la investigación con la inserción social transformadora.

Desde esta perspectiva, surge el Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local, con la necesidad de proveer a los estudiantes de una formación integral en el campo de la gestión social y el desarrollo local, que propicie la generación, sistematización y socialización de conocimientos en sintonía con un proceso educativo integral, de calidad, democrático y equitativo, capaz de contribuir de manera decisiva a la transformación del estado y la sociedad venezolana en su conjunto. Este programa se propone formar profesionales con un pensamiento profundo, amplio y flexible, en constante renovación, forjado en un quehacer cotidiano que combina de manera continua teoría y práctica en un contexto de íntima relación con el tejido social.

Así mismo, la metodología de enseñanza y aprendizaje que asume este programa, se inscribe en el Aprendizaje por Proyecto, la cual busca que el estudiante desde el inicio de su formación sea sujeto de la transformación, debido a que en la medida que avanza, da aportes investigativos a su comunidad y a la vez aprende. Esto hace que cada proyecto se convierta en un proyecto de aprendizaje estudiantil, como también en un proceso integral de formación en el que la interacción comunidad-estudiante-docente es la base para la contextualización y vigencia de los contenidos curriculares.

Entendiendo que las posibilidades que brindan los trabajos por proyectos, según Hernández (2000), “es una invitación a crear desde lo pedagógico. Una articulación en la que se entrecruzan afectos, competencias, deseos, con el sentido proyectual e indagatorio, no como acciones centralistas sino colectivas”. (p. 46).

Esto implica avanzar más allá de la optimización de los esfuerzos individuales para el desarrollo de un trabajo grupal y que las y los estudiantes asuman la responsabilidad del proceso de aprendizaje, estableciendo diálogos resolutivos, alineado al logro de metas y objetivos comunes, enfatizando en la dimensión social y la construcción social de conocimientos, pero también, asumiendo un rol protagónico, propositivo y activo para tomar decisiones, autoevaluarse y responsabilizarse.

Este programa de formación se fundamenta además, en tres ejes centrales: el ámbito de lo comunitario, como espacio para la investigación e interacción de los estudiantes en su papel de investigadores-planificadores; el estudio de la realidad, para la articulación del trabajo que permite el impulso de programas y políticas de desarrollo local comunitario y el estudiante como proceso colectivo de aprendizaje, en la construcción, socialización y sistematización de conocimientos y experiencias socio-comunitarias.

Es así como, desde la experiencia integrada del Proyecto Académico-Comunitario en la Base de Misiones Simón Bolívar, del Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, en el ambiente territorializado del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV, surge la necesidad de producción de conocimientos, la cual emerge de la experiencia de vida, vinculado a la construcción crítica de nuevas categorías de análisis, partiendo de las cotidianidades en los que se enmarca el proyecto, a fin de configurar contenidos formativos de diferentes maneras, en la misma realidad, práctica y problemas, surgidos desde el propio contexto.

Pues, no está consustanciado el aprendizaje del estudiante dentro del ambiente de clase con su realidad, que se contradice con el perfil de egreso de un profesional de la gestión social, con su práctica académica-comunitaria.

Del mismo modo, este PFG tiene como finalidad la formación de ciudadanos-profesionales bajo la titularidad de Licenciados en el campo de la Gestión Social y el Desarrollo Local y Técnicos Superiores Universitarios en Planificación de Programas Socio Comunitarios, dirigido a fomentar la vocación para el trabajo comunal, para la investigación participativa, con competencias para articular, diseñar, desarrollar políticas, planes y proyectos que deriven en la construcción, mejora y transformación

de los espacios comunitarios. Una premisa que no se viene cumpliendo, haciendo insuficiente la visión estratégica que plantea esta forma de educación universitaria.

Es decir, desde el enfoque de la pedagogía crítica en la construcción de saberes, tomando en cuenta la concepción del proyecto académico-comunitario como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, se replantea la necesidad de una racionalidad substantiva que incluye los juicios, los valores y los intereses de la comunidad, así como su compromiso para la transformación desde su interior, lo que define y determina el paradigma socio crítico de esta investigación. Al asumir este criterio, la universidad debe generar conocimiento ético y político pertinente desde la realidad social, con los sujetos históricos y las organizaciones comunitarias, que impulsen nuevas formas de conciencia social.

En función a la situación descrita anteriormente, se formulan las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo vincular la labor docente desde la praxis territorializada de la educación universitaria en la perspectiva de la pedagogía crítica?
2. ¿De qué manera se puede potenciar la participación de los actores sociales desde la pedagogía crítica, para la construcción de saberes que generen transformación de la realidad?
3. ¿Cómo contribuirían los actores sociales en la generación de nuevos saberes y experiencias, vinculadas a la praxis del gestor social y del proyecto académico-comunitario desde la territorialización?
4. ¿Cuáles serán los resultados que pueden generarse, desde el proyecto académico-comunitario como unidad integradora, mediante la aplicación de las estrategias para la transformación de la realidad en la comunidad?

1.2-Intencionalidad de la Investigación

Es preciso entender, que la intencionalidad de la presente investigación está dirigida al desarrollo de conocimientos, habilidades, convicciones, sentimientos y actitudes para la praxis social cotidiana, en la cual se proyectan perspectivas en función a lo que se desea transformar. De tal manera, que los supuestos y propósitos de la investigación constituyen los elementos que permiten generar los contenidos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, el pensamiento crítico y la complejidad desde esta visión revolucionaria de la investigación social. De esta manera se concreta la intencionalidad de esta investigación, desde su supuesto y propósitos, a saber:

1.2.1-Supuesto de la Investigación:

- ✓ Generar una praxis pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria, para la transformación social.

1.2.2-Propósitos de la Investigación:

- ✓ Caracterizar el proceso académico en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria y su praxis pedagógica crítica.
- ✓ Elaborar un plan de estrategias pedagógicas críticas con los actores sociales y estudiantes, que impliquen la transformación de los procesos funcionales en la construcción de saberes desde la territorialización.
- ✓ Implementar acciones de estrategias pedagógicas críticas, con la participación de los actores sociales y estudiantes, en la construcción de saberes desde la territorialización.
- ✓ Develar los resultados generados durante el accionar de las estrategias aplicadas en torno a la transformación de la praxis territorializada con los estudiantes y actores sociales.

1.3-Justificación de la Investigación

Afrontando las dificultades del cambio y sobre todo, las de producir cambios tendentes a la disminución de las desigualdades que suponen la transformación de aspectos esenciales de la vida social y política desde la universidad, es necesario reconocer la importancia de lo comunitario, lo local y las micros-experiencias como espacios para ejercer la construcción de saberes sociales, que involucren al docente, al estudiante y a la comunidad.

Hoy en día, se hace cada vez más necesario pensar y repensar si el sentido que los docentes universitarios le asignan a su accionar pedagógico va acompañado con la innovación y creación de soluciones a los problemas y desafíos educativos de esta era. Las nuevas políticas educativas demandan un docente universitario comprometido en la búsqueda de alternativas innovadoras de enseñanza y de aprendizaje, que permita una praxis pedagógica dinámica y transformadora, perfilada no sólo desde la interdisciplinariedad de las ciencias sino también desde la pertinencia del contexto donde se impacta socialmente.

Este acontecer invita a pensar y repensar cuál es el papel protagónico de los docentes y estudiantes universitarios, por ser actores fundamentales en estos procesos de transformación educativa; actores creadores de nuevos retos y posibilidades de acción pedagógica, propósito fundamental de la vida universitaria, vinculada a su contexto. Tal es la esencia de esta investigación, donde la educación es mucho más que un fenómeno social, para convertirse en un proceso transformador en el que la praxis educativa desde el territorio, tanto del docente como el estudiante, evidencian posturas de enseñanza, con una visión humanista y transformadora del hecho educativo, que permite accionar un proceso de aprendizaje orientado a la pertinencia social del mismo.

Realizar esta investigación propicia una transformación en la praxis pedagógica del proyecto académico-comunitario como unidad integradora, más que una unidad curricular, de los estudiantes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, que deben propiciar espacios de encuentros y articulación con la comunidad, para construir juntos procesos de transformación de la realidad, lo que requiere de un acercamiento

mayor del componente académico con la praxis social, que permita encontrar soluciones a la problemática desarrollada y obtener así mejores resultados en cuanto a la comprensión de saberes y experiencias, con lo cual el ejercicio de la práctica docente-estudiante-comunidad, debe ser reflexivo e integrador para alcanzar los objetivos planteados.

De igual manera, generar una praxis pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria, para la transformación social, permite la construcción de conocimientos en campos del saber, enriqueciéndolos con sus aportes, desde nuevas perspectivas epistemológicas, coadyuvando a fortalecer la ciudadanía, la democracia participativa y aportando soluciones a problemas locales.

Esta relación entre conocimiento y realidad implica que en la trama del conflicto social, los sujetos construyen de acuerdo a sus contradicciones de vida y de existencia, los presupuestos básicos desde los cuales se constituye una identidad cultural. De allí que la inserción de los sujetos en las dinámicas sociales, en sus contextos de acción, es un proceso histórico que implica formación de subjetividades.

Este proceso requiere nuevas relaciones de conocimiento a través de las cuales los sujetos aprehenden la realidad, se sitúan en la trama de sus contradicciones, construyen sus proyectos de vida, sus opiniones de acción, de participación, desde la intencionalidad ideológica y política que orientan sus propósitos.

Esta forma de ver la realidad no son opciones neutras, sino por el contrario conllevan intencionalidad en sus propósitos. Las perspectivas y enfoques que los sujetos utilizan para conocer la realidad se constituyen y traducen dialécticamente en y desde formas concretas de organización y participación en la trama social. En este contexto emergen fuerzas orientadas hacia la superación de las contradicciones de desigualdad, exclusión, que conlleva el proceso de la construcción del enfoque crítico que plantea la formación de la conciencia como una construcción histórica, como devenir.

APARTADO II

REFERENTES TEÓRICOS

2.1-Antecedentes Investigativos

En cuanto a investigaciones anteriores relacionadas con el tema abordado, se presentan algunos estudios de interés, que son pertinentes para construir el estado del arte y la aproximación epistemológica de la tesis. De acuerdo con lo planteado en la contextualización de esta investigación, es necesario recurrir a una revisión de información que directa o indirectamente está relacionada con los propósitos de la misma, con el fin de crear bases sólidas que sustenten y avalen su proceso intelectual.

Uno de esos antecedentes investigativos, que requiere referida importancia, corresponde a la investigación doctoral de Híjar (2016), sobre Educación en Emprendimiento en México: Apuntes desde la Pedagogía Crítica, Universidad Nacional Autónoma de México. Allí determina, que “la teoría pedagógica crítica promueve la problematización y el cuestionamiento en torno a las funciones de la escuela, al tiempo que niega soluciones pragmáticas que fomentan prejuicios y estereotipos, posibilitando importantes formas de problematización, así como propuestas de soluciones alternativas”. (p.8).

Se vincula con esta tesis, al concebir la pedagogía crítica como un medio de transformación que genera solución a situaciones problematizadoras, además de insurgir contra los esquemas dogmáticos de la educación.

En el trabajo de grado sobre Pedagogías y Didácticas Críticas Latinoamericanas: la Obra de Paulo Freire y Estela Quintar, del autor Cossio (2016), determina que:

llevar a cabo esta investigación, es por un lado un reto personal, en tanto se refiere a la transformación-entendida como formación-para la labor docente, o sea, trascender en la educación en términos de sus capacidades y aptitudes académicas, pedagógicas y sociales para poder pensar en la transformación de los procesos educativos y por otro lado, transitar hacia un pensamiento epistémico, divergente, crítico y autocrítico que permita no solo transformar las prácticas docentes, sino que haya un impacto en los procesos educativos y sociales. (p.10).

Aquí se asume este planteamiento desde la perspectiva de la transformación, como un proceso no sólo académico, sino desde la misma subjetividad del docente a partir de su práctica pedagógica y su encuentro con los contextos sociales, en la que está orientada esta investigación doctoral. De igual manera, su vinculación con el enfoque cualitativo desde el paradigma socio crítico como expresión de lo metodológico de esa investigación.

Del mismo modo, Suárez (2016), en su trabajo de grado sobre Pedagogía Crítica y Epistemologías del Sur en las Políticas Públicas Educativas: una mirada a la Bogotá Humana, de la Pontificia Universidad Javeriana, establece que “en este contexto, las pedagogías críticas se posicionan como un referente pedagógico que tiene por finalidad, resolver los problemas estructurales sociales, a partir de una concepción educativa problematizadora; es decir, que promuevan la reflexión, la crítica, la transformación social”. (p.28).

Guarda una estrecha relación con la investigación doctoral, porque desde el planteamiento de la pedagogía crítica, se encuentra en desacuerdo con la estandarización de procesos de enseñanza y por lo tanto, se considera que no hay un método concreto para educar personas, sino que por el contrario se requiere que el docente como constructor del proceso de enseñanza, realice una reflexión permanente de su práctica, con sus educandos y con sus pares para lograr transformaciones tanto en los procesos educativos como en la comunidad.

De significativa importancia también el trabajo de Pérez, Herrera y Ferrer (2016), sobre ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario?. Una teoría fundamentada desde sus protagonistas, de la Universidad del Zulia-Venezuela. Dichos autores, plantean en el desarrollo su investigación “generar una teoría sobre el proceso de construcción del pensamiento crítico del estudiante universitario”. (p.91).

Tiene una destacada relación con el presente estudio, porque aborda el pensamiento crítico desde diferentes perspectivas teóricas y socio-históricas. Y entre los hallazgos más significativos están que el estudiante universitario desarrolla su pensamiento crítico a medida que avanza en los estudios universitarios de forma

consciente y progresiva. De igual manera, se vincula en la utilización de la metodología cualitativa, específicamente en la selección de la Teoría Fundamentada (de Corbin y Strauss-2002).

2.2-Fundamentos Teóricos de la Investigación

En este aspecto se reúne la información documental para ubicar el estudio planteado dentro del estado actual de los conocimientos y de esta manera, hacer algunas precisiones teóricas y conceptuales, que aunque provengan de otras fuentes, servirán de punto de partida para la construcción epistemológica del mismo.

A partir de la contextualización de la investigación y de sus propósitos, se tiene presente los referentes teóricos que posibilitan una mayor comprensión y acercamiento para posicionar determinadas corrientes del pensamiento, tomando en cuenta las dimensiones epistemológicas, ontológicas y metodológicas, para valorizar el presente estudio a partir de las definiciones y contextos históricos del Paradigma Sociocrítico, la Teoría y Pedagogía Crítica, como componentes estratégicos del conocimiento, en la construcción del estado del arte.

2.2.1-El Paradigma Socio Crítico. Propósitos y Teorías que lo sustentan.

Una de las premisas fundamentales, que se convierte en el punto de partida de cualquier investigación, es el estudio y análisis de la realidad. Esto implica, acercarse a ella, para conocerla, develarla y transformarla en función a las necesidades del sujeto. En este sentido, Pérez (1994), establece que “la realidad es algo que nos viene dado, el ámbito donde se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. Implica el saber dónde se está, a donde se quiere ir y cómo hacerlo”. (p.15).

Uno de los aspectos fundamentales de este paradigma es precisamente el estudio de la realidad a partir del propio contexto en que se envuelve el sujeto y su cotidianidad. En ese sentido, el aporte de Melero (2011) determina que:

analizar la realidad, implica intervenir sobre ella, para conocerla, estudiarla y mejorarla, lo que supone planificar determinadas pautas, que se verán reflejadas en forma de estudio o investigación, que tendrán como objetivo la obtención de conocimientos. De esta forma, el enfoque crítico, se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta

la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene. (p.343).

Estos postulados determinan uno de los aspectos claves de esta investigación doctoral, que se enmarca en el estudio de la realidad y su contexto para abordar este paradigma socio-crítico, el cual funda sus raíces históricas en el sistema de creencias, suposiciones, valores y procedimientos arraigados al surgimiento de la “Escuela de Frankfurt”, que se desarrolla después de la Segunda Guerra Mundial. Siendo sus principales exponentes Horkheimer, Adorno, Marcuse y Kendell, los cuales basan sus estudios en la crítica social auto reflexiva de los conocimientos que surgen de acuerdo a las necesidades del grupo y a la dialéctica entre los elementos ideológicos y culturales de la sociedad misma.

Desde estas perspectivas históricas, el paradigma sociocrítico no renuncia a la ideología y mantiene la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento; su objetivo es la transformación de la estructura de las relaciones sociales dando respuesta a los problemas generados por ellas y teniendo en cuenta las capacidades activas y reflexivas de los propios integrantes de la comunidad. Según sus clásicos, este paradigma nace como crítica al positivismo, junto a la racionalidad instrumental que conlleva.

Otros de los rasgos notables de este paradigma, que se pueden considerar netamente libertarios, son: el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis; la vinculación de la teoría con la práctica, integrando conocimiento, acción y valores; la orientación del conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano y su propuesta de integración de todos los participantes, incluido el investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas.

Aquí se hace hincapié en la vinculación de este paradigma con la investigación doctoral, por su marcado carácter autorreflexivo, considerando la construcción de saberes y conocimientos a partir de las necesidades e intereses de la comunidad; es decir, el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Para ello, se destaca lo planteado por McLarem (1984), cuando establece que:

el propósito global del educador crítico es revelar a los estudiantes las fuerzas que están detrás de sus propias interpretaciones, para cuestionar la naturaleza ideológica de sus experiencias y para ayudarlos a descubrir las interconexiones entre la comunidad, la cultura y el contexto social: para comprometerse con la dialéctica del yo y la sociedad. (p.334).

Desde este criterio, Habermas (1986), considera que “el conocimiento nunca es producto de individuos o de grupos con preocupaciones alejadas de lo cotidiano; muy al contrario, el conocimiento se constituye en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades de los seres humanos”. (p. 64).

Según este autor, el conocimiento es el conjunto de saberes que acompañan y hace posible la acción humana; siempre según Habermas, el positivismo ha desplazado al ser cognoscente (es decir, el ser pensante que realiza el acto del conocimiento) de toda intervención creativa en el proceso del conocimiento; en el lugar del sujeto, se ha colocado el método de investigación.

Autores como Carr y Kemmis (1986), sostienen que:

la ciencia social crítica resulta claramente que su epistemología es constructivista, ya que contempla el conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción activa y reconstrucción de la teoría y la práctica por quienes intervienen en ellas. Es un proceso de reflexión que exige la participación del investigador en la acción social que se estudia o mejor dicho, que los participantes se conviertan en investigadores. (p.15)

La principal característica de este paradigma, se ubica en la búsqueda del ser humano por su emancipación y la liberación del pensamiento, para comprender la realidad no sólo desde la teoría sino desde su práctica, integrando el conocimiento con la acción para conocer y comprender su realidad social.

Por su parte, Escudero (1987) considera que los presupuestos más característicos del paradigma sociocrítico son los siguientes:

visión holística y dialéctica de la realidad educativa. La educación no es aséptica ni neutral y en ella influyen las condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean. Asume una visión democrática del conocimiento. Todos los sujetos participantes en la

investigación son participantes activos comprometidos, que comparten responsabilidades y decisiones. La investigación trata de plantearse y generarse en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes. Apuesta por el compromiso y la transformación social de la realidad desde la liberación y emancipación de los implicados. (p.25).

Este enfoque, fundamenta lo expuestos en esta investigación, pues pretende integrar los procesos académicos con la práctica comunitaria desde la acción participativa de los docentes y estudiantes.

En este sentido, Popkewitz, (1988), establece que:

algunos de los principios del paradigma socio-crítico son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable. (p.190).

Estos principios se tomarán en cuenta para esta investigación, al vincularse como proceso transformador y emancipador de la experiencia académica con la praxis socializada del participante como investigador.

De igual manera, Arnal (1992), sostiene que “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. (p.28). Es decir, tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Para Lacueva (2000), dentro del paradigma crítico “se investiga no para describir, predecir y prescribir, como ha sido lo tradicional en el enfoque positivista, ni tampoco para comprender e iluminar, como en el enfoque interpretativo, sino para contribuir a transformar”.(p.148).

En este mismo sentido Ricoy (2006) establece que “se aspira desde el paradigma crítico a la unión entre la teoría y la práctica, donde ambas se complementan, ya que la primera de ellas permite la fundamentación y la segunda, se basa en la experiencia, en una interacción constante”. (p.18).

Dada la importancia en este aspecto, la presente investigación asume este criterio, pues en sus estrategias metodológicas y epistemológicas se establecen los componentes teórico-prácticos de construcción y producción de conocimientos, a partir de la misma realidad de los actores sociales.

Al respecto, Alvarado y García (2008) expresan que:

el paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social. (p.190).

Del mismo modo, Martínez (2009) destaca lo siguiente “la ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas”. (p. 243)

Importante apreciación, la de Unzueta (2011), cuando plantea que:

este enfoque presenta una visión global y dialéctica de la realidad educativa, una perspectiva democrático participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos, una posición revolucionaria y transformadora de la epistemología y su interrelación e interacción con la realidad comunitaria, espacio fundamental para activar y dinamizar la participación a través de las formas de trabajo social que la caracterizan y que se asumen como medio didáctico por excelencia: una educación comunitaria crítico reflexiva.(p.108).

Toda esa experiencia, va a ser contrastada con la pedagogía crítica para construir un nuevo aporte académico pertinente y acorde con las exigencias educativas propias del siglo XXI, máxime frente a los cuestionamientos que, frecuentemente se realizan contra la calidad de la educación venezolana. Es decir, una pedagogía que pueda ser

capaz de dotar a los estudiantes de las habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitan analizar la realidad, contemplando la forma en la que aquella incide en sus propias metas y aspiraciones, posibilitando la imagen de una vida distinta a la que hoy prevalece.

Manteniendo esta lógica, Torres (2018), considera que:

el pensamiento crítico implica la formación de criterios que orientan la comprensión y resolución de problemas prácticos en contextos cambiantes. Se expresa a través de principios, acuerdos, valores, normas, propósitos y pautas de acción comunes; involucran esquemas cognitivos (analizar, argumentar, interpretar y evaluar) y valores compartidos (sensibilidad al contexto, humildad, apertura cognoscitiva, solidaridad y compromiso) desde los cuales se aprehende la realidad y se orientan acciones individuales y colectivas (toma de decisiones, dialogo y solución de problemas). (p.183).

Del mismo modo, Cappellacci, Guelman, Loyola y otros (2018), establecen que “si bien la crítica es concebida de múltiples maneras, el posicionamiento que nos interesa como investigadoras, tiene que ver con asumirla como una postura y no como un corpus definido, como una actitud y no como teoría de parámetros pre-establecidos”.(p.37).

Estos postulados teóricos del paradigma sociocrítico reúne la ideología y la autorreflexión para la construcción compartida de los conocimientos que plantea esta investigación doctoral, cuyo propósito se centra en la transformación de las relaciones sociales por medio de la construcción de saberes desde la pedagogía crítica en la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de la comunidad, a partir de su propia actividad. Para estudiar e interpretar su mundo, la comunidad aprehende a la realidad como praxis, interrelacionando e interconectando saberes, actividades y normas, tanto explícitas como implícitas, socialmente aceptadas. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica.

Por eso se asume desde este paradigma, comprender y transformar la realidad, sustentada en la teoría crítica y la dialéctica, a partir del enfoque constructivista. Es decir, se considera que el conocimiento se construye por intereses fundados en las

necesidades de la comunidad y su contexto. Conocer la realidad como praxis, uniendo la teoría con la práctica, integrando conocimientos, acción y valores.

Tomando estas premisas como base, desde la construcción epistemológica, el paradigma con el que se desarrolló la investigación, se enfoca en el socio crítico o emancipatorio, pues está vinculado epistemológicamente con el desarrollo de una experiencia de trabajo entre estudiantes, docentes y comunidad. Es decir, el paradigma socio crítico goza de un enfoque cualitativo con connotaciones interpretativas que permiten profundizar la investigación desde una perspectiva holística, atendiendo al propio significado del contexto real en que se desarrolla.

Donde los participantes crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos.

Es importante destacar, que algunas denominaciones para el paradigma socio crítico, orientadas en el contexto de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, han estado vinculadas a distintos términos como: crítico, emancipatorio, sociopolítico, reconstructivo, participativo, democrático, militante, orientado a la acción, comprometido socialmente, entre otros. Para efecto de esta investigación, se asume como paradigma socio crítico.

Para ello entonces, se hace un esbozo epistemológico sobre las teorías que sustentan este paradigma, a partir de los postulados de la teoría crítica, de la teoría de la acción comunicativa y teoría de la comprensión, con cada uno de sus referentes y autores, que guardan relación paradigmática con la presente investigación.

2.2.1.1- La Teoría Crítica. Origen y Etimología.

En el Diccionario de la Real Academia Española (RAE-2019), se encuentra que la palabra crítica (del verbo transitivo criticar), significa analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate. Es decir, es un proceso de valoración que incluye el pensamiento y la acción para mejorarlo, creatividad para autoevaluarnos y capacidad para transformar en función de desarrollar las habilidades del pensamiento.

En su trabajo sobre Max Horkheimer y los Orígenes de la Teoría Crítica, Leyva (1999), establece que en el alemán, la palabra crítica aparece primero como adjetivo

“kritisch”, que significa “valorando estrictamente”, “examinando exactamente”. Este término remite al francés del siglo XVII “critique” -que se utilizaba ya como nombre y como adjetivo desde 1580- y éste, a su vez, al latín criticus. Llama la atención que ya desde la palabra griega predomina el significado de “criticar” como “enjuiciar”, “decidir” -en sentido tanto ético-político como jurídico-, aunque también en el caso de un juicio de percepción o de un acto de pensamiento por el que se establece una diferencia.

Para Sampaio (2009), en este contexto histórico, establece que:

el uso de la expresión “Teoría Crítica” para referirse a una línea teórica determinada, con carácter propio, proviene, como se sabe, de uno de sus representantes más relevantes: Max Horkheimer, quien aplicó por primera vez esa expresión en su ensayo de 1937 “Teoría Tradicional y Teoría Crítica”, para designar el tipo de investigación interdisciplinaria que él mismo, con otros miembros del *Instituto de Investigaciones Sociales* de Frankfurt, venía impulsando desde su toma de posesión como director en el 1931.(p.193).

Desde esta perspectiva, es importante tener claro que en el desarrollo histórico de la teoría social de carácter crítico en el siglo XX, se tiene en vista no cualquier teoría crítica, sino una determinada tradición proveniente de la asociación de la crítica hegeliano-marxista del mundo moderno en general y su crítica al sistema capitalista, de la interpretación de la modernidad de Max Weber y de la comprensión de la subjetividad moderna por Sigmund Freud y cuyos representantes han estado, al largo del siglo XX y todavía hoy, vinculados o por lo menos cercanos del trabajo que se inició en aquel Instituto.

De esa línea de pensadores, la mayoría de ellos de origen judeo-alemán, se pueden identificar tres generaciones: la primera, en la que además de Horkheimer mismo, se incluyen, en mayor o menor grado, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm; la segunda generación, que se suele identificar sobre todo con Jürgen Habermas; y una tercera generación de la que ya es posible hablar en la medida en la que Axel Honneth, ex asistente de Habermas, ha desarrollado una teoría propia en el marco de las mismas referencias teóricas de esa línea de autores.

En Frankfurt no hubo una “Escuela”, -según lo planteado por López (2005)- “sino un instituto de investigación que reunió a pensadores y sociólogos con intereses muy diversos. Naturalmente, existían afinidades entre ellos: una orientación marxista, un proyecto común caracterizado como filosofía social, en el texto fundacional de la teoría crítica”. (p.12).

De hecho, la Escuela de Frankfurt produjo desde 1924 trabajos muy diversos, desde estudios propiamente sociológicos a obras de estética, de crítica literaria, de psicología social, de epistemología de las ciencias sociales, entre otros.

Al compartir este criterio, la Escuela de Frankfurt se considera entonces como el espacio de reflexión, de un variado grupo de filósofos unidos por intereses teóricos similares, las propuestas teóricas de sus miembros llegaron a ser muy distintas y en ocasiones divergentes; sin embargo, se podría decir que el tema que une a los distintos autores que hicieron parte de esta escuela, desde Horkheimer hasta Habermas, es la reflexión en torno a la razón, la cual, en oposición a la razón instrumental de la teoría tradicional, se constituye en una razón humana desde su contexto; es decir, plantea la pugna teórica alrededor de la disputa entre la teoría crítica y la teoría tradicional, como reacción ante la unilateralidad hegemónica de la racionalidad teleológica.

Esta Teoría Crítica a partir de estos pensadores, se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu. Por ello, entiende que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino una auténtica formación y constitución de la misma.

De allí que, la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt proporciona un rico estímulo para contrarrestar las visiones de la educación ligadas a paradigmas funcionalistas asentados en supuestos provenientes de la racionalidad positivista. Al introducir la importancia de la conciencia histórica se abre la posibilidad de concebir la interacción entre lo social y lo personal, la historia y la experiencia. Tal cual es la percepción de los propósitos de esta investigación doctoral.

El principal mérito de los teóricos Frankfurt, es la puesta en escena de una forma crítica de pensamiento, en medio de un intenso debate con las corrientes teóricas más

representativas de la época. Su método crítico aparece como una respuesta al fascismo y al nazismo, para contrarrestar la hegemonía capitalista, situando sobre bases más sólidas los pilares de una teoría social para la acción política.

Estas aproximaciones etimológicas, permiten ubicar la concepción más concreta en relación a la teoría crítica, como forma de entenderlo desde el paradigma sociocrítico y transformador.

En esta lógica, Horkheimer (1937), elabora su teoría crítica a la cual define como “una actitud humana que tiene por objeto a la sociedad misma” (p.41). En este sentido, este autor plantea que la profesión del teórico crítico es la lucha, a la que pertenece su pensamiento y no el pensamiento como algo independiente o que se pueda separar de la lucha.

Autores como Carr y Kemmis (1983), definen a la teoría crítica como:

ciencia humana, social y política. Es humana en el sentido de que envuelve conocimiento activo (auténtico conocimiento) por aquellos que están inmersos en la vida corriente y es social en el sentido de que influye en la práctica a través de un proceso dinámico de comunicación e interpretación de la misma. Inevitablemente, entonces es política: lo que se hace (y cómo se hace) depende del modo del proceso social del conocer y controlado por una situación particular. (p.156).

Al coincidir con estos autores, es necesario considerar las interpretaciones de la teoría crítica como base para el análisis de las prácticas, sugiriendo acciones que puedan modificarla.

En este orden de ideas, al interpretar la teoría crítica como ciencia, Arnal (1992), adopta la idea de que:

la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a problema específicos en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (p.44-45).

Para Alvarado y García (2008), la teoría crítica “no solo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas,

sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos”. (p.193).

Del mismo modo, Maiso (2009), la teoría crítica:

no puede entenderse como un compendio de propuestas teóricas dadas de una vez por todas, sino como un análisis del proceso histórico que debe constituirse desde un presente concreto, repensando y reelaborando las contribuciones realizadas en esta tradición. Su cometido hoy sería por tanto recibir esta gran “herencia teórica” y actualizar sus herramientas de análisis desde la experiencia de unas circunstancias transformadas: porque la Teoría Crítica o bien es respuesta a la actualidad o no es nada. (p.177)

Así mismo, a fin de darle actualidad a la teoría crítica, Zamora (2009), determina que “cuando se pierde el contacto con esa realidad exterior, cuando se da prioridad a la fundamentación normativa o a las determinaciones formales de la teoría, carece de sentido hablar de teoría crítica”. (p.186).

Para Vásquez (2012), desde la teoría crítica, la enseñanza es “una acción histórica de carácter contextual que propugna por un maestro crítico-reflexivo-argumentativo con un pensar y actuar filosófico/investigativo que permita vincular el hecho educativo con las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales de los contextos, tanto locales como globales”. (p.168).

Los autores de la teoría crítica comprenden que los objetos y sujetos observadores se constituyen socialmente, ya que deben ser analizados e interpretados dentro del contexto social y cultural en el que se encuentran insertos.

Desde la teoría crítica social planteada por Habermas, Carr y Kemmis, intentan delinear una teoría crítica de la enseñanza que considere la relación teoría-práctica y sus construcciones a partir de las experiencias educativas. Éstas constituyen la base sobre la cual se erige una nueva racionalidad más humana y signada por principios ético morales, donde el educador deja de ser un técnico para convertirse en protagonista de sus propias prácticas; las cuales observa, describe, analiza, reflexiona, crítica y transforma.

En este orden de ideas, Araque (2017), en una visión socio histórica de la teoría crítica y su vigencia en la práctica educativa venezolana, habla de una teoría crítica de la enseñanza, estableciendo que:

en general, los exponentes de la Teoría Crítica de la Enseñanza, en sus diversas variantes, coinciden en considerar el aprendizaje grupal como relevante para la apropiación de nuevos conocimientos, a partir del conocimiento de las formas de trabajo del grupo. Referente a este aspecto se destaca la relación que se da entre el conocimiento acumulado y la construcción del nuevo conocimiento. (p.27-28)

Este planteamiento tiene una estrecha vinculación con la investigación, pues coincide con sus propósitos planteados al querer lograr un docente y un estudiante que emerjan como activos agentes sociales, culturales y transformadores desde el emprendimiento en la construcción social de un nuevo sujeto, convirtiendo a estudiantes, docentes y comunidad en intelectuales transformadores. Estos presupuestos fundamentan la determinación social del rol docente, que no se limita a la institución escolar, sino que se extiende a la comunidad social, al tener amplias posibilidades para su transformación, desde la construcción de saberes.

De allí, la importancia de apuntalar a una Teoría Crítica más allá de Frankfurt, dejando de lado la falsa limitación que desde nuestros contextos es “imposible” una reflexión sólida dentro de las ciencias sociales. Este trabajo de investigación doctoral, se orienta en enriquecer la correlación entre teoría y práctica, con la experiencia socializada pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, vinculada al PFG-Gestión Social del Desarrollo Local del Proyecto Académico-Comunitario de la UBV en el estado Cojedes.

2.2.1.2- Teoría de la Acción Comunicativa

La Teoría de la Acción Comunicativa es una obra del filósofo y sociólogo alemán Jurgüen Habermas, que aborda la teoría de la acción y su fundamento racional, a partir de tres pretensiones fundamentales: desarrollar un concepto de racionalidad más allá de los postulados subjetivistas e individualistas de la filosofía y teoría social moderna, elaborar una nueva concepción de la sociedad en dos niveles

integrando los paradigmas de sistemas y mundo de la vida y por último, desarrollar una teoría crítica de la modernidad buscando las respuestas necesarias para retomar su proyecto original.

Habermas desarrolla su pensamiento en un contexto histórico y político muy distinto del que vio nacer a la Escuela de Frankfurt, es decir, una Alemania reconstruida de la posguerra, el desarrollo y posterior crisis de los estados de bienestar, el surgimiento de nuevas desigualdades y nuevos movimientos sociales, que fueron creando una creciente complejidad de las sociedades capitalistas occidentales, que por supuesto, dan lugar a una manera diferente de teorizar.

Hubo necesidad entonces, de un “giro comunicativo” en la reconstrucción de la teoría social. A diferencia de autores como Adorno, Horkheimer y Gramsci, Habermas planteó que este tipo de cambio debía darse en un ámbito simbólico, en un ámbito comunicativo de interacción y entendimiento entre los sujetos. De allí que, en 1981 publica su gran obra: “La Teoría de la Acción Comunicativa”, donde se propone analizar la racionalidad de la acción, la racionalización social y una crítica a la razón funcionalista, intentando explicar su concepción sobre el conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad a partir de una teoría comprensiva integradora de las dinámicas subjetivas desde la noción de “mundo de la vida”, y de la comunicación con la noción de “sistemas”.

Es decir, mientras que la teoría crítica clásica produjo una crítica radical de la razón, Habermas intenta elaborar un fundamento conceptual sólido para la teoría crítica de la sociedad; este fundamento sólido es el concepto comunicativo de la razón.

Para Habermas (1987):

los seres humanos, no sólo se reproducen mediante actividades teleológicas orientada a un fin, sino también mediante procesos cooperativos de interacción que les permiten establecer fines comunes y coordinarse para llevarlos a la práctica. El entendimiento lingüístico es, entonces, hecho fundante de toda sociedad. La conciencia individual no se forma en la relación del individuo con un “mundo exterior” -natural o social- que se le presenta como un “objeto”, sino a través de la intersubjetividad, de la interacción comunicativa con otros sujetos conscientes en el contexto

institucional de una sociedad, contexto en el que los individuos se desenvuelven en actitud “participante” y no sólo “objetivante” (p.138)

Es decir, que para este autor, los fenómenos sociales están siempre lingüísticamente mediados y que del uso social del lenguaje se derivan unos potenciales que son muy importantes para fundamentar una teoría social con vocación crítica.

Es importante señalar en este contexto histórico en que se desarrolla ese giro lingüístico, dentro de la producción teórico-analítica de Habermas, expresa la influencia del pensamiento marxista, a partir de la pretensión de establecer una teoría empírica de la evolución de la sociedad. En ese sentido, comienza adoptando la noción de praxis, que define la acción o práctica fundamental por la cual el ser humano accede o se realiza en el mundo; sin embargo, la considera muy tecnicista asociada a la preeminencia de la racionalidad instrumental. Esto denotaba según Habermas, una carencia de otra dimensión fundamental de la praxis humana: la acción comunicativa y sus efectos simbólicos.

En esta nueva praxis que entiende Habermas, están los cimientos de su propia teoría de la acción comunicativa, ya que este principio le permitió integrar la filosofía del lenguaje con la explicación sociológica en una teoría crítica del capitalismo moderno.

Para Habermas (ob.cit) entonces, la acción comunicativa es aquella en la que “los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (p.124).

Esta es una de tantas definiciones que el referido autor ha dado de la acción comunicativa y una de las más claras y sencillas; en ella las palabras claves son “entenderse” y “coordinar”; es decir, la acción comunicativa no consiste sólo en hablar, consiste también en actuar. Es una interacción entre personas con capacidad de lenguaje y acción, lo que determina la esencia de esta teoría.

En este orden de ideas, el concepto de acción comunicativa, según Habermas, representa a “la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal”. (p.124).

En este caso, se trata de establecer una comunicación con base en la negociación y consenso, se esgrime como elemento esencial el lenguaje. Es decir, este autor descubre que en la comunicación existen potenciales de emancipación social que van más allá de una hoy utópica reconciliación, llegando inclusive a determinar que el modelo comunicativo es inclusivo.

Para Noguera (1996), lo importante en la conceptualización que Habermas hace de la acción comunicativa es:

que en ella se sale ya del paradigma de la “filosofía de la conciencia” y de la racionalidad instrumental-estratégica: no se trata de un actor que se enfrenta a un mundo que se le impone (objetivo, social o subjetivo) e intenta provocar instrumentalmente un efecto en él, sino de varios actores que negocian sus definiciones e interpretaciones de ese mundo hasta alcanzar un entendimiento que les permite actuar coordinadamente. (p.145).

En este sentido, Habermas analiza las condiciones de la racionalidad de la acción social a partir de la interacción basada en el uso del lenguaje, apoyado en el principio de que la razón subyacente en la acción de los sujetos es una propiedad de las estructuras de comunicación, más no de los individuos por sí solos. En esta idea reside la posterior crítica a la sociedad capitalista moderna, en términos de las maneras en que somete y debilita la autonomía y la racionalidad del individuo operando a través de la sustitución de la racionalidad comunicativa por una racionalidad tecnológica y finalmente, en la idea de la ética comunicativa como idea de base para consolidar la deliberación pública como una práctica política que oriente a la sociedad hacia una realización integrada (emancipadora).

Esta inclusión comunicativa desde la intersubjetividad, se vincula con la presente investigación donde se pretende expresar y comunicar ideas y saberes, para llegar a un entendimiento con el interlocutor; así mismo, al suscribir esta teoría dentro del paradigma socio-crítico, significa que se comparten conocimientos y pensamientos

con los otros y este compartir implica el uso de la comunicación no como un fin personal, sino colectivo.

Por su parte, Chacón (2006), establece que:

desde esta perspectiva, la acción comunicativa caracteriza un modelo de comunicación donde cada uno de los sujetos puede expresarse de acuerdo con sus propias interpretaciones y someten sus ideas al consenso; basado en criterios de verdad y rectitud. Son las personas las que propician el consenso desde la posición del que habla y los tres mundos en los cuales viven: el mundo objetivo cuyos enunciados son verdaderos, un mundo social determinado por las relaciones sociales legitimadas y el mundo subjetivo que corresponde a las vivencias de cada sujeto y en las que, sólo tiene acceso el mismo sujeto. (p.30).

Es decir, que en esta evolución de su pensamiento, Habermas defiende la pertinencia de una teoría de acción comunicativa que permita fundar las bases para una teoría crítica social progresista y emancipadora, desde la perspectiva del diálogo y el consenso entre los hombres y mujeres, para dilucidar y erigir una cultura con base en el equilibrio, la justicia social y la participación de todos. Donde desde la intersubjetividad de los actores sociales, se hacen partícipes de sus acciones, no desde lo objetivo y normativo sino fundamentalmente desde sí mismos, sus percepciones y sentimientos; se trata de un acto reflexivo, lo cual abona la posibilidad de problematizar el saber.

Y es precisamente en este intercambio en la construcción de saberes desde la pedagogía crítica, donde la acción comunicativa se convierte en acción social, lo que la vuelve un factor determinante en el proceso de socialización. La dinámica comunicativa define el intercambio, la integración social, el desarrollo de la personalidad y de la identidad personal. Esto conlleva a precisar la esencia metodológica que desde esta concepción permite determinar la vinculación de esta investigación doctoral con esta teoría, a partir de la investigación acción.

Para ello, Quiñones (2010), establece que “la investigación acción participativa y la teoría de la acción comunicativa se erigen como metodología y teoría

emancipadoras que, gracias al enfoque comunicativo, aportan una manera de abordar el método y una forma de interpretar y transformar la sociedad”. (p.102).

De esta manera, el aporte de Habermas en la Teoría de la Acción Comunicativa, ofrece la posibilidad de argumentar las prácticas investigativas, orientando las transformaciones desde la comprensión y argumentación en sentido ético, político y crítico, reconociendo desde la acción dialógica, la perspectiva del participante.

Desde la praxis territorializada de la pedagogía crítica en la construcción de saberes, se pretende desde la acción comunicativa llegar al conocimiento, donde los actores sociales expongan sus propios saberes ante los demás, para así obtener una respuesta que pueda negar, complementar o confirmar lo planteado, de manera que, después de que todos hayan expresado y confrontado sus verdades, se llegue a un acuerdo común sobre dicho conocimiento, sustentado en una práctica metodológica investigativa y participativa.

2.2.1.3-Teoría de la Comprensión (Hermenéutica)

Este aspecto corresponde a otra de las teorías que sustentan el paradigma socio crítico, a partir del pensamiento y obra de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemán especialmente conocido por su obra Verdad y Método, además de ser fundador de la Escuela Hermenéutica.

Es importante precisar, que etimológicamente el término “hermenéutica” proviene del griego ‘hermeneuein’ que significa expresar, explicar, traducir, aclarar o interpretar; ‘hermeneia’ significa interpretación y los otros sustantivos derivados de los significados de ‘hermeneuein’. La palabra ‘hermenéutica’, con el significado “arte de la interpretación”, parece haber aparecido por primera vez en 1654 en la obra de Johann Conrad Dannhauer (1603-1666).

El término “hermenéutica”, es una expresión griega que cubre diversos niveles de reflexión. Tiene que ver con la traducción, la explicación y la interpretación; además, incluye la comprensión que subyace en él. El uso más antiguo de la palabra se refiere a Hermes, que era el enviado divino, mensajero de los dioses que ya aparece en los pasajes homéricos. Pero, es frecuente que el cometido del hermeneuta

consista en traducir lo manifestado en forma extraña e ininteligible a un lenguaje comprensible

En sus inicios, la hermenéutica se desarrolla como una disciplina que, al amparo de la filología, entendía que su objetivo primordial consistía en la reconstrucción del texto original. Tanto así, que se asume como el "arte de la interpretación" y fue originalmente la teoría y el método de interpretar la Biblia y otros textos difíciles. La hermenéutica se practicó de acuerdo a esta concepción hasta el siglo XVI. Esta tarea se desarrollaba bajo la comprensión general de que la reposición del texto auténtico contaba simultáneamente como el establecimiento de su verdadero significado.

Con el desarrollo del racionalismo y de la filología clásica en el siglo XVIII, se produjo un cambio decisivo, a partir del cual comienza la historia de la hermenéutica en su acepción moderna. Es aquí donde aparece Friedrich Schleiermacher (1768–1834), filósofo alemán y teórico de la hermenéutica, inicia su debate crítico desde la restricción de la hermenéutica hacia una comprensión más humana, que evitara el malentendido entre el lenguaje y el pensamiento individual, con independencia de todo dogmatismo que pudiera afectar la conciencia del propio intérprete. Es por eso que Schleiermacher intentó desarrollar una hermenéutica general, superando el arte de la interpretación, para proponerla como un arte general de la comprensión.

En este sentido, Karczmarczyk (2007), establece que:

para Schleiermacher, comprender un texto implica reproducir el proceso creativo –la experiencia mental– de su autor. Si bien tenemos que aproximarnos a la singularidad del autor analizando su vocabulario para intentar llegar al significado preciso con que el autor usaba las palabras o a través de un estudio minucioso de su estilo (interpretación gramatical), para dilucidar realmente el sentido de sus textos, este estudio debe complementarse con uno del contexto histórico y biográfico en el cual el autor escribió su obra, el que debe culminar en un acto adivinatorio o genial, un acto de empatía, que nos pone en contacto con la mente del autor y nos permite así reproducir su experiencia mental (interpretación psicológica). (p.23).

Tras la muerte de Schleiermacher (1834), la hermenéutica pierde alguna consideración (durante la segunda mitad del siglo XIX), debido a un cierto

desvanecimiento del movimiento filosófico, el surgimiento del positivismo y del historicismo.

Para Aguilar (2004), Schleiermacher “propuso la sistematización de la hermenéutica general como arte del comprender mismo, que sirviera de base a las teorías y metodologías para la interpretación de textos”. (p.61).

Posteriormente, Wilhelm Dilthey (1833-1911), filósofo alemán y miembro también del círculo hermenéutico, comenzó el estudio de la hermenéutica inspirado por los trabajos de Friedrich Schleiermacher, autor ya olvidado en aquella época y que forma parte del movimiento romántico alemán, que puso mucho énfasis en que, el intérprete puede emplear su capacidad de comprensión y penetración en combinación con el contexto cultural e histórico del texto abordado para así obtener el sentido original del mismo.

Dilthey rechazaba abiertamente el modelo epistemológico de las ciencias naturales, esto es, el método científico propio de las ciencias naturales. Lo cual le condujo a proponer el desarrollo separado de un modelo para las ciencias humanas o "ciencias del espíritu", p. ej., filosofía, psicología, historia, filología, sociología, etc.

Su argumento se centraba en torno a la idea de que las ciencias naturales explican los fenómenos en términos de causa y efecto; por el contrario, en las ciencias humanas el mecanismo fundamental para comprender los fenómenos no es el principio de causa y efecto sino el empleo de la comprensión y penetración humana.

Dilthey razonó que todo saber debe analizarse a la luz de la historia; sin esta perspectiva el conocimiento y el entendimiento sólo pueden ser parciales.

Para Esguerra (2014), en función a los razonamientos de Dilthey, establece que:

la introducción del concepto de comprensión por parte de Wilhelm Dilthey tuvo como objetivo separar el conocimiento obtenido por parte de las ciencias sociales, de aquel que nos proporcionan las ciencias naturales bajo el concepto de explicación. Fue la comprensión la que se constituyó como clave en el acceso al conocimiento sobre lo humano. Siendo así, la comprensión se convierte en el fundamento que permitirá que las “ciencias del espíritu”, como bien las llamaba Dilthey, constituyan un conocimiento propio que sustraiga los fenómenos propiamente humanos de la explicación bajo leyes universales. (p.99)

Dilthey redescubre entonces la problemática hermenéutica al comprender la vida a partir de ella misma, a través de la radical historicidad y temporalidad de la autocomprensión; interpretando la hermenéutica como la doctrina del arte de comprender las manifestaciones de la vida fijada por escrito.

En este orden de ideas el problema hermenéutico es el problema de la búsqueda de un punto de enlace, científicamente válido entre el intérprete y el texto, que se alcanza a través del círculo hermenéutico que antes había planteado Schleiermacher.

Estos planteamientos serán retomados por Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemán, quien plantea una fenomenología de la hermenéutica cuyo objetivo es interpretar la comprensión del ser en sí mismo y del ser en el mundo.

Para Cuervo (2003), en relación a los planteamientos de Heidegger:

la comprensión no se funda ya sobre la conciencia humana o sobre categorías psicológicas sino sobre la realidad que sale a nuestro encuentro y sobre categorías ontológicas. La comprensión no es para Heidegger el poder de mediar entre dos vidas, como lo planteaba Dilthey, son más bien el poder de develar el ser de las cosas. La hermenéutica no es ya una metodología filológica o una metodología universal de las ciencias del espíritu, sino una interpretación del ser. (p.87).

Heidegger dirigió su atención a la problemática de la hermenéutica y de la crítica histórica con el fin de definir a partir de ahí una especie de pre-estructura de la comprensión, con una perspectiva ontológica, es decir, esbozó una “interpretación” del ser humano, el ser que, en sí mismo, comprende e interpreta.

Hasta aquí, se puede entender en este recorrido histórico, que la hermenéutica, que empezó siendo una mera técnica de interpretación de textos literarios, teológicos y jurídicos, adopta una nueva dirección en el siglo XIX con Schleiermacher y Dilthey. Pero, su consolidación llega con Hans-Georg Gadamer (1900-2002), quien libera a la hermenéutica de las ataduras psicologistas e idealistas para convertirla en una tarea encaminada a desvelar los atributos de la comprensión de un sentido compartido inmerso en el diálogo, los textos y la historia.

Gadamer se propuso desarrollar una nueva teoría de la experiencia hermenéutica en toda su extensión, recogiendo los hallazgos de Schleiermacher y otros pensadores,

como Wilhelm Dilthey y Martin Heidegger. Siguiendo la línea de este último, Gadamer plantea por primera vez la sistematización de una hermenéutica general como el arte del comprender mismo, siendo esta comprensión un rescate del sentido que comparten los seres humanos en el ámbito de la historia y la tradición, como un proceso de interpretación que se encuentra en el horizonte de la conciencia histórica.

A lo largo de esta etapa completó su gran obra *Verdad y Método*, publicada en 1960 y ampliada con un segundo volumen en 1986 y se comprometió en el famoso debate que mantuvo con Jürgen Habermas acerca de la posibilidad de trascendencia histórica y cultural en busca de una situación social moldeada por el pensamiento crítico.

Desde esta concepción paradigmática, tal como se suscribe en esta investigación doctoral, Gadamer (1977) plantea que, “comprender significa primariamente entenderse, acordar, participar en una verdad común y sólo excepcionalmente, comprender la opinión de otro”. (p.467).

De tal manera que, si para Gadamer comprender significa entenderse unos con otros, se puede precisar que su intención era descubrir la naturaleza de la comprensión humana; donde el individuo tiene una conciencia históricamente moldeada, esto es, que la conciencia es un efecto de la historia y que éste está inserto plenamente en la cultura e historia de nuestro tiempo y lugar, formado plenamente por ella. Y es aquí, donde se establece una particularidad, pues Gadamer hace una caracterización de la hermenéutica no sólo como una teoría de la comprensión, sino también como una praxis humana, orientada a partir del entendimiento entre los seres humanos desde la comunicación dialógica y a la vez un ideal y una tarea.

Esto le da un carácter eminentemente práctico a la hermenéutica, entendida como un quehacer del pensamiento en una concepción unitaria de la experiencia del mundo que se fundamenta en un lenguaje común. Su intención se orienta a comprender las condiciones de la solidaridad humana. Gadamer habla inclusive de la necesidad de aprender la “virtud hermenéutica”, es decir, la exigencia de ante todo, comprender al otro. Desde esta concepción ontológica, el sujeto está en relación consigo mismo, se

autoposee, no de manera estática sino a través de un continuo proceso de relación con el otro y con su mundo.

Desde este criterio de la comprensión de Gadamer a partir del lenguaje en común, Esguerra (2014), plantea que:

al dar cuenta de la comprensión, es ineludible remitirnos al espacio en donde ésta ocurre: el lenguaje. Y dado que este es el medio en el que se realiza la comprensión y en la que tiene lugar la experiencia de sentido, la experiencia hermenéutica –fundamento de la relación con el mundo– tiene carácter lingüístico. El conocimiento del mundo, de los otros y de nosotros mismos implica siempre el lenguaje, específicamente, el que tenemos. Por tanto, el lenguaje no es un instrumento que esté a la mano para ser utilizable en el proceso del conocimiento sino que, como nuestra permanencia en el mundo siempre denota comprensión, es el espacio en el que se nos da el mundo con sentido.(p.100)

Es decir, que para Gadamer, la comprensión implica la reconstrucción de una estructura que existe de manera conversacional en relación al lenguaje, a partir del diálogo, salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo como otro, ya que, cuando se conversa, se comprende y se interpreta a la vez. Es algo así como dejar hablar al otro para encontrar el consenso en la comprensión. Y que esta conversación es el modo como se accede a la comprensión del texto o de la tradición, que se da –según Gadamer- con el ejercicio de preguntar cuando nos reconocemos interpelados por el otro.

En palabras de Esguerra (Ob.cit), “la comprensión que expresamos en una conversación, en una interpretación de un texto o de alguna cosa, está inscrita siempre en una tradición, en un pasado, en un sentido de mundo que determina nuestro modo de hablar”. (p.104).

Y es precisamente que los componentes de esa tradición, significado en las palabras, frases, textos, documentos, conductas, costumbres, actos, ritos y símbolos, representan una manera de comprensión del entorno y de esa condición humana a partir de un lenguaje, de la experiencia vivida y de la pertenencia al momento histórico y socio-cultural del contexto.

Aquí se inscribe uno de los fundamentos onto-epistémicos de esta investigación, a partir de las teorías que sustentan el paradigma socio crítico, en la cual la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, pasa a percibir la realidad social como una construcción colectiva y que sólo se comprende desde la misma realidad del sujeto. Y desde la perspectiva metodológica, en el marco de la investigación cualitativa, que incluye el lugar de las condiciones sociales, el de las relaciones y de las representaciones sociales, que constituyen el universo simbólico al que esta mirada se dirige; involucrando la acción humana como obra abierta, cuyo significado está en suspenso esperando igualmente nuevas interpretaciones.

Este tipo de mirada investigativa desde la construcción de saberes, se trata de un proceso a través del cual se comprende e interpreta un hecho, acontecimiento o fenómeno social a partir de las perspectivas de los actores sociales dentro del contexto individual o colectivo de cada situación, mediante la participación de sus vidas.

Desde esta mirada, en la perspectiva de Gadamer, toda construcción hermenéutica implica la comprensión directa o aprehensión inmediata de la acción humana, donde el investigador procura comprender la naturaleza de la actividad en lo referente al significado que cada individuo da a la acción, para lo cual se requiere adoptar un abordaje hermenéutico, en el que la interpretación se hace entre las partes y el todo, dentro del contexto. La realidad se concibe entonces, como determinada e influida por el contexto y las relaciones sociales, lo que la hace partícipe para su definición, comprensión y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de quienes lo abordan para conocerla.

Es decir, desde el enfoque de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, su horizonte es comprender la dinámica de los procesos sociales, pero el motor de esta comprensión es el impulso de intervenir en ellos.

Es por eso, que desde el proceso intelectual onto-epistémico, se asume que en la teoría crítica, la teoría de la acción comunicativa y la teoría de la comprensión

hermenéutica, que determinan el fundamento del paradigma socio crítico, el ser humano puede definirse como un sujeto cultural determinado por su entorno; actor participante de acciones o eventos que interpreta roles específicos con la intención de alcanzar determinados objetivos frente a un colectivo.

2.2.2-Investigación y Transformación desde el Paradigma Socio crítico

A partir de los enfoques teóricos que determinan el paradigma socio crítico, es importante precisar que una de las características del mismo, es que nace en contra o en oposición a las propuestas de los otros modelos paradigmáticos del positivismo y del interpretativo o fenomenológico; pues el paradigma socio crítico, va más allá del simple análisis, explicación o interpretación del fenómeno o hecho social. Ya que, aspira analizar, conocer y explicar la realidad, para comprenderla y transformarla, sustentándose en la teoría crítica y la dialéctica, desde el enfoque constructivista de la acción.

Para ello, desde los propósitos de esta investigación doctoral, se pretende la capacitación del sujeto para la participación y transformación, conociendo la realidad como praxis, uniendo la teoría y práctica integrando conocimientos, saberes, acción y valores, en una interrelación con los actores o sujetos que forman parte de esa realidad, es decir, desde una corresponsabilidad entre el investigador y la comunidad (actores sociales) en el desarrollo de la investigación.

En este sentido, Lacueva (2000), establece que “dentro del paradigma crítico, se investiga no para describir, predecir y prescribir, como ha sido lo tradicional en el enfoque positivista, ni tampoco para comprender e iluminar, como en el enfoque interpretativo, sino para contribuir a transformar”. (p.148).

Es decir, desde este enfoque paradigmático, la investigación permite a los actores sociales ser cocreadores de su propia realidad a través de su experiencia, sus pensamientos y acción; ello constituye el resultado del significado individual y colectivo en la construcción de saberes desde la praxis territorializada. Esto, por supuesto, sobre la base metodológica de la investigación acción y para ello se asume lo planteado por González (2003), cuando establece que en la investigación desde el paradigma socio crítico, “se distinguen tres formas básicas: la investigación-acción, la

investigación colaborativa y la investigación participativa. Todas tienen una visión activa del sujeto dentro de la sociedad, por lo cual ponderan la participación como elemento base”. (p. 133).

Se asume este criterio, considerando la participación como praxis para transformar la realidad, mediante un proceso investigativo en el que la reflexión crítica sobre el comportamiento de esa realidad determina su redireccionamiento.

De igual manera, es importante considerar sobre estos criterios a Martínez (2009), cuando plantea que:

“la ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales”. (p.243).

Y es precisamente sobre la base de esa realización desde el contexto, donde se puede tener una visión de la totalidad, para comprender y accionar, pues esta contextualización no debe darse como una abstracción estática, reducible a unos pocos rasgos estereotipados, sino como totalidades concretas y dinámicas, en la que participan los actores sociales en los procesos de transformación.

En este orden de ideas, Molina (2016), establece que “el sujeto investigador desde el paradigma socio-crítico, acciona dialógicamente para cambiar, transformar, mejorar y reflexionar interactivamente con los co-investigadores, permitiéndole comprender participativa y socialmente el fenómeno para transformarlo”. (p.22).

Esto se vincula con la presente investigación, pues se pretende articularlo con la experiencia en la construcción de saberes desde la pedagogía crítica, a partir de los procesos de transformación en la comunidad, en la educación, en las organizaciones y en la práctica profesional, desde la Base de Misiones Simón Bolívar, con grupo de estudiantes y profesores del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el estado Cojedes.

2.2.2.1-Tranformación en las Comunidades

En el marco de este paradigma, se incluye a las personas como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y de ser generadores de cambio; para ello, desde el pensamiento socio crítico, el conocimiento se produce mediante la construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica, basado en la reflexión de los actores sociales. El conocimiento de cada uno es valioso y para ello, la investigación participativa, se convierte en una alternativa metodológica, innovadora y capaz de generar profundos cambios a nivel social.

En esta construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria a partir de la pedagogía crítica, estudiantes y docentes se centran en el desarrollo de la comunidad o contexto local, donde los protagonistas pasan a ser los individuos y grupos sociales, que se harán responsables de los proyectos e intervenciones que se lleven a cabo. Para ello se involucra a la comunidad en todas las fases de la investigación, siendo el elemento clave la toma de conciencia de los actores sociales, a partir del conocimiento y la construcción de saberes desde sus propias experiencias, que implique la posibilidad de decidir qué, cómo y de qué manera transformar su entorno.

Desde esta perspectiva, compartir esta experiencia llevada a cabo a nivel local, donde se ven reflejadas las concepciones teóricas y metodológicas, así como los argumentos y reflexiones que se han expuesto anteriormente, implica un proceso cuyos resultados permiten reafirmar el compromiso de una praxis que ejerce esta metodología y que la diferencia de otros paradigmas, en la característica fundamental de hacer partícipe a la comunidad local con la que se realiza la investigación, conformándose ésta, como protagonista activa del proceso.

Con el paradigma crítico se apuesta por una investigación, que si bien es impulsada por el investigador, se desarrolla desde su planificación hasta su finalización, con el compromiso que el colectivo local adquiere, para la transformación de su realidad, desde lo que ellos consideran que son sus problemas y necesidades. La investigación a la que se hace referencia, se lleva a cabo en el municipio Ezequiel Zamora, con estudiantes, docentes y actores sociales de la

comunidad Simón Bolívar, encargados de realizar diferentes intervenciones en el territorio, planteando la necesidad de construir saberes desde el propio conocimiento de la comunidad para transformar su realidad.

En este sentido, la exigencia de un grupo de estudiantes y profesores del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV en Cojedes, permite la realización de planeamientos estratégicos, diagnósticos participativos y aplicación de métodos de trabajo que promueven la integración de estos grupos sociales, en la dinámica del desarrollo local, desde el planteamiento socio crítico y participativo de la investigación acción. De esta forma, se estableció un proceso participativo compuesto por un ciclo reflexivo que permitió elaborar una metodología que recoge las actividades llevadas a cabo desde el inicio de la demanda hasta la elaboración de instrumentos metodológicos diseñados para incorporar la construcción de saberes en la cotidianidad del trabajo que desempeñaban.

Un proceso de investigación participativa que ha propiciado la implicación de los estudiantes, docentes y comunidad, en la ejecución de una metodología que facilite la transversalización de los conocimientos en el interior del grupo, así como en el trabajo que desarrollan, tomando como referencia un enfoque crítico, emancipador y transformador de sus propios escenarios.

Para ello, siguiendo las premisas por las cuales se rige la IAP, una vez detectada la demanda en torno a la cual gira la investigación, se inicia un proceso de autorreflexión y negociación con los responsables implicados, lo que permitió constituir un equipo investigador y otros grupos partícipes en el proceso, estableciéndose los distintos apartados del proyecto de investigación y la concreción de sus propósitos, metodología, fases y tiempos, desde el diagnóstico hasta la sistematización del proceso vivido.

En este sentido, al señalar la incidencia del proceso vivido en sus participantes, consiguiendo la asimilación de una praxis teórica y metodológica, ha permitido fortalecer su visión crítica y constructiva de la realidad en la que trabajan, así como una gran solidez como equipo. Esta transformación permitió generar un proceso de construcción personal y colectiva, que se fue reflejando en la práctica cotidiana de sus

participantes, tanto individual, como en los proyectos y acciones que se desarrollaron en el territorio. Lo que permite constatar, como el desarrollo de estas investigaciones propician que los cambios se establezcan de manera continua, a través del enriquecimiento de sus participantes, con las aportaciones y mejoras que sugieren, transformando los espacios colectivos en los que se insertan.

2.2.2.2-Transformación en la Educación

Entendiendo que el paradigma socio-crítico está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los colectivos; pretendiendo la liberación del ser humano a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Esta esencia paradigmática hace de la educación con visión socio crítica, que adopta una mirada global y dialéctica de la realidad educativa, compartiendo una posición democrática del conocimiento y de sus relaciones con la realidad desde la práctica. Estos modos de actuación de la educación socio crítica, están dirigidos hacia el desarrollo intelectual y el desarrollo social, para que correspondan con concepciones constructivistas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje; lo que exige delimitar las funciones del docente y del estudiante en oposición a esa práctica “bancaria”, tal como lo planteara Freire, caracterizado por un profesor que transmite y un estudiante que recibe.

Se pretende entonces, una transformación de la educación para que sea vista como un proceso y no como un recetario curricular con miras a obtener un grado académico. Una educación socio crítica, que utilice la reflexión y el conocimiento para que cada quien tome conciencia del rol que le corresponde dentro de los procesos de construcción colectiva de saberes y aprendizajes. Todo esto, en corresponsabilidad con el contexto y su vinculación social desde la comunidad donde se inserta esta experiencia socio educativa. Para ello, Alvarado y García (2008), establecen que:

toda comunidad se puede considerar como escenario importante para el trabajo social asumiendo que es en ella donde se dinamizan los procesos de participación. De acuerdo con este paradigma, la

respuesta más concreta a la búsqueda de soluciones está en establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria, es decir, de todas las organizaciones políticas y de masas, además de todos los representantes de las instituciones de cada esfera de conocimiento, no sólo para resolver problemas, sino para construir una visión del futuro que contribuirá a elevar la calidad de vida de dicha comunidad o la calidad del desempeño de ellas en el ámbito de su acción particular. (p. 41).

Al compartir este criterio, se asume que la naturaleza dialéctica de la educación socio crítica, habilita al investigador de la educación para ver la universidad no sólo como un lugar de adoctrinamiento, socialización o instrucción, sino como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su auto-transformación, vinculado a su contexto y su realidad desde el mismo espacio social donde vive.

Haciendo del pensamiento crítico reflexivo el escenario intersubjetivo donde estudiantes, docentes y actores sociales, se reconocen como sujetos históricos, enriqueciendo su intelecto, reflexión y argumentación, desde la comprensión del diálogo y su relación del uno con el otro. En este sentido, Vásquez (2012), plantea que:

la actitud y el pensamiento crítico manifiestan un compromiso con la existencia y con los procesos de historización, escudriñando en las condiciones de posibilidad que componen enunciados, discursos, prácticas y saberes para proponer la construcción de una historia que respete la dignidad humana, los procesos de construcción de conocimiento y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como campos de problematización, territorialización y transformación individual y colectiva desde una posición ético/política explícita y conscientemente elaborada.(p.153)

Este proceso de historización, territorialización y transformación, es el referente vinculado con esta investigación doctoral, pues entiende la educación socio crítica como un proceso de autorreflexión que pretende el desarrollo de la razón en docentes, estudiantes y actores sociales, de forma que favorezca la comprensión y transformación de su propia realidad tanto individual como colectiva. Es una educación emancipadora que le permite al sujeto transformarse y transformar su

entorno de manera consciente, construyendo el conocimiento a partir del sentido que le dan a la vida y desde las interacciones comunicativas se comprenden y comprenden el contexto que los rodea.

2.2.2.3-Transformación en las Organizaciones y en la práctica profesional

Al asumir que el paradigma socio crítico promueve la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento y busca dar respuestas a los problemas que se producen debido a las transformaciones, también contribuye a procesos de transformación en las organizaciones sociales, políticas y comunitarias que asumen el paradigma en su práctica cotidiana.

En el caso concreto de esta investigación, se propuso desde la acción social con grupo de estudiantes, profesores y actores sociales, la construcción de conocimientos por intereses que surgen de las necesidades del mismo grupo, a fin de contribuir a transformar el contexto al iniciar un proceso investigativo que parte de situaciones consideradas problemáticas por los propios actores. Esto permite la posibilidad de generar una variedad de formas organizativas desde las cuales se articulan voluntades y esfuerzos para hacer frente a la resolución de problemas comunes, haciendo viables proyectos y utopías compartidas.

Sobre este contexto, Carr y Kemmis (1983), plantean que “la investigación social crítica, concibe la educación como un proceso histórico e ideológico. Utiliza el razonamiento práctico por un interés emancipador de transformar las organizaciones y prácticas educativas para conseguir la racionalidad y la justicia social”. (p.188).

Este proceso implica capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, responsabilidad social y compromiso ciudadano, habilidad para trabajar en contextos, gestionando proyectos y capacidad de trabajar en equipo. A partir de estos elementos, se comprende científicamente la realidad, su vinculación constructiva, el conocimiento teórico-práctico, pero también la cooperación y la solidaridad; lo que exige un cuerpo de acciones desde la organización como estrategia de cooperación y solidaridad compartida.

En este orden de ideas, Fernández (1995) establece que:

la perspectiva crítica o socio-crítica no se conforma con explicar y controlar las relaciones sociales, sino que busca crear las condiciones mediante las cuales dichas relaciones puedan ser transformadas en acción organizada, en lucha política compartida por la que las personas superan la injusticia que desvirtúa sus vidas. Esta lucha política ha de llevar al género humano hacia la "emancipación". (p.245)

Y es precisamente desde esta perspectiva socio crítica, donde la construcción de saberes, la formación para el trabajo y la formación para vivir en comunidad, se perfilan como guías conductoras en la construcción orgánica de expresiones colectivas, que vinculen la formación con la capacidad que pueda alcanzar el estudiante, el docente y los actores sociales para actuar organizadamente y crecer en el plano físico intelectual y afectivo.

De la misma manera, Cassasus (2000), considera que “el docente como gestor es aquel sujeto que reacciona y lidera de forma concreta y eficiente, es capaz de organizar, repensar su práctica pedagógica y fomentar el cambio tanto de la institución como de la sociedad mediante su gestión pedagógica”. (p.23).

En este aspecto, es importante considerar el proceso que se genera desde la construcción de saberes a partir de la pedagogía crítica, asumida por estudiantes, docentes y actores sociales, que implica un profesor creativo, innovador, receptivo, democrático, teórico práctico, emprendedor, íntegro, organizador. Un estudiante, investigador, intuitivo, creativo, responsable, ético, perceptivo, sensible y comprometido. Y por supuesto, una comunidad participativa, protagónica, gestora de su propia realidad.

Así mismo, Torres (2018), plantea que:

las organizaciones no sólo contribuyen a enriquecer la vida social, organizativa y cultural local; también generan nuevas subjetividades y sentidos de pertenencia. Abordar la identidad en las organizaciones implica reconocer la incidencia que tienen sobre la identidad personal de sus integrantes y asumir que las organizaciones mismas construyen su propia identidad; elaborando mitos, símbolos, ritos, lenguajes y valores que les dan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares. (p.8).

A partir de estas reflexiones, desde la experiencia de esta investigación, uno de los principales aportes de las organizaciones con las que se vincula y generan garantía de su continuidad, es su contribución al enriquecimiento del tejido social local. Este acompañamiento permitió insertarse en la vida cotidiana de la comunidad, generar espacios de intercambio amistoso y simultáneamente, posibilitaron nuevos vínculos personales para el establecimiento de redes informales de intercambio y afecto entre quienes participaron en dicho proceso.

Desde esta forma paradigmática socio crítica, se establecieron contactos con organizaciones preexistentes: consejos comunales y grupos de trabajo, que fueron epicentro de nuevos procesos asociativos: comités de salud, comités adulto mayor, comités de vivienda, casa de alimentación, base de misiones, entre otras, que se han venido conformando desde o en torno a ellas.

A este ímpetu asociativista hay que agregar el papel articulador de procesos organizativos locales de los proyectos académicos comunitarios, ejecutados por estudiantes y actores sociales, desde la unidad integradora Proyecto del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV. En el caso de la vinculación estudiante-comunidad, las estrategias de organización se presentaron como espacios de articulación con experiencias y grupos afines.

Este enriquecimiento de los tejidos sociales ha potenciado, entre otras, la capacidad de los habitantes de la comunidad, definir necesidades y reelaborarlas como exigencias propias de su entorno, para ampliar sus alternativas de solución a través de la organización y la movilización, configurando así, nuevas identidades colectivas y otras opciones de vida y sentidos de futuro colectivo.

Esto le ha permitido a los estudiantes y docentes de la universidad desde esta experiencia, un ejercicio en la práctica profesional, al ver transformadas las representaciones acerca del sujeto, hacia miradas más concretas de pertinencia social como pueblo, como movimiento, como comunidad, rescatando el ideal valorativo y propositivo en la construcción de saberes.

Esta práctica profesional se ve transformada en coherencia con la concientización, la organización y movilización de la población, tendientes a mejorar sus condiciones de vida, asumiendo su papel histórico del carácter estructural de sus problemas y de la

necesidad de su transformación. Esta praxis desde la organización, permitió acciones de inserción y acercamiento con la comunidad, por lo que fueron posibles los procesos diagnósticos, planificación, ejecución y seguimiento de las acciones y necesidades planteadas. Lo que favoreció la consolidación, continuidad, proyección, articulación y coordinación con grupos locales preexistentes, así como la garantía para la conformación de nuevos grupos y proyectos.

2.2.3-Pedagogía Crítica. Fundamentos conceptuales

En esta época de trascendentales cambios e incertidumbre social, política, económica, cultural, se requiere el desafío histórico desde la educación, en la implementación de estrategias orientadas a impulsar los procesos de participación y transformación del quehacer universitario. Ello implica, una pedagogía crítica dirigida a docentes y estudiantes, que se inserten en compromisos de intervención humana, desde su propia realidad y contexto social.

La pedagogía crítica (nominada por Horkheimer), nace y está determinada histórica y conceptualmente por el surgimiento de los trabajos de la teoría crítica en los inicios del siglo XX, que fue el producto de la influencia de varios estudiosos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamín, Habermas, entre otros). Estos teóricos participaron activamente con trabajos importantes relacionados con críticas y teorías pedagógicas que se contraponían al racismo, la exclusión, las políticas de segregación y a la educación tradicional, que influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico, cuyas perspectivas críticas son la base de muchos de los principales teóricos-críticos de la actualidad.

Son muchos los pedagogos que desde el campo concreto de la educación, han hecho una transposición y aplicación de sus postulados desde la pedagogía crítica. No es la intención de hacer un recorrido histórico de la misma; sin embargo, es importante destacar los trabajos de Peter Mc Laren, Henry Giroux y Michael Apple (en lo que se podría llamar vertiente anglosajona), donde la pedagogía crítica se consolida como una propuesta intelectual de resistencia, frente a los modelos neoliberales y capitalistas en los que la educación reproduce el sistema económico y

está diseñada en términos de eficiencia y eficacia de acuerdo a los conceptos productivos imperantes.

Una vertiente francesa, inspirada en los trabajos de Pierre Bourdieu, Marc Augé, Celestine Freinet y Phillipe Miirieu; quienes introducen los conceptos de campo y habitus, haciendo referencia a la aptitud de los agentes a orientarse espontáneamente dentro del espacio social y reaccionar adaptativamente a los eventos y a las situaciones enfrentadas.

Y por supuesto, la vertiente latinoamericana, a partir de las experiencias de autores como Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Helder Cámara, Rolando Pinto, Orlando Fals Borda, Alfredo Guiso, Lola Cendales, Mario Díaz y Piedad Ortega, entre muchos otros; quienes plantean la pedagogía crítica desde la concepción liberadora del ser humano, una educación que emancipa el pensamiento y la acción, en combinación de la teoría y práctica, como praxis social para la transformación.

Desde estos contextos, se asume la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, cuyo propósito se vincula con una experiencia de trabajo de un grupo de estudiantes, profesores y actores sociales, en el intercambio de saberes para generar procesos de transformación comunitaria.

Por lo anterior, ya que el docente se va transformando, el estudiante sufrirá este mismo proceso transformador, puesto que tal como lo plantea McLaren (1984), “los estudiantes, como sujetos luchadores, no sólo aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprenden a afrontar la experiencia estudiantil desde una pedagogía que sea tanto formativa como crítica”. (P.97).

Es posible inferir entonces, cómo la pedagogía crítica tiene por criterio reconocer que el proceso educativo no es un acto formal, a partir de principios y estándares disciplinares, sino que se ampara en la constitución del sujeto a partir del contexto en la cual interactúa, en donde elabora sus discursos con miras a la satisfacción de sus necesidades y sobre la que es capaz de apropiar razones y lógicas existenciales en favor de transformar su propia realidad. Donde los participantes, como compromiso ineludible en el proceso educativo, sean capaces de analizar de manera crítica, activa

y reflexiva tanto sus prácticas educativas y sociales, como los valores y realidad social para tratar de transformarlas.

En este sentido, Giroux y McLaren (1986), establecen que:

se pretende pues que los y las estudiantes se apropien de recursos cognitivos y reflexivos que les permitan lograr su emancipación, cuestionar las teorías y prácticas consideradas como represivas y generar alternativas de cambio. Ahí radica el poder de la educación según la pedagogía crítica: en su capacidad potencial para ayudar a la transformación de la sociedad, empoderando a los estudiantes para que sean capaces de colaborar en dicha transformación; habilitándolos para la apropiación crítica del conocimiento existente y para ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo. (p.221).

Desde esta perspectiva, Freire (1988), considerado como uno de los clásicos del pensamiento crítico desde la ontología del ser social y su liberación, establece que:

por tanto, en un modelo educativo crítico hemos de comenzar por romper con la contraposición educando-educador, a la par que se vayan desarrollando las habilidades para la reflexión y la acción, ya que esta educación liberadora, debe ser entendida como una praxis. El educador o educadora, debe comenzar por identificarse con los educandos, a la vez que debe llenar su acción con la creencia en el poder transformador y creador de hombres y mujeres. (p.113).

La pedagogía crítica propuesta por Paulo Freire ha constituido, en las últimas décadas, un importante aporte en la manera de concebir la educación y el desarrollo del ser humano. Freire comienza a elaborar su teoría pedagógica en la segunda mitad del siglo XX, en el contexto de una América Latina económicamente dependiente y subdesarrollada. Desde la década de los 60', Freire propone una visión educativa diferente, planteando la emancipación en medio de un ambiente dominado por el pragmatismo, la represión, la pobreza, la exclusión y el desconocimiento de los valores culturales propios del pueblo latinoamericano.

Este pedagogo brasilero denuncia lo que, desde su perspectiva, es una educación condicionada por lo instrumental, donde prevalecen los valores del mercado, la idiotización mediática y la cultura light, debido a la imposición de teorías imperantes cuya visión no permite abordar la realidad con una mirada crítica. De allí su vigencia

y relevancia hasta el día de hoy, que permiten continuar profundizando en las ideas fundantes de la pedagogía crítica de Paulo Freire, como esencia filosófica de esta investigación.

Como alternativa teórico-práctica, desde los postulados de la pedagogía crítica, se asume el planteamiento de Freire (Ob.cit.), cuando ve la educación como una práctica de la libertad, en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo, estableciendo que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (p.7). Desde la propuesta pedagógica Freireina los nuevos procesos formativos deben generar un hombre y mujer nuevo, conscientes de su realidad y comprometidos con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios.

Es por eso que Freire (1994), enfatiza desde el carácter ontológico de la pedagogía crítica, que “la realidad social, es producto de la acción del ser humano. Siendo los seres humanos, seres de praxis, sólo así ellos y ellas son capaces de humanizar o deshumanizar el mundo”. (p.48).

Desde esta concepción, el ser humano se convierte en sujeto de la historia, no en objeto. Esto solo puede lograrse mediante la reflexión y acción de ese sujeto sobre la realidad, para que radicalice su acción como resultado del encuentro entre subjetividades contextualizadas en una sociedad en constante cambio.

Se asume esta categoría onto-epistémica de Freire, porque plantea el diálogo y la investigación como soportes fundamentales del proceso educativo y su transformación desde la realidad. Invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada, en vinculación directa con el otro.

En este mismo orden de ideas, adquiere relevancia que los docentes y estudiantes, en términos de Giroux (1990), sean considerados como intelectuales transformativos, pues “son capaces de apropiarse su realidad a través del discurso y la

experiencia; y a su vez, inteligirla desde su condición humana con miras a posibilitar un nuevo orden social que se ampara en la construcción de conocimientos y saberes”. (p. 175).

En este sentido, el mismo McLaren (1995), plantea que “la pedagogía crítica presupone el análisis de la realidad a partir de la relación entre experiencia, construcción de conocimiento/saber y orden social, de manera estructural y con una intencionalidad transformadora”. (p.136).

Se coincide con estos autores, porque establecen que todo proyecto de pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen y las dinámicas propias de sus contextos sociales, culturales y económicas en general; es decir, que estos elementos son mutuamente constitutivos y su combinación genera una forma particular de praxis que actúa en y sobre la realidad.

Desde la orientación de Giroux y McLaren (1998), “la pedagogía crítica es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción social condicionada históricamente; no limita su campo de acción formativa a la escuela, sino que está comprometida en todas aquellas dinámicas de la educación comunitaria” (p.226).

Aquí comienza a introducirse el elemento político y ético, no como una aspiración partidista y/o etiquetada de ideologismo, sino como un proceso científico de análisis e interpretación crítica de la realidad para transformarla. Y es precisamente desde la universidad como escenario del saber, del aprendizaje extra muro y de la organización socio educativa, donde se puede intervenir para el logro de estas primicias. En este sentido, Ordoñez (2002), plantea que “la Universidad sólo tiene sentido si se le ve dentro de un proceso global de trabajo, de liberación, de desarrollo inspirado en la comunidad”. (p.191).

Considerando estos elementos como criterios claves para los propósitos de esta investigación, se asume que se pretende precisamente transformar ese aprendizaje academicista, donde el docente dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que se comportan como fieles receptores, exigiendo una memorización de

la información que narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático; donde en muchas ocasiones la disertación es absolutamente ajena a la experiencia existencial de los estudiantes y en torno a los contenidos, se ofrecen como segmentos de la realidad pero aislados de su contexto.

Desde esta reflexión, al asumir la pedagogía crítica, se pretende alcanzar eventos pedagógicos que rompan, moldeen y reestructuren los imaginarios sociales del profesor y los estudiantes, con sus inquietudes y aspiraciones, con una visión crítica, ética y política de la realidad. En este orden de ideas, Romero (2002), determina que:

la pedagogía crítica es esencialmente una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal, ésta es una pedagogía que trata con las relaciones concretas entre los individuos, con las formas culturales e institucionales en las que se desarrolla el compromiso social. (p.101)

En este sentido, para este mismo autor Romero (ob.cit), “la pedagogía se considera una forma de práctica social que surge de las condiciones históricas, contextos sociales y culturales. Se arraiga en una visión ética y política para tratar de llegar a los estudiantes más allá del mundo que conocen”. (p.100).

Es por eso, que desde este trabajo de investigación doctoral, la pedagogía crítica en la construcción de saberes, orientada desde estas perspectivas, no puede verse como una escuela pedagógica con una simple teoría, sino que implica un proceso que vincula prácticas sociales con las subjetividades individuales y colectivas de estudiantes, profesores y actores sociales, para el diálogo, la comprensión, el análisis crítico entre la teoría y práctica, además de una visión transformadora del quehacer educativo.

En este orden de ideas, Tamayo (2004), establece que hay cuatro características que ayudan a direccionar la pedagogía crítica, definida como “una educación centrada en los contextos, una educación que recupera los sujetos, una educación en su dimensión ética y política, una educación para el pensamiento crítico” (p.33).

Al considerar este planteamiento vinculado a la investigación doctoral, la pedagogía crítica centrada en los contextos, implica una relación entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas desde la misma realidad, de tal

manera, que los actores sociales se apropiaran y empoderaran de ellas. Donde el estudiante, el docente y los actores sociales, se ubican como referente fundamental en el proceso educativo, conformando una comunidad de intereses y conocimientos, desde el pensamiento crítico.

De igual manera, Ramírez (2008), determina que “asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del docente, es pensar en una forma de vida académica”. (p.109)

Esto implica, la necesidad de establecer vínculos nuevos entre la universidad y su entorno, un vínculo entre la universidad y las instituciones locales, para tratar cuestiones sociales desde la realidad y los contextos. Para este autor, los supuestos teóricos de la pedagogía crítica están imbricados en la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

Compartiendo estos criterios a partir de esta investigación, la construcción de saberes desde la pedagogía crítica en la praxis territorializada de la educación universitaria, implica una participación social con miras a concienciar a docentes y estudiantes, así como miembros de la comunidad, sobre la responsabilidad que tienen para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto, que incluye el fortalecimiento del pensamiento crítico para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo para su transformación, a partir de prácticas cooperativas como espacios de acción social, en los que cada uno de los sujetos (estudiantes-docentes-actores sociales), asumen responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos.

Esta territorialización desde el contexto, implica un proceso educativo que construye la posibilidad de educar para la vida en comunidad; esto supone la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada. Es entonces, cuando la universidad cifra sus fuerzas en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico.

Por su parte, Couédel y Blondeau (2008), plantean que:

la pedagogía crítica, se apoya en una demanda de emancipación de sujetos sociales, capaces de adaptarse a las nuevas realidades sociales y económicas o de combatirlas. El dispositivo de pedagogía de proyectos estimula el surgimiento de acciones de transformación y permite acoger lo real, pensarlo, analizarlo, someterlo colectivamente a la prueba del sentido. Se trata de provocar en los estudiantes un cuestionamiento permanente acerca del mundo, un preguntarse sobre el lugar que ocupan y su compromiso, sin ocultar lo que parece antagonista ni neutralizar lo que se presenta como concurrente. (p. 119).

Así mismo, Kincheloe (2008) reitera su aporte a la pedagogía crítica toda vez que “la praxis social y el análisis crítico de la realidad revierten su racionalidad instrumental, constituyéndose así en criterio para transformar éticamente el acto educativo como praxis emancipadora”. (p.41).

Esto exige la formación de docentes y estudiantes en el desarrollo de su práctica pedagógica que contribuya a su concienciación crítica desde la apropiación de su significado y repercusiones.

Para Olmos (2008), define la Pedagogía Crítica “como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis”. (p.4).

El mismo autor (ob.cit), plantea que hay unos principios que fundamentan la pedagogía crítica, entre los que se destacan “la relación teoría y práctica, la racionalidad crítica dialéctica, la contextualización, la investigación acción colaborativa y una finalidad ética” (p. 10).

Eso implica, la producción del conocimiento en la relación dialéctica entre teoría y práctica, a partir de la investigación acción, que comienza a introducirse en el debate de la práctica pedagógica reflexiva-crítica, a fin de transformar la realidad. Es decir, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente, los estudiantes y actores sociales, que constituyen un proceso dialéctico entre la acción y

la reflexión. De esta manera la pedagogía crítica favorece la producción de conocimiento de estos actores, en estrecha relación con su contexto.

Tanto el docente como el estudiante, deben considerar las relaciones del contexto y su influencia en el proceso de formación del ser humano, propiciando las relaciones entre el sujeto y su realidad, en la búsqueda de la comprensión de esas relaciones y de la transformación de esa realidad para mejorarla.

Del mismo modo, Maldonado (2011), argumenta que la pedagogía crítica “busca revertir no solo las relaciones de dominación que existen entre profesores y estudiantes al establecer condiciones de aprendizaje que procuran la construcción del conocimiento, sino también su identidad como agentes políticos y la concepción de su praxis transformadora”. (p. 22).

Esto implica entonces, que al asumirse la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza-aprendizaje, contenidos, planes de estudios de la universidad, deben concretarse en representaciones de la realidad. Una praxis universitaria que rompa con el anquilosamiento academicista y facilite la conexión con la realidad social. Esto exige, el desarrollo del pensamiento crítico y la acción de estudiantes-docentes y actores sociales, que no se dedican exclusivamente a dictar o escuchar clases, sino que recurren al análisis de las circunstancias sociales y de los problemas que éstas generan, para sobre ellas desarrollar procesos de formación integral, compromiso y transformación social.

Según Molina (2011), se llama pedagogía crítica “porque responde a varias visiones y corrientes teóricas sobre los aspectos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela (entiéndase la escuela como la educación formal de o grado de la universidad), el hombre y la sociedad”. (p.3).

De acuerdo al criterio de este autor, la pedagogía crítica cuestiona a la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, proponiendo una educación progresista y crítica; impulsando la categorización de la educación como proceso colectivo de producción y comunicación de conocimientos, desplazando el clásico binomio educador-educando,

por actores con distintos roles que en una acción comunitaria desarrollan el proceso educativo a través de la acción.

Así mismo, Corredor, López, Muñoz y otros (2012), plantean que:

la pedagogía crítica, es una reflexión sobre la educación desde un punto de vista teórico-práctico, que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores del proceso formativo en pro de transformar la realidad social a través de la acción educativa. Los elementos que la caracterizan son: humanización de la educación, procesos de reflexión, análisis, argumentación y una perspectiva contextualizada, ética y política que le permite afianzar la necesidad de la formación en el pensamiento crítico. (p.67).

Es decir, que desde la pedagogía crítica, los procesos de enseñanza y aprendizaje han de convertirse en experiencias contextualizadas, considerando los entornos de formación humana como espacios de contrastación y reflexión, desde el reconocimiento de la realidad.

Estos autores (ob.cit), entienden la pedagogía crítica “como la base ideológica de la educación, que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social”.(p.116).

Estos criterios estratégicos de la pedagogía crítica, se transversalizan desde los aportes de esta investigación doctoral, pues su esencia radica en la práctica pedagógica desde la construcción que hacen los docentes y los estudiantes sobre un contexto real, las problemáticas vividas, como un modo de socialización para construir conocimiento, posibilitando de esta manera la emancipación entendida por el grupo investigador como la búsqueda de las transformaciones necesarias en la comunidad, desde el punto de vista de la reflexión y la crítica, para una construcción conceptual y metódica sobre las practicas transformadoras de la educación que concibe el conocimiento desde el ser social en su interrelación con los otros.

En ese mismo contexto, Muñoz (2013), establece que:

para estas pedagogías críticas, que podrían enunciarse a grandes rasgos como: pedagogías radicales, teorías críticas del currículo, teorías críticas de la reproducción, teorías de la resistencia, ciencia crítica de

la educación, educación popular, pedagogías subalternas, pedagogías contra hegemónicas, pedagogías de los oprimidos, entre otras, los procesos de educación son procesos de transformación y los procesos de formación son procesos de emancipación (p. 42).

Con este autor, las pedagogías críticas se entienden como procesos de formación para la emancipación, donde los sujetos se asumen en un proceso permanente de construcción y autoconstrucción. En este orden de ideas, Di Caudo (2013) define la pedagogía crítica como:

un método que humaniza la educación pensando en el diálogo docente-estudiante o una pedagogía que relaciona teoría y práctica. También como un espacio en el cual se da posibilidad al desarrollo de la conciencia crítica porque se aborda el conocimiento desde un enfoque problematizador o una herramienta para que los estudiantes examinen sus vidas y experiencias relacionadas con una comunidad global. (p.29).

Esta conciencia crítica implica abordar el conocimiento como una fuente y herramienta de liberación. Es decir, no ve la pedagogía crítica como recetas instrumentales o didácticas, con leves modificaciones curriculares, sino un enfoque que problematiza desde el mismo contexto del estudiante y su entorno.

Para lo cual, Giroux (2013), establece que “la pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman”. (p.15).

Al existir la vinculación entre conocimiento y práctica, los docentes y estudiantes desde un contexto real de atención socio comunitaria, la pedagogía crítica se convierte en un proceso de comprensión con los actores sociales, a fin de incidir en esa realidad para transformarla. De allí que, Giroux (ob.cit), precise que “la pedagogía crítica intenta provocar a los estudiantes a reflexionar, analizar, involucrarse en el diálogo crítico, abordar cuestiones sociales importantes y cultivar una serie de capacidades que les permitan ir más allá del mundo que ya conocen”.(P.19).

Eso implica, que la pedagogía crítica debe hacer que el conocimiento sea significativo para convertirlo en crítico y transformador, relacionando lo que se enseña con experiencias y saberes que los estudiantes traen desde sus propios contextos. De tal manera, que la pedagogía crítica no se convierta en una receta que se impone, sino que siempre se define desde el contexto, en diálogo permanente entre sus propios actores.

Del mismo modo, Cabaluz (2015) establece que:

desde una perspectiva crítica, la pedagogía no puede reducirse a lo empírico, a lo corroborable o a lo técnico-instrumental, sino que debe abrirse al deber ser, a los problemas valóricos y éticos de la sociedad actual, debe trabajar por dignificar la vida de los sujetos y las comunidades. (p.29).

Al coincidir con este autor, se asume desde la lógica de no convertir la pedagogía crítica en un reduccionismo técnico, haciendo de la educación una enseñanza opaca y rutinaria, que burocratiza la práctica docente, encerrando la pedagogía a los muros de un aula de clase, amarrándola a planificaciones y evaluaciones estandarizadas, despojando a estudiantes y profesores de la posibilidad de vincular la pedagogía con las dimensiones filosóficas, éticas y políticas del saber y del contexto histórico.

Para Viltre, Fernández y López (2017):

la pedagogía crítica centra su atención en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras. La pedagogía crítica se propone potenciar el papel de los sujetos a partir de la ejercitación de la crítica y de su imaginación para que comprometan su acción educativa (que es al mismo tiempo política) en beneficio de una organización social democrática, justa y equitativa. (p.17)

Se comparte desde este enfoque la importancia de descubrir la naturaleza social y política de la educación para poder ejercer una acción pedagógica crítica, solidaria con los grupos sociales, donde se cuestione la práctica tradicional educativa, para que el profesor y los estudiantes se interrogan, descubriendo el carácter ideológico y pedagógico que interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, en una perspectiva desde la intersubjetividad, la actitud y la idea en su accionar con la praxis, Quintar (2018), establece que la pedagogía crítica “es un modo de pensar, es una episteme que va más allá de citar autores considerados críticos; da cuenta no sólo de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando el presente, buscando comprenderlo más que explicarlo”. (p.20).

En este sentido, la pedagogía crítica funge como una expresión, en clave pedagógica, del pensamiento crítico en la actualidad y como una forma distinta de producir conocimiento, con el horizonte puesto en la emancipación, en el que cambian las formas de conocer y probablemente con ellas, el contenido del conocimiento. Al coincidir con este autor, la concepción crítica de esta investigación doctoral, determina su carácter epistémico, como construcción colectiva de saberes y procesos desde la misma praxis social del investigador y los coinvestigadores.

En este mismo orden de ideas, Areyuna, Cabaluz y Zurita (2018), plantean que:

la pedagogía crítica debe ser entendida como una opción consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación desde adentro (...), no se trata de un adentro ensimismado, sino para dialogar con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer la autonomía de los/as estudiantes y de los/as maestros/as y para entroncar su misión con el proyecto histórico de su pueblo.(p.75).

Este posicionamiento ético-político, implica un compromiso permanente con los procesos de transformación social y del trabajo mancomunado con actores sociales y comunitarios, en función de una praxis histórica emancipatoria, generando desde la pedagogía crítica la posibilidad de realizar construcción de saberes a partir de la realidad social, empleando metodologías activas, dialógicas y participativas, tal como lo establecen los propósitos de esta investigación.

Así mismo, Ortega (2018), argumenta que:

la pedagogía crítica representa una forma de vida social y está insertada en las estructuras de poder manifiestas en todos los procesos de formación; recoge un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que estos procesos elaboran implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen.(p.131).

A partir de estos planteamientos, la pedagogía crítica se constituye en un tejido de reflexividad en torno a los modos del saber pensar, saber hacer, saber comunicar, saber soñar, actuar y transformar siempre en colectivo.

En otras palabras, entender la esencia de la pedagogía crítica va más allá de los condicionantes que incluso ponen de manifiesto las teorías, es asumir un modo de vida, sobre todo, del académico, quien es piedra angular en la prosecución de dicha praxis liberadora.

Para resumir estas primicias conceptuales desde el estado del arte de la pedagogía crítica que define esta investigación, en la siguiente tabla 1, se ilustran los elementos que se asumieron en la construcción epistemológica del mismo:

Tabla 1-Elementos Conceptuales de la Pedagogía Crítica, según autores

Año	Autor	Concepto Clave
1986	Henry Girout y Peter McLaren	El poder de la educación desde la pedagogía crítica radica en su capacidad potencial para ayudar a la transformación de la sociedad, empoderando a los estudiantes para que sean capaces de colaborar en dicha transformación; habilitándolos para la apropiación crítica del conocimiento existente y para ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo.
1988	Paulo Freire	El modelo pedagógico crítico es aquel que rompe con la contraposición educando-educador, a la par que se vayan desarrollando las habilidades para la reflexión y la acción, ya que esta educación liberadora, debe ser entendida como una praxis.
1995	Peter McLaren	La pedagogía crítica presupone el análisis de la realidad a partir de la relación entre experiencia, construcción de conocimiento/saber y orden social, de manera estructural y con una intencionalidad transformadora.
1998	Henry Girout y Peter McLaren	La pedagogía crítica es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción social condicionada históricamente; no limita su campo de acción formativa a la escuela, sino que está comprometida en todas aquellas dinámicas de la educación comunitaria.
2002	Cruzzi, Romero	La pedagogía crítica es esencialmente una política de vida en la cual profesores y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal, ésta es una pedagogía que trata con las relaciones

		concretas entre los individuos, con las formas culturales e institucionales en las que se desarrolla el compromiso social.
2006	Alfonso, Tamayo	La pedagogía crítica, es definida como una educación centrada en los contextos, una educación que recupera los sujetos, una educación en su dimensión ética y política, una educación para el pensamiento crítico.
2008	Joe, Kincheloe	La pedagogía crítica implica una praxis social y el análisis crítico de la realidad, constituyéndose así en criterio para transformar éticamente el acto educativo como praxis emancipadora.
2008	Oly, Olmos	La Pedagogía Crítica es un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis.
2011	Miguel, Maldonado	La pedagogía crítica busca revertir no solo las relaciones de dominación que existen entre profesores y estudiantes al establecer condiciones de aprendizaje que procuran la construcción del conocimiento, sino también su identidad como agentes políticos y la concepción de su praxis transformadora.
2012	Myrian Corredor, Germán López, Neider Muñoz y otros	La Pedagogía Crítica, es una reflexión sobre la educación desde un punto de vista teórico-práctico, que asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores del proceso formativo en pro de transformar la realidad social a través de la acción educativa.
2013	María, Di Caudo	La pedagogía crítica es un método que humaniza la educación pensando en el diálogo docente-estudiante con una pedagogía que relaciona teoría y práctica.
2013	Henry, Giroux	La pedagogía crítica trata simultáneamente acerca del conocimiento y las prácticas con las que los docentes y los estudiantes podrían involucrarse conjuntamente y los valores, las relaciones sociales y las posturas que tales prácticas legitiman.
2017	Carlos Viltre, Oscar Fernández y Germán López.	La pedagogía crítica centra su atención en la construcción de un lenguaje y un discurso pedagógico dialéctico dado en relaciones sociales participativas, comunitarias y democráticas, mediante acciones y prácticas liberadoras.
2018	Estela, Quintar	La pedagogía crítica es un modo de pensar, es una

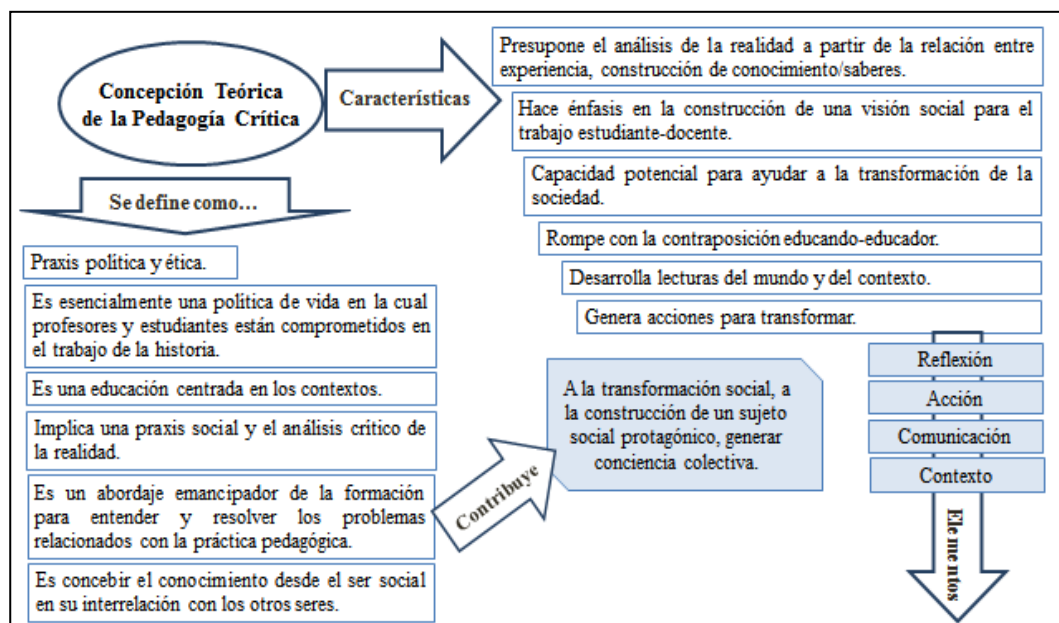
		episteme que va más allá de citar autores considerados críticos; da cuenta no sólo de una actitud y aptitud para pensar de manera compleja, problematizando el presente, buscando comprenderlo más que explicarlo.
2018	Beatríz Areyuna, Fabian Cabaluz y Felipe Zurita	La pedagogía crítica debe ser entendida como una opción consciente y determinada por crear un nuevo tipo de educación desde adentro (...), no se trata de un adentro ensimismado, todo lo contrario, la pedagogía crítica entra a las escuelas para abrir sus ventanas y botar sus muros, para dialogar con las comunidades, renovar las prácticas, fortalecer la autonomía de los/as estudiantes y de los/as maestros/as y para entroncar su misión con el proyecto histórico de su pueblo.
2018	Piedad, Ortega	La pedagogía crítica representa una forma de vida social y está inserta en las estructuras de poder manifiestas en todos los procesos de formación; recoge un conjunto de prácticas, sistemas simbólicos, representaciones, normas y valores sociales que estos procesos elaboran implícita o explícitamente a partir del relacionamiento entre los sujetos que allí convergen.

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2020)

Esto significa que la pedagogía crítica, plantea tener muy en cuenta los sujetos, los contextos, una relación sinérgica entre teoría y práctica, además de una visión transformadora del quehacer educativo.

En la siguiente figura 1, se resumen algunas definiciones, características y elementos que contribuyen en la acción socio educativa desde la pedagogía crítica, que se asumirán en esta investigación a partir de la construcción de saberes en la praxis territorializada de la educación universitaria.

Figura 1-Concepción Teórica y Características de la Pedagogía Crítica



Fuente: Elaboración propia (Aular, J.M. 2020)

Desde esta concepción de la pedagogía crítica, Lucio y Cortez (2018), establecen que:

lograr ser críticos verdaderamente se logra, cuando llegamos a la plenitud de la práctica y la acción entraña una reflexión crítica; si se logra organizar mejor el pensamiento y superar, así, el conocimiento ingenuo de la realidad. En definitiva, el liderazgo sano del educador, del formador, no puede pensar sin los otros, ni para los otros, sino con los otros. Negar a los otros el pensamiento crítico, será negarse a sí mismo. (p.46)

A partir de estas categorías conceptuales, se hace necesario reimpulsar procesos de encuentros dialógicos entre estudiantes, docentes, comunidad y actores sociales, a fin de avanzar, en la superación de aquellas concepciones que reducen el campo de la pedagogía crítica a aspectos técnicos, instrumentales y simplistas.

Este ejercicio dialógico puede aportar en procesos de robustecimiento de pedagogías críticas, no elitizadas, infecundas ni ajenas a los sujetos y a las comunidades; una pedagogía que reivindique la praxis liberadora, no contemplativa, sino crítico-práctica, que sea capaz de poner al servicio de los actores sociales todo su

caudal analítico, crítico y propositivo; que articulada a las inquietudes y esperanzas de sus territorios, colmen de sentido popular y liberador sus horizontes de acción.

Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de esta pedagogía crítica debe ser capaz de recoger y dialogar con todas aquellas abundantes y fructíferas vertientes sociocríticas del pensamiento bolivariano y latinoamericano.

Estos constructos se vinculan con los propósitos de esta investigación, pues al generar una praxis pedagógica crítica, se toman en cuenta los aspectos que se han expuesto brevemente, a fin de brindar a los estudiantes las habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitan analizar la realidad, contemplando la forma en la que aquella incide en sus propias metas y aspiraciones, posibilitando la imagen de una vida distinta a la que hoy prevalece, pues la transforma.

La pedagogía crítica puede entenderse entonces, como un proceso que involucra el conjunto de teorías o reflexiones que vincula la educación a la emancipación de los sujetos; que describe, explica y orienta la comprensión de la formación del ser humano, sobre la base de investigaciones coherentes, sólidas, como respuesta a los desequilibrios en la teoría y práctica pedagógica.

De esta manera, la naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica habilita al investigador de la educación para ver a la universidad no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación, que participa en procesos de inserción comunitaria, desde la realidad y el contexto que pretende transformar.

2.2.4-La Pedagogía Crítica en la Construcción de Saberes

Al realizar una aproximación conceptual a la palabra saber, etimológicamente su significado está vinculado con el latín “sapere” y se le atribuye desde la Real Academia Española RAE (2019), al hecho de “a tener noticia o conocimiento de algo, estar instruido en algo, tener habilidad o capacidad para hacer algo”.

Sin embargo, desde el planteamiento socio crítico, la concepción del saber es mucho más que eso, vinculado al proceso que éste genera desde el intercambio de

conocimientos, expectativas, emociones e intereses entre sujetos, consustanciados con una realidad, a fin de transformarla.

Esto corresponde a una de las categorías centrales de esta investigación, que tiene como propósito generar una praxis pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria, para la transformación social. Para lo cual, se hará una retrospectiva crítica de esta experiencia a partir de las formas, criterios y enfoques que pretenden hacer del saber un encapsulamiento doctrinario del aprendizaje.

En este sentido, Giroux (1990) establece que “tradicionalmente, los centros universitarios de formación de profesores, han seguido los lineamientos de la racionalidad técnica, definida como las ideologías instrumentales que acentúan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como de la pedagogía del aula” (p.172).

Al coincidir con este autor, la clásica universidad sigue centrada en la enseñanza de ciertos contenidos y objetivos predefinidos en un currículum, donde el saber se atribuye a prácticas técnicas, controladoras y evaluadoras de aprendizajes memorísticos de los estudiantes. Desde esta concepción, el docente es considerado como objeto de formación y el estudiante como un receptor pasivo del conocimiento, que se aísla de los contextos socio históricos en los que se ejercerá la acción educativa.

Con frecuencia, esta acción pedagógica queda encerrada en cuatro paredes, sin salir de un aula de clase, restando la posibilidad de profundizar y comprometerse con la producción y construcción de significados y saberes desde el entorno. Para ello, se requiere un docente que sea intelectual transformador, que desde su quehacer pedagógico combine la acción y la reflexión en sus estudiantes; es decir, el docente debe potenciar en los estudiantes habilidades y conocimientos de tal forma que éstos puedan interpretar críticamente la realidad donde viven, desde sus propias experiencias formativas.

En correspondencia con estos planteamientos, McLaren (1990), enfatiza lo siguiente:

Giroux sostiene que los estudiantes deberían aprender a comprender las posibilidades transformadoras encerradas en la experiencia. Con el fin de acrecentar el valor de esta posibilidad, los profesores deben hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de los estudiantes, (...) los profesores deben confirmar la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. También es importante (...) que conviertan esa experiencia en algo problemático y crítico; para ello han de investigar los supuestos ocultos de dicha experiencia. Y finalmente, Giroux afirma que, en último término, los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores. (p.18-19).

En este orden de ideas, Freire (1993), reconoce el saber popular construido desde el propio contexto cultural; en tal sentido, establece que “la localidad de las personas es el punto de partida para el conocimiento situado. Pero este conocimiento cotidiano debe pasar al saber crítico, o sea, saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del saber”. (p.132).

Partiendo de estos postulados, esta investigación considera la pedagogía crítica como proceso educativo, capaz de transformar todas aquellas prácticas utilizadas por el docente, para romper paradigmas previamente establecidos, e impulsar un cambio en la modalidad del sistema educativo, a fin de fortalecer prácticas que formen y transformen sujetos en seres críticos capaces de interactuar y comprender el entorno desde su subjetividad.

De ahí que el docente que se apropia de una pedagogía crítica debe en primer lugar considerar el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; donde se analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular, concibiendo la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia realidad.

Del mismo modo, Giroux (1998), argumenta desde esta lógica lo siguiente:

la pedagogía crítica recupera la centralidad de los sujetos y el valor de la cultura y de los saberes producidos en la vida cotidiana de cada uno, pone de manifiesto la importancia de los saberes de la vida y la

necesidad de hacer una lectura problematizadora de la realidad para construir conocimientos y seguir continuamente produciéndolos. (p. 27).

Po lo tanto, desde el enfoque de la pedagogía crítica de esta investigación, se busca desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer, escribir y crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Ello requiere por supuesto, una forma distinta de enfocar el saber, contextualizado y crítico, desde la misma realidad de los actores. Con docentes y estudiantes, que se nutran desde un nuevo modelo de formación, consustanciada con enfoques y metodologías desde el contexto.

Para ello, Lucio (2001), argumenta que “la formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión, desde una perspectiva epistemológica alternativa, alentada por los dinamizadores estratégicos: actividad metacognitiva, autorreguladora y procesos de Investigación Acción Participativa”. (p.120).

Lo expuesto implica la transformación del currículum de formación, inspirado en un paradigma de reflexión crítica, de corte hermenéutico y de transformación social. Lo que plantea la necesidad de pensar en otra forma de construir saberes, orientado en las capacidades, realidad social, económica y axiológica de los contextos de vida. Es menester traspasar los muros actuales, para pensar modelos de formación universitaria diferentes, concertados y situados, comprometidos con las transformaciones locales.

De igual manera, se toma como referencia al Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003), cuando plantea la educación como un proceso dialógico y transformador:

el proceso educativo abierto, a diferencia de un sistema cerrado, dialoga con la incertidumbre, posibilita el diálogo de saberes, entre profesores y estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí y el de todos ellos con el contexto del que forman parte. Por ello la educación dialógica y transformadora se basa en una visión del aprendizaje como un proceso inacabado, construido por el diálogo que el individuo mantiene consigo mismo, con los otros, con la cultura y con el contexto. (p.24)

Este proceso inacabado de construir saberes desde la experiencia misma contextualizada, es transversal en los propósitos de esta investigación, pues plantea que tanto estudiantes, docentes y actores sociales, conocen y aprenden no al margen de sus interacciones ni de sus contexto en las que tales interacciones tienen lugar, sino que todo aprendizaje involucra la dimensión social, ya que se aprende con los demás y de los demás; lo que implica relaciones de contexto, debate de ideas, de creencias, de trabajo colectivo en torno a proyectos comunes de acción.

A partir de esta experiencia en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, asumiendo la pedagogía crítica, se crean más y mejores condiciones para que cada sujeto elabore sus propios aprendizajes como sujeto consciente, de que su realización personal se inscribe en ámbitos de realización colectiva.

El mismo Documento Rector UBV (Ob.cit.), a partir de esta forma de educación con sentido transformador de la vinculación entre universidad y sociedad, argumenta que “ello implica, sobremanera, democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de participación en la construcción del conocimiento y la transformación social”. (p.27).

Asumiendo este criterio, para que en la universidad se den verdaderos procesos educativos, es necesario poner una mirada crítica a sus prácticas pedagógicas, las cuales deben potenciar propuestas emancipadoras que logren superar el discurso de la educación tradicional; un concepto extremadamente limitado, que no permite pensar y poner en práctica procesos profundos de transformación de la realidad, más bien, potencia y mantiene el status quo y todas las formas de estabilización de relaciones de dominación social.

De allí, la necesidad del impulso de nuevas prácticas emancipadoras para la construcción de saberes, desde la pedagogía crítica en la praxis territorializada de la educación universitaria, a partir de la experiencia de grupo de estudiantes, docentes y actores sociales, que se vinculan en su relación con el otro, para dar respuesta transformadoras a sus propias realidades y aspiraciones.

En este orden de ideas, McLaren (2005), argumenta que “para la pedagogía crítica, el conocimiento, no es y nunca será neutro, puesto que el conocimiento es socialmente construido, culturalmente mediado e históricamente situado”. (p.221).

En una dirección similar, Ramírez (2008) afirma que “asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación (...), es una base para que el sistema educativo, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y la manera en que éste se convierte en fuerza social”. (p.109).

De esta manera, al docente le corresponde diseñar y plantear nuevas metodologías que ayuden a los estudiantes a enfrentarse a situaciones en las cuales además de construir conocimientos puedan desarrollar habilidades de pensamiento, con capacidad de generar respuesta, que puedan entender mejor la realidad que los rodea y asimilar conocimientos de una manera contextualizada.

Con este mismo enfoque, Santaella (2014), establece que:

entre los grandes desafíos que se le presentan al docente crítico, cabe destacar el hecho de que debe verse comprometido con los educandos y teniendo siempre presente la forzosa necesidad de escuchar sus voces, dándole cabida en la construcción de los conocimientos, a través de procesos participativos; por tanto las técnicas didácticas se verán en constante proceso de reconstrucción, adaptándose a la necesidades que presente tanto el alumnado como el contexto en el que se desarrolla la labor educativa. (p.167).

Estos desafíos, implican la participación activa de todos los actores (estudiantes-docentes-comunidad), para que mediante la integración se pueda alcanzar un nuevo estadio de valorización social de los conocimientos y en el que las acciones educativas se encaminen a la construcción de nuevos saberes, en la reflexión de la alteridad y la realidad, en el impulso del auto aprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad, en búsqueda de la reconstitución de las propias capacidades de los sujetos.

Esta nueva forma de pensar la educación, contempla que cada uno de estos sujetos pueda actuar como agentes sociales de cambio, incluidos en una experiencia educativa socio-comunitaria para la construcción de saberes. Lo que implica, desde la experiencia de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, que este saber producido, no es un saber

abstracto. Su construcción se apoya en una situación real de intervención educativa donde participan estudiantes, docentes y actores sociales, analizándose críticamente y produciendo nuevas alternativas de transformación de procesos.

Esta experiencia, permite evidenciar la existencia de otros saberes “ocultos”, diferentes a los teóricos, resultantes de las formas colectivas de resolución que llevan a cabo estudiantes y profesores, al intentar dar respuestas a las problemáticas que enfrentan en los contextos situados donde se ejerce la práctica educativa.

De tal manera, que el conocimiento de estos saberes posibilita repensar el diseño de transformaciones en los lineamientos curriculares que servirían principalmente para reorientar transformaciones pedagógicas en la formación de grado que tengan como base principal el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Y no sólo desde la universidad como institución, sino también desde la misma comunidad, a partir de la transformación de sus organizaciones y prácticas profesionales comunitarias.

Destacada importancia, desde este enfoque de la construcción de saberes, adaptada al contexto educativo venezolano, refiere los aportes de Casanova (2015), al plantear que:

los procesos de transformación social que requiere el estado venezolano, debe estar consustanciado en un conocimiento que es construido por las personas a través de un proceso investigativo que propicie la integración de saberes, lo cual requiere el trabajo en equipo y la metodología pedagógica crítica como formación y no como instrucción. Una conducción en la que los seres humanos den contenido a sus horizontes del ser en la construcción de proyectos colectivos desde su propio mundo, con valores propios y en la solidaridad por el reconocimiento de los otros. (p.145-146).

Para el referido autor, la integración de los saberes a partir de una práctica pedagogía crítica permite cambiar la visión reduccionista del conocimiento, bajo procesos transdisciplinarios que propician la conjunción armónica de los planos epistemológico, donde la ciencia educativa puede ser utilizada para investigar en otros campos del saber; en lo psicológico, que parta de los intereses y necesidades de las personas respetando sus estructuras cognitivas y el desarrollo biopsicosocial que permite al estudiante comprender su realidad social y desde el plano sociológico, en

la necesidad de humanizar el conocimiento, la construcción de saberes, favorece las visiones de la realidad en las que las personas aparecen como sujetos de la historia y su compromiso con su realidad desde una participación activa consciente, responsable y crítica mediatizada por la experiencia humana.

En tal sentido, Casanova (Ob.cit.), establece que “la ruta del pensamiento crítico en la construcción de saberes, es la de innovar, progreso y mejora de nuestra condición humana, desde un compromiso personal y la toma de decisiones de hombres y mujeres con una conciencia social”. (p.151).

Esto determina, en el contexto de esta investigación doctoral, que el proceso de construcción de saberes obedece a una estrategia de integración entre estudiantes, docentes, comunidad, donde se interiorizan hábitos, costumbres y valores compartidos para conducirse socialmente, convivir y recibir la influencia de esa realidad, a partir del conocimiento de las situaciones contextuales que armonizan la sensibilidad experiencial liderada por una práctica pedagógica desde una ontología integrada con los otros, una epistemología recursiva constructiva y social y un método socio crítico basado en el dialogo intersubjetivo.

Con este carácter intersubjetivo, Morales (2018) considera “un error epistemológico negar la sabiduría popular, los saberes de la experiencia vivida, miopía que se constituye en obstáculo ideológico y provoca el error epistemológico”. (p.92).

En esta perspectiva, el ejercicio de la educación tradicional debe transformarse, adoptando categorías más dinámicas y flexibles con las cuales se encauce una praxis formativa, en la que la participación de sus actores permita la autorregulación, mediante un conjunto de elementos y componentes del saber, saber hacer y saber cómo, permitiendo la construcción del conocimiento no de forma lineal ni segmentada sino, por el contrario una transformación abierta hacia la participación, la articulación con las exigencias sociales y que sean congruentes con la realidad vivida.

En consecuencia, se hace necesario desde la pedagogía crítica en la construcción de saberes en la praxis territorializada de la educación universitaria, incluir estos elementos desde el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, generando así el

impulso de una conciencia individual y colectiva, para alejarse de los contenidos academicistas y empezar a tener una visión de futuro diferente a la que existe actualmente. Esto es, permitir que los estudiantes pasen de ser sujetos pasivos a sujetos activos, que contemplan y vivencien un panorama para diversificarse, para dinamizar procesos de inclusión social, desarrollo de valores y enriquecimiento del ser humano a través de la práctica de una ciudadanía responsable, una convivencia pacífica y participación proactiva en sus procesos educativos.

2.2.5-La Praxis Territorializada de la Educación Universitaria

Esta categoría de la investigación, forma parte de uno de los aspectos estratégicos que determina la esencia de la pedagogía crítica desde la praxis territorializada en el contexto de la educación universitaria, a partir de la experiencia de un grupo de estudiantes, docentes y actores sociales en la comunidad Simón Bolívar, Base de Misiones Simón Bolívar del Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, desde el PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV.

En este sentido, Guillaumín (2001), al darle una interpretación al papel de la universidad en el territorio, determina lo siguiente:

esto establecería una gran diferencia, pues la universidad se conectaría a la complejidad de la realidad, en lugar de encerrarse en una cápsula teoricista, vacía y aséptica. La universidad se convierte en parte del medio y esto la hace consciente de las consecuencias de sus acciones. Surge así una responsabilidad real, palpable, al margen de las abstracciones de lo global: la responsabilidad por el entorno, en la configuración de nuevos modelos institucionales que articulen los ámbitos culturales, cognitivos y territoriales. (p.10).

Esto implica, un proceso crítico en los que el saber académico se vincule con el saber popular para resolver, transformar e impactar en los ámbitos sociales. Sin embargo, es importante aclarar, los términos referidos a territorio, territorialidad y territorialización, a fin de precisar estos conceptos vinculados desde los propósitos y perspectivas de esta investigación doctoral.

Al respecto, se hace referencia a Porto (2002), cuando plantea que:

el territorio ha dejado de ser comprendido como la base 'natural' física del estado o espacio en donde la sociedad y sus relaciones de poder

solamente existen. Por el contrario, comienza a ser considerado como espacio de expresión de procesos que implican una triada inseparable: territorio-territorialidad-territorialización, que refleja una comprensión del territorio como producción social y describe cómo diferentes actores sociales se apropian, representan y dotan los territorios de sentido. (p.230)

Para el referido autor, lo territorial no sólo es exclusivo a materialidad espacial, sino que también lleva una carga simbólica, entendida como la apropiación social y conformación de territorialidades, como formas de ser, estar, sentir y vivir el territorio.

En este mismo orden de ideas, Jiménez y Novoa (2014), argumentan que:

no existe sociedad a-geográfica, así como no existe espacio geográfico a-histórico, siendo que todo espacio geográfico está impregnado por historicidad y la historia está impregnada de geograficidad, configurándose en y a través de espacios, territorios y lugares, entre otros, transformando particularmente la espacialidad y la territorialidad en presupuesto, medio y producto de las relaciones sociales. (p. 81).

Al compartir estos criterios, se trata desde la praxis territorializada de la educación universitaria, de una nueva forma de comprender el territorio y repensar que el espacio está impregnado de historia, reconocer que el territorio es más que un cúmulo de recursos naturales y población, que implica a su vez, aspectos materiales y simbólicos; que es en esa territorialización donde ocurre la cooperación, el intercambio de saberes y realidades, que son el fundamento del bienestar de la comunidad.

De igual manera, Cueto (2010), establece que:

la Universidad tiene como misión distribuir su oferta de formación, investigación, extensión y capacitación en el territorio, en el marco de un compromiso con las demandas locales. Esta acción se orienta a generar un desarrollo local territorial armónico, potenciando el crecimiento de la comunidad profesional y científica de las distintas zonas, dotando de masa crítica a las instituciones que cumplen allí actividades productivas, sociales, educativas y de gestión, atendiendo las particularidades en el contexto. (p.6)

Con la territorialización, no solo participan estudiantes y docentes como sujetos capacitados, sino una comunidad que espera y necesita de nuevos conocimientos para crecer. Por tal motivo, la territorialización implica trabajar en la igualdad de oportunidades y en la inclusión de actores sociales, en función de líneas prioritarias de desarrollo local.

Para el mismo Cueto (Ob.cit.), la territorialización implica “la concreción de un espacio de interacción donde la universidad y sus representantes, organice actividades académicas, diseñe programas de cooperación, organice proyectos de investigación, atienda las necesidades del medio y planifique las acciones necesarias para la relación social”. (p.14).

Por su parte, Córdova (2010), plantea la territorialización como:

una estrategia que se dirige a garantizar la inclusión social y territorial, al mismo tiempo que construye un nuevo modelo de educación universitaria, que supone asentar lo educativo en lo regional y lo local, tomando como referencia la cultura específica de las localidades y regiones, con sus necesidades, problemáticas, acervos, exigencias y potencialidades. (p.204)

Al coincidir con este planteamiento, la presente investigación desde la territorialización de la educación universitaria, se asume como estrategia articuladora y de pertinencia en el proceso de transformación, al permitir la conexión entre la universidad y el territorio. A fin de alcanzar la articulación y el trabajo colectivo con los consejos comunales y otras formas de organización comunitarias, se persigue el desarrollo de experiencias, a partir de la sinergia entre planes y proyectos de formación integral desde las perspectivas del territorio.

También es importante considerar los aportes de González, García, Ramírez y Castañeda (2013), cuando establecen que “la territorialización se asocia con el rescate de valores comunitarios que proyectan una democracia a partir de la población, por medio de la construcción o consolidación de mejores formas sociales que pueden hacer frente a centralismos”. (p.251).

Este desafío implica, que el quehacer docente se convierta en verdadera praxis, necesaria para estimular en los estudiantes del interés y deseo de aprender, construir

saberes, fortaleciendo sus capacidades de liderazgo, su espíritu crítico, su responsabilidad y compromiso con los demás y con su entorno y de esta forma permear sus proyectos de vida.

De igual manera, Cabaluz (2015) en relación a la pedagogía crítica desde la territorialización, plantea que:

en este marco, las pedagogías críticas latinoamericanas, en tanto pedagogías territorializadas, deben enredarse en saberes populares, en economías solidarias y cooperativas (...), en formas de comunicación popular y alterativa, entre muchas otras. Se trata así, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y auto-afirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida, territorializando nuestras maneras de ver el mundo. (p.42)

Al compartir este criterio, en el presente estudio, la construcción de saberes implica un reconocimiento de las expectativas y exigencias del saber popular, que serán recogidas, interpretadas y contextualizadas, en un intercambio que vincule el aprendizaje con la praxis social transformadora.

Del mismo modo y de considerada importancia es el aporte de Olivares (2015), cuando establece que:

así entonces, una pedagogía que proponga territorializar los espacios educativos, debe potenciar los procesos de re-apropiación o re-territorialización comunitaria, lo que implica que los sujetos asuman un protagonismo deliberativo en todos los aspectos asociados a la educación, es decir, que las comunidades decidan sobre aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos, sobre los usos del espacio y el tiempo dentro de las unidades educativas, etc. (p.79).

Es por eso que, a partir de estos criterios, una pedagogía territorializadora no sólo implica el tomar los elementos presentes en el espacio donde se está, sino que debe proponer como elemento estratégico la re-apropiación (material y simbólica) del espacio, construyendo relaciones sociales coherentes con las necesidades, intereses y proyecciones de las comunidades y los sujetos que la componen, configurando nuevas identidades y nuevos lazos de afectividad con el espacio y entre sí.

Dentro de esta misma consideración, Ortega (2018), determina que:

la pedagogía crítica, es una educación que se territorializa en el pensamiento crítico, entendiendo el pensamiento crítico, en un sentido amplio como la formación en la reflexión argumentada, el análisis y la investigación de la realidad a favor de la autonomía del ser de los educandos y de la construcción de una sociedad más justa e incluyente. (p.126)

Lo expuesto guarda una estrecha relación con esta investigación, pues se plantean formas territorializadas de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la transformación social, vinculada a una práctica educativa que le permite al docente desempeñarse de manera activa y auto reflexiva a través de una estrategia metodológica que brinde la opción de transformar y de llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, contribuyendo a la formación de sujetos comprometidos con su comunidad.

De igual manera, este proceso educativo debe fortalecer la acción formativa del estudiante, potenciando en ellos su sensibilidad, proactividad, emprendimiento y criticidad para que sea constructor, junto con los actores sociales de un mejor escenario colectivo de construcción de saberes y experiencias socializadas.

Por otro lado, manteniendo el criterio desde la praxis, se asumen los planteamientos de Freire (1970), cuando la define como “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. (p.51).

Al compartir este criterio, desde una de las categorías que definen y determinan esta investigación doctoral, se comprende que para hacer factible la praxis es necesaria la reflexión crítica sobre la práctica indisolublemente conectada a la teoría que sustenta este análisis y genera un conocimiento más ajustado al contexto de intervención. Es decir, es percibir la praxis liberadora no sólo como pensamiento que rige la acción, sino dirigiéndola hacia la búsqueda del sentido educativo para que los que participen de la experiencia, puedan brindar mayor relevancia a las inquietudes e interrogantes que se plantean estudiantes, docentes y comunidad, en función de transformar contextos y realidades.

Sobre esta realidad, Lucio y Cortez (2018), argumentan que “una liberación que los docentes no debieran esperar superar desde un cómodo modo idealista, sino que, para alcanzarlo, deberían entregarse a la praxis liberadora”. (p.30). Eso implica, que estudiantes y docentes se inserten críticamente, cuestionando sus propios contenidos de formación y desactualizadas normas que rigen la gestión educativa de la universidad, que impiden la autenticidad y el pensamiento propio. En la medida que docentes y estudiantes descubran esa realidad objetiva desafiante, sobre la cual incidir con su acción transformadora, en mayor nivel podrán crecer e influir en ella críticamente.

Bajo esta concepción freiriana, la presente investigación pretende interactuar críticamente, tanto los contenidos y filosofía del currículum de formación y del estudiantado, como con los métodos consecuentes, estableciendo una corriente sinérgica de enlaces comunicantes, capaces de contribuir, al intercambio y construcción de saberes, desde la praxis territorial.

Con estos principios onto-epistémicos, Morales (2018) establece que “en este contexto, las y los docentes, el estudiantado, las familias, el entorno sociocultural, también influyen en las relaciones profesionales educativas. Una pedagogía liberadora como la que propone Paulo Freire requerirá de estos componentes”. (p.90). Eso implica, nuevas perspectivas críticas hacia la educación, demanda la comprensión entre todos los actores y su relación con la historia, con el quehacer político, educativo, social y cultural, que determina el contexto donde se desenvuelven, relacionando saberes y conocimientos hacia la comprensión del desarrollo de la comunidad.

Esto exige, desde lo que se plantea en esta investigación, de un docente innovador, alguien que no se queda tan sólo con lo que aprendió en su momento, sino que procura actualizarse cada día y asume retos para transformar sus prácticas pedagógicas, desde su contexto, integrando estrategias didácticas creativas, lúdicas, llamativas, identificando oportunidades de mejoramiento pedagógico e innovación para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen competencias necesarias para su desempeño personal y social, en vinculación permanente con su contexto.

2.2.6-El PFG-Gestión Social del Desarrollo Local. Fundamentos Estratégicos.

El Consejo Nacional de Universidades (CNU), en su sesión ordinaria del 01 de julio de 2003, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 10° y 187° de la Ley de Universidades, según Acta 114°, resuelve aprobar la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que mediante Decreto Presidencial N° 2.517, de fecha 18 de julio de 2003, dictado por el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Rafael Chávez Frías, se erige como una institución de educación superior, como una alternativa al sistema educativo tradicional, al tiempo que da un vuelco a la vinculación de la universidad con la realidad nacional y latinoamericana, dando respuesta a la necesidad de más de 500.000 bachilleres que se encontraban fuera del sistema educativo.

Desde el Eje Geopolítico Regional, ubicado en el Estado Aragua (Maracay) existe una coordinación de sede UBV, que agrupa los estados Aragua, Carabobo, Cojedes y Guárico, cumpliendo funciones académico-administrativa como Eje Central, dependiendo de un Rectorado Nacional que se encuentra en Caracas (Sede UBV Los Chaguaramos). En cada estado de este Eje Central, existe la figura de un representante regional de la UBV, con dependencia directa de esa sede, en la que funcionan los siguientes Programas de Formación de Grado: Agroecología, Comunicación Social, Educación, Estudios Jurídicos, Gestión Ambiental, Gestión Social del Desarrollo Local, Psicología Social e Hidrocarburos.

En el Estado Cojedes, existe una Coordinación Regional de la UBV, que funciona con Responsables Estadales de los Programas de Formación de Grado, que son docentes a dedicación exclusiva, además de coordinación administrativa desde Control de Estudios. Los Programas de Formación que se desarrollan son los siguientes: Comunicación Social, Educación, Gestión Ambiental y Gestión Social del Desarrollo Local.

La UBV cuenta con un Reglamento del Sistema Integrado de Desarrollo de las Trabajadoras y los Trabajadores Académicos-SIDTA (2010), que establece en el Título II, Artículo 5°, lo siguiente:

son trabajadoras y trabajadores académicos de la UBV quienes generen procesos de formación, produzcan conocimientos y saberes, consoliden la integración socioeducativa, emprendan acciones socio-productivas y desarrollen gestiones político-académicas institucionales; acciones político-académicas desarrolladas a través de planes, programas y proyectos al servicio del Estado y de las comunidades organizadas (p.3).

En este sentido, el Documento Rector UBV (2003), establece que, de acuerdo a los criterios de la acción institucional:

la Universidad, mediante la articulación de sus programas de formación integral, de investigación, de interacción social y comunitaria, se vinculará con diversos escenarios de la realidad nacional, a fin de cumplir con su responsabilidad de contribuir con la construcción de una sociedad mejor, de generar conocimientos orientados a la comprensión y transformación de los contextos de acción social y comunitaria. (p.22)

Esta vinculación exige de la universidad, un proceso educativo abierto, que dialogue con la incertidumbre, posibilite el diálogo de saberes, entre profesores y estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí y el de todos ellos con el contexto del que forman parte. Para darle respuesta a estas exigencias, la universidad cuenta para ello con los Programas de Formación de Grado (PFG), que de acuerdo al Documento Rector UBV (Ob.cit), lo define como:

los Programas de Formación de Grado (PFG), constituyen las unidades académico-administrativas en las que los estudiantes desarrollarán su trayectoria de formación profesional integral relacionada con el campo profesional vocacionalmente elegido. Los objetivos, perfiles y logros que identificarán y otorgarán identidad a los PFG, se sustentarán en la articulación, a través de proyectos, del trabajo docente interdisciplinario, la investigación formativa y los vínculos con la sociedad, conforme al Proyecto Educativo de la Universidad y su expresión en el perfil del egresado de la Universidad.(p.45)

Para el caso concreto del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, en su Documento Conceptual (2007), establece lo siguiente:

el PFG de Gestión Social del Desarrollo Local, surge con el propósito de crear una práctica sociopolítica consecuente con la plan Nacional de

Desarrollo Endógeno, el cual requiere de la redefinición de lo local comunitario, como el espacio privilegiado del desenvolvimiento cotidiano de la participación ciudadana y del desarrollo colectivo. (p.6)

Para ello, los ejes de formación de este PFG se encuentran orientados a propiciar los espacios de enseñanza y aprendizaje a fin de que los gestores sociales, a nivel técnico y de licenciatura, conformen equipos de profesionales, capacitados para promover e impulsar, desde diferentes espacios laborales, la participación organizada de las comunidades, como vías para responder coherentemente a la búsqueda de su emancipación. Esto exige y demanda la promoción y contribución de manera integral, participativa, protagónica y articulada, de estudiantes y docentes en, de y para las comunidades, en función de la identificación de necesidades y resolución de problemas a partir de la formulación e instrumentación de proyectos, estrategias y actividades vinculadas con las políticas y planes de la nación.

En este sentido, este programa tiene como finalidad, de acuerdo a su Documento Conceptual (Ob.cit) lo siguiente:

la formación de ciudadanos-profesionales bajo la mención de Licenciados en el campo de la Gestión Social y el Desarrollo Local y Técnicos Superiores Universitarios en Planificación de Programas Socio Comunitarios, dirigido a fomentar la vocación para el trabajo comunitario, para la investigación participativa y con competencias para articular, diseñar y desarrollar políticas, planes y proyectos que deriven en la construcción, mejora y transformación de los espacios comunitarios en interacción con lo local, regional, nacional, continental y global, que fortalezcan y den cabida a la participación soberana en pro del desarrollo endógeno sustentable.(p.17)

Es correspondencia a esa finalidad, en esta investigación se plantea una formación integradora de saberes, que incluya y trascienda el conocimiento científico-académico, incorporando otras formas de saberes desde una perspectiva dialógica. Esto implica, una concepción epistemológica que entiende el conocimiento y la praxis como una construcción social permanente, sustentada en la vinculación teórico-práctica, abierta a la pluralidad y a la transformación.

Se plantean entonces, estrategias, dinámicas contextualizadas, pertinentes, relevantes y enmarcadas en el trabajo de equipo, resaltándose el carácter creativo de estudiantes, docentes y actores sociales, que conduzcan a la construcción de saberes, que respondan a necesidades específicas de su entorno, en cumplimiento de su compromiso con la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

Es por eso, que la esencia de este Programa de Formación se centra en el ámbito de lo comunitario, como espacio para la investigación e interacción de los estudiantes en su papel de investigadores-planificadores; en el estudio de la realidad, para la articulación del trabajo que permita el impulso de proyectos de desarrollo local comunitario; y el estudiante como parte de un proceso colectivo de aprendizaje, en la construcción, socialización y sistematización de conocimientos y experiencias socio-comunitarias.

2.2.7-El Proyecto Académico-Comunitario

Para lograr los fines, planteados anteriormente, se incorpora en el currículum del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local el eje teórico-práctico Proyecto, el cual, se alimenta de las diferentes unidades curriculares acompañando al estudiante durante el tiempo que dura el programa de formación.

Para el Documento Rector UBV (2003), define el proyecto como:

una investigación de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia merece estudiarse e implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de grupos de estudiantes que trasciende las tradicionalmente denominadas clases. El espacio organizativo de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la clase, sino el equipo o el grupo trabajando en torno a un problema. (p.37)

Partiendo de este criterio, el proyecto se convierte en el espacio de interacción entre el estudiante, el docente y la comunidad. Este escenario, desde las premisas de esta investigación doctoral, está guiado por la pedagogía crítica, donde los estudiantes, docentes y actores sociales, construyan conocimientos en su contexto y con su propia problemática. Este postulado reconoce al sujeto como protagonista del

proceso de desarrollo, dotado de capacidades para generar ideas y saberes, ejercer el poder popular y disfrutar del bienestar social. Todo esto es posible, desde prácticas educativas que amplíen sus horizontes de libertad, solidaridad y corresponsabilidad, a partir del territorio en que viven.

Estas prácticas educativas, deben favorecer el intercambio de saberes entre los diferentes actores sociales y buscar una síntesis creadora que propicie un mejor entendimiento del contexto natural e histórico en que se materializan las acciones de desarrollo del hombre y la mujer como ser social.

Desde esta perspectiva, es fundamental que la comunidad esté dispuesta a superar constantes desafíos y que despliegue toda su capacidad de aprender a aprender, de analizar la información y no solo consumirla, de evaluar la realidad social, económica y política a su alrededor, de trabajar y tomar decisiones en grupo y de localizar el conocimiento acumulado, haciendo uso de él apropiadamente.

El Proyecto como unidad integradora, más que una unidad curricular, se convierte entonces, en un proceso activo, donde estos actores, aprenden y transforman su entorno convirtiéndose en sujetos de transformación activos de la realidad social. Esta transformación, apunta hacia una manera de convivir, de interactuar y coexistir; donde las diferencias se encuentren para formar realidades propias relacionadas sinérgicamente con otras realidades y lograr vivir de acuerdo a niveles de calidad de vida cada vez más altos para todos y con conciencia del impacto que tienen sus acciones sobre el territorio.

En este orden de ideas, Blanco y col. (2010), establecen que:

el proyecto se concibe fundamentalmente participativo y dialógico. Se busca permitir a los y las participantes acercarse, a su propio ritmo, a respuestas acordes con sus necesidades e intereses, utilizando instrumentos tales como: la observación, el diálogo, el manejo de información institucional, la participación activa dentro del colectivo, la búsqueda de sus raíces históricas, culturales, de conocimientos, experiencias, entre otros. (p.12)

Por supuesto, esta práctica pedagógica desde el proyecto como unidad integradora, debe ser profundizada durante el desarrollo de la territorialización. Para

ello, se plantea la necesaria participación de los actores involucrados en el aprendizaje y en la intervención comunitaria.

De igual manera, Angosto (2010), plantea que:

el Proyecto amalgama y pone en funcionamiento tres principios fundamentales: la inclusión, la participación y la aplicabilidad del conocimiento. Esta unidad básica de organización curricular tiene la intención de formar individuos que incluyan, que fomenten la democracia participativa y que produzcan conocimientos que respondan a intereses socio comunitarios y que pueda ser aplicado a la resolución de problemas específicos de las comunidades. (p.221)

Es importante considerar que el proyecto académico-comunitario, más allá de ser una unidad circular, se asume para efectos de esta investigación doctoral, como una unidad básica integradora, de saberes y conocimientos teórico-prácticos que vinculan la acción educativa de estudiantes y profesores, con su práctica profesional desde un contexto social. En función a este criterio, Briceño y Villegas (2012), establecen en relación a la praxis educativa lo siguiente:

la educación planteada en este siglo busca, entre muchas otras cosas, la participación de los estudiantes en las comunidades, mediante un proceso de reciprocidad, donde lo que se aprende en las instituciones educativas (la ciencia), pueda servir para solucionar los problemas de la comunidad y también que se aprenda en ella; vista así, la educación será un proceso recíproco de aprendizaje, todos aprenden y todos los saberes tiene valor. (p.35)

Desde estos enfoques, se asume que el proyecto académico-comunitario, visto como una unidad básica integradora, permite la formación no sólo de una nueva estructura o forma de orientación, sino también la garantía de un nuevo profesional, formado integralmente y desde una perspectiva pedagógica radical y emancipadora.

Es oportuno señalar, que el proyecto académico-comunitario, tal como se plantea en el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local UBV (2007), se estructura orgánicamente en cuatro fases, que se presenta en la siguiente tabla 2.

Tabla 2: Fases del Proyecto Académico-Comunitario

Fases	Descriptor	Trayecto	Tramo/ Semestre
Proyecto I	El estudiante debe realizar una aproximación a los procesos socio-comunitarios, a partir del manejo de metodologías participativas. Todo ello, con la finalidad de delinear un diagnóstico que facilite la construcción de las bases para el proyecto de aprendizaje de los estudiantes en cada comunidad.	I	1° y 2°
Proyecto II	El estudiante debe seleccionar y aplicar las metodologías participativas, para la planificación y gestión de proyectos socio-comunitarios.	II	3° y 4°
Proyecto III	El estudiante debe evaluar el impacto que ha generado la implantación del proyecto, procediendo a sistematizar sus resultados.	III	5° y 6°
Proyecto IV	El estudiante debe realizar el diseño, desarrollo y conclusión de un proyecto de investigación e inserción social.	IV	7° y 8°

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas (Aular, 2020).

Cada fase del proyecto se transversaliza con cada una de las unidades curriculares del programa de formación y donde el estudiante desarrolla un perfil de egreso para ser un profesional íntegro, crítico, reflexivo y comprometido, capaz de investigar participativamente y articular, planificar, diseñar y desarrollar políticas, programas y proyectos, centrados en modelos alternativos de organización y participación social.

En el entendido que, el proyecto no se hace de un día para otro. Se cuenta para ello, con cuatro (04) años, divididos en cuatro (04) Trayectos y ocho (08) Tramos o Semestres. El primer año, corresponde al conocimiento y diagnóstico de la

comunidad. En un segundo año, orientado a explicar y dar respuesta a un problema sentido por la comunidad, a partir de un plan de acción. En un tercer año, vinculando el problema de la comunidad desde la ejecución del plan, con la institución estatal, municipal, local, como garante de los derechos consagrados en la Constitución y finalmente el cuarto año, la sistematización de la experiencia y las transformaciones que de ella se derivan.

Esta acción se realiza en la comunidad, por lo cual se requiere comprenderla como un espacio de enseñanza y aprendizaje; de allí que, estudiantes y docentes, desarrollan la Unidad Básica Integradora Proyecto, con el fin de dar aportes y soluciones desde los temas y problemas comunitarios para incidir en el cambio y transformación de la misma desde la especificidad del área del conocimiento.

En esa tarea, la presente investigación reconoce el impacto y el alcance en el ámbito comunitario de la presencia de la UBV en el manejo de información precisa de los proyectos, en cuanto a su pertinencia comunitaria y territorial, el trabajo de equipo entre estudiantes, docentes y actores sociales, formación de valores ciudadanos y profesionales, entre otros.

Pero, también exige a los estudiantes y docentes, la producción, sistematización y socialización del conocimiento alcanzado, que permita consolidar nuevas formas de hacer investigación social desde, para y con las comunidades. Entendiendo que, la comunidad permanentemente se recrea, no es un espacio fijo, se libera o se transforma, de lo contrario se destruye, se oprime y depreda todo lo que está a su alcance. Trabajar con la comunidad permite hacer un concepto de ella. Porque cada comunidad tiene una identidad propia, por tener una historia singular dentro de un espacio y tiempo determinado en la palabra y acción de quienes la conforman.

Por tanto, indagar experiencias comunitarias con esta investigación, contribuye a mejorar las percepciones y dimensiones de la comunidad. Comprender que la comunidad está en una permanente dinámica y que ella no es estática, nos lleva a estar siempre aprendiendo de ella y a reconocer los cambios por muy pequeños que estos sean. Una manera de verlos es, en los valores y las acciones que se desarrollan

en la misma, en su unidad dentro de la diversidad y en la interrelación e interacción de sus habitantes y ciudadanos.

En este sentido, desde la experiencia de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, la comunidad y sus miembros están en permanente acción dialógica, que le permite asumir expresiones de colaboración y cooperación, de unión y de solidaridad. Desde esta construcción de saberes, a partir del Proyecto Académico-Comunitario como Unidad Integradora, los temas y problemas de la comunidad, son a su vez, acciones que pretenden atenderse desde el proyecto, articulado desde sus expresiones orgánicas y su vinculación institucional.

De tal manera, que asumir Proyecto como Unidad Básica Integradora y como estrategia que contribuya a la construcción de saberes, permite el desarrollo del pensamiento crítico, para ser capaces de construir posturas y criterios diferentes al que impone el pensamiento único del academicismo neoliberal. Por ello, con esta experiencia se promueve la territorialización como espacio para el intercambio y construcción de saberes, que permitirá estimular proyectos de desarrollo endógeno desde la base y desde dentro, que de primacía a lo local, a lo más próximo, a lo cotidiano como lugar para aprender a crear, liberar y transformar.

No está demás insistir, que se trata de desarrollar una mirada integral de la comunidad para luego afinar la mirada hacia un tema o problema focal de la misma, que junto con sus miembros activos, se formulen los propósitos y el plan a llevar a la acción. Este proceso conlleva a la sistematización de la experiencia. Deviene una interrogante: ¿Resolver un problema o transformar la realidad?. Ambas son necesarias sólo que hay que saber respetar el proceso y el tiempo necesario. Es apuntalar los esfuerzos de todos en miras al desarrollo de la comunidad. Que la comunidad se integre y se organice en torno a sus necesidades, intereses y expectativas.

Toda esta práctica educativa y profesional se presenta luego en un trabajo escrito, donde quede plasmada la experiencia y pueda ser evaluada como documento de investigación en cuanto lo epistemológico y metodológico, en cuanto a los fines y

resultados. No sin antes ser presentada a la comunidad, quienes evaluarán su impacto y alcances. Ahora bien, no sólo se evalúa al estudiante, también el docente debe validar su práctica educativa: Qué se enseñó?. Contenidos y objetos de aprendizaje. Para qué? Propósito. Cómo y de qué manera? Alude a la estrategia de aprendizaje. Donde se efectuó? Y en cuánto tiempo?. Ambiente y permanencia del aprendizaje. Quienes participaron?. Cómo la comunidad participó con sus saberes y conocimientos?. Con sus acciones y sus esfuerzos?.

2.2.8-El Gestor Social, perfil y praxis transformadora.

La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), consciente de su compromiso con las comunidades, impulsa el trabajo social como una de las vías esenciales para alcanzar la construcción de una nueva humanidad a través de la formación de ciudadanos-profesionales. La educación basada en los proyectos, es la herramienta para formar un sujeto intelectual solidario, articulado con las prácticas comunitarias, el saber popular, lo ético, lo humano, considerando y validando el saber de los pueblos, lo cual permitirá cristalizar una nueva sociedad.

Es por eso, que la universidad debe contemplar el reconocimiento de los pueblos y el papel de la memoria colectiva, a través del diálogo de los saberes y la proyección del desarrollo endógeno. En ese sentido, un proyecto comunitario es la vía para que la universidad, a través de sus docentes y estudiantes se articulen, vinculen e interactúen con la comunidad, permitiendo la formación de un profesional crítico, reflexivo, con sentido de pertenencia, sensibilidad humana y pertinencia social.

Esta vinculación, tiene como perspectiva buscar soluciones a los problemas presentados en el entorno. Desde el mismo momento que se interactúa con la comunidad, estudiantes y docentes, juegan un papel determinante en el proceso de construcción del conocimiento. Tomando en cuenta que, en este proceso no existe un objeto de estudio sino un sujeto con una capacidad de pensamiento y una experiencia fundamental para construir saberes. A través de ese contacto humano, se logra conocer la realidad del otro individuo, permitiendo un proceso de reflexión y experimentación cooperativa, que puede favorecer propuestas de cambios, tanto a niveles educativos como sociales.

De allí que, uno de los fundamentos esenciales del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, sea generar procesos dirigidos a la construcción de conocimientos colectivos sobre la realidad de los estados, municipios y territorios, impulsando así, el nuevo modelo productivo nacional y el desarrollo endógeno.

En este sentido, Cueto (2010), determina que:

la presencia de los gestores locales comunitarios, contribuye a lograr la igualdad de oportunidades de las comunidades que se encuentran alejadas de la ciudad universitaria, brindando espacios de encuentros y canales de comunicación, para difundir actividades académicas y de servicios. A su vez, estos gestores como mediadores (...), son receptores de las necesidades y demandas territoriales e intermediarios y propulsores de acciones acordadas previamente entre los diferentes actores provinciales y de la casa de estudios. (p.13).

Para el caso que corresponde a esta investigación, la denominación de gestor social, es la más adecuada en los términos referenciados desde el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social y el Documento Rector UBV.

Desde este punto de vista, Colmenarez (2019), establece que el gestor social, “es un trabajador que se vincula al trabajo con las comunidades y su relación interinstitucional con el estado y el mundo, para generar evoluciones y transformaciones en un colectivo” (p.124).

Esto implica, que durante la realización del proyecto, el gestor social se reúne para compartir deliberadamente opiniones e inquietudes, orientadas a encontrar respuesta a las múltiples interrogantes que se pueden presentar durante su presencia en la comunidad. El gestor social, más que decir debe hacer, más que filosofar en teorías debe accionar y ejecutar, con y para la comunidad, no como sujetos mesiánicos sino como individuos críticos, reflexivos, sensibles, con ética, que asume el proceso educativo dialécticamente educando-educador y viceversa sin dejar de lado el contexto.

Así, Colmenarez (Ob.cit), establece que “un verdadero gestor social debe impulsar valores como el humanismo, el respeto, la honestidad, la humildad, la

sinceridad, la moral, la ética, la solidaridad, el compromiso, el esfuerzo propio, la equidad, la transparencia, la democracia y la ayuda mutua”. (p.125).

Los cambios que enfrentan las sociedades, exigen a los individuos a mejorar sus capacidades de organización con miras a transformar el entorno donde habitan. Cada uno de los actores sociales que integran una comunidad, tienen el deber y la responsabilidad de orientar, valorar, impulsar y gestar políticas enmarcadas en la consecución de beneficios colectivos considerando el contexto donde se desenvuelven.

De allí que, la universidad por su parte, debe salir de los espacios enclaustrados e incluirse activamente en los procesos de transformación social que viven las comunidades, es decir el método de enseñanza-aprendizaje debe redimensionarse. Entendiendo que, el trabajo comunitario es mucho más que un trabajo de extensión; requiere que la universidad participe, desde los distintos programas de formación, en la transformación de las comunidades. En este sentido, cuando se interactúa con la comunidad de forma consecutiva y se logra la aceptación de sus habitantes, el gestor social se integra a las labores de la comunidad y participa en su desarrollo y emancipación.

El gestor social, busca cimentar su hacer educativo en las comunidades, por lo tanto, debe hacer que su formación tenga el máximo potencial en proceso dialógico con el pueblo. Ese hacer no se construye teorizando, sino con una interacción sincera, abierta, flexible, contextualizada, donde los habitantes se conviertan en sujetos protagónicos y activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo saberes.

Estos planteamientos, requieren del gestor social un perfil, consustanciado desde la praxis transformadora que debe realizar en su experiencia comunitaria. Para ello, el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local (2007), establece que “el perfil de desempeño, es la herramienta que se utiliza en el diseño curricular para precisar el nivel y tipo de dominios, competencias, actitudes y aptitudes que hacen elegible a un recurso humano para un determinado tipo de actuación”.(p.18).

Esto alude al grado de excelencia, eficiencia y pertinencia que un profesional de la gestión social (tanto para TSU como para Licenciado), puede demostrar en el área de su desempeño. Y es competente, no sólo porque está formado e informado o porque está entrenado, sino por su motivación personal, que favorece la reflexión sobre el área, la creatividad, la asociación y el intercambio de conocimientos hacia y desde otras áreas.

Tomando como referente el Documento Conceptual (Ob.cit), el perfil del gestor social, desde el punto de vista de su formación, se caracteriza por:

- ✓ Poseer una visión crítico-reflexiva de los procesos de construcción y difusión de los conocimientos asociados al campo de ejercicio profesional.
- ✓ Su capacidad para innovar el conocimiento pertinente, integrador y contextualizador de los procesos, prácticas y técnicas para comprender los ámbitos locales.
- ✓ Actuar en los ámbitos locales para ampliar su potenciación como espacio de desarrollo endógeno, de participación democrática y de ejercicio ciudadano.
- ✓ Utilizar como estrategia de trabajo el diálogo de saberes.
- ✓ Capacidad de valoración ínter subjetiva, dialógica en lo social, cultural, política, ética y estética de los procesos, prácticas y técnicas del quehacer comunitario y sus vínculos con el desarrollo endógeno local.

Desde el punto de vista de sus aportes al desarrollo integral del país, el gestor social se caracterizará por:

- ✓ Su sensibilidad ante los problemas locales, municipales y nacionales y su compromiso con el proyecto Bolivariano.
- ✓ Su contribución a los procesos y prácticas del desarrollo económico y social en los espacios comunitarios, basado en el principio de justicia social y en la concepción del desarrollo endógeno, participativo y sustentable.
- ✓ Su ejercicio profesional apegado a los principios éticos.
- ✓ Su capacidad para reconocer la diversidad cultural, saber vivir en relaciones con los otros, sustentadas en el reconocimiento de sus diferencias y participar en las luchas contra toda forma de discriminación, estigmatización y exclusión social.

- ✓ Su capacidad para generar y socializar conocimientos en los ámbitos de acción comunitaria y profesional, conjugando lo universal y sus mediaciones locales.
- ✓ Su capacidad para contribuir con su entorno en la activación de procesos dinámicos de auto y co-gestión por parte de las comunidades, su empoderamiento y participación protagónica.
- ✓ Capacidad de diálogo, con base en la comprensión de los patrones y sistemas de la comunicación participativa.

Sobre este contexto, Colmenarez (2019), establece que el rol o perfil profesional del gestor social, se define como:

aquella actividad profesional que a partir del desarrollo de las capacidades y actitudes que le son inherentes despliega un sistema de acciones crítico-reflexivas, participativas y creativas en el diseño y ejecución de proyectos colectivos, flexibles y transformadores de las realidades comunitarias, para satisfacer la necesidad de construir espacios de interacción y equidad sobre la base de un sólido acervo de conocimientos, valores ético-socialistas, culturales, humanistas, políticos y estético-lúdicos. (p.127)

En el ejercicio de la praxis transformadora desde el perfil del gestor social, en la siguiente tabla 3, se establecen algunas competencias generales que debe desarrollar este profesional, sobre la base de las exigencias educativas planteadas para el nuevo milenio desde el hacer, conocer, ser y convivir, que está integralmente consustanciado a la interacción gestor social con la comunidad.

Tabla 3. Competencias Generales del Gestor Social

CONOCER	HACER
Maneja las bases teórico-prácticas sobre lo local, regional, nacional y global, el desarrollo endógeno y la planificación.	Diseña y ejecuta actividades y estrategias formativas con énfasis en la educación popular, en la práctica de la comunicación participativa y en la construcción de experiencias organizativas.
Domina las bases jurídicas y metodológicas respecto de lo local, que sustentan el derecho a la participación y organización, establecidas en el ordenamiento jurídico venezolano y actúa	Vincula y aplica desde lo local los lineamientos generales contemplados en el Plan de la Patria (2019-2025), el nuevo Mapa Estratégico y los principios fundamentales expuestos en la

en consecuencia con ello.	Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
Maneja de manera crítica y comparativa los enfoques, modelos y formas del conocimiento para la generación de nuevos saberes colectivos.	Ejecuta proyectos integrales tendientes a la difusión del saber de las comunidades y localidades del país como manifestaciones de creación intelectual.
SER	CONVIVIR
Capacidad de diálogo, con base en la comprensión de los patrones y sistemas de la comunicación participativa.	Promueve iniciativas para refundar las relaciones entre la nueva ciudadanía, la democracia participativa y la nueva institucionalidad del Estado.
Valora, rescata y difunde el saber popular de las comunidades y sus manifestaciones, a la vez que canaliza su reconocimiento.	Difunde el acervo histórico, social y pluricultural venezolano y latinoamericano con un amplio sentido ético y profesional.

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas (Aular, 2020).

En este mismo orden de ideas, De Miguel (1993) establece que “todo conocimiento orientado a la acción, tiene un interés claramente praxeológico. La acción final derivada del proceso de construcción del conocimiento debe tener en este caso como base la praxis”. (p.102).

En esta concepción de la praxis transformadora, tomando en cuenta el perfil de un gestor social, adquiere sentido a lo largo de esta investigación, ya que existe una devolución constante de información entre estudiantes, docentes y actores sociales, que como equipo de investigador y co-investigadores, se establece el principio de acción-reflexión-acción; de modo que, los propios resultados se reintroduzcan en el mismo proceso de conocimiento de la realidad para profundizar y transformarla cada vez más.

2.3-Contexto Legal

El marco jurídico venezolano, sustenta una política de Estado destinada a orientar y consolidar, los procesos de transformación de los diferentes sectores involucrados en el desarrollo económico y social de la nación. Para ello, establece como necesario, el generar alianzas estratégicas con los diferentes sectores de la sociedad, a través de una cultura de participación, una visión compartida y la formación de un ciudadano y una ciudadana, que con su acción constituya las bases de una nueva sociedad multiétnica y pluricultural en el espíritu de la interculturalidad, valorando la participación ciudadana.

En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV-1999), establece en su Artículo 62° que “la participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo”. (p. 60).

De igual forma, el Artículo 184° de esta constitución, establece que “la ley creará mecanismos abiertos y flexibles para que los estados y municipios descentralicen y transfieran a las comunidades y grupos vecinales organizados los servicios que estos gestionen previa demostración de su capacidad para prestarlo”. (p.191).

Esto implica, que debe contar con la asistencia y acompañamiento de profesionales como el gestor social, cuyo accionar se inspira en la necesidad de profundizar y radicalizar el proceso de transformación que hoy viven las comunidades. Todo esto en el marco de entender qué es el espacio territorializado, donde se centra la nueva geometría del poder del Estado Venezolano; realidad que está esbozada en el conjunto de leyes desarrolladas sobre esta materia, como el caso de la Ley Orgánica del Poder Popular, Ley de los Consejos Comunales y Ley de Planificación Pública y Popular, entre otras.

En la Ley Orgánica del Poder Popular (2010), Artículo 7°, ordinal 2do, se plantea en los fines del poder popular, “generar las condiciones para garantizar que la iniciativa popular, en el ejercicio de la gestión social, asuma funciones en la transferencia de poder desde los distintos entes político-territoriales”. (p.96).

Tiene una marcada incidencia con la investigación, en cuanto al ejercicio de la gestión social, asumida por los estudiantes y docentes, en el ámbito territorial donde se lleva a cabo la experiencia dentro de la comunidad.

Así mismo, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009), en su Artículo 4º, en el ordinal sobre proyectos comunitarios, al definirlos como “el conjunto de actividades concretas, orientadas a lograr uno o varios objetivos, para dar respuesta a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades”. (p.6).

De igual manera, en su Artículo 45º cuando establece las fases del ciclo comunal, “las cuales se complementan e interrelacionan entre sí y son la siguientes: diagnóstico, plan, presupuesto, ejecución y contraloría social”. (p.46).

Ambos artículos de esta ley, se vinculan con la presente investigación, pues se trabajará conjuntamente en la construcción de saberes desde la praxis territorializada, a partir de proyectos comunitarios, que van a dar respuesta a las necesidades de la comunidad, así como la ruta o ciclo reflexivo desde la investigación acción participativa, que coincide con el ciclo comunal que plantea este marco jurídico.

Se hace referencia también, de la Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular (2010), cuando establece en su Artículo 7º, relacionada con la planificación participativa, lo siguiente: “los órganos y entes del poder público, durante la etapa de formulación, ejecución, seguimiento y control de los planes respectivos, incorporarán a sus discusiones a ciudadanos y ciudadanas, a través de los consejos comunales, comunas y sus sistemas de agregación”. (p.12).

Para este aspecto, se considera importante su vinculación legal, pues la presente investigación, desde su enfoque metodológico, se implementó la estrategia de la plani-socialización, en las acciones implementadas desde la construcción de saberes, a partir de los proyectos comunitarios impulsados por los gestores sociales dentro de la comunidad.

Del mismo modo, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su Artículo 6º, en lo concerniente a las Competencias del Estado Docente, establece en el numeral 3 sobre planifica, ejecuta, coordina políticas y programas, literal C: "De Territorialización de la Educación Universitaria, que facilite la municipalización, con calidad y pertinencia

social en atención a los valores culturales, capacidades y potencialidades locales, dentro de la estrategia de inclusión social educativa y del proyecto de desarrollo nacional”. (p.11).

Y de igual manera, en su Artículo 14º, cuando establece la educación como “un derecho humano y un deber social fundamental, concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo”. (p.19).

A la luz de estos planteamientos, con este estudio se promueve la construcción social del conocimiento, dentro de espacios para el debate crítico y la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social; así como el compromiso con la territorialización de la educación universitaria, como premisa estratégica de este trabajo.

En este contexto, se considera la participación como el medio necesario para lograr el protagonismo que permita a la ciudadanía desarrollar una conciencia social comprometida con el desarrollo de las políticas sociales, garante de su adecuada implementación, mediante el ejercicio efectivo de su papel protagónico en los procesos de transformación social. En este enfoque, la universidad debe propiciar espacios para la participación protagónica junto a la familia y la comunidad, a través de una corresponsabilidad bien entendida en el proceso del desarrollo integral, entendiendo la comunidad como referencia social y territorial.

APARTADO III METÓDICA

3.1-Adscripción Paradigmática

La educación crítica e inclusiva se ha convertido en un imperativo ético y vital en la sociedad; se necesita para ello, recuperar y repensar el modelo educativo actual desde pedagogías liberadoras, tal como lo planteara Freire, en unas perspectivas críticas e inclusivas que permitan impulsar de nuevo el horizonte de la educación como herramienta de construcción de un mundo mejor, más justo, más humano, en sintonía con los ideales de libertad, igualdad y fraternidad.

En este sentido, la presente investigación doctoral, se enmarca en el paradigma socio crítico, bajo la Línea de Investigación: Perspectivas Socio Críticas de la Educación, encaminada a dotar de fundamentos teóricos, principios de acción y estrategias metodológicas pertinentes para llevar a cabo una práctica profesional coherente con las finalidades de la educación en una sociedad democrática, participativa y crítica.

Y, desde el Área de Conocimiento en Ciencias de la Educación, por lo que se pretende asumir a las y los docentes investigadores, estudiantes y actores sociales, como agentes transformadores de la educación y del desarrollo humano, que implica un conocimiento profundo de la realidad y un compromiso ético con la solidaridad para transformar los contextos y sus realidades. De ahí que uno de sus principios básicos es considerar que la formación, la construcción de saberes y experiencias desde la territorialización de la educación universitaria, ha de ser científica y humanista, pero, sobre todo, ética y crítica.

Asumir el paradigma socio crítico en esta investigación, implica que el conocimiento se fundamenta en una metodología y en un método desde un enfoque dialectico concreto; desde una investigación alternativa que transforme la realidad y ello implica, construcción de saberes desde esa realidad concreta, en donde la investigación surja a partir del estudio del contexto, que va más allá de la relación objeto-sujeto, donde la realidad no sea un mero objeto y se aisle; por tanto la relación debe ser sujeto-sujeto, siendo allí posible un proceso dialógico y de intercambio de

saberes, como proceso dialéctico, alternativo que va acercando la ciencia al saber popular.

Partiendo de estas premisas, la investigación toma en cuenta la intencionalidad desde los procesos intelectivos, en torno a factores de orden ontológico, epistemológico y metodológico para su desarrollo. Lo cual implica, una perspectiva de investigación de carácter concientizador, auténtico, que atiende a una realidad, donde los partícipes del proceso se sientan investigadores del mismo.

3.1.1-Proceso Intelectivo Ontológico

Desde la pedagogía crítica en la construcción de saberes a partir de la praxis territorializada de la educación universitaria, se asume el enfoque ontológico en cuanto al estudio del ser social, es decir, una ontología que interpreta las categorías fundamentales o modos generales del ser, haciendo referencia a la comprensión de lo que significa el ser humano. Cuando se plantea que algo es ontológico, se hace referencia a la interpretación de las dimensiones constituyentes que todos compartimos en tanto seres humanos y que nos confieren una particular forma de ser.

En esta perspectiva ontológica, Freire (1994), plantea que “desde el carácter ontológico de la pedagogía crítica, la realidad social es producto de la acción del ser humano. Siendo los seres humanos, seres de praxis, sólo así ellos y ellas son capaces de humanizar o deshumanizar el mundo” (p.48). Develando estos principios freirianos, el ser humano es una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros, que requiere una praxis abierta y dialogante desde y hacia el Otro.

Se asume esta perspectiva ontológica, ya que, en lo referente a esta investigación, la construcción de saberes, a partir del estudio de la realidad, se realiza en la relación que se da, entre estudiantes, docentes y actores sociales, en la interacción que ocurre en todos ellos; por lo tanto, tiene un carácter intersubjetivo, desde la cosmovisión de los sujetos. Y esto solo puede lograrse, mediante la reflexión y acción de ese sujeto sobre la realidad, para que radicalice su acción como resultado del encuentro entre subjetividades contextualizadas en una comunidad en permanente cambio.

Por lo tanto, en la construcción de saberes desde la praxis territorializada, este proceso intelectual ontológico, al asumir la teoría crítica, considera que el ser humano

se define como un sujeto determinado por su entorno; participante de acciones o eventos que le permite interpretar roles específicos con la intención de alcanzar determinados logros, frente a su relación con los otros y en colectivo, a partir del uso de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión.

Esto, le da un carácter novedoso a la categoría ontológica de esta investigación, pues, se pretende reconocer las particularidades de los sujetos, sus individualidades y sus condiciones de integralidad, a partir de sus propias interpretaciones y construcciones de esas acciones, que el individuo hace sobre la realidad, existiendo una interrelación permanente con el otro. Lo que le da una cosmovisión constructivista, desde el criterio crítico y dialéctico que lo determina.

Esta construcción e interacción que se da en relación del otro con el otro, elimina por completo la condición tradicional de investigador e investigado, pues rompe con estructuras donde no existen jerarquías, ni expertos por encima del otro; donde más bien, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generan en el proceso investigativo. Y es aquí, donde juega un papel primordial, la investigación acción participativa, ya que, se puede enmarcar dentro del enfoque constructivista, entendiendo que la realidad sólo existe en forma de múltiples construcciones mentales y sociales, sustituyendo los ideales teóricos de explicación, predicción y control por los de comprensión, significado, acción y transformación.

3.1.2-Proceso Intelectivo Epistemológico

La relación entre conocimiento y realidad implica que los sujetos construyen, de acuerdo a sus contradicciones de vida y de existencia, los presupuestos básicos desde los cuales se constituye una identidad cultural. De allí que la inserción entre estudiantes, docentes y actores sociales, en las dinámicas y en sus contextos de acción, implica un proceso histórico de formación de subjetividades.

Este proceso exige nuevas relaciones de aprehender el conocimiento, a través de las cuales los sujetos se insertan en la realidad, se sitúan en la trama de sus contradicciones, construyen sus proyectos de vida, sus opiniones de acción, de participación, desde la intencionalidad ideológica y política que orientan sus

propósitos. En el que, las relaciones de conocimiento se construyen como formas de interpretación de lo real, de las situaciones del contexto, de las tendencias de las prácticas sociales y culturales.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, se sustenta a partir del paradigma socio crítico como concepción epistemológica, que contempla el dialogo de saberes, el aprendizaje colectivo y la praxis sociocultural (validación y reconocimiento del saber tradicional). En este sentido, Alvarado y García (2008) expresan que el paradigma socio-critico “considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía liberadora del ser humano y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social”. (p.190).

En función a este planteamiento, se asume desde una epistemología contextualizada, el conocimiento y la comprensión de la realidad como praxis, a partir de la vinculación de la teoría con la práctica, integrando conocimiento, acción y valores; la orientación del conocimiento desde lo ontológico, hacia la emancipación y liberación del ser humano y su propuesta de integración de todos los participantes, incluido el investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas.

Para ello, a partir del dialogo de saberes como concepto abierto, alternativo, referencial y dialectico, como una forma particularmente histórica, recoge epistemológicamente la otredad, la oralidad y la relación dialógica para el debate y la construcción de conocimientos, los cuales tendrán un impacto en la transformación de la realidad. Por lo tanto, se convierte en una construcción pedagógica por el intercambio de ideas y conocimientos que generan aprendizajes y no en una simple transferencia de conocimientos.

Por tanto, desde este proceso intelectual epistemológico, se hace hincapié en la vinculación con esta investigación, por su marcado carácter autorreflexivo, considerando la construcción de saberes y conocimientos a partir de las necesidades e intereses de la comunidad; donde el conocimiento se desarrolla mediante un proceso

de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica, puesto que cuando se habla de transformar la realidad, la construcción del conocimiento tiene carácter colectivo, donde el pueblo participa con sus saberes y su cultura.

3.1.3-Proceso Intelectivo Metodológico

Con atención a lo planteado en el Documento Rector UBV (2003), en cuanto al sentido transformador de la vinculación entre Universidad y Sociedad, la orientación metodológica tendrá un doble carácter: “la relación con los cambios que vive la sociedad venezolana y la articulación con los movimientos sociales, las organizaciones populares y los proyectos colectivos que luchan por la construcción de una sociedad más justa, más libre y más humana”. (p.27).

Lo referido implica un quehacer investigativo donde el estudiante, el docente y la comunidad misma, se asuman en una dimensión transformadora, sinérgica y comprometida con los cambios y realidades del contexto venezolano. Lo que demanda un método de investigación militante, que tenga como premisa fundamental la exigencia teórica-histórica de que los sujetos, se incorporen activamente a la realidad social que estudian, a fin de poder conocer las diversas contradicciones y elementos esenciales, cómo han surgido, cuáles son sus manifestaciones principales, cuáles son las tendencias de su desarrollo futuro.

Es decir, que este conocimiento no se logra por medio de la metodología tradicional, sino incorporándose a las tareas que lleva a cabo la comunidad, conociendo con los miembros de ésta los problemas principales y jerarquizándolos conjuntamente con la población.

A partir del proceso intelectual metodológico que define y determina esta investigación, la metodología debe generar un proceso de facilitación, socialización y sistematización que promueva el encuentro y contextualice la tarea que se desarrolla en el momento que vivimos; que garantice el cumplimiento de la acción, la organización y ejecución del plan, garantizando junto a los estudiantes, docentes y actores sociales en el territorio, la participación activa, disponiendo las condiciones para hacer un proceso abierto de reflexiones, propuestas y aportes de los participantes.

Esto implica, el uso y manejo de técnicas, herramientas y estrategias que permitan orientar el proceso desde las mismas perspectivas de los participantes. Para ello, se requiere un método flexible, contextualizado, histórico, intersubjetivo, que reivindique a los actores sociales. Y sobre todo, un método que promueva el dialogo y la construcción crítica de saberes y conocimientos.

Desde esta perspectiva crítica, reflexiva y dialógica, se asume el enfoque metodológico de la investigación-acción, el cual según Sandín (2003), establece que “la investigación-acción, pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. (p.706).

3.2-Enfoque de la Investigación

A partir del estudio de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, como experiencia de un grupo de estudiantes y profesores del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV en Cojedes, la investigación permitió reconocer la comprensión de los acontecimientos sociales, interpretar las perspectivas de los propios sujetos, siempre buscando producir algún cambio y/o transformación.

Desde esta perspectiva, se asume el enfoque de investigación cualitativa, orientada en reconstruir la realidad tal y como la observan los participantes; por lo tanto, se hace flexible en relación a que se ajusta a los hechos, para lograr una interpretación de la información, a partir de las descripciones y observaciones.

En este orden de ideas, Sandoval (1996), establece que “asumir una perspectiva de tipo cualitativo comporta un esfuerzo de comprensión, entendido éste como la captación a través de la interpretación y el diálogo de lo que el otro o los otros quieren decir con sus palabras o sus silencios”. (p.16).

Por lo tanto, a partir de esta experiencia, estudiantes, docentes y actores sociales, comprenden e interpretan desde la perspectiva del otro, su propia realidad; y la investigación cualitativa permite profundizar y conocer las interacciones humanas, así como, comprender la complejidad de los procesos sociales. Es decir, ayuda a conocer el punto de vista de las personas desde la vivencia de lo cotidiano, basado en la

observación de los comportamientos naturales, experiencias, contextos y discursos, para su posterior codificación e interpretación.

Bajo estos preceptos, se asume lo planteado por Strauss y Corbin (2002), cuando establecen que la investigación cualitativa, “se trata de un tipo de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y los fenómenos culturales”. (p.20).

Esto implica, que este tipo de investigación se caracteriza por ser flexible, interactiva, dialéctica y reflexiva, donde la participación de los actores sociales es activa durante todo el desarrollo del proceso investigativo, a partir de la realización de registros narrativos de hechos o situaciones, aplicando para ello técnicas de observación participante y entrevistas semi estructuradas.

Desde una perspectiva epistemológica, el enfoque cualitativo, se orienta hacia la construcción de conocimientos acerca de la realidad social, a partir de la descripción e interpretación de las perspectivas de los sujetos involucrados. Metodológicamente, tal postura implica asumir un carácter dialógico en las creencias, las mentalidades, expectativas e intereses de la gente, todos los cuales son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

3.3-Diseño de Investigación

Un aspecto esencial para llevar a cabo la presente investigación, es precisamente el tipo de diseño, a fin de argumentar la información sobre bases científicas, metodológicas, ontológicas y epistemológicas, aceptables de acuerdo a los propósitos de la misma, a la realidad estudiada y al contexto donde se desarrolla.

En este sentido, Salgado (2007), establece que:

el término diseño en el marco de una investigación cualitativa se refiere al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación, es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente. (p.72).

Es decir, más allá de ver el diseño como un conjunto de estrategias metodológicas definidas y elaboradas previamente para el desarrollo de un proceso de investigación, se asumirá como un abordaje donde se hace referencia a cada una de las fases, etapas, ciclos del proceso investigativo, que conducirá a la obtención de nuevos conocimientos. Para el caso de esta investigación, se consideró pertinente el diseño de la investigación acción participativa, combinado con el diseño de la teoría fundamentada, las cuales se detallan a continuación.

3.3.1-Investigación-Acción-Participativa

Es importante destacar, que tanto la labor investigativa como la labor pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada, se reconocen a los sujetos que hacen los procesos sociales, en la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas de su compartida realidad. Esto implica y exige, un método de investigación militante, que tenga como premisa fundamental la exigencia teórica-histórica de que los participantes, se incorporen activamente a la realidad social que estudian, a fin de poder conocer las diversas contradicciones y elementos esenciales.

Quiere decir que, este conocimiento no se logra por medio de la metodología tradicional, sino incorporándose a las tareas que lleva a cabo la comunidad, conociendo con los miembros de ésta los problemas principales y jerarquizándolos conjuntamente con la población. De esta manera, al llevar adelante un proyecto de acción educativa, hay que hacerlo con el pleno convencimiento de poder transformar la realidad, planteándolo como una tarea colectiva, implicando a la totalidad de miembros que conformen grupos de investigación.

Esta nueva forma de investigar es una vivencia que transforma las relaciones entre investigador e investigado, entre estudiantes y docentes, superando por completo tales dicotomías, poniendo como prioridad la producción de conocimientos, a partir del diálogo con quienes construyen la realidad, que se entiende como propia de los sujetos que participan de la construcción de conocimiento social.

En ese orden de ideas, la Investigación Acción Participativa (IAP), transforma a los sujetos y al tiempo transforma su propia realidad, de tal manera que es una

pedagogía de la transformación. Por lo tanto, la IAP pasa a convertirse en un proceso dialéctico continuo de esta investigación, en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos. En este sentido, Fals (1989) afirma que “en la investigación-acción es fundamental apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura de un pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte y reconocerlos como protagonistas históricos por la otra”. (p.12).

Aquí, es importante determinar que es la propia comunidad la que participa e investiga acerca de sus problemas, su relación con las instituciones y otros agentes sociales, sus aspiraciones y en general su carácter de convivencia. En este sentido, la IAP se constituye en un elemento dinamizador en la construcción de lazos horizontales para la información, comunicación y transformación. Donde la perspectiva dialógica, la construcción de conocimientos a través del intercambio constante de saberes entre los actores sociales, va a ser por lo tanto, uno de los propósitos que rigen esta investigación.

De igual manera, De Sousa (2005) establece que “la investigación-acción consiste en la definición y ejecución participativa de proyectos de investigación involucrando a las comunidades y a las organizaciones sociales populares, de la mano de problemas cuya solución puede beneficiarse de los resultados de la investigación”. (p.43).

Compartiendo este criterio y reconociendo desde el paradigma socio crítico, la IAP sirve al propósito de la construcción de saberes a partir de proyectos desarrollados por estudiantes, docentes y actores sociales, el interés epistemológico está ubicado en la construcción de conocimiento teórico-práctico, pero también, en la construcción de soluciones para la transformación de la realidad.

Es por eso, que al asumir la IAP como metodología para la acción, conlleva a un proceso que es dialéctico, multifacético, abierto y plural, que se refiere a la toma de decisiones en problemas concretos de la comunidad y que constituye un escenario continuo de decisiones regido por el principio de complejidad; donde los actores

sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción.

En este orden de ideas, Sandín (2003), señala que “la investigación-acción, pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. (p.706).

Hay que hacer notar, que a partir de este planteamiento, desde la IAP se reconoce en los colectivos sociales un saber acumulado y se validan conocimientos desde la otredad, promoviéndose la innovación para trascender o superar la realidad en la que se encuentra la comunidad. En tal sentido, los actores sociales se convierten en movimiento social, con una historia reconocida colectivamente, un saber construido por todos y con propósitos sociales colectivos pensados para intervenir la realidad y transformarla.

Desde este contexto, pretende superarse la relación sujeto-objeto, pues la IAP considera que el investigador es sujeto y los participantes son sujeto, permitiendo una relación de intersubjetividad; es decir, en la construcción de saberes desde la praxis territorializada, los actores sociales no son objetos de estudio, sino que en este proceso de investigación, todos los participantes son reconocidos como sujetos, en donde la interacción sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo.

Este carácter epistemológico de la IAP, le permite a los participantes “aprender a aprender”, que puedan desarrollar su capacidad de descubrir su realidad con una óptica crítica, con habilidad de análisis, para la aprehensión de la realidad y para la creación de los conocimientos sociales y personales; donde el conocimiento se construye desde la reflexión sobre el accionar de las personas y la comunidad. Acentuando la importancia del conocimiento basado en la experiencia y la subjetividad en la investigación.

3.3.2-Teoría Fundamentada

En aquellos temas que han sido poco abordados y en consecuencia no se dispone de teorías formales o sustanciales, o en aquellos que por el reclamo de ir más allá de las teorías requieren una visión más fresca, surge la Teoría Fundamentada, como una

manera de aproximarse a la realidad social de una forma diferente. En oposición a las aproximaciones hipotético-deductivas, Glaser y Strauss (1967) definieron la Teoría Fundamentada como una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirve de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (p.158).

Esta metodología fue desarrollada como reacción al positivismo extremo que existía en la mayor parte de la investigación social. Específicamente, Glaser y Strauss desafiaron los supuestos dominantes de la “gran teoría” apoyándose en el pragmatismo de Peirce (1839-1931) y en el interaccionismo simbólico de Mead (1863-1931), quienes rechazaron la noción cuya verdad científica reflejaba una realidad externa e independiente.

Para Rojas (2014), la Teoría Fundamentada, consiste en “un proceso sistemático de investigación en el cual la recolección, el análisis de los datos y la teoría surgida de ellos están íntimamente relacionados. La teoría fluye inductivamente de un proceso de comparación constante de la información recabada”. (p.151).

El precitado autor refiere que el análisis en el contexto de esta teoría, se plantea en tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Lo que supone un proceso de involucramiento con la realidad objeto de estudio para comenzar a recolectar información por diversas vías, de acuerdo con los requerimientos de la investigación. Durante estas fases, comienza el proceso de construcción de categorías analíticas que pueden surgir de los sujetos, pero también pueden surgir de la elaboración conceptual y teórica realizada por el investigador.

En el mismo orden de ideas, Strauss y Corbin (2002), definen el término de Teoría Fundamentada como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí”. (p.21).

Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos, es decir, que la teoría derivada de los datos se parezca más a la realidad que la teoría derivada de unir una serie de conceptos establecidos. Esto permite, que

las teorías fundamentadas que se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

Al imbricar el análisis de estos autores, la presente investigación doctoral, dentro del enfoque cualitativo que lo caracteriza, realizada desde el paradigma socio crítico de la IAP, asume el diseño de la teoría fundamentada para la construcción de teorías, tomando como fuente de información fundamental la propia realidad. Con la participación de estudiantes, docentes y actores sociales, se procedió a observar, analizar y reflexionar en la construcción de datos, para producir categorías donde los resultados de las acciones fueron teorizadas, generándose así una teoría emergente, que permitió interpretar esa misma realidad de una manera consistente y transformadora.

3.3.3-Fases de la Investigación-Ciclo Reflexivo

Desde el proceso intelectual metodológico que define esta investigación, se asume el carácter del ciclo reflexivo de la IAP; tomando en cuenta que la representación de este proceso pone de relieve que éste se conciba como una espiral ininterrumpida de fases, que involucran a los participantes en procesos de reflexión y acercamiento a la realidad.

En esa dirección, Sandín (2003) señala que “la investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica. Y además, lo determina como un proceso detallado, que como en todo estudio cualitativo es flexible, presentado como una espiral sucesiva de ciclos” (p. 706).

Para la referida autora, las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas. Para ello, plantea que estas fases en el ciclo reflexivo de la IAP, permiten:

- ✓ Detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).

- ✓ Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- ✓ Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- ✓ Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

En este sentido, al develar las ideas de la autora antes citada, este trabajo de investigación asume la construcción del conocimiento desde la misma práctica, vinculado con cada uno de los ciclos planteados, desde el diagnóstico hasta la retroalimentación, que será sistematizada con la experiencia de transformación entre estudiantes, docentes y comunidad. Esta espiral de ciclos (espiral reflexiva), tal como se muestra en la figura 2, se asume como procedimiento base para mejorar la práctica, como proceso dialéctico entre la acción y la reflexión.

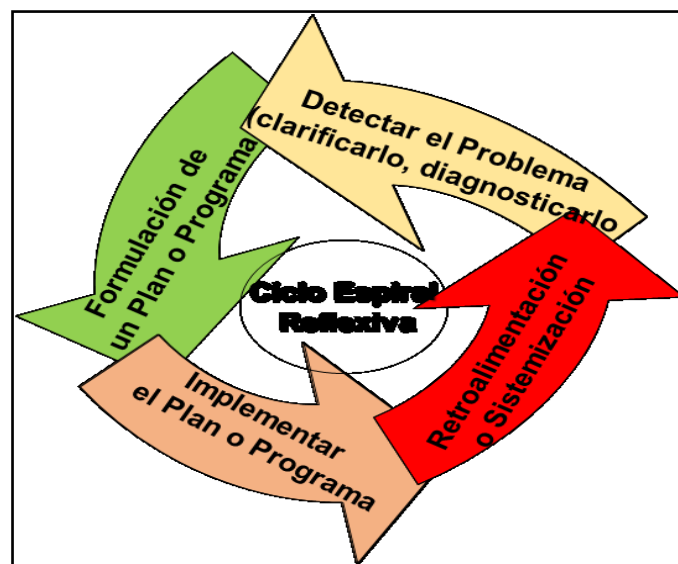


Figura 2-Ciclo Espiral Reflexiva. Elaboración propia a partir de los aportes de la autora Sandín M. (2020)

A partir de estos razonamientos metodológicos desde la Investigación Acción Participativa (IAP), el estudio está dirigido a generar una praxis pedagógica crítica en la construcción de saberes desde la territorialización de la educación universitaria, para la transformación social, promoviendo la participación ciudadana de la comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes.

El procedimiento incluye la caracterización de las necesidades de la comunidad (contexto social), para su participación hacia la transformación de su realidad; para ello se conformará Grupo IAP, con participación de estudiantes, docentes y voceros comunitarios (consejo comunal); estos actores sociales actuarán como co-investigadores del proceso. Entre los sujetos investigados o informantes claves, estarán el grupo de estudiantes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, que desde su Proyecto Académico Comunitario, se vincularán directamente en la realidad social a transformar y líderes (fundadores) de la comunidad. Con la fortaleza de que la mayoría de los estudiantes son miembros de la misma comunidad y establecen un grado de pertinencia desde su misma realidad.

A partir de esta espiral reflexiva de la investigación-acción participativa y transformadora, se desarrolló un plan de acción desde una construcción colectiva, para mejorar la práctica actual. El plan será flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos. El análisis de los resultados derivados de la aplicación de este plan y los elementos teórico-metodológicos que sustentan el modelo derivado de la participación comunitaria, permitirá jerarquizar necesidades, expectativas e intereses de la gente, con la práctica del Proyecto Académico Comunitario ejecutado por los estudiantes y actores sociales.

Para el ciclo reflexivo que determina el elemento estratégico de esta metodología de investigación, se partió de una primera fase con el diagnóstico participativo, que permitió detectar necesidades, expectativas e intereses de la comunidad, en un proceso reflexivo de caracterización. En la segunda fase, se realizaron algunos encuentros con los actores sociales, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso, que el grupo considere más acertadas para la solución de la situación identificada. En la tercera fase, se ejecutó el plan de acción que previamente construido, con las acciones propuestas a lograr las mejoras, las transformaciones o los cambios que se consideren pertinentes.

La cuarta fase comprende procesos de reflexión permanente, además de la sistematización, codificación, categorización de la información y la respectiva

consolidación del informe de investigación que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.

Es necesario resaltar que en los estudios desarrollados bajo esta metodología, tal como lo señala Martínez (2009):

los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando activamente en el planteamiento del problema que va a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), en la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), en los métodos y técnicas que van a ser utilizados, en el análisis y en la interpretación de los datos y en la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro. (p.240)

Desde estas perspectivas, se presenta a continuación en la tabla 4, una descripción de cada una de las fases del ciclo reflexivo de la IAP, que se desarrolla en el contexto de la comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes, a partir de la experiencia del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local y el Proyecto Académico-Comunitario de la UBV, con la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria.

Tabla 4-Fases del Ciclo Reflexivo

Fases	Propósito	Técnicas	Productos	Observación
Pre-Diagnóstico	-Selección de la comunidad a partir de criterios establecidos entre estudiantes, docente y actores sociales.	-Observación Participante. -Entrevista Dialógica. -Reuniones Reflexivas.	-Se constituye Grupo Promotor entre estudiantes, docentes y actores sociales de la comunidad.	-Se inicia proceso de seguimiento para selección de la comunidad. -Recorrido por la comunidad. -Evidencias fotográficas.
Diagnóstico (Detectar el Problema, Clarificarlo, Diagnosticarlo)	-Conocimiento contextual del territorio y acercamiento a la problemática,	-Observación participante. -Entrevista Dialógica. -Grupos	-Conformación Grupo IAP. -Elaboración de Informe Diagnóstico,	-Introducción de elementos analizadores. -Inicio del trabajo de

	a partir de la información existente con entrevista a los actores sociales y representantes institucionales.	Focales. -Reuniones reflexivas. -Asambleas comunitarias.	que contempla: 1-Historia de la comunidad. 2-Croquis de la comunidad. 3-Censo y demografía. 4-Jerarquización de problemas.	campo (abordaje comunitario). -Entrega y discusión de primer informe diagnóstico.
Formulación de un Plan o Programa	-Programación e inicio del proceso de apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.	-Observación participante. -Entrevista Dialógica. -Grupos Focales. -Reuniones reflexivas. -Asambleas comunitarias.	-Presentación de Planes de Acción de Proyectos socio comunitarios por parte de estudiantes de Gestión Social: 1-Programa de Atención al Adulto Mayor. 2-Programa de Viviendo Venezuela. 3-Programa de Atención a la Familia Soberana y Productiva -Reactivación de los Comités del Consejo Comunal.	-Diseño de planificación participativa. -Se articula equipo de planificación con comités del consejo comunal, estudiantes y profesor de proyecto.
Implementar el Plan o Programa	-Ejecución de acciones vinculadas al plan de desarrollo comunitario.	-Observación participante. -Reuniones reflexivas. -Asambleas comunitarias.	-Conformación de los Comités de Adulto Mayor, Vivienda y Productivos del Consejo Comunal.	-Articulación de los equipos de proyecto con los diferentes comités del consejo comunal, Base de Misiones y

				Casa de Alimentación
Retro-Alimentación o Sistematización	-Respectiva consolidación del informe que da cuenta de las acciones, reflexiones y transformaciones propiciadas a lo largo de la investigación.	-Observación participante. -Reuniones reflexivas. -Asambleas comunitarias.	-Informe sistematizador. -Socialización de experiencias académicas comunitarias por parte de los estudiantes del PFG-Gestión Social en la comunidad.	-Se socializa experiencia ante los comités del consejo comunal, grupo IAP y profesores UBV.

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2020).

Es importante destacar que, cada momento tiene sus particularidades y complejidades, pero todos se encuentran interrelacionados para aportar al cambio de actitudes y prácticas y a la construcción de conocimientos desde el punto de vista de los estudiantes, docentes y actores sociales. En este sentido, se desarrolla a continuación cada una de las fases, a partir de los procesos de intercambio, acciones y reflexiones, realizadas por los actores sociales, estudiantes y docentes, para la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, promoviendo la transformación social.

3.3.3.1-Fase I-Diagnóstico Participativo

Esta primera fase consistió en un conocimiento contextual del territorio, acercamiento a la problemática a partir de la realidad contrastada, desde la recogida de información, donde se establecieron prioridades y responsabilidades. Entendiendo que, el resultado del diagnóstico no es la mera suma de informaciones y reflexiones, sino un proceso que implicó comprensión del problema, formulación de ideas concretas para la acción, decidiendo colectivamente la solución de los mismos.

Este proceso se realizó a través de las técnicas de observación participante y la entrevista semi estructurada, donde participaron estudiantes, docentes y actores sociales de la comunidad.

Es importante precisar, que en el conocimiento del contexto territorial, se realizó de forma simultánea, un proceso de organización y/o constitución del Grupo IAP, conformado por estudiantes, docentes y voceros del consejo comunal de la comunidad Simón Bolívar. Este grupo se integró de manera dinámica, en el compromiso de colaborar activamente a lo largo de proceso, asumiendo una alta corresponsabilidad y protagonismo desde el mismo momento de su constitución; participando en las reuniones de trabajo, formación, capacitación. Así como, en análisis de los materiales de campo y la capacidad para elaborar propuestas y realizar el seguimiento cotidiano desde la discusión crítica del proceso investigador.

Lo que facilitó el mapeo de la situación, identificación de grupos y personajes claves a entrevistar, realizando los primeros contactos con la base social de la comunidad.

3.3.3.2-Fase II-Planificación

Esta fase significó la preparación y organización de las acciones que se consideraron necesarias para abordar el problema que se detectó en el diagnóstico participativo. A partir de las prioridades puntuales, se realizó un plan integrador, considerando todos los conocimientos y puntos de vista existentes de cada uno de los actores, incluyendo las acciones a realizar, la forma en que se realizaron, las personas que participaron, los recursos y tiempo necesarios.

Esto implicó, una planificación orientada a lo social, es decir, priorizando las necesidades e intereses de la gente, a fin de humanizar cada acción vinculada a las expectativas del otro; es decir, socializar el plan, no como un esquema lineal, sino como un proceso colectivo, fundado en lo situacional, lo local y lo comunitario.

3.3.3.3-Fase III-Ejecución

Esta fase se corresponde con la ejecución y desarrollo de las actividades contempladas en el plan integrador, previamente construido y socializado, representado en cada una de las acciones, tendentes a lograr las mejoras, transformaciones o cambios que se consideraron pertinentes.

Esto implicó, el desarrollo y ejecución de jornadas y talleres formativos, reuniones y asambleas comunitarias, preparación y entrega de material informativo, círculos de reflexión, visita a instituciones municipales y regionales, interacción permanente entre estudiantes, docentes y actores sociales.

Es importante destacar, el proceso permanente de observación y seguimiento en esta fase, a partir de la participación de cada uno de los involucrados, lo que garantizó detectar a tiempo dificultades y logros, que permitió redefinir acciones y propósitos del plan, sin perder de vista, las prioridades jerarquizadas desde el diagnóstico.

3.3.3.4-Fase IV-Evaluación

Con este enfoque de la IAP, se consideró importante en esta investigación doctoral, realizar la fase de evaluación con énfasis en la necesidad de utilizar abordajes y enfoques participativos, considerando el protagonismo de estudiantes, docentes y actores sociales durante toda la investigación. Es por eso, que desde una valoración crítica durante todo el proceso, se realizó un seguimiento continuo de las acciones, planes, tareas, ejecución y resultados, en función de hacer más participativa esta fase del ciclo evaluativo.

En este contexto, Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000), argumenta que “la evaluación participativa involucra a los destinatarios y actores de los programas en los diversos momentos del proceso evaluativo (diseño, ejecución, análisis, de resultados y formulación de las conclusiones”. (p.59).

Desde esta perspectiva, en el caso concreto de esta investigación, la indagación y valoración continua, se llevará a cabo a partir de procesos de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, orgánica y participativa, desde la acción protagónica de los actores sociales.

Una auto-evaluación, que permitió a los estudiantes, docentes y actores sociales, mejorar por sí mismos sus actuaciones y a favorecer el cambio social necesario para que las situaciones resulten más justas y equitativas; sobre la capacidad de los participantes para ser autónomos, ejercer el control y la responsabilidad sobre lo que se hace.

Una co-evaluación, a partir de la relación grupal como equipos de trabajo, involucrando la participación del grupo IAP, voceros del consejo comunal, estudiantes y docentes. Donde los participantes como grupo hagan un proceso creciente y acumulativo de reflexión.

Y por supuesto, una hetero-evaluación, donde los avances pudieron ser analizados por la comunidad, a partir de la evidencia de los procesos de inclusión social, convivencia, construcción colectiva y mejoras en los procesos de transformación socio comunitaria.

3.4- Procedimiento y Técnicas de Recolección de Información

Esta investigación apoyada en el enfoque cualitativo, se concibe como una categoría de diseño de investigación que permite recoger descripciones a través de la aplicación de técnicas e instrumentos, que detallan de forma específica los hechos y personas, desde una perspectiva de sus comportamientos e interacciones; conociendo así sus experiencias, actitudes, pensamientos y creencias que estos sujetos manifiestan. Por lo tanto, aquí se hace referencia al análisis e interpretación de las cualidades de estudiantes, docentes y actores sociales, como sujetos protagonistas del proceso.

En este sentido, Martínez (1998) establece que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. (p.8).

Y para ello, plantea que esta investigación cualitativa permite recoger descripciones a través de la aplicación de técnicas e instrumentos como observación y la entrevista, a fin de obtener información en forma de narraciones, grabaciones, notas de campo, registros escritos, transcripciones de audio y video, fotografías, entre otros. Para el caso de esta investigación doctoral, las técnicas e instrumentos de

recolección de información, corresponden a la observación participante, entrevista semi-estructurada y dialógica, grupo focal, reuniones reflexivas, apoyadas en guión de entrevista y diario de campo; lo que permitió elaborar una matriz de análisis crítico-reflexivo, para los procesos de categorización y triangulación.

3.4.1-Observación participante.

Es una de las técnicas más utilizadas para visualizar la realidad y el contexto de esta investigación; lo que permitió como procedimiento práctico, descubrir, evaluar, contrastar y recoger información de primera mano, de manera directa en el campo de estudio. Esto, facilitó la interacción socializadora de estudiantes, docentes y actores sociales, en el proceso de recolección de la información en forma veraz y creíble.

Al respecto, Martínez (2006), explica que “la observación participante tiene la particularidad de introducir al investigador en el contexto o comunidad que se desea estudiar, como un miembro participativo en las acciones o entorno comunitario y observar, a la vez, lo que sucede a su alrededor”. (p.95).

En este caso, la observación participante, como procedimiento desde el enfoque cualitativo y uno de los elementos más característicos de la IAP, definen una de las técnicas de recolección de esta investigación doctoral. Con lo cual, se logró la implicación por parte del investigador en la realidad del sujeto de estudio, evitando interferir en la dinámica propia y cotidiana de la misma, siendo utilizada a lo largo del proceso de investigación, obteniendo un mayor acceso a su forma de ver la realidad, con el propósito de captar y describir directamente, hechos, señales o estímulos, para registrarla tal como se presente.

Y para ello, también se utilizó como instrumentos de apoyo a la observación participante, el diario de campo o libreta de anotaciones, grabadora de audio y cámara fotográfica, que sirvió como guía para proporcionar pautas, comparaciones, relaciones, evidencias y descripciones de los sucesos o incidentes más importantes.

3.4.2-Entrevista semi-estructurada.

Partiendo de la idea de que la entrevista de investigación es fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades, en el caso de la entrevista semi-estructurada, se orientó mediante la recolección de un conjunto de saberes de los actores sociales, la construcción del sentido social desde la conducta individual y grupal de los sujetos entrevistados, para que de esta manera, permitir la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra y el diálogo, son el vector vehiculizante de una experiencia personalizada y colectiva.

En este orden de ideas, Martínez (2006), plantea que “la entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semi estructurada” (p.93).

Por lo cual, la entrevista semi estructurada no se trata de un interrogatorio, sino de un buscar, de un conocer, de una plática referencial, donde el entrevistado y el entrevistador confirman un diálogo. Para efectos de esta investigación, se utilizó la entrevista semi estructurada como técnica para establecer la relación, persona-persona, a partir de un guión de entrevista, como instrumento donde se formulan preguntas ordenadas y abiertas, con opción de argumentación, de desarrollo y de razonamiento.

El objetivo de este guion, es la flexibilidad y adaptabilidad a la situación específica analizada, como contribución al proceso diagnóstico, desde el criterio cualitativo de la investigación acción participativa. Para ello, esta entrevista se desarrolló siguiendo un estilo de conversación informal, empleando un lenguaje coloquial, abordando e intercambiando opiniones sobre los propósitos que plantea esta investigación, teniendo la habilidad de centrar la conversación desde las expectativas y dinámicas propias del contexto.

En esta investigación, se realizaron entrevistas a estudiantes, docentes y actores sociales, como informantes claves, a fin de recoger sus apreciaciones en torno a la construcción de saberes desde la pedagogía crítica, en la praxis territorializada de la educación universitaria, generando una comunicación dinámica y flexible, de tal forma que los entrevistados pudieran responder desde su lógica comunicativa, a partir

de la experiencia realizada del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV, en la comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes.

3.4.3-Grupo Focal.

El grupo focal, es ante todo una técnica de investigación cualitativa, donde la discusión grupal se utiliza como un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Es utilizada en los procesos de aprehensión de la información, en abordajes comunitarios, donde se genera un escenario socializador de ideas y de saberes de acción participativa.

Para Martínez (2006), “el objetivo fundamental del grupo focal es alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo”. (p.175).

Entiéndase que, esta técnica es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio, que le es propio al mismo grupo, por estar cercano a su pensar y sentir. Y es de “discusión”, porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. De tal manera, que el grupo focal, se enmarca dentro de la investigación cualitativa, en forma colectiva, más que individual y se centró en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.

Para el desarrollo de esta técnica se procedió a seleccionar un grupo de estudiantes y docentes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV y actores sociales del Consejo Comunal Simón Bolívar, a fin de utilizar la técnica en reuniones reflexivas y encuentros como colectivo de trabajo, cuyo tema central se focalizó en los procesos de abordaje de la comunidad en la construcción de saberes, para el desarrollo de proyectos comunitarios con miras a transformar la realidad.

Es importante destacar, que esta técnica se utilizó como un espacio orgánico de construcción o expresión del poder popular, donde se colectiviza la posibilidad real de opiniones, en el que surgieron desde el debate grupal, actitudes, sentimientos, creencias, que identifican la cualidad misma de los participantes, consustanciado con el mismo espacio territorial y contexto del colectivo. Esto permitió, procesos de

convivencia como grupo, diálogos, interacción e intercambio, que enriquecieron y complementaron la percepción de la realidad.

Durante la sesión del grupo focal, se aplicaron tres momentos, que definieron la dinámica en la aplicación de esta técnica para el intercambio:

- ✓ Una fase inicial de la sesión, que sirvió de motivación para fomentar en el grupo una interacción “rompe hielo”, a través de la presentación de los participantes y reconocimiento del grupo como expresión del poder popular. Además, se orientó sobre el por qué y para qué de la sesión de trabajo, aclarando dudas e inquietudes en relación al proceso de abordaje de la comunidad y en la construcción de saberes y conocimientos, que a partir de allí se produjeron para transformar la realidad.

Para ello, se hizo uso de una guía de preguntas generadoras, además de cuaderno de campo, grabaciones sonoras y registro fotográfico. Es importante acotar, que esta sesión, estuvo acompañada con líderes comunitarios de la zona, como observadores del proceso.

- ✓ Una fase de desarrollo de la sesión, que sirvió para comenzar con el debate grupal, a partir de las preguntas generadoras. Se orientó en esta sesión, el ejercicio de juegos de roles, para que el mismo grupo determinara la participación de un registrador, un director de debate y un sistematizador, entre ellos mismos.

Se usó además, la observación participativa y el diálogo grupal, que son también técnicas para recoger información desde esta metodología cualitativa. Los participantes manifestaron, que este tipo de encuentro grupal, la experiencia es más gratificante y estimulante que la entrevista individual.

- ✓ Una fase de cierre de la sesión, que sirvió para hacer un redondeo de los planteamientos, un poco para determinar compromisos, lectura de acuerdos, con resoluciones que se asumieron en función a las expectativas y necesidades de la comunidad, así como la participación de la universidad y el consejo comunal como expresiones sinérgicas que contribuyan a transformar la realidad.

3.5-Sujetos de Investigación.

En el estudio de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, se presentan y construyen saberes, a partir de las creencias, percepciones, expresiones, actitudes, comportamientos, opiniones, interpretaciones, narraciones y preferencias de los participantes o actores sociales involucrados en este proceso.

Esto requiere, la selección de informantes que estén consustanciados con los propósitos del estudio, articulado a sus propias realidades, a fin de que la información sea lo más creíble posible. En este sentido, Martínez (1998) plantea que “la muestra de informantes debe representar en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios y porque toda realidad humana es poliédrica, tiene muchas caras”. (p.56).

En este sentido, para recabar y procesar la información con el fin de avanzar en las diferentes fases de la investigación, en especial para la producción de conocimientos, mediante la explicación y transformación de la realidad con un sentido multidimensional y dialéctico, los informantes claves de este estudio, lo constituyeron seis (06) actores sociales, distribuidos de la siguiente manera: dos (02) voceros del consejo comunal, dos (02) estudiantes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, que habitan en la comunidad y dos (02) docentes de la UBV, facilitadores del grupo de estudiantes, para un total de seis sujetos de investigación.

APARTADO IV

CATEGORIAS DE ANALISIS.

4.1-Categorización.

El proceso de categorización en investigación cualitativa implica componer y recomponer la información registrada a través de las entrevistas, grabaciones, notas de campo, entre otras, con el fin de expresarla y describirla, de tal manera que respondan a una estructura inteligible para otras personas y por lo tanto significativa.

A tal efecto, Martínez (1998), establece que “desde el comienzo mismo de la recolección de los datos y de toda información, ha comenzado el proceso de la categorización”. (p.70).

Desde esta perspectiva, la presente investigación partió del criterio en el uso de técnicas y herramientas de recolección de información, de tipo cualitativo, con el empleo de entrevistas semi-estructuradas, diarios de campos, grabaciones, observación participante, para así recopilar una serie de datos generales, que posteriormente se fueron desglosando desde categorías y subcategorías, haciendo lo más explícito, concreto y simplificada posible la información suministrada.

Para ello, se suscribe el planteamiento de Martínez (Ob.cit), cuando argumenta que “el investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida”. (p.70).

Del mismo modo, Strauss y Corbin (2002), señalan que “las categorías son conceptos derivados de los datos, que representan los fenómenos (...) Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de los datos”. (p.124).

De esta apreciación, es importante considerar que en la presente investigación de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, los datos se agruparon en categorías, sobre la base de sus enfoques y contexto de la realidad estudiada, así como en función a sus propiedades y dimensiones categoriales.

Por su parte, Mayz (2007), establece en una aproximación conceptual de categoría y categorización lo siguiente:

la categoría es entendida como un constructo de pensamiento abstracto mediado por la acción interpretativa de quien la elabora y que respeta o guarda el sentido escondido en los datos. Y la categorización, se entiende como un proceso que implica desarrollar algunas acciones en momentos claves, las cuales van, paulatinamente, construyendo un camino analítico e interpretativo y en cuyo marco se encuentran o imbrican algunos procesos básicos del pensamiento. (p.58).

Es importante destacar que esta investigación, se suscribe al diseño de construcción de categorías y sub-categorías desde la teoría fundamentada en datos, donde se abordan las construcciones sociales de la realidad convivencial de los distintos sujetos (estudiantes, docentes y actores sociales), desde el paradigma socio-crítico de la investigación cualitativa, como enfoque metodológico. Todo esto, a partir de la experiencia del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) desde el Proyecto Académico-Comunitario, en la Base de Misiones Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora, del estado Cojedes.

Y para ello, se asume el procedimiento que plantean Strauss y Corbin (Ob.cit), cuando establecen que “para la aplicación de la teoría fundamentada, la codificación teórica es el principal procedimiento de análisis para construir teoría. En este procedimiento de interpretación de datos se pueden distinguir tres procesos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva”. (p.111).

Cada uno de estos procedimientos desde esta investigación, se describen a continuación:

- ✓ **Primer proceso: Codificación Abierta:** es el proceso analítico por medio del cual se identifican, comparan y conceptualizan datos, destacando sus propiedades y dimensiones. En este proceso inicial de examinar y comparar datos, se procedió a sistematizar a través de matrices, a fin de develar las categorías y sub-categorías desde la información aportada por los informantes claves, asignándole un código descriptivo que lo identifica.

Es importante destacar que partiendo del hecho de que el material primario o protocolo de registro, en este caso la entrevista semi-estructurada y dialógica,

el paso de la categorización exigió de acuerdo con Martínez (2006), “el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada”. (p.69).

Es decir, en esta fase inicial, se revisaron y analizaron los relatos escritos repetidamente, primero con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa, incluyendo conceptos, ideas y sentidos. El producto de esta primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades y significados, se obtuvo una clasificación, mayor o categoría y una de segundo grado, denominada sub-categoría.

- ✓ **Segundo proceso: Codificación Axial:** a partir del resultado de la codificación abierta, se procedió a explorar las relaciones posibles entre las categorías descriptivas, a fin de profundizar en la posición analítica que reúne datos de forma sistemática y relaciona estructura con proceso.

Para ello, Strauss y Corbin (1998), establecen que “la codificación axial consiste en el proceso de relacionar categorías con sus subcategorías (...); la codificación se realiza alrededor del eje de una categoría principal que articula otras categorías en el nivel de sus propiedades y sus dimensiones” (p.124).

En este tipo de codificación, el investigador inició el proceso de re-ensamblar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta para poner el énfasis en la relación que hay entre categorías y subcategorías, a fin de presentar explicaciones más precisas de la realidad estudiada, creando conexiones con el tema abordado en la investigación.

- ✓ **Tercer proceso: Codificación Selectiva:** este proceso de codificación teórica, es de particular importancia, pues no se considera una etapa independiente de la codificación abierta y axial, sino un proceso que integra y refina las categorías, hasta obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación. Esta categoría central (idea central), de acuerdo con Strauss y Corbin, (2002), “consiste en todos los productos del análisis, condensados en

unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (p.126).

En este proceso de codificación, el conjunto de categorías y subcategorías convergen en una unidad conceptual, que a su vez integra la realidad expresada por todos los sujetos de la investigación y que intenta acercar a esa posible categoría central que orientará la construcción de la teoría sustantiva a partir de los datos analizados. Porque es precisamente aquí, donde se concreta la teorización y se integran las relaciones de las categorías y sub-categorías, en un relato que contiene un conjunto de proposiciones, que permite discernir, comprender y dar sentido a los datos.

Si bien la categorización es un proceso sistemático, existen diversas formas de ordenar la información, incluyendo programas sofisticados de computación, que permiten la agrupación de datos, códigos o subcategorías; donde se analiza el contenido de cada código, comparándolo con los demás e identificando qué tienen en común y se decide si pertenecen a la misma clase de respuestas, nombrando al grupo al que pertenecen. Para ello, se utilizó una tabla de doble entrada o tabla de contingencia, donde se colocaron las categorías más importantes que se encontraron en la información recopilada, apoyadas por frases textuales de los informantes claves.

De igual manera, considerando el avance de las tecnologías, es posible apoyar el procesamiento de los datos con una serie de herramientas o programas informáticos especializados y dirigidos a datos de corte cualitativo. Para efectos de esta investigación, el análisis e interpretación de la información cualitativa, se realizó a través del Software Atlas.ti, versión 7.0, que de acuerdo con Muñoz y Sahagún (2017), es definido como:

una herramienta informática en el proceso de análisis de la investigación cualitativa, que consiste en dar sentido a grandes volúmenes de datos en un proceso definido por la reducción de información, la identificación de pautas significativas y la construcción de un marco que permita comunicar lo que revelan los datos. (p.3)

Del mismo modo, Bonilla y López (2016), establecen que “el Atlas.ti, es un software especializado para la elaboración de Teoría Fundamental” (p.308).

Al igual que la generalidad de los programas informáticos, Atlas.ti es un programa de recuperación de texto, dirigido a un trabajo conceptual, en donde cada paso de la codificación teórica (abierta, axial y selectiva) tiene un espacio en el programa; lo que permitió trazar el recorrido hacia la búsqueda del significado de la información, como un proceso recursivo desde los datos hacia la elaboración de modelos teóricos sustantivos.

Es importante comprender el uso metodológico de Atlas.ti en relación a la Teoría Fundamentada, donde se sintetiza la coherencia entre software y método. La finalidad de las principales funciones del programa es acoger los procedimientos constructores de teoría. En este sentido, facilita la organización del análisis a través de funciones que permitieron segmentar citas, conceptualizar, registrar reflexiones, categorizar, relacionar procesos y mostrar la teoría que se construye a través de diagramas y tablas.

4.2-Estructuración de las Categorías.

Para comenzar la estructuración, se siguió el proceso de integración de categorías una vez establecidas y organizadas, transformando los datos obtenidos en hallazgos científicos y teóricos, contrastándolos con los conceptos y categorías expuestas en las bases epistemológicas de la investigación. De acuerdo con Martínez (2009), “el proceso de estructuración y teorización constituyen como el corazón de la actividad investigativa: ilustran el procedimiento y el producto de la verdadera investigación, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo y cómo se evalúa”. (p.273).

En este sentido, se realizó una estructuración de categorías con el fin de volver manejable y claro el proceso de recolección y análisis. Sin impedir por supuesto, la apertura a la aparición de nuevas categorías (emergentes) en el proceso de interpretación de la información.

Para Martínez (Ob.cit), “la estructuración debe integrar las categorías o ideas producidas por la categorización en una red de relaciones que presenta capacidad persuasiva, genere credibilidad y produzca aceptación”. (p.168)

De tal manera, que la estructuración permitió seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas; facilitando el procedimiento y el producto de la investigación, para la teorización.

4.3-Triangulación.

Para efectos de esta investigación, la triangulación es mucho más que una estrategia o un simple proceso de validación de información; supone una visión holística que persigue un ensanchamiento de los límites de la comprensión de la realidad estudiada, pues en ese contacto con la realidad, surgen nuevos planteamientos y teorías.

En este sentido, Martínez (1999), establece que la triangulación "consiste en el uso de múltiples métodos y técnicas para estudiar un problema determinado". (p. 200). Es decir, la finalidad de la triangulación es la interpretación de toda información recabada desde diferentes perspectivas, evidencia obtenida conforme a la aplicación de técnicas y la participación aprobatoria de la información por parte de los propios coinvestigadores.

Es importante aclarar, que de acuerdo con Oppermann (2000), "el prefijo -tri- de triangulación no hace referencia literalmente a la utilización de tres tipos de medida, sino a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación". (p.144).

En función a lo anterior, Mayz (2009), establece que la triangulación, "consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y la combinación de los mismos, lo que hace posible el incremento de la confianza en los resultados". (p. 60).

Por su parte, Denzin (1970) establece diferentes maneras de utilizar los procedimientos de triangulación, organizando posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio. Para lo cual plantea lo siguiente:

hay una primera forma de triangulación, la de datos, que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. Una segunda forma de atender a la triangulación es la de investigadores, la cual incorpora varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. La tercera forma, triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para

obtener los datos y para analizarlos. El cuarto modo de triangulación es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario. El quinto y último procedimiento es la triangulación múltiple, ya que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores. (p.7)

A partir de estos referentes, en lo que respecta a esta investigación doctoral, se asumió como criterio de validación la triangulación de investigadores, ya que desde un proceso de verificación intersubjetiva y de la investigación acción participativa, se tomaron en cuenta los aportes de los actores sociales, donde la comunidad está habilitada para formular sus propias demandas a cubrir con la investigación, abriendo un espacio de intercambio en el que líderes sociales, investigadores y sujetos de la comunidad acuerdan los objetivos y el alcance que debe tener el proceso de construcción de conocimiento que se inicia.

A partir de ese momento, la comunidad se convierte, con la ayuda de diversos investigadores, en analista de su propia realidad, identificando aspectos considerados como clave en torno al tema-problema de la investigación, determinando las fórmulas de superación de esos asuntos y desplegando acciones concretas en cuya implementación se establecen consensos con los agentes promotores del proceso, a partir de las categorías emergidas durante la investigación.

4.4-Validación y Configuración de las Categorías.

Para la validación y configuración de las categorías en el estudio de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, se requiere de un proceso de triangulación que desde la hermenéutica, permita el cruce dialéctico de toda la información pertinente a los propósitos de este estudio. Es por ello, que la triangulación es un acto que se realizó una vez que se concluyó el trabajo de recopilación de la información.

El procedimiento práctico pasó por efectuar la selección de la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la

información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico.

Investigar desde esta racionalidad hermenéutica significa para Cisterna (2005), “una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación”. (p.62)

Desde este enfoque, el eje conductor del acto hermenéutico en el proceso de validación y configuración de las categorías en la triangulación, fue el uso del lenguaje, entendido en su doble acepción dialéctica, que lo concibe, por una parte, como la vía a través de la cual socialmente se construyó la realidad desde procesos sostenidos en relaciones intersubjetivas, que configuran el dominio lingüístico y semántico que hizo posible las acciones de entendimiento humano; y por otra, como medio de circulación de dicha construcción, es decir, como el acto comunicacional propiamente dicho, el que a su vez, en el decir de Echeverría (1993), “se verá asociado a los actos de expresar, de explicar, de traducir y, por lo tanto, de hacer comprensible el sentido que algo tiene para otro”. (p.21).

Así, la construcción de saberes y conocimientos, desde la pedagogía crítica, como un proceso subjetivo e intersubjetivo, se vincula en la construcción de estas categorías desde la triangulación, en tanto es el sujeto quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad.

Eso implica, realizarla desde la investigación acción participativa, que se convierte en una metodológica para que el proceso de conocimiento sea una actividad grupal, crítica y transformadora. Sólo así, se podrá lograr realmente la comprensión científica de los problemas sociales que se enfrentaron en la vida cotidiana de la comunidad, con el propósito de participar activamente en su solución.

4.5-Descripción del contexto de la Investigación

Haciendo una breve descripción del escenario, es importante destacar, que el contexto donde se desarrolló la experiencia de la investigación, lo constituye la comunidad Simón Bolívar, del municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes; constituida por un lote de terreno de catorce (14) hectáreas de extensión.

En el proceso de abordaje e información diagnóstica, la historia de esta comunidad se remonta al año 1996, cuando un grupo de personas pertenecientes a la comunidad Amador Palencia, tomaron las tierras que se encontraban ociosas y con problemas de acumulación de basura y nicho de antisociales. Sin embargo, fueron desalojadas por la Guardia Nacional, en ese mismo año, puesto que el Gobernador del estado de esa época (Alberto Galíndez), la había concedido en comodato por cincuenta (50) años a la Fundación Los Cerritos, cuyo Presidente era el señor Alberto Rubio.

En el año 2003, este grupo de personas se reúnen nuevamente y toman la decisión de dirigirse al Instituto Nacional de Tierras (INTI) en Caracas, donde les indicaron que debían registrar una organización para efectos jurídicos del rescate del terreno. Es así, como legalizan una organización no gubernamental denominada “Los Colonizadores”, la cual empezó a gestionar todo lo referente a los trámites jurídicos para el proceso de construcción de viviendas, que era una de las metas principales en la toma de dicho terreno, el cual continuaba en estado de abandono.

En abril del año 2003, la Oficina Regional de Tierra (ORT-Cojedes), autoriza a esta organización no gubernamental, la tramitación jurídica para el rescate de este terreno y para enero del año 2004, se decide hacer una toma simbólica con todos los asociados y potenciales beneficiarios para un plan habitacional.

En el año 2007, se comenzó a limpiar y abrir las picas para definir las calles en función de definir la cantidad de parcelas por beneficiario; fue entonces cuando en diciembre de ese mismo año se convoca una asamblea general para informarle a todos los miembros de la organización, que debían ocupar cada una de sus parcelas. En enero 2008, se le da nombre al parcelamiento de Simón Bolívar y actualmente el

consejo comunal que lleva su nombre, asume la responsabilidad orgánica de canalizar los procesos de atención comunitaria con los entes gubernamentales.

Geográficamente, la comunidad Simón Bolívar se encuentra ubicada en la avenida principal vía Balneario Boca Toma, sector Amador Palencia con los siguientes linderos: al norte con la finca del señor Domingo Casadiego, al sur con la Unidad Geriátrica “Agustín Capobianco”, al este con la avenida principal vía Balneario Boca Toma y al oeste, vía asfaltada de la Planta de Tratamiento “Elías Nazar Arroyo”.

Hoy, esta comunidad forma parte de la Base de Misiones “Simón Bolívar” y de la Comuna “Los Coyones”, ubicada en el Eje 6 del municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes. Cuenta con una población de 1.192 habitantes, equivalentes a 362 familias, que se encuentran en proceso vulnerable de atención económica, social, de salubridad, viviendas, productivas, entre otras; que han limitado su consolidación como comunidad luchadora.

Vale destacar, que el ambiente territorializado del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la Universidad Bolivariana de Venezuela, se ubica en la Unidad Geriátrica antes señalada, por lo cual, la vinculación de los estudiantes y profesores, está directamente relacionada con la comunidad Simón Bolívar, pues a partir, de la Unidad Básica Integradora Proyecto, que es transversal a lo largo del proceso académico que deben cumplir los estudiantes, requiere una inserción socio-comunitaria, en función al perfil de egreso como TSU y posteriormente como Licenciado en Gestión Social.

Eso implicó el diseño y construcción de técnicas y herramientas, a partir de los procesos de abordajes y diagnósticos, la selección de la comunidad, recorrido por la misma, constitución de grupo IAP, reuniones informativas, aplicación de instrumentos de recolección de información, jerarquización de problemas y necesidades, a fin de contribuir en la transformación de esa realidad.

Para ello, la comunidad en asamblea desde el consejo comunal, acepta la propuesta de inserción de estudiantes y profesores, para vincular estas expectativas en la resolución de problemas; con la fortaleza de que la mayoría de los estudiantes son

de la misma comunidad y han hecho una afinidad social con esa realidad, que es sentida y asumida por ellos mismos. Eso requirió, desde la construcción de saberes a partir de la pedagogía crítica, como praxis territorializada, abordar la problemática sentida desde el proyecto académico comunitario, en los ámbitos de atención al adulto mayor, programa habitacional y proyecto socio productivo, construido por los actores sociales como necesidades inmediatas para ser atendidas, vinculando a estudiantes y docentes de la universidad.

4.6-Categorías Emergidas.

Tal como se ha planteado anteriormente, uno de los procesos básicos en la dinámica de recolección y análisis de información es la categorización de los datos recogidos conforme a patrones que se descubren tras la lectura repetida de los mismos, a partir de las entrevistas semi-estructuradas a los informantes claves y grupo focal, a fin de identificar las distintas piezas de información, que de acuerdo a criterios de ordenamiento, como lo plantea Glaser (1978), se denomina “Codificación”.

Este proceso va a tener características diferentes, que según Strauss y Corbin (Ob.cit), se inicia con una codificación sustantiva o abierta, pasando luego a un segundo nivel que se denomina codificación selectiva o axial y finaliza con la codificación sustantiva.

Es importante destacar que en el curso de esta primera fase de codificación, las transcripciones de las entrevistas semi estructuradas realizadas se analizaron línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías y sub-categorías, que permitió agrupar el conjunto de la información allí consignada, entendiendo que cada categoría es distinguida con un nombre que la describe (registro descriptivo). Para Sandoval (1996), “un principio básico en la aplicación de este primer nivel de codificación es, el asegurar tanto como sea posible, el mayor grado de proximidad entre, el registro de los hechos y las palabras de los participantes” (p.87).

A partir de los protocolos de registro, comprensión e interpretación de la información, se procedió a categorizar a través de matrices, a fin de develar las

categorías y sub-categorías desde la información aportada por los informantes claves, asignándole un código descriptivo que lo identifica.

En este sentido, para recabar y procesar la información con el fin de avanzar en las diferentes fases de la investigación, en especial para la producción de conocimientos, mediante la explicación y transformación de la realidad con un sentido multidimensional y dialéctico, los informantes claves de este estudio, lo constituyeron seis (06) actores sociales, distribuidos de la siguiente manera: dos (02) voceros del consejo comunal, dos (02) estudiantes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, que habitan en la comunidad y dos (02) docentes de la UBV, facilitadores del grupo de estudiantes.

Para ello, en la siguiente tabla 5, se especifican a continuación:

Tabla 5-Actores Sociales

Informante Clave	Codificación
Vocero Consejo Comunal 1	VCC1
Vocero Consejo Comunal 2	VCC2
Estudiante PFG-Gestión Social 1	EGS1
Estudiante PFG-Gestión Social 2	EGS2
Docente UBV 1	DUBV1
Docente UBV 2	DUBV2

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2020).

Partiendo del hecho de que el material primario o protocolo de registro, en este caso la entrevista semi-estructurada, sea lo más completa y detallada, el paso de la categorización exige, de acuerdo con Martínez (2009), “el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada”. (p.69)

Es decir, el investigador revisó los relatos escritos repetidamente, primero con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa, a partir de las reflexiones, experiencias subjetivas y saberes que emergieron en la interpretación de la información. De tal manera, que una vez identificadas las distintas categorías y

sub-categorías, se procedió a definir las dentro del proceso de teorización para la generación de la teoría sustantiva.

En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las categorías y sub-categorías, a partir del registro descriptivo del informante clave, con su respectiva numeración, así como su cromatización, para luego proceder a su análisis.

Organización de las Categorías Abiertas y sus Subcategorías

Entrevistado: **Vocero Consejo Comunal 1**

Código: **VCC1**

Fecha y Hora: **18 /02/18. 09:00 a.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Tabla 6-Protocolo de las Entrevistas y los Registros Descriptivos con sus Subcategorías.

Registro Descriptivo		Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1 2 3 4 5	(VCC1): Bueno, aquí en la comunidad hay muchas necesidades y precisamente un profesional de la gestión social debe vincularse a esa realidad...entonces, su práctica universitaria debe tomar en cuenta los proyectos de la comunidad.	-Vinculado con la Comunidad.
(JMA): ¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
6 7 8 9 10 11	(VCC1): Yo creo que la educación universitaria debe acercarse más a la comunidad...salir de las aulas de clase y ser más participativa en los asuntos comunitarios...yo se que la comunidad está dispuesta a aprender y salir adelante. Aquí hay muchos jóvenes que desean seguir estudiando.	-Educación universitaria más cerca de la comunidad. -Educación Participativa.
(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
12 13 14 15 16 17 18	(VCC1): Bueno, apenas se vienen dando unos esfuerzos de la universidad para lograr esa territorialización como praxis transformadora. Se requiere de la voluntad de autoridades, estudiantes, docentes para llevar a eso a cabo... la universidad tiene que llegar a la comunidad para lograr territorializar la educación, para la formación,	-Falta de voluntad de autoridades, estudiantes y docentes -La universidad tiene que llegar a la comunidad. -Falta formación para

19	orientación y capacitación de la comunidad, ayudaría	el diseño de planes y proyectos.
20	a organizarnos como comunidad. Además, hace falta	
21	mucha formación, para el diseño de planes,	
22	diagnósticos comunitarios y ejecución de proyectos	
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
23	(VCC1): Yo creo que eso cambiaría la historia de	-Compromiso con la comunidad.
24	esta comunidad...imagínese, una universidad con sus	
25	estudiantes y profesionales al servicio de los cambios	
26	que necesita esta comunidad. Y con más razón, si son	
27	estudiantes de la gestión social, que deben estar	
28	comprometidos con la realidad de la comunidad...es	
29	más aquí hace falta eso, que los jóvenes y adultos	
30	asuman el conocimiento social para contribuir a	
31	transformar esta comunidad, que tanto necesita de	
32	nuevos profesionales, para la elaboración y ejecución	
33	de proyectos comunitarios.	
(JMA): En su condición de vocero comunal, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
34	(VCC1): Bueno, yo pertenezco a uno de los comités	-Apoyo en la resolución de problemas.
35	del consejo comunal y estoy dispuesto a apoyar en lo	
36	que sea necesario para resolver los problemas de esta	
37	comunidad. Cuenten conmigo para eso y si es	
38	necesario los acompañaré durante todo el proceso	
39	que implique la realización y ejecución de los	
40	proyectos comunitarios.	

Entrevistado: **Vocero Consejo Comunal 2**

Código: **VCC2**

Fecha y Hora: **18 /02/18. 10:45 a.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Registro Descriptivo		Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1	(VCC2): Esta es una comunidad nueva, recién	-Unifica y articula la organización comunitaria.
2	habitada, pero tiene problemas de organización... un	
3	profesional de gestión social debe contribuir en la	
4	unidad y articulación entre vecinos...hay muy pocos	
5	que asumen responsabilidades y los demás a la	
6	espera de soluciones sin hacer nada.	

(JMA): ¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
7 8 9 10 11	(VCC2): Esta es una comunidad que requiere de participación y organización... y la educación universitaria puede contribuir con eso, con sus estudiantes y profesores, articulando el trabajo comunitario con lo académico	-Articular lo académico con lo comunitario.
(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
12 13 14 15 16 17 18	(VCC2): Esa práctica educativa requiere mayor vinculación con la comunidad para que pueda territorializarse...porque la presencia de una institución universitaria contribuiría a impulsar la formación de jóvenes y adultos que requieren una profesión...se necesita capacitar a nuestra comunidad.	-Se requiere mayor vinculación con la comunidad.
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
19 20 21 22 23 24 25 26 27	(VCC2): Bueno, la universidad se viene acercando a la comunidad, eso es importante, pues el apoyo institucional es prioridad en estos momentos, que la comunidad necesita transformar su realidad...porque precisamente necesitamos todo el apoyo y más si viene de una universidad. Imagínese, se combinan conocimientos técnicos y tradicionales para ponerlos en común con esos proyectos comunitarios, contruidos desde la misma comunidad.	-Apoyo institucional. -Trabajo en comunidad.
(JMA): En su condición de vocero comunal, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
28 29 30 31 32 33	(VCC2): En todo lo que signifique atender a la comunidad...desde los comités de trabajo del consejo comunal, hemos asumido la responsabilidad de salir adelante para atender a la comunidad y por supuesto, ahora contamos con la ayuda de ustedes, estudiantes y profesores de la universidad.	-Responsabilidad social. -Comités de trabajo comunal.

Entrevistado: **Estudiante Gestión Social 1**

Código: **EGS1**

Fecha y Hora: **05 /05/18. 2:00 p.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Registro Descriptivo	Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?	
<p>1 (EGS1): Bueno, yo creo que un gestor social es 2 aquel profesional comprometido con la comunidad, 3 que trata de proponer e insertarse en la realidad para 4 contribuir a su transformación. Eso le da a su perfil 5 un carácter práctico en esta modalidad que requiere 6 la universidad hoy... Entonces, eso exige del gestor 7 social un perfil profesional que debe tener 8 sensibilidad social, solidario y comprometido con la 9 comunidad, que sea capaz de intercambiar su 10 experiencia teórica con la vivencia diaria de la 11 comunidad.</p>	<p>-Comprometido con la comunidad. -Carácter práctico. -Sensibilidad social.</p>
(JMA): ¿Cuáles serían, según tu apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?	
<p>12 (EGS1): Bueno, esa pregunta me parece importante, 13 porque precisamente y lo hemos debatido con el 14 grupo, la universidad debe salir de esa formalidad 15 académica que impone todavía viejas estructuras 16 que encierran y limitan a los estudiantes a 17 profundizar su compromiso con la comunidad...Por 18 ejemplo, la universidad no debe encerrar a los 19 estudiantes a un horario pre-establecido y en un 20 espacio fijo, pues su compromiso no tiene límites en 21 cuanto al quehacer universitario desde la realidad 22 comunitaria y más ahora con esta pandemia del 23 coronavirus...Entonces la educación universitaria 24 debe promover iniciativas que estén vinculadas con 25 la realidad de la comunidad; si estamos hablando de 26 territorializar la universidad, eso es muy exigente, 27 pues obliga a la universidad a romper esos muros y 28 entregarse de lleno a los saberes de la gente, del 29 pueblo... Además profe, todas las asignaturas que 30 nosotros vemos deben articularse con la comunidad, 31 no solo el proyecto comunitario para cumplir un 32 requisito de egreso.</p>	<p>-Formalidad académica. -Horarios pre-establecidos -Promueve iniciativas vinculadas con la comunidad. -Rompe muros y entrega a los saberes de la gente. -Asignaturas articuladas con la comunidad.</p>

(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
33	(EGS1): Mire profe, le voy a ser sincera, desde la	-Acción Territorializada desde la comunidad.
34	experiencia del PFG-Gestión Social en la Base de	
35	Misiones Simón Bolívar, creo que estamos haciendo	
36	un esfuerzo entre todos los estudiantes y profesores	
37	para lograr esa praxis transformadora , sin embargo,	
38	falta mucho. Sin negar que este ejercicio del proyecto	
39	comunitario se encuentra en una acción	
40	territorializada desde la comunidad . Pues el ejercicio	
41	del proyecto, por ejemplo, está vinculado como en un	
42	80% con la comunidad. Esto se expresa por ejemplo,	
43	en la relación que tenemos con los diferentes comités	
44	del consejo comunal, con los cuales hemos articulado	
45	el proyecto socio comunitario. Claro, que todavía	
46	falta mucho por hacer, sólo hemos logrado algunas	
47	acciones inmediatas sobre tareas que son prioridad	
48	para la comunidad en estos momentos.	
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
50	(EGS1): Caramba profe, mire usted...la relación	-Falta de compromiso de la universidad con la comunidad.
51	actual de la educación universitaria con el entorno	
52	desde una praxis territorializada está muy	
53	cuestionado eso, sabe?...Con todo el respeto a la	
54	educación universitaria, creo que no hay una	
55	vinculación real de la educación universitaria con la	
56	misión de construir una nueva sociedad desde lo	
57	académico. Por eso, hace falta compromiso de la	
58	universidad con la comunidad . Yo creo que esa	
59	relación de la universidad con su entorno se hace sólo	
60	como requisito de algunos programas de formación	
61	de algunas universidades -no son todas claro- para	
62	cumplir una pasantía, una vinculación comunitaria,	
63	que al concluir se van y no vuelven más nunca.	
(JMA): En su condición de estudiante, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
65	(EGS1): La universidad cuenta con muchas	-Programas de formación a disposición de la comunidad. -Asesoramiento, dirección y
66	capacidades entre estudiantes y profesores, que con	
67	su sabiduría y experiencias productivas y	
68	comunitarias, pueden fortalecer los proyectos de	
69	desarrollo en las comunidades. Lamentablemente eso	
70	no se aplica, pero sería bien importante que la	

71	universidad ponga a disposición de las comunidades	coordinación de saberes y experiencias.
72	todos sus programas de formación, que estén	
73	articulados por supuesto con las mismas necesidades	
74	de desarrollo de la comunidad. Le aseguro, que la	
75	misma comunidad participaría en esa formación para	
76	cumplir con sus estudios y a su vez le sirve como	
77	proyecto productivo. Entonces, la universidad debe	
78	brindar espacios para el asesoramiento, dirección y	
79	coordinación de saberes y experiencias... técnicas,	
80	metodológicas, para fortalecer la vinculación de los	
81	proyectos de desarrollo con las comunidades.	

Entrevistado: **Estudiante Gestión Social 2**

Código: **EGS2**

Fecha y Hora: **05 /05/18. 3:15 p.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

	Registro Descriptivo	Subcategorías
	(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?	
1	(EGS2): Un profesional de la gestión social, debe ser una persona desprendida de su formalidad académica, para convertirse en un servidor social ...con un perfil, que esté vinculado con la realidad de la comunidad, siendo humilde e íntegro para contribuir en la solución de problemas de esa comunidad. Que sea capaz de intercambiar su experiencia teórica con la vivencia diaria de la comunidad. Osea, que lo que él o ella sabe como profesional universitario, debe intercambiarlo con los saberes de la misma comunidad.	-Servidor social. -Humildad e integridad. -Intercambio de saberes con la comunidad.
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
	(JMA): ¿Cuáles serían, según tu apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?	
12	(EGS2): Uno de esos aspectos que requieren transformar la universidad, es por ejemplo, que todos los profesores que nos dan clase, deben estar aquí en la comunidad, viendo sus problemas y estudiando sus posibles soluciones...estamos hablando entonces, de una nueva universidad, que debe articularse con la realidad social, allí en el propio campo de acción, que no requiere de un salón de clase, pues el ambiente es	-Universidad articulada con la realidad social. -No requiere un salón de clase.
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		

20	la misma comunidad...y eso lo estamos	
21	construyendo poco a poco...	
(JMA): ¿Cree usted que su actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
22	(EGS2): Nuestra práctica educativa no está	-Dinámicas
23	territorializada del todo...pues existen algunos	academicistas.
24	elementos dentro de la universidad que nos exigen	-Impulso de prácticas
25	dinámicas muy academicistas...creo que vamos	académicas desde lo
26	encaminados hacia esa territorialidad, de ubicar	local.
27	nuestra práctica académica al servicio de lo local, del	
28	pueblo...	
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
29	(EGS2): La universidad en su totalidad, está muy	-Universidad
30	divorciada de la realidad de la comunidad...apenas	divorciada de la
31	hacemos un esfuerzo desde el PFG-Gestión Social de	realidad.
32	la UBV en acercarnos a la realidad local desde el	-Proyectos
33	proyecto comunitario. Hay que ir impulsando esa	comunitarios que se
34	nueva universidad que construya saberes desde el	acerquen a la realidad.
35	propio contexto donde se desenvuelve.	
(JMA): En su condición de estudiante, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
36	(EGS2): Tiene que haber mayor acercamiento de la	-Acercamiento de la
37	universidad con la comunidad...cada programa de	universidad a la
38	formación, no sólo gestión social, sino otras carreras	comunidad.
39	que se pongan al servicio de la comunidad, para que	-Programas que se
40	ésta entienda la importancia no solo de resolver los	pongan al servicio de
41	problemas, sino que desde el estudio, desde el	la comunidad.
42	aprendizaje, construyendo e intercambiando saberes	
43	y conocimientos, podemos salir adelante.	

Entrevistado: **Docente UBV 1**

Código: **DUBV1**

Fecha y Hora: **14/06/18. 09:00 a.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Registro Descriptivo	Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?	
<p>1 (DUBV1): Si hablamos de perfil docente, sin duda 2 debemos referirnos a un profesional con una actitud 3 para el cambio, un docente que esté abierto a 4 participar en los procesos de transformación de la 5 comunidad, junto con el estudiante, allí donde 6 requiera su presencia, debe ser articulador entre lo 7 académico con lo comunitario, ser ejemplo para la 8 comunidad...comprometido con lo que hace, ser un 9 motivador, un guía, un orientador. Facilita los 10 procesos de construcción de conocimientos, no los 11 obstaculiza, no es lo que él o ella diga como docente, 12 sino que construye sobre lo colectivo.</p>	<p>-Actitud para el cambio. -Articula lo académico con lo comunitario. -Ser ejemplo para la comunidad. -Ser motivador, guía, orientador, facilitador.</p>
(JMA): ¿Cuáles serían, según tu apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?	
<p>13 (DUBV1): Yo creo que lo primero sería, según mi 14 criterio, un cambio en el curriculum, es decir, 15 unidades curriculares que se adecúen a los contextos 16 comunitarios, que ayuden a develar la realidad para 17 transformarla. Que le permita a los estudiantes, las 18 estrategias metodológicas que le faciliten el 19 intercambio de técnicas e instrumentos que pueda 20 aplicar en esa realidad.</p>	<p>-Unidades curriculares adecuadas al contexto comunitario. -Estrategias que faciliten el intercambio de saberes. -Develar la realidad.</p>
(JMA): ¿Cree usted que su actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?	
<p>21 (DUBV1): Hasta ahora no está territorializada...se 22 requiere un cambio, un salto cualitativo para llegar a 23 ese proceso, que considero no es nada difícil, es un 24 asunto de voluntad y disposición del personal 25 docente y estudiantes, que integremos el esfuerzo 26 común de participar en experiencias locales desde la 27 comunidad, a fin de aplicar, socializar lo que se da en 28 la teoría, para que se convierta en praxis social.</p>	<p>-Voluntad y disposición de docentes y estudiantes. -Socializar la teoría y la práctica.</p>
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación	

universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
29	(DUBV1): Son muy pocos los esfuerzos que las	-Praxis
30	universidades prestan al servicio y transformación de	Territorializada con
31	realidades en las comunidades. Una praxis	visión crítica.
32	territorializada requiere de una mística, de una visión	-Programas
33	crítica de la realidad, de programas consustanciados	consustanciados con
34	con las necesidades e intereses de la comunidad, allí	la comunidad.
35	donde el estudiante hace no sólo un ejercicio para	
36	cumplir un requisito de egreso, sino una convivencia	
37	con su práctica profesional. Su mejor título es el que	
38	le otorga la comunidad cuando ésta percibe sus	
39	propias transformaciones desde la práctica	
40	comunitaria.	
(JMA): En su condición de docente, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
41	(DUBV1): A partir del proyecto académico	-Vincular lo
42	comunitario que exige la universidad desde el PFG-	académico con la
43	Gestión Social, es una buen alternativa estratégica	realidad social.
44	para vincular lo académico con la realidad social,	-Transformar la
45	pues el proyecto persigue transformar esa realidad a	realidad.
46	partir de la construcción de saberes y conocimientos	-Construcción de
47	desde la misma comunidad...no hay nada impuesto	saberes y
48	aquí, es una construcción colectiva.	conocimientos.

Entrevistado: **Docente UBV 2**

Código: **DUBV2**

Fecha y Hora: **14 /06/18. 10:45 a.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Registro Descriptivo		Categorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1	(DUBV2): Un profesional de este programa debe	-Motiva, integra,
2	tener un perfil motivador, que integre, que trabaje en	trabajo de equipo.
3	equipo, que sea desprendido de cualquier atadura	-Desprendido de
4	academicista que muchas veces depende de nosotros	cualquier atadura
5	mismos que no queremos ver más allá de la	academicista.
6	realidad...	
(JMA): ¿Cuáles serían, según tu apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de		

profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	(DUBV2): La universidad debe vencer esa lógica perversa de verse como un claustro ...la universidad se debe al pueblo, a las comunidades con sus realidades...la universidad debe atender desde lo académico los programas de formación vinculados con las necesidades de la comunidad, de su gente, de sus intereses. Yo sé que esto no es tan fácil, hay mucha resistencia todavía, inclusive dentro de los mismos profesores...pero como estamos hablando de territorialización, entonces eso implica revolucionar el saber, construido desde el conocimiento propio que tiene la comunidad.	-Vencer el claustro. -Revolucionar el saber. -Construcción de conocimientos desde la comunidad.
(JMA): ¿Cree usted que su actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	(DUBV2): . La actividad educativa desde la universidad no está territorializada, apenas se vienen dando unos esfuerzos muy importantes por cierto, de acercar a nuestros estudiantes y profesores, desde el proyecto comunitario, a una vinculación real del programa gestión social con los contextos locales ...esa construcción de conocimientos entre estudiantes y comunidad, es necesaria para ir rompiendo los muros academicistas que atan a la universidad a un salón de clase.	-Vinculación de los programas de formación con la comunidad. -Romper muros academicistas.
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	(DUBV2): Construir una nueva sociedad desde la educación universitaria es un compromiso ético, político, que tributa con la realidad social y el perfil docente con estudiantes comprometidos con esa transformación...eso exige que la universidad, disponga de métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad ...con esos cambios y necesidades que se consiguen en los contextos comunitarios. Para que la universidad realmente se relacione con el entorno desde una praxis territorializada, debe cambiar sus métodos de investigación, para que sean más participativos, que involucren a los líderes sociales y sus realidades.	-Compromiso ético político con la realidad social. -Métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad.
(JMA): En su condición de docente, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		

42	(DUBV2): Yo creo que a través de nuevos programas de formación, que se le puedan ofertar a las comunidades y que tengan como fin la transformación de esas realidades a partir de los proyectos socio-comunitarios que deben promover estudiantes y profesores con la comunidad...con una modalidad que esté adecuada los intereses de los participantes y si es posible vinculada a sus propios contextos.	-Transformación de la realidad desde los proyectos comunitarios.
43		
44		
45		
46		
47		
48		
49		
50		

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2019).

Tabla 7-Categorización (Entrevista Semi-Estructurada).

Subcategorías	Categorías Emergidas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vinculado con la comunidad. ✓ Unifica y articula la organización comunitaria ✓ Comprometido con la comunidad. ✓ Carácter práctico. ✓ Sensibilidad social. ✓ Servidor social. ✓ Humildad e integridad. ✓ Intercambio de saberes con la comunidad. ✓ Actitud para el cambio. ✓ Articula lo académico con lo comunitario. ✓ Ser ejemplo para la comunidad. ✓ Ser motivador, guía, orientador, facilitador. ✓ Motiva, integra, trabajo de equipo. ✓ Desprendido de cualquier atadura academicista. 	<p><i>Perfil profesional del Gestor Social.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación universitaria más cerca de la comunidad. ✓ Educación Participativa. ✓ Articular lo académico con lo comunitario. ✓ Formalidad academicista. ✓ Horarios pre-establecidos ✓ Promueve iniciativas vinculadas con la comunidad. ✓ Rompe muros y entrega a los saberes de la gente. ✓ Asignaturas articuladas con la comunidad ✓ Universidad articulada con la realidad social. ✓ No requiere un salón de clase. ✓ Unidades curriculares adecuadas al contexto comunitario. ✓ Estrategias que faciliten el intercambio de saberes. ✓ Develar la realidad. ✓ Vencer el claustro. ✓ Revolucionar el saber. ✓ Construcción de conocimientos desde la comunidad. 	<p><i>Transformación Universitaria.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de voluntad de autoridades, estudiantes y 	

<ul style="list-style-type: none"> docentes. ✓ La universidad tiene que llegar a la comunidad. ✓ Falta formación para el diseño de planes y proyectos. ✓ Se requiere mayor vinculación con la comunidad. ✓ Acción Territorializada desde la comunidad ✓ Dinámicas academicistas. ✓ Impulso de prácticas académicas desde lo local. ✓ Voluntad y disposición de docentes y estudiantes. ✓ Socializar la teoría y la práctica. ✓ Vinculación de los programas de formación con la comunidad. ✓ Romper muros academicistas. 	<p><i>Praxis Territorializada</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromiso con la comunidad. ✓ Apoyo institucional. ✓ Trabajo en comunidad. ✓ Universidad divorciada de la realidad. ✓ Proyectos comunitarios que se acerquen a la realidad. ✓ Praxis Territorializada con visión crítica. ✓ Programas consustanciados con la comunidad. ✓ Compromiso ético político con la realidad social. ✓ Métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad. 	<p><i>Investigación Participativa</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyo en la resolución de problemas. ✓ Comités de trabajo comunal. ✓ Programas de formación a disposición de la comunidad. ✓ Asesoramiento, dirección y coordinación de saberes y experiencias. ✓ Acercamiento de la universidad a la comunidad. ✓ Programas que se pongan al servicio de la comunidad. ✓ Vincular lo académico con la realidad social. ✓ Transformar la realidad. ✓ Construcción de saberes y conocimientos. ✓ Transformación de la realidad desde los proyectos comunitarios. 	<p><i>Proyectos Comunitarios</i></p>

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2019)

De igual manera, se presenta a continuación el registro descriptivo de información a partir del Grupo Focal, integrado por líderes sociales de la comunidad, estudiantes del PFG-Gestión Social y docentes de la UBV. Eso con el propósito de complementar y profundizar en la investigación, a partir de las opiniones expresadas

por los actores involucrados. En este caso, se tomará en cuenta lo expresado por docentes UBV en sus distintas disciplinas de formación, para su apreciación en el proceso de triangulación.

Entrevistado: **Grupo Focal 1**

Código: **GF1**

Fecha y Hora: **23 /06/18. 9:00 a.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Tabla 8-Registro Descriptivo Grupo Focal con sus Subcategorías.

Registro Descriptivo		Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1 2 3 4 5 6	(GF1): Es importante considerar que un gestor social es como <u>un líder comunitario</u> y académico a la vez...que debe estar <u>vinculado con la práctica social de la comunidad</u> . Por lo tanto, debe ser <u>humilde, comprometido, un luchador social</u> que ayuda a resolver los problemas de la comunidad.	-Líder comunitario. -Vinculado con la práctica social. -Humildad, compromiso, luchador social.
(JMA): ¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
7 8 9 10 11 12	(GF1): Yo creo que la universidad <u>debe salir de esos formalismos académicos</u> y <u>convertirse en una institución vinculada con la comunidad</u> . Debe <u>dejar de verse como un recinto impenetrable</u> y pasar a <u>ser un espacio para el encuentro entre estudiantes y comunidad</u> .	-La universidad debe salir del formalismo académico. -Institución vinculada a la comunidad. -Espacio de Encuentro
(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa de la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
13 14 15 16 17 18	(GF1): yo creo que a eso le falta todavía, aunque se vienen dando unos primeros pasos. <u>La actividad educativa de la universidad debe estar integrada</u> a lo que pasa en la comunidad. Si hablamos de actuar en el territorio, entonces la <u>educación universitaria debe estar territorializada</u> .	-Universidad integrada a la comunidad. -Educación Territorializada.
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
19 20 21	(GF1): Bueno, hasta ahora es muy <u>poco el apoyo de la universidad</u> y la oferta de sus carreras, a tantos jóvenes y adultos que forman parte de esta	-Falta de apoyo de la universidad con la comunidad.

22	comunidad. Todos los contenidos que tiene la	
23	universidad, imagínese, el aporte de su ciencia con la	
24	construcción de una nueva sociedad.	
(JMA): En su condición de actor social (o profesional), ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
25	(GF1): Considero que debería haber <u>mayor</u>	-Acercamiento Universidad con Proyectos Comunitarios.
26	<u>acercamiento entre la universidad con los</u>	
27	<u>proyectos comunitarios</u>...donde se involucren	
28	estudiantes, profesores y los líderes sociales para	
29	<u>resolver juntos cada una de las necesidades que</u>	
30	<u>atraviesa esta comunidad.</u>	

Entrevistado: Grupo Focal 2

Código: GF2

Fecha y Hora: 23 /06/18. 10:45 a.m.

Lugar: Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.

Entrevistador: José Miguel Aular. (JMA)

Registro Descriptivo		Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1	(GF2): Yo creo que un profesional de la gestión	-Darse a la comunidad. -Integrador. -Servidor social.
2	social <u>se debe a la comunidad</u>, es decir, <u>integrarse</u>	
3	<u>a ella</u>, en sus necesidades. Debe colocar todo su	
4	esfuerzo y aprendizaje <u>al servicio de la comunidad.</u>	
(JMA): ¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
5	(GF2): La educación universitaria tiene el	-Compromiso formativo con la realidad social.
6	<u>compromiso de formar a hombres y mujeres</u>	
7	<u>comprometidos con la realidad social.</u>	
(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
8	(GF2): yo creo que la <u>actividad educativa de la</u>	-Aspiración de territorializar la educación universitaria. -Praxis vinculada con proyectos sociales.
9	<u>universidad no está territorializada aún</u> así como	
10	se quiere. Pero, sería bien importante que esa <u>praxis</u>	
11	<u>universitaria se vincule con cada una de las</u>	
12	<u>aspiraciones y proyectos</u> que tiene esta	
13	comunidad...sería de gran ayuda esa articulación.	
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?		

14	(GF2): la <u>universidad debe trasladarse a la</u>	-Universidad debe trasladarse a la comunidad. -Una praxis educativa desde el territorio
15	<u>comunidad,</u> más aun si pretende una <u>praxis</u>	
16	<u>educativa desde el territorio</u> ...ello contribuye a la	
17	resolver los problemas sociales y organizar la	
18	comunidad.	
(JMA): En su condición de actor social (o profesional), ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
19	(GF2): Deben <u>consolidarse equipos de apoyo o</u>	-Creación de equipos de apoyo universidad comunidad. -Enfrentar problemática de manera articulada
20	<u>comités comunales</u> con participación de la	
21	universidad...de <u>manera articulada se pueden</u>	
22	<u>enfrentar cada uno de los problemas que afectan</u>	
23	<u>esta comunidad.</u>	

Entrevistado: **Grupo Focal 3**

Código: **GF3**

Fecha y Hora: **23 /06/18. 12:15 p.m.**

Lugar: **Base de Misiones Simón Bolívar. Comunidad Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora-Cojedes.**

Entrevistador: **José Miguel Aular. (JMA)**

Registro Descriptivo		Subcategorías
(JMA): ¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?		
1	(GF3): Debe ser un <u>profesional integro,</u> con	-Integro. -Capacidad de Liderazgo.
2	<u>capacidad de liderazgo y promotor del trabajo</u>	
3	<u>social.</u>	
(JMA): ¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?		
4	(GF3): La universidad <u>debe abrirse a la</u>	-Apertura social. -Formar parte de la realidad.
5	<u>comunidad,</u> dejar el claustro que la caracteriza y	
6	<u>formar parte de una realidad</u> que debe abordar	
7	junto con los estudiantes.	
(JMA): ¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?		
8	(GF3): Yo creo <u>que todavía no se territorializa</u> ese	-Articular saberes.
9	proceso, lo que amerita el <u>esfuerzo de autoridades,</u>	
10	<u>docentes y estudiantes,</u> que junto a la comunidad	
11	puedan <u>articular saberes y construcción de nuevos</u>	
12	<u>aprendizajes</u>	
(JMA): ¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de		

tributar a la construcción de una nueva sociedad?		
13	(GF3): La <u>educación universitaria debe articularse con la comunidad</u> , a partir de sus necesidades formativas y de construcción de soluciones a sus problemáticas. Impulsando programas de formación adecuados a esa realidad.	-Educación articulada con la comunidad.
14		
15		
16		
17		
(JMA): En su condición de actor social (o profesional), ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?		
18	(GF3): Aquí juega un papel importante los <u>proyectos que vienen realizando los estudiantes</u> , cuya realidad debe <u>enfocarse desde la misma comunidad</u> , vinculando <u>procesos de aprendizajes desde el mismo contexto social</u> .	-Proyectos vinculados con la comunidad. -Aprendizajes desde el contexto social.
19		
20		
21		
22		

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2019)

Tabla 9-Categorización Grupo Focal (Entrevista Semi-Estructurada).



Subcategorías	Categorías Emergidas
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Líder comunitario. ✓ Vinculado con la práctica social. ✓ Humildad, compromiso, luchador social. ✓ Darse a la comunidad. ✓ Integrador. ✓ Servidor social. ✓ Capacidad de Liderazgo. 	<i>Liderazgo Social.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La universidad debe salir del formalismo académico. ✓ Institución vinculada a la comunidad. ✓ Espacio de Encuentro. ✓ Compromiso formativo con la realidad social. ✓ Educación desde el territorio. ✓ Apertura social. 	<i>Universidad y Comunidad.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acercamiento Universidad con Proyectos Comunitarios. ✓ Creación de equipos de apoyo universidad comunidad. ✓ Enfrentar problemática de manera articulada ✓ Proyectos vinculados con la comunidad. ✓ Aprendizajes desde el contexto social. 	<i>Proyectos de Aprendizajes.</i>

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2019)

Una vez desarrollado el trabajo hermenéutico de la categorización, mediante la comprensión e interpretación de la información emergida de los actores sociales, se procedió a construir un cuadro de cromatización para identificar las subcategorías y

categorías emergidas, lo cual permitirá ubicarlos y distinguirlos visualmente, en la siguiente tabla anexa. (ver tabla 10).

Tabla 10-Cromatización de las Categorías Emergidas.

		Subcategorías		
Categoría Perfil Profesional del Gestor Social.		<ul style="list-style-type: none"> 1-Vinculado con la comunidad. 2-Unifica y articula la organización comunitaria. 3-Comprometido con la comunidad. 4-Carácter práctico. 5- Sensibilidad social. 6- Servidor social. 7-Humildad e integridad. 8-Intercambio de saberes con la comunidad. 9-Actitud para el cambio. 10-Articula lo académico con lo comunitario. 11-Ser ejemplo para la comunidad. 12-Ser motivador, guía, orientador, facilitador. 13-Motiva, integra, trabajo de equipo. 14-Desprendido de cualquier atadura academicista. 		Amarillo
		Subcategorías		
Categoría Transformación Universitaria.		<ul style="list-style-type: none"> 1-Educación universitaria más cerca de la comunidad. 2-Educación Participativa. 3-Articular lo académico con lo comunitario. 4-Formalidad academicista. 5-Horarios pre-establecidos 6-Promueve iniciativas vinculadas con la comunidad. 7-Rompe muros y entrega a los saberes de la gente. 8-Asignaturas articuladas con la comunidad 9-Universidad articulada con la realidad social. 10-No requiere un salón de clase. 11-Unidades curriculares adecuadas al contexto comunitario. 12-Estrategias que faciliten el intercambio de saberes. 13-Develar la realidad. 14-Vencer el claustro. 15-Revolucionar el saber. 16-Construcción de conocimientos desde la comunidad. 		Verde Claro

		Subcategorías	
Categoría Praxis Territorializada		<ul style="list-style-type: none"> 1-Falta de voluntad de autoridades, estudiantes y docentes. 2-La universidad tiene que llegar a la comunidad. 3-Falta formación para el diseño de planes y proyectos. 4-Se requiere mayor vinculación con la comunidad. 5-Acción Territorializada desde la comunidad 6-Dinámicas academicistas. 7-Impulso de prácticas académicas desde lo local. 8-Voluntad y disposición de docentes y estudiantes. 9-Socializar la teoría y la práctica. 10-Vinculación de los programas de formación con la comunidad. 11-Romper muros academicistas. 	Azul Claro
		Subcategorías	
Categoría Investigación Participativa.		<ul style="list-style-type: none"> 1- Compromiso con la comunidad. 2-Apoyo institucional. 3-Trabajo en comunidad. 4-Universidad divorciada de la realidad. 5-Proyectos comunitarios que se acerquen a la realidad. 6-Praxis Territorializada con visión crítica. 7-Programas consustanciados con la comunidad. 8-Compromiso ético político con la realidad social. 9-Métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad. 	Fucsia
		Subcategorías	
Categoría Proyectos Comunitarios.		<ul style="list-style-type: none"> 1- Apoyo en la resolución de problemas. 2-Comités de trabajo comunal. 3-Programas de formación a disposición de la comunidad. 4-Asesoramiento, dirección y coordinación de saberes y experiencias. 5-Acercamiento de la universidad a la comunidad. 6-Programas que se pongan al servicio de la comunidad. 7-Vincular lo académico con la realidad social. 8-Transformar la realidad. 9-Construcción de saberes y conocimientos. 10-Transformación de la realidad desde los proyectos comunitarios. 	Rojo

		Subcategorías	
Categoría Liderazgo Social.		1-Líder comunitario. 2-Vinculado con la práctica social. 3-Humildad, compromiso, luchador social. 4-Darse a la comunidad. 5-Integrador. 6-Servidor social. 7-Capacidad de Liderazgo.	Azul Oscuro
		Subcategorías	
Categoría Universidad y Comunidad.		1-La universidad debe salir del formalismo académico. 2-Institución vinculada a la comunidad. 3-Espacio de Encuentro. 4-Compromiso formativo con la realidad social. 5-Educación desde el territorio. 6-Apertura social.	Gris
		Subcategorías	
Categoría Proyectos de Aprendizajes.		1-Acercamiento Universidad con Proyectos Comunitarios. 2-Creación de equipos de apoyo universidad comunidad. 3-Enfrentar problemática de manera articulada. 4-Proyectos vinculados con la comunidad. 5-Aprendizajes desde el contexto social.	Anaranjado

Fuente: Elaboración propia (Aular, 2019)

4.7-Teorización y Significación de las Categorías.

Una vez analizados cualitativamente los datos, se descubrieron conceptos y relaciones, organizados en esquemas teóricos explicativos, explorando sus cualidades para reunirlos en una teoría coherente. Para esta teorización, se establecieron categorías que permitieron identificar, en cada una de ellas, rasgos fundamentales importantes para su codificación. De ahí, que en el análisis de datos cualitativos se hizo necesaria la categorización y codificación de la información.

Para Osses, Sánchez e Ibáñez (2006), “la investigación cualitativa centra su atención en el análisis de la realidad social, donde la información obtenida en la recolección de datos, debe manejarse de forma sistemática, generando ideas y relaciones entre ellas, para llegar a la teorización”. (p.128).

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) definen la teorización como “un trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un

esquema lógico, sistemático y explicativo”. (p. 24). De acuerdo con lo anterior, el proceso de teorización conlleva a una reconstrucción de la realidad e implica una búsqueda ordenada del conocimiento. Al interpretar las ideas de Strauss y Corbin, construir teorías significa reducir los datos originales de los actores sociales y observaciones particulares a conceptos y convertirlos en un conjunto de afirmaciones de relación que puedan explicar y predecir sucesos o fenómenos.

Del mismo modo, Coffey & Atkinson (1996), establecen que “la teorización es integral al análisis, es buscar lo que está por detrás de los datos y desarrollar ideas (...) ello ayuda y reglamenta la reflexión, para explorar y comprender los fenómenos”. (p.166). En el contexto de lo dicho, la teorización es el proceso por medio del cual se construyen y asumen explicaciones alternativas, apoyándose para ello, en la lectura e interpretación sostenida de los datos generados por los actores sociales, siempre buscando una mejor, más conveniente y sencilla explicación de los mismos.

Por su parte, Rodríguez (2015) determina que “cualquiera que sea el propósito de la teorización que tenga el investigador, este proceso comienza con el análisis, para luego, codificar, categorizar, sintetizar y por último, teorizar”. (p.468).

En este sentido, en la presente investigación se realizó la interpretación de datos, su codificación y su proceso de teorización, a partir de la experiencia de un grupo de estudiantes, docentes y actores sociales de la comunidad Simón Bolívar del municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, desde la pedagogía crítica en la construcción de saberes como proceso territorializado de la educación universitaria. Para ello, se seleccionaron las categorías más significativas que emergieron de la entrevista semi estructurada y del grupo focal para dar respuesta a las preguntas y los objetivos de la investigación.

En virtud a lo antes planteado, se presenta a continuación el análisis, interpretación y discusión desde las distintas categorías emergidas y subcategorías, a partir de las reflexiones planteadas por los actores sociales, a la luz de los datos recolectados en las entrevistas semi-estructuradas, diálogos, reuniones reflexivas y observaciones realizadas desde el propio contexto.

4.7.1-Perfil Profesional del Gestor Social.

Esta categoría se aproxima al proceso intelectual ontológico de esta investigación doctoral, en la pretensión de configurar los componentes profesionales del egresado de gestión social, cuyo objetivo se estructura en la vinculación colectiva desde el inicio del proceso formativo, respondiendo al conocimiento teórico-práctico de metodologías y lineamientos que promuevan un sujeto pleno de transformación, a su práctica, a su sentir y por consiguiente a su convivir, refundando relaciones entre la nueva ciudadanía y con el otro.

En este sentido, el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV (2007), determina en su fundamento ontológico, que el ser y su realidad deben vincularse al contexto de la educación universitaria, es decir, una concepción humanista y social del hombre y de la realidad. Para ello, se concibe al estudiante como centro del modelo educativo, como beneficiario directo y productor de bienes y servicios para la sociedad; de allí que el modelo “aboga por una concepción del hombre y mujer crítico, participativo y transformador de los contextos en los que participa, a través de relaciones ínter subjetivas donde la práctica dialogal y el consenso sean las alternativas para la construcción del saber.” (p.10)

En el desarrollo de esta categoría, han emergido significados en torno a su contribución con la territorialización de la educación desde la praxis transformadora; en este sentido, para los propósitos de esta investigación interesó profundizar en estos aspectos desglosados en las siguientes subcategorías a saber:

Sub-categorías: Vinculado y comprometido con la comunidad, sensibilidad y servidor social, actitud para el cambio, ser ejemplo para la comunidad.

Estas subcategorías establecen perfiles estratégicos del profesional de la gestión social, su capacidad de sentirse comprometido con los procesos de transformación, de manera consciente, que lo identifica como un servidor social, es ejemplo para la comunidad y se involucra con su propia realidad para transformarla. Tal como lo expresan los informantes claves:

[...“un gestor social es aquel profesional comprometido con la comunidad”...] (EGS1: Líneas 1-2).

[...“un perfil profesional que debe tener sensibilidad social”...]. (EGS1: Líneas 7-8).

[...“es un servidor social”...]. (EGS2: Líneas 3-4).

[...“se involucra con la comunidad”...]. (EGS3: Líneas 1-2).

[...“comprometido con los cambios de su propia comunidad”...]. (EGS3: Líneas 4-5).

[...“ser ejemplo para la comunidad”...]. (DUBV1: Líneas 7-8).

Estas afirmaciones se articulan con los postulados del Documento Conceptual del PFG-Gestión Social (Ob.cit), cuando establece que “un profesional de la gestión social debe ser íntegro, crítico, reflexivo y comprometido, capaz de investigar participativamente y articular, planificar, diseñar y desarrollar políticas, programas y proyectos, centrados en modelos alternativos de organización y participación social”.(p.17).

Es importante destacar, que esta categoría y sub-categorías, tienen una estrecha vinculación con los postulados de la contextualización de la investigación, cuando establece que no está consustanciado el aprendizaje del estudiante dentro de su proceso académico con la realidad, que se contradice con el perfil de egreso de un profesional de la gestión social, con su práctica académica-comunitaria. Es decir, esa competencia para articular, diseñar, desarrollar políticas, planes y proyectos que deriven en la construcción, mejora y transformación de los espacios comunitarios, no se viene cumpliendo, haciendo insuficiente la visión estratégica que plantea esta forma de educación universitaria.

Esto le da un carácter al profesional de la Gestión Social, cuya vinculación debe estar articulada con la realidad de su contexto social, para que sea fiel cumplidor de un ejercicio profesional que le exige una transformación, para él como sujeto como para su entorno. El mismo Documento Conceptual del PFG-Gestión Social (Ob.cit), establece que “el perfil profesional del Gestor Social se sustenta en la necesidad que tiene el Estado Venezolano de contar con ciudadanos preparados de manera integral y transdisciplinaria, para abordar y propiciar la resolución de problemáticas y necesidades comunitarias, locales y nacionales”. (p.12).

Todo esto, sobre la base de sus conocimientos de distintas metodologías, a partir de proyectos, políticas públicas y demás, organizando experiencias sociales y culturales que permitan transformar realidades, promoviendo la organización y participación comunitaria.

Sub-categorías: Carácter práctico, humildad e integridad, motivador, guía, orientador, facilitador, integra, trabajo de equipo.

Al respecto, los informantes claves expresaron lo siguiente:

[...“esto le da a su perfil un carácter práctico”...] (EGS1: Líneas 4-5).

[...“siendo humilde e íntegro”...]. (EGS2: Líneas 5).

[...“ser un motivador, un guía, un orientador”...]. (DUBV1: Líneas 8-9).

[...“un perfil motivador, que integre, que trabaje en equipo”...]. (DUBV2: Líneas 2-3).

Estas subcategorías, planteadas por los informantes, forman parte del perfil del profesional de la Gestión Social y que surge como necesidad de su articulación desde la práctica de su ejercicio educativo. Aquí, se constata uno de los postulados de esta investigación referido a su proceso intelectual epistemológico, cuando plantea desde la teoría socio crítica de Freire, P. (1994), que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (p.7).

Es decir, que los nuevos procesos formativos deben generar un profesional nuevo, consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios. Invita a los actores del proceso educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; a que se parta de su práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada.

Se hace necesario pues, considerar el perfil profesional del Gestor Social en el proceso de transformación comunitaria, como elemento vinculante en la territorialización de la educación universitaria, para contar con un profesional que desde la praxis transforma procesos, insertados con los proyectos académicos-comunitarios.

Sub-categorías: Unifica y articula la organización comunitaria, intercambio de saberes con la comunidad, articula lo académico con lo comunitario, desprendido de cualquier atadura academicista.

En estas subcategorías, los informantes claves plantean la necesidad de articular los saberes académicos con los comunitarios y para ello, el perfil de un profesional de la gestión social, debe incluir estos elementos expresados de la siguiente manera:

[...“un profesional de gestión social debe contribuir en la unidad y articulación entre vecinos”...] (VCC2: Líneas 2-4).

[...“lo que él o ella sabe como profesional universitario, debe intercambiarlo con los saberes de la misma comunidad”...] (EGS2: Líneas 9-11).

[...“debe ser articulador entre lo académico con lo comunitario”...]. (DUBV1: Líneas 6-7).

[...“que sea desprendido de cualquier atadura academicista”...]. (DUBV2: Líneas 3-4).

De estas afirmaciones, se interpreta que hay necesidad de democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de participación en la construcción del conocimiento y la transformación social, pues ni una ni otra son privilegio exclusivo de la Universidad y de los académicos. Tal como lo plantea esta investigación, el desarrollo de contenidos, supone formas de organización con los nuevos modos de creación del conocimiento, caracterizados por la transdisciplinariedad y la reflexión, las cuales permitieron articular nuevos campos y ámbitos de estudio, combinando y configurando los contenidos formativos de diferentes maneras, a partir de diferentes contextos, prácticas y problemas, desde la comunidad.

Tal como lo establece el Documento Rector UBV (2003), “no se trata de negar la peculiaridad del conocimiento que se produce y aprende en la universidad sino de impedir su enclaustramiento e inmovilidad” (p.27)

En este perfil que se le exige al profesional de la gestión social, a partir de lo expresado por los informantes claves, un accionar de su capacidad académica, en los escenarios propios de la comunidad. Desde los propósitos de esta investigación, el gestor social se debe al desarrollo de la misma comunidad, donde la práctica

académica, metodológica, epistemológica y ontológica, se ejecutó desde el mismo contexto. Esto profundiza una actitud para el cambio del gestor social, como profesional del desarrollo comunitario, más allá de verse enclaustrado en una oficina o institución, si realmente pretende impulsar las transformaciones necesarias para enfrentar las problemáticas sentidas por la comunidad.

4.7.2 Transformación Universitaria.

Esta categoría tiene una particularidad con esta investigación, pues exige entrar en el análisis sobre el sentido y la función que cumple la universidad ante la sociedad y sobre el papel que han de desempeñar docentes y estudiantes, con relación a ella. Esta exigencia implica profundizar, por medio de la investigación, en procesos metodológicos alternativos a los que tradicionalmente se han venido utilizando en las aulas de clase, lo que obliga una transformación de su modelo educativo.

Aquí es donde se sitúa la necesidad de métodos dialógicos, con la intención de contribuir no sólo a clarificar los principios en los que éstos se asientan, sino a desvelar los aprendizajes construidos desde la realidad social, más allá del aula de clase. Entendiendo que, este proceso dialógico lleva al estudiante y al docente, a la toma de conciencia real sobre su propio proceso de aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo y crítico.

Tal como lo plantea Arandia, Alonso y Martínez (2008), “la educación universitaria tiene como bien social y como valor que ha de favorecer y asentarse en el principio de igualdad en las diferencias, reforzando, mediante su acción, a los que más lo necesitan y menos oportunidades sociales tienen”. (p.312)

Para el desarrollo de este análisis, se cuenta con la información suministrada en la entrevista semi-estructurada de los informantes claves, a partir de las sub-categorías, en los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria, que forma parte de una de los aspectos de esta investigación.

Sub-categorías: Educación universitaria más cerca de la comunidad, educación participativa, articular lo académico con lo comunitario, formalidad academicista, horarios pre-establecidos.

Estas sub-categorías emergentes, son importantes porque se vinculan directamente con la necesidad que tiene la educación universitaria de romper con viejos esquemas que la adoctrinan y la mediatizan. Para ello, lo expresado por los informantes claves, establecen que:

[...“Yo creo que la educación universitaria debe acercarse más a la comunidad...salir de las aulas de clase y ser más participativa en los asuntos comunitarios”...]. (VCC1: Líneas 6-9).

[...“y la educación universitaria puede contribuir con eso, con sus estudiantes y profesores, articulando el trabajo comunitario con lo académico”...]. (VCC2: Líneas 8-11).

[...“la universidad debe salir de esa formalidad academicista que impone todavía viejas estructuras que encierran y limitan a los estudiantes a profundizar su compromiso con la comunidad...Por ejemplo, la universidad no debe encerrar a los estudiantes a un horario pre-establecido y en un espacio fijo, pues su compromiso no tiene límites en cuanto al quehacer universitario desde la realidad comunitaria”...]. (EGS1: Líneas 14-22).

Es por eso, que en uno de los propósitos de esta investigación, se pretende, en conjunto con los actores sociales, avanzar en procesos de transformación comunitaria desde los saberes del pueblo, lo que supone una reconfiguración del proceso de gestión de conocimiento clásico (academicista), para generar una política de investigación en relación a problemas y demandas sociales cuya solución implica un abordaje interdisciplinario e intersectorial. Tal como lo plantean Trincherro y Petz (2014), que “los saberes disciplinarios se ven interpelados y sus prácticas tensionadas al requerirse el tratamiento de demandas exteriores a la lógica académica pero que se presentan como ineluctables para poder avanzar en el conocimiento crítico y científico”. (p.38).

Transformar esa formalidad academicista, implicó involucrarse en el territorio, ser parte y generar procesos de integración socioeducativa, habilitando que los actores sociales que históricamente han tenido negado el derecho de acceder a prácticas y experiencias universitarias puedan hacerlo y además porque se trata de una experiencia que avanza en procesos de co-gestión estudiante-docente-comunidad-instituciones, en función de impulsar profundas transformaciones.

Aquí jugó un papel fundamental la Pedagogía Crítica, que constituye un proceso educativo, que describe, explica y orienta la comprensión de la formación del ser humano, sobre la base de investigaciones coherentes, sólidas, como respuesta a los desequilibrios en la teoría y práctica pedagógica.

Es decir, desde el enfoque de la pedagogía crítica en la construcción de saberes, tomando en cuenta la concepción del proyecto académico-comunitario como una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico, se replanteó la necesidad de una racionalidad substantiva que incluyó juicios, valores y los intereses de la comunidad, así como su compromiso para la transformación desde su interior, lo que define y determina el paradigma socio crítico de esta investigación. Al asumir este criterio, para transformar la formalidad academicista, se generó conocimiento ético y político pertinente desde la realidad social, con los sujetos históricos y las organizaciones comunitarias, que impulsaron nuevas formas de conciencia social.

El Documento Rector UBV (2003), establece que “ni el diseño ni el desarrollo curricular pueden ser concebidos como caminos lineales únicos expresados en objetivos predeterminados, fijos e inmutables a un horario, externos a los prácticas y a la organización de experiencias educativas”. (p.24).

A partir de esta práctica en la construcción de saberes desde la pedagogía crítica, se hizo posible el diálogo entre profesores y estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí y el de todos ellos con el contexto del que formaron parte. Es decir, una educación dialógica y transformadora que no se limitó a horarios, porque es un proceso inacabado, construido por el diálogo que el individuo mantiene consigo mismo, con los otros, con la realidad y con el contexto.

Sub-categorías: Promueve iniciativas vinculadas con la comunidad, rompe muros y entrega a los saberes de la gente, asignaturas articuladas con la comunidad, universidad articulada con la realidad social, no requiere un salón de clase.

Estas subcategorías emergidas, expresadas por los informantes claves, establecen que:

[...“Entonces la educación universitaria debe promover iniciativas que estén vinculadas con la realidad de la comunidad; si estamos hablando de territorializar la universidad, eso es muy exigente, pues obliga a la universidad a romper esos muros y entregarse de lleno a los saberes de la gente, del pueblo...Además profe, todas las asignaturas que nosotros vemos deben articularse con la comunidad, no solo el proyecto comunitario para cumplir un requisito de egreso”...]. (EGS1: Líneas 23-32).

[...“si estamos hablando de territorializar la universidad, eso es muy exigente, pues obliga a la universidad a romper esos muros y entregarse de lleno a los saberes de la gente, del pueblo”...]. (EGS1: Líneas 25-29).

[...“allí en el propio campo de acción, que no requiere de un salón de clase, pues el ambiente es la misma comunidad...y eso lo estamos construyendo poco a poco”...]. (EGS2: Líneas 18-21).

Al interpretar estas expresiones de los informantes, un profesional de la gestión social que se inserta en la comunidad, rompe esos muros academicistas y enclaustrados, para dedicarse a la construcción de saberes desde la gente y sus necesidades. Tiene sin duda, una marcada influencia con esta investigación, sobre la base del pensamiento crítico, que significa pensar una nueva forma de hacer docencia, en donde las relaciones con los estudiantes son más humanas y significativas y se propicia que profesores, estudiantes y actores sociales, asumen su responsabilidad de comprender la realidad para transformarla.

El Documento Rector UBV (2003), plantea una educación sin muros y la apertura de la universidad a la comunidad en la que está inserta. En tal sentido, “las instituciones educativas ya no representan espacios confinados, restrictivos y excluyentes, sino espacios de convivencia y aprendizaje en y para la diversidad, que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos de cada comunidad”. (p.27).

Esto implica que no se establece una relación autoritaria ni jerárquica donde los docentes, unilateralmente, imponen lo que debe aprenderse tanto como los contenidos y los ritmos del aprendizaje, sino una relación de solidaridad como sustento del aprendizaje igualitario y dialógico.

Para Morales (2018), “las universidades son responsables de formar profesionales identificados con las necesidades del pueblo, de entenderlo y de retribuirle lo que en su momento la misma sociedad les brindó”. (p. 94). Ese romper

muros, la entrega y construcción de saberes con el pueblo, es una primicia del paradigma que identifica esta investigación doctoral. Pues, es precisamente allí, donde se articula la pedagogía crítica con la territorialización de la educación universitaria desde la praxis.

Esto, por supuesto articulado con un proceso interactivo e intersubjetivo mediado por el lenguaje que se realiza desde una posición de horizontalidad. Tal como lo plantea ese principio freiriano de dialogicidad e interacción, que se produce entre sujetos de conocimiento que se ubican en una situación educativa entendida como acto de conocimiento (no de memorización ni de transmisión sino de problematización de la realidad que conduce a un análisis y reajuste del conocimiento).

Este romper muros, implicó también el desarrollo de competencias relacionadas con el saber, saber hacer, saber ser y saber compartir, necesarias para el proceso de socialización profesional del gestor social, puesto que el cambio en las personas obedece a un movimiento profundo que se relaciona con la ideología, con los valores fundamentales ante la vida y la sociedad.

Esta forma de entender la educación universitaria desde la territorialización, se propone, por un lado, resignificar la práctica relacionándola con la construcción de unos saberes que permitió reflexionarla, juzgarla, evaluarla. Por otra parte, el marco teórico se transforma, dejó de ser una fundamentación abstracta para tomar el carácter de una “construcción” teórica que tiende conexiones hacia análisis contextualizados.

Sub-categorías: Unidades curriculares adecuadas al contexto comunitario, estrategias que faciliten el intercambio de saberes, develar la realidad.

Uno de los postulados fundamentales de esta investigación, le da carácter participativo a la comunidad en el proceso de intercambio de saberes, donde los estudiantes, docentes y actores sociales, se involucran para develar la realidad a partir de estas premisas. Con esto se busca, que los conocimientos y los códigos de los grupos históricamente desposeídos obtengan un reconocimiento en el devenir cotidiano de la sociedad, para que de esta manera, sean tomadas en cuenta sus capacidades para intervenir en las decisiones que les afectan y en el diseño de las

acciones que les permiten la modificación de aquellos elementos del entorno que los mantienen en condiciones de exclusión.

En este sentido, los informantes claves, expresan en función a esto lo siguiente:

[...“Yo creo que lo primero sería, según mi criterio, un cambio en el curriculum, es decir, unidades curriculares que se adecúen a los contextos comunitarios, que ayuden a develar la realidad para transformarla. Que le permita a los estudiantes, las estrategias metodológicas que le faciliten el intercambio de técnicas e instrumentos que pueda aplicar en esa realidad.”...]. (DUBV1: Líneas 13-20).

Al interpretar estas inquietudes de los informantes claves, ubicar los procesos educativos en el contexto comunitario significa la posibilidad de crear prácticas formativas que favorecen el desarrollo de todos los integrantes de la comunidad. Para ello, se establecieron estrategias que rebasan el espacio académico y que implican una participación conjunta de los múltiples actores que conforman el entorno social. La importancia de dicha participación radica en la incidencia de los docentes, estudiantes y actores sociales en la construcción de dinámicas donde se adecuaron los contenidos curriculares con la realidad y el entorno, en un vínculo que retroalimentó el desarrollo y facilitación de saberes.

En estos procesos se crearon ámbitos de comunicación multidireccional, en donde todos aprenden de los conocimientos y experiencias del otro. Por lo tanto, se usaron canales de reciprocidad y compromiso para alcanzar metas en común, especialmente aquellas referidas a transformar las condiciones que crean exclusión. De esta manera, la comunidad, como el espacio en el cual se suscitan diversidad de relaciones, se convierte en el ámbito que posibilita la mejora de las formas de vida de los sujetos. Al respecto, los procesos educativos no son prácticas aisladas de los acontecimientos sociales, sino que se concretan en acciones enmarcadas en la vida diaria de la comunidad, teniendo como finalidad contribuir a que los acontecimientos cotidianos beneficien a todos y no solo a unos cuantos.

Sub-categorías: Vencer el claustro, revolucionar el saber, construcción de conocimientos desde la comunidad.

Es importante determina aquí lo expresado por los informantes claves:

[...“La universidad debe vencer esa lógica perversa de verse como un claustro...la universidad se debe al pueblo, a las comunidades con sus realidades.”...]. (DUBV2: Líneas 10-13).

[...“entonces eso implica revolucionar el saber, construido desde el conocimiento propio que tiene la comunidad.”...]. (DUBV2: Líneas 19-21).

En estas sub-categorías emergidas, se valoran otras formas de interpretar la educación, alejadas de las tradicionales y de muchas de las vividas, asentadas en el respeto, en la escucha activa, en la no discriminación, en la comprensión de la diferencia existente entre las personas y en el reconocimiento de la misma, en la construcción de conocimientos desde la propia comunidad. Que son elementos consustanciados con los propósitos de esta investigación.

Es decir, se requiere vencer un claustro, a partir de revolucionar el saber, que parta de las necesidades de los sujetos, en la que las personas que aprenden son protagonistas, que se preparan para la vida y al mismo tiempo fomentan la capacidad de emancipación, que respete la diversidad de pensamientos, vivencias, culturas y fomente un espíritu crítico. Esto es, un contenido articulado con la comunidad, que sea democrático, participativo, igualitario, comunicativo y crítico, siendo fiel con el enfoque de la investigación acción que determina este trabajo doctoral.

Esto implica a su vez, una reconstrucción a partir de lo que realizan estudiantes y docentes en la comunidad, desde notas de campo, debates, afirmaciones, problemas, conflictos, tomas de decisión, actitudes, emociones, interacciones; es decir, todo lo que sea capaz de oír y recoger en las notas, las cuales se trabajan y organizan como dosificación de contenidos.

4.7.3 Praxis Territorializada.

La praxis territorializada como categoría emergida, expresada por los informantes claves, constituye uno de los aspectos que determina esta investigación, a partir de su vinculación con un contexto, una acción y una realidad socio comunitaria desde el territorio. Eso implicó para la universidad, que las prácticas de enseñanza y aprendizaje fueron trasladadas desde el interior de las aulas de clases hacia territorios

y comunidades a menudo caracterizadas por presentar realidades y necesidades que deben transformarse.

A partir de los desafíos a los que nos convoca el paradigma socio crítico, esto implica entonces una labor en espacios territoriales que no son los de la universidad, cuando las conversaciones de aprendizajes ya no son solamente exclusivas entre docentes y estudiantes, sino además entre estos y el líder comunitario o algún habitante del barrio que busca una orientación, a fin de transformar sus propios escenarios.

Desde esta categoría, surgieron subcategorías, expresadas por los informantes claves, que son determinantes para precisar la vinculación entre universidad y los procesos de enseñanza desde la praxis comunitaria, cruzada por el desafío de “dialogar” a los territorios y la comunidad, así como vincular los programas de formación con la realidad comunitaria y generar procesos de socialización entre la teoría y la práctica como voluntad académica de estudiantes y profesores. En el planteamiento de esta categoría, surgieron varias subcategorías, las cuales se explican a continuación:

Sub-categorías: Falta de voluntad de autoridades, estudiantes y docentes, la universidad tiene que llegar a la comunidad, falta formación para el diseño de planes y proyectos, se requiere mayor vinculación con la comunidad.

Una praxis educativa y académica territorializada, requiere orientar la intervención social, a través de un proceso que involucre la activa participación de la comunidad y el territorio, en la toma de decisiones respecto a los temas que les afectan, buscando que sean los gestores de su propio desarrollo. En este sentido, los informantes claves al expresar la necesidad de una mayor vinculación de la universidad con la comunidad, plantean lo siguiente:

[...“Se requiere de la voluntad de autoridades, estudiantes, docentes para llevar a eso a cabo... la universidad tiene que llegar a la comunidad para lograr territorializar la educación, para la formación, orientación y capacitación de la comunidad, ayudaría a organizarnos como comunidad. Además, hace falta mucha formación, para el diseño de planes, diagnósticos comunitarios y ejecución de proyectos”...]. (VCC1: Líneas 14-22).

[...“Esa práctica educativa requiere mayor vinculación con la comunidad para que pueda territorializarse”...]. (VCC2: Líneas 12-14).

Esto le exige a la Universidad Bolivariana de Venezuela, un proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar, para contribuir en la producción de conocimiento nuevo, que vincule críticamente el saber académico con el saber popular. Promoviendo de esta manera, formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas en la comunidad. Por lo cual, es importante, el diseño de líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la comunidad y con la resolución de sus problemas, a partir de metodologías de aprendizaje integral y humanizadora como el proyecto académico-comunitario.

En este sentido, la presente investigación, configura una relación más activa con sus contextos, impulsando un modelo académico que indaga los problemas, el trabajo conjunto con la comunidad en los territorios y la definición explícita de transformación de la realidad.

Sub-categorías: Acción Territorializada desde la comunidad, dinámicas academicistas, impulso de prácticas académicas desde lo local.

Cuando los informantes claves plantean la acción territorializada como expresión de diálogo en la comunidad, implica ampliar la base de participantes y de voces que todavía no ha sido oídas, integrando para ello, los esfuerzos que hacen instituciones locales, municipales y regionales, dentro de ellas la UBV, a partir del Programa de Formación de Grado Gestión Social, que nutre la expectativa para la construcción de saberes desde esa praxis territorial

Al respecto, los informantes expresan que:

[...“Sin negar que este ejercicio del proyecto comunitario se encuentra en un accionar territorializado desde la realidad de la comunidad”...]. (EGS1: Líneas 38-40).

[...“Nuestra práctica educativa no está territorializada del todo...pues existen algunos elementos dentro de la universidad que nos exigen dinámicas muy academicistas”... creo que vamos encaminados hacia esa territorialidad, de ubicar nuestra práctica académica al servicio de lo local, del pueblo...]. (EGS2: Líneas 22-28).

De lo anterior se destaca que la universidad (UBV) desde el Programa de Formación Gestión Social, puede transformar su acción académica de claustro, para convertirse en un escenario territorializado de acción socio comunitaria, manteniendo el diálogo entre los diferentes grupos y asociaciones de la comunidad, desarrollando el potencial colectivo para actuar sobre sus ideas, impulsando iniciativas nuevas y fortaleciendo el impacto de las organizaciones comunitarias actuales para la mejora.

Tal como lo plantean Durán, Leyton y Abarca (2017), cuando establecen que “la formación universitaria debe hacer todos los esfuerzos por encaminarse al desarrollo de prácticas reflexivas que logren incidir en el escenario social, traspasando sus límites propios y comenzar a deambular en el ámbito de lo público”. (p.124)

En este contexto, la universidad debe asumir ese desafío en la permanente producción, reflexión y mirada crítica de la comunidad, siendo capaz de contribuir al cambio social, interpelando a la realidad social desde prácticas que logren, sino generar grandes cambios, sí por lo menos provocar movilidad que vaya en esa dirección.

Sub-categorías: Voluntad y disposición de docentes y estudiantes, socializar la teoría y la práctica, vinculación de los programas de formación con la comunidad, romper muros academicistas.

Al respecto, los informantes claves expresaron lo siguiente:

[...“se requiere un cambio, un salto cualitativo para llegar a ese proceso, que considero no es nada difícil, es un asunto de voluntad y disposición del personal docente y estudiantes, que integremos el esfuerzo común de participar en experiencias locales desde la comunidad, a fin de aplicar, socializar lo que se da en la teoría, para que se convierta en praxis social”...]. (DUBV1: Líneas 21-28).

[...“acercar a nuestros estudiantes y profesores, desde el proyecto comunitario, a una vinculación real del programa gestión social con los contextos locales...esa construcción de conocimientos entre estudiantes y comunidad, es necesaria para ir rompiendo los muros academicistas que atan a la universidad a un salón de clase”...]. (DUBV2: Líneas 22-28).

Al interpretar estas voces de los informantes, la praxis territorializada en el ámbito de la formación universitaria, “comienza por casa” en el sentido de que hay una familiarización inicial entre docentes y estudiantes, con su voluntad y disposición

de socializar la teoría con la práctica. En este marco de consideraciones, se dibuja un contexto de rica complejidad en el que cobra especial relevancia la necesidad de vincular los Programas de Formación de la UBV con la comunidad, tomando en cuenta sus realidades cotidianas y la del territorio; se trata de articular una experiencia de diálogo sensible y constante entre el docente, el estudiante y la comunidad.

Ahora bien, en el marco de la formación universitaria sobre praxis territorializada, socializar lo teórico con lo práctico, es un proceso fundamental. No solamente porque desde aquí cada estudiante podrá ir conociendo dinámicas específicas de los territorios e instituciones, de los habitantes, los futuros colegas y de los espacios comunitarios en los que ejerce su dinámica académica, sino además porque de esa socialización dependerá la elaboración de proyectos que puede hacer, a modo de proposición de iniciativas concretas para su implementación.

Por otro lado, es importante reconocer que el ejercicio de aprender sobre la praxis territorializada, ha sido un desafío marcado por tensiones experimentadas por estudiantes, docentes y la misma comunidad. De todos modos, siempre la consigna ha sido desprenderse de la modalidad academicista en los territorios, ya se trate de modelos de intervención con énfasis en metodologías o en conceptos. Se ha enfatizado más bien la pertinencia de trabajar desde la praxis, lo que implica un proceso exhaustivo de pensar el hacer, pero también desde el hacer.

Esta labor no simplemente ha requerido que los estudiantes estén al tanto de las metodologías adecuadas para el trabajo comunitario, sino sobre todo que a partir cada acción e iniciativas se desprendan posibilidades para la reflexión, la discusión, la conversación, el análisis, la elaboración de propuestas y ejecución de acciones, la elaboración de pensamiento, entre todos los participantes.

4.7.4 Investigación Participativa.

Esta categoría marca un referente teórico y metodológico muy importante en la presente investigación, pues a partir de lo expresado por los informantes claves, vinculan la necesidad de proyectos académicos con proyectos socio-comunitarios, partiendo de la realidad del territorio donde su inserta la universidad. Por supuesto, eso requiere de metodologías participativas, identificadas con la realidad de los

actores sociales y la participación de éstos en ese proceso. Entonces, la investigación acción pasa a ser desde esta perspectiva surgida por los informantes, la expresión participativa del método para la colectivización de los procesos dentro de la comunidad.

En este contexto, esta forma metodológica emergida como expresión de categoría por los informantes claves, se vincula con la presente investigación doctoral; en tal sentido, Rojas (2013), establece que “tanto los investigadores como la población participan activamente, en un plano de igualdad, como agentes de cambio, confrontando en forma permanente el modelo teórico y metodológico con la práctica, a fin de ajustarlo a la realidad que se quiere transformar”. (p.27). En este tipo de investigación todos aportan, la comunidad, los líderes sociales, los estudiantes, los docentes, entre otros, propiciando condiciones para la transformación de su propia realidad.

Es así, como los informantes claves lo plantean a partir de sus expresiones a saber, en las siguientes subcategorías:

Sub-categorías: Compromiso con la comunidad, apoyo institucional, trabajo en comunidad, universidad divorciada de la realidad, proyectos comunitarios que se acerquen a la realidad.

Atendiendo a estas subcategorías emergidas por los informantes claves, si la universidad solo fijara su mirada en la vida intramuros, perdería parte de su rol social, aquel que se relaciona con su inserción socio comunitaria. Los retos y desafíos de la educación superior, requieren de una universidad comprometida con la vida comunitaria, con las necesidades de los ciudadanos que habitan la comunidad, con el ejercicio de un rol de democratización del saber basado en el principio que reconoce que el conocimiento se construye socialmente y en base al respeto a las diversidades de cada actor social.

En este sentido, lo expresado por los informantes claves, se vinculan en base a estas expectativas:

[...“Yo creo que eso cambiaría la historia de esta comunidad...imáginese, una universidad con sus estudiantes y profesionales al servicio de los cambios que necesita esta comunidad. Y

con más razón, si son estudiantes de la gestión social, que deben estar comprometidos con la realidad de la comunidad”...]. (VCC1: Líneas 23-28).

[...“Bueno, la universidad se viene acercando a la comunidad, eso es importante, pues el apoyo institucional es prioridad en estos momentos, que la comunidad necesita transformar su realidad...porque precisamente necesitamos todo el apoyo y más si viene de una universidad. Imagínese, se combinan conocimientos técnicos y tradicionales para ponerlos en común con esos proyectos comunitarios, construidos desde la misma comunidad”...]. (VCC2: Líneas 19-27).

[...“La universidad en su totalidad, está muy divorciada de la realidad de la comunidad...apenas hacemos un esfuerzo desde el PFG-Gestión Social de la UBV en acercarnos a la realidad local desde el proyecto comunitario”...]. (EGS2: Líneas 29-33).

Al interpretar estas expresiones, la universidad debe actuar como una organización que es parte de la comunidad e interactúa como una de las actoras sociales de los procesos de desarrollo, interactuando en forma activa, no sólo dentro de los edificios universitarios sino que en el escenario comunitario. De esta manera, se identifica el rol activo de la universidad en la construcción de proyectos que se acerquen a la realidad y necesidades propias de la comunidad, tal como lo plantea esta investigación. En este orden de ideas, Beltrán, Íñigo y Mata (2014), establecen que “desde el punto de vista del conocimiento, las instituciones de educación superior deben promover proyectos de investigación conjuntos con actores de la sociedad civil y movimientos sociales, que tengan en cuenta sus necesidades y puntos de vista”. (p.10)

Para ello, se requiere entonces de decisiones concretas que vinculen efectivamente a la universidad con la comunidad, a partir del desarrollo de acciones conjuntas tales como los proyectos socio comunitarios, que ya se vienen vinculando entre estudiantes, docentes y actores sociales, tomando en cuenta la mirada de los protagonistas y que puedan ser considerados por las organizaciones comunitarias para procesos de gestión interinstitucional.

Sub-categorías: Praxis Territorializada con visión crítica, programas consustanciados con la comunidad, compromiso ético político con la realidad social, métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad.

Estas subcategorías vinculadas a la categoría emergida sobre investigación participativa, forma parte integrante de esta investigación doctoral. Toda práctica académica, consustanciada con la realidad y contextos comunitarios, implica métodos y enfoques que se articulen para transformar la realidad. De tal manera, que construir metodologías participativas requiere sobre cómo entendemos la participación comunitaria, no como imposición o simple formalismo, sino como un proceso de construcción colectiva, que articula planificación, gestión, ejecución y evaluación de proyectos contruidos desde, por y para las comunidades.

Sobre este contexto, los informantes claves expresaron lo siguiente:

[...“Una praxis territorializada requiere de una mística, de una visión crítica de la realidad, de programas consustanciados con las necesidades e intereses de la comunidad”...]. (DUBV1: Líneas 31-34).

[...“Construir una nueva sociedad desde la educación universitaria es un compromiso ético, político, que tributa con la realidad social”...]. (DUBV2: Líneas 29-31).

[...“eso exige de la universidad, métodos de trabajo, enfoques paradigmáticos que se articulen con esos cambios y necesidades que se consiguen en los contextos comunitarios. Para que la universidad realmente se relacione con el entorno desde una praxis territorializada, debe cambiar sus métodos de investigación, para que sean más participativos, que involucren a los líderes sociales y sus realidades”...]. (DUBV2: Líneas 33-36).

Estas inquietudes expresadas por los informantes claves, determinan que los métodos y enfoques paradigmáticos que se articulan con la realidad social desde el contexto y el territorio, donde la universidad vincula su experiencia socio comunitaria con estudiantes del Programa de Formación de Grado Gestión Social, sin duda lo representa la investigación acción participativa, que es el enfoque metodológico de esta investigación. Articulado con lo que plantea el Documento Rector UBV (2003), al establecer que el quehacer investigativo de la universidad se desarrollará atendiendo a “la creación de conocimientos que respondan a necesidades específicas de su entorno, en cumplimiento de su compromiso con la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las comunidades”. (p.50).

Esto implica para la universidad, establecer que la investigación es una actividad fundamental no reducida al trabajo de especialistas, sino como una tarea de búsqueda y creación de saberes y conocimientos que atañe a docentes, estudiantes y actores sociales. En las condiciones actuales, esto implica un continuo análisis de la realidad y del territorio, con enfoques complejos y trabajo multidisciplinario que permitan dilucidar las interrelaciones entre los diversos factores de la vida social, económica, política y cultural de nuestras comunidades.

Y para ello, la investigación acción en su carácter participativo, articula con la gente tanto las necesidades como sus expectativas, incidiendo en las relaciones cotidianas que pueden mediar entre lo individual y lo colectivo. Estas premisas fundamentan uno de los principios propios de la IAP, donde todo conocimiento producido es útil en cuanto sirva para aportar soluciones a los asuntos con los que la población vinculada a la investigación se enfrenta. Tal como lo plantea Soliz y Maldonado (2012), cuando establecen que “una de las metodologías que mejor ha conseguido comprender y trabajar los procesos participativos es la de Investigación Acción Participativa, pues construye pensamiento crítico, permite el empoderamiento y la construcción de soberanía ayudando en la transformación de los grupos marginados”. (p.4)

4.7.5 Proyectos Comunitarios.

Para el Documento Rector de la UBV (2003), un proyecto es “una investigación de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia merece estudiarse e implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de grupos de estudiantes que trasciende las tradicionalmente denominadas clases”. (p.37)

Eso implica, que el espacio organizativo de los estudiantes alrededor de un proyecto no es la clase, sino el equipo o el grupo trabajando en torno a un problema, en un esfuerzo investigativo orientado a encontrar respuestas sobre un problema seleccionado de común acuerdo entre el grupo de profesores, el grupo de estudiantes y los actores sociales.

Esta categoría emergida, tiene una vinculación con la investigación, porque fundamenta el proceso de construcción de saberes a partir de la praxis territorializada

desde los proyectos socio comunitarios, ejecutados por los estudiantes y profesores con la comunidad. Para ello, surgen las siguientes subcategorías desde lo expresado por los informantes claves:

Sub-categorías: Apoyo en la resolución de problemas, comités de trabajo comunal, programas de formación a disposición de la comunidad, asesoramiento, dirección y coordinación de saberes y experiencias, acercamiento de la universidad a la comunidad, programas que se pongan al servicio de la comunidad.

Si bien la universidad es productora y reproductora de conocimiento científico, también debe convertirse en un espacio de interacción social para los sujetos que conviven en ella. A partir de lo expresado por los informantes claves, se concibe la universidad como una institución social de referencia para los sujetos que viven y transitan en su vida cotidiana, pero que implica también considerarla mucho más que un lugar de construcción y reproducción del saber, ya que es verla como un espacio de socialización y construcción de saberes colectivos, vinculados con la realidad social y el territorio. En relación a este aspecto, los informantes narran lo siguiente:

[...“Bueno, yo pertenezco a uno de los comités del consejo comunal y estoy dispuesto a apoyar en lo que sea necesario para resolver los problemas de esta comunidad”...]. (VCC1: Líneas 34-37).

[...“En todo lo que signifique atender a la comunidad...desde los comités de trabajo del consejo comunal, hemos asumido la responsabilidad de salir adelante para atender a la comunidad”...]. (VCC2: Líneas 28-31).

[...“pero sería bien importante que la universidad ponga a disposición de las comunidades todos sus programas de formación, que estén articulados por supuesto con las mismas necesidades de desarrollo de la comunidad”...]. (EGS1: Líneas 70-74).

[...“Entonces, la universidad puede asesorar, direccionar y coordinar saberes y experiencias técnicas, metodológicas, para fortalecer la vinculación de los proyectos de desarrollo con las comunidades”...]. (EGS1: Líneas 77-81).

[...“Tiene que haber mayor acercamiento de la universidad con la comunidad...cada programa de formación, no sólo gestión social, sino otras carreas que se pongan al servicio de la comunidad”...]. (EGS2: Líneas 36-39).

Lo anterior deja en evidencia que la UBV debe convertirse no sólo en un espacio de creación de conocimientos, de formación y de inserción social, sino también de reflexión como acto que involucra el crear y dar sentidos a lo que se piensa, se dice y se hace; que redefina formas de relación con el saber y sustentar epistemológica, social y éticamente sus plurales ámbitos, propuestas y formas de acción individual y colectiva. Tal como lo plantea el Documento Rector UBV (2003), una universidad “que promueva el desarrollo colectivo, a través de la formación de individuos con valores y sentidos ético-políticos (...), de una formación que crea y recrea saberes asociados a la comprensión y solución de problemas sociales”. (p.16).

Para Murcia (2009), “la universidad es un escenario social, cultural, político, ético y estético, donde se confrontan ideas, sentimientos y proyectos, donde se viven y comparten experiencias, teorías y sensibilidades que pretenden ayudar a mantener, construir y desarrollar al individuo y la sociedad” (p.244).

En correspondencia con estos planteamientos, los Programas de Formación de la UBV, debe partir del principio de brindar acceso a oportunidades educativas múltiples y flexibles tanto desde el punto de vista de los ámbitos, contenidos, experiencias, trayectos y niveles, como desde el ángulo de los diversos sectores de la comunidad a las cuales van dirigidos. De allí que el programa de formación en gestión social para el desarrollo local, trata de cumplir con esa premisa, al vincular sus contenidos con las experiencias socializadas de estudiantes y docentes, desde el territorio del cual deben formar parte.

En función a esto, la presente investigación involucra el papel de la UBV, al considerarla como una organización que es parte de la comunidad e interactúa como uno de los actores en los procesos de desarrollo comunitario, que involucra a estudiantes y docentes del programa de formación en Gestión Social. De esta manera, se acerca la universidad a la comunidad, contribuyendo en la resolución de problemas y atendiendo las necesidades inmediatas, involucrando a estudiantes y docentes.

Sub-categorías: Vincular lo académico con la realidad social, transformar la realidad, construcción de saberes y conocimientos, transformación de la realidad desde los proyectos comunitarios.

La Universidad Bolivariana de Venezuela, debe identificar y articular los programas de formación, que mejor correspondan a sus posibilidades y a las necesidades del entorno, evaluando de manera regular su cumplimiento a los efectos de gestionar acciones para lograrlo, considerando la mejor relación en la resolución de problemas propios de la comunidad

Tal como lo expresan los informantes claves:

[...“A partir del proyecto académico comunitario que exige la universidad desde el PFG-Gestión Social, es una buen alternativa estratégica para vincular lo académico con la realidad local, pues el proyecto persigue transformar esa realidad a partir de la construcción de saberes y conocimientos desde la misma comunidad”...]. (DUBV1: Líneas 41-47).

[...“Yo creo que a través de nuevos programas de formación, que se le puedan ofertar a las comunidades y que tengan como fin la transformación de esas realidades a partir de los proyectos socio-comunitarios que deben promover estudiantes y profesores con la comunidad”...]. (DUBV2: Líneas 45-50).

La realidad como base para la transformación, a partir de los proyectos comunitarios, en los que se resignifican los textos, los contenidos y su organización, desde los sucesos e intereses locales, así como de los problemas más urgentes, son elementos esenciales para lograr esa transformación y en la cual debe participar la universidad. Por lo tanto, la construcción de saberes y conocimientos, es una constante en la planeación y puesta en práctica de lo académico, lo cual se vincula con los acontecimientos cotidianos.

Parte de este aprendizaje se basa en el contraste de ideas a partir de la escucha y del intercambio de experiencias de todos los participantes, lo cual propicia el análisis de los diferentes elementos que conforman el proyecto comunitario de la UBV y la colaboración para su realización, así como para la resolución de problemas. Además, la heterogeneidad dada por los diferentes actores involucrados (estudiantes, docentes y comunidad), fomentan el reconocimiento de todos y la interdependencia más que la subordinación de unos grupos a otros. Esta vinculación de lo académico con la realidad, le permite tanto al docente como al estudiante, enriquecer su campo

profesional, mediante el ejercicio académico y comunitario, con un profundo sentido ético y crítico.

Lo que demanda y exige el logro de una calidad y pertinencia de sus procesos formativos, de producción de conocimientos y de interacción social y comunitaria, para generar una cultura académica-curricular flexible y favorable a la integración de saberes, al enfoque de la formación emancipadora crítica y la generación de cultura democrática.

Esta construcción de saberes y conocimientos, no niega los aportes disciplinarios, los redimensiona abriendo redes de relaciones para hacer posible la emergencia de nuevos campos de saber y la comprensión de la complejidad de los procesos en estudio. Ello implica, sobremanera, democratizar el conocimiento universitario ampliando los procesos de participación en la construcción del conocimiento y la transformación social, pues ni una ni otra son privilegio exclusivo de la Universidad y de los académicos.

No se trata pues, de negar la peculiaridad del conocimiento que se produce y aprende en la universidad, sino de impedir su enclaustramiento e inmovilidad, asumiendo su integración con otros tipos de saberes existentes en la comunidad, que facilite la inclusión y la puesta en común de experiencias vinculadas con propósitos de transformación social.

4.7.6 Liderazgo Social.

Esta categoría emergida es importante su consideración, pues corresponde a otra de las fuentes por las cuales se apropia esta investigación desde el grupo focal seleccionado, con participación de estudiantes, líderes de la comunidad y voceros de la Base de Misiones Simón Bolívar, con quienes se compartió a partir de la entrevista semi-estructurada, inquietudes y aspiraciones en cuanto a la problemática planteada y sus estrategias de transformación.

Para Martínez (2009), el grupo focal, “es un método de investigación colectivista, más que individualista y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. (p.25).

La aplicación de esta técnica, permitió explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, logrando conocer lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Esto facilitó la discusión activa de los participantes, donde se pudo comentar y opinar, generándose una gran riqueza de testimonios. A partir de aquí, surgieron varias subcategorías expresadas por estos informantes, las cuales se precisan a continuación:

Sub-categorías: Líder comunitario, vinculado con la práctica social, humildad, compromiso, luchador social.

En relación al perfil de un profesional de la gestión social, los informantes claves del grupo focal, expresan la importancia de este sujeto, no sólo como observador o intruso del proceso comunitario, sino que forma parte de él, de su realidad, de su contexto; en tal sentido establecen lo siguiente:

[...“Es importante considerar que un gestor social es como un líder comunitario y académico a la vez...que debe estar vinculado con la práctica social de la comunidad. Por lo tanto, debe ser humilde, comprometido, un luchador social que ayuda a resolver los problemas de la comunidad”...]. (GF1: Líneas 1-6).

Lo planteado permite expresar que no se habla de un líder formal, sino de liderazgos sociales, como un proceso colectivo que se encuentra articulado a un contexto de la vida cotidiana, que impulsa transformaciones a problemas y necesidades sentidas. Un liderazgo impulsado por grupo de estudiantes y comunidad, que va más allá de un perfil de egreso, sino que genera elementos diferenciadores con otros tipos de dirección política, empresarial, sindical, religiosa. Es un liderazgo transformador de la realidad, que se sitúa en una adecuada focalización y se hace mediante un proceso complejo, para el que el motor principal son los valores, la lucha social, el compromiso y donde la legitimidad para liderar se ha de ganar cada día.

Sub-categorías: Darse a la comunidad, integrador, servidor social.

Para el adecuado desarrollo de esta investigación, se partió del estudio de las necesidades sentidas por los miembros de la comunidad y de una continua comunicación con los actores sociales. Esto requirió enfatizar prácticas y técnicas cualitativas que permitieron el conocimiento de la realidad social y su

transformación, poniendo el acento en la participación en todo el proceso y en el estilo del profesional de la gestión social en su quehacer cotidiano, de una manera sustantiva para provocar una verdadera transformación. Tal como lo expresa el informante clave:

[...“Yo creo que un profesional de la gestión social se debe a la comunidad, es decir, integrarse a ella, en sus necesidades. Debe colocar todo su esfuerzo y aprendizaje al servicio de la comunidad”...]. (GF2: Líneas 1-4).

Por supuesto, al darse a la comunidad como un sujeto integrador y servidor, el profesional de la gestión social, complejiza un modelo de intervención comunitaria basado en los procesos de capacitación y construcción de conocimientos, capacidades y habilidades a la comunidad, desde una perspectiva crítica y dialéctica.

Este gestor social en la intervención colectiva, adopta múltiples roles para adaptarse a los ritmos y rostros: defensor, mediador, coordinador, planificador, motivador etc. Todo ello representa la versatilidad necesaria en la que interactúa con una comunidad compleja, con el uso de dinámicas, técnicas y habilidades innovadoras, para construir desde la lógica participativa, procesos de transformación y construcción de saberes y conocimientos desde la propia realidad.

4.7.7 Universidad y Comunidad.

Otra de las categorías importantes emergidas por el grupo focal, viene dada por la relación entre la universidad y la comunidad, que es un hecho transversalizado que plantea esta investigación. Al sumirse como una inquietud, desde un enfoque crítico, Briceño y Villegas (2012), establecen que “en la actualidad los estudiantes no presentan esta característica de vinculación con la comunidad. En este sentido, la misión de la universidad es formar a los profesionales requeridos para que solucionen problemas en sus municipios, estados y en su nación”. (p.34).

En consecuencia, la UBV no puede ser exclusiva en la formación para la intelectualidad sino también, para la pertinencia en la solución de la problemática social, estableciendo su relación con las comunidades, generando nuevos

conocimientos relacionados con la vinculación comunitaria. Para ello, emergieron las siguientes subcategorías a saber:

Sub-categorías: La universidad debe salir del formalismo académico, institución vinculada a la comunidad, espacio de encuentro.

En este sentido, la educación planteada en este siglo debe salir de la formalidad academicista, buscando entre muchas otras cosas, la participación de los estudiantes y docentes en las comunidades, mediante un proceso de reciprocidad, donde lo que se aprende en la institución, pueda servir para solucionar los problemas de la comunidad, y también que se aprenda en ella; vista así, la educación será un proceso recíproco de aprendizaje, todos aprenden y todos los saberes tienen valor. Para ello, el informante clave, planteó que:

[...“Yo creo que la universidad debe salir de esos formalismos académicos y convertirse en una institución vinculada con la comunidad. Debe dejar de verse como un recinto impenetrable y pasar a ser un espacio para el encuentro entre estudiantes y comunidad.”...]. (GF1: Líneas 1-6).

Interpretando esta expresión del informante clave, la educación en la universidad debe asumirse como un espacio de encuentro, donde la educación es vista como un proceso social que se crea en colectivo, que se vincula con las características sociales, culturales y reales del contexto, en el cual los actores del hecho educativo dialogan, discuten y reflexionan sobre el sentir, el hacer y los saberes acumulados, para, a partir de allí, elaborar los nuevos conocimientos.

Concibiéndose la educación universitaria, como un proceso en el cual los estudiantes y docentes, son protagonistas de múltiples interacciones sociales, participantes activos en la búsqueda constante de soluciones originales de los problemas de su entorno territorial. En este orden de ideas, lo que se aprende sirve para la socialización de experiencias y en el cual los actores sociales comprometidos en el proceso educativo construyen conocimientos válidos con la práctica en la solución de problemas comunitarios.

Sub-categorías: Compromiso formativo con la realidad social, educación desde el territorio, falta de apoyo de la universidad con la comunidad.

La educación debe tener como esencia fundamental, la formación de una conciencia identificada con los principales problemas de la comunidad, comprometida con el destino del ser humano, atendiendo a sus aspiraciones y deseos de felicidad. De tal manera que, una acción educadora desde el territorio, que pretenda ser protagonista de su historia, no puede ser concebida sino como un instrumento para eliminar esa falta de apoyo de la universidad con las desigualdades e injusticias sociales. Así lo plantean los informantes claves:

[...“La educación universitaria tiene el compromiso de formar a hombres y mujeres comprometidos con la realidad social.”...]. (GF2: Líneas 5-7).

[...“Si hablamos de actuar en el territorio, entonces la educación universitaria debe estar territorializada”...]. (GF1: Líneas 16-18).

[...“Bueno, hasta ahora es muy poco el apoyo de la universidad y la oferta de sus carreras, a tantos jóvenes y adultos que forman parte de esta comunidad”...]. (GF1: Líneas 19-22).

En este sentido, Palacios (2011), establece que “las universidades están obligadas a definir su contribución activa y voluntaria hacia el mejoramiento social, la vinculación y compromiso con la comunidad y su desarrollo, en el cuidado y la intención de formar un nuevo ciudadano, más consciente y proactivo”. (p.39).

Desde la praxis territorializada de la educación universitaria, en la construcción de saberes, quienes participan activamente en la divulgación de la responsabilidad social, establecen que las iniciativas sociales no pueden ser acciones aisladas; estas deben ir de la mano de la misión, visión, valores y estrategias de la universidad; precisamente en esto, es que se encuentra el éxito de tales acciones, las cuales se traducen en saber mantener un balance entre todas esas tareas, dando respuesta a lo planificado, pero de igual forma ajustando las necesidades sentidas de la comunidad hacia donde estén dirigidas estas acciones participativas.

Esto exige el desafío para la UBV, a los estudiantes y docentes del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, el contribuir en la resolución de problemas sentidos en la

comunidad, para que a partir de sus proyectos socio comunitarios, se puedan generar espacios de transformación y vinculación social.

4.7.8 Proyectos de Aprendizajes.

Los proyectos de aprendizajes, deben enmarcarse como un hecho sostenido por los principios de igualdad e integración, cuyo objeto no es exclusivamente la transmisión de conocimientos, sino la construcción colectiva de los mismos, desde el reconocimiento y respeto a la diversidad, orientado hacia la búsqueda de soluciones reales y posibles a las problemáticas que las comunidades presentan según su contexto y a las cuales se le debe dar respuestas. En este sentido, el Documento Rector UBV (2013), plantea que “la característica fundamental de un proyecto es la de ser esfuerzo investigativo deliberadamente orientado a encontrar respuestas a interrogantes o soluciones a un problema seleccionado, de común acuerdo entre el grupo de profesores, grupo de estudiantes y la comunidad”. (p.37).

Es aquí, donde se establece una de las categorías que es base para esta investigación, pues es a partir de los proyectos de aprendizajes, vinculados con la realidad socio comunitaria, que los estudiantes, docentes y actores sociales, lograron la construcción e intercambio de saberes, desde la praxis territorializada de la educación universitaria desde la pedagogía crítica. En este sentido, a partir de lo expresado por los informantes claves, surgen las siguientes subcategorías:

Sub-categorías: acercamiento universidad con proyectos comunitarios, creación de equipos de apoyo universidad comunidad, enfrentar problemática de manera articulada.

Para Palacios (2011), “alcanzar con éxito la responsabilidad social de la universidad, pudiese emplear el aprendizaje basado en proyectos, permitiendo a docentes y estudiantes entrar en contacto con la realidad, abriendo el salón de clase hacia la comunidad en la solución de problemas”. (p.49)

Esta premisa de la universidad en vincular los proyectos con los problemas y contextos comunitarios, actúan como núcleos integradores de los conocimientos que necesariamente implican prácticas transdisciplinarias entre todos los actores involucrados. Para ello, los informantes claves establecen que:

[...“Considero que debería haber mayor acercamiento entre la universidad con los proyectos comunitarios...donde se involucren estudiantes, profesores y los líderes sociales para resolver juntos cada una de las necesidades que atraviesa esta comunidad.”...]. (GF1: Líneas 25-30).

[...“Deben consolidarse equipos de apoyo o comités comunales con participación de la universidad...de manera articulada se pueden enfrentar cada uno de los problemas que afectan esta comunidad.”...]. (GF2: Líneas 19-23).

Desde estas expresiones, la UBV como universidad de vanguardia, debe contribuir a la formación de profesionales capaces de articularse con los cambios sociales que requiere el país, creando espacios de relación entre la comunidad y comprender la realidad como totalidad concreta para la producción de proyectos comunitarios, basados en la planificación estratégica, la investigación-acción participativa y prácticas de educación emancipadoras que fortalezcan el poder popular y la autodeterminación comunitaria.

Es por eso que, desde esta práctica educativa, que es para la vida, está planteada para servir a lo largo de ésta y no solamente para abordar un espacio-tiempo limitado a los años de duración del estudio académico, al cabo del cual el estudiante obtenga su título universitario. De tal manera, que el proyecto académico comunitario es mucho más que eso, es un proceso integrado de gestión, que contempla el principio del respeto a la diversidad, tendencia a la formación integral, que permite la valorización del estudiante como ciudadano y profesional con capacidad crítica y creativa, aplicando este criterio en los contextos sociales donde se desenvuelve en vinculación directa con la realidad comunitaria.

La UBV entonces, debe cimentar su quehacer educativo en las comunidades, por lo tanto, debe hacer que su formación tenga el máximo potencial en proceso dialógico con el pueblo y romper con los esquemas tradicionales de gestión, para constituir un nuevo modelo educativo, pues como lo señala Freire (1977) “si las estructuras como están no permiten el diálogo hay que cambiar las estructuras” (p.86)

4.8-El Proceso Holístico en la Triangulación de la Información.

La triangulación ayuda a mejorar el proceso de investigación, como una herramienta que permite aportar nuevas miradas a un mismo elemento de estudio. Lo que ha facilitado analizar la realidad desde diferentes puntos de vista, logrando un mejor acercamiento a la misma y que la investigación sea más coherente con el contexto. En este sentido, Denzin (1970), define el término triangulación como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.297).

Desde la perspectiva de Rodríguez (2005), “el objetivo principal de la triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación y cuyas ventajas implican la creatividad, flexibilidad, innovación en los marcos conceptuales, síntesis de teorías, enfoque holístico y multidisciplinariedad”. (p.47). Se asume como proceso holístico, porque se plantea la triangulación en esta investigación, como un proceso global, integrado, concatenado y organizado; y en ella se articulan los aspectos que tienen que ver con descripción, categorización, teorización, aplicación práctica de soluciones, así como acciones sociales.

En este orden de ideas, Alzás y otros (2016), plantean que “el uso de la triangulación implica tener un enfoque holístico, puesto que permite abarcar la totalidad de los aspectos que intervienen en el fenómeno de estudio y este enfoque también se ve ampliado por la multidisciplinariedad que aporta dicha estrategia”. (p.646). En esta investigación la triangulación realizada fue por teorías e interdisciplinaria, donde se presentan puntos de vista de diversos autores y actores sociales, en función a las categorías emergidas, encontrando así, puntos de coincidencia y de divergencia que permitieron tener una visión más amplia sobre las mismas.

Para este caso, las categorías **Perfil Profesional del Gestor Social, Transformación Universitaria, Praxis Territorializada, Investigación Participativa y Proyectos Comunitarios**, fueron validadas a partir de la triangulación de teorías; que en opinión de Denzin (1970), “consiste en considerar las diferentes corrientes teóricas que explican el objeto de estudio para analizar un

mismo grupo de datos, superando de este modo los sesgos que, en el análisis de la realidad social, conlleva utilizar una única perspectiva teórica”. (p.642).

Y para el caso de las categorías, **Liderazgo Social, Universidad y Comunidad, Proyectos de Aprendizajes**, se validaron a partir de la triangulación interdisciplinar, las cuales fueron emergidas desde el grupo focal, con participación de docentes especialistas en distintas disciplinas de formación. Esta triangulación interdisciplinar, de acuerdo con Hernández Gómez y Zamora (2010), “consiste en el uso de diferentes perspectivas disciplinares para un estudio de problemas complejos”. (p.394).

Una vez definido este proceso holístico de la triangulación, desde la validación teórica e interdisciplinar, a continuación se presentan cada una de estas categorías emergidas:

Perfil Profesional del Gestor Social

De acuerdo con el Documento Conceptual del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local (2007), de la Universidad Bolivariana de Venezuela, la finalidad de este programa es:

formar ciudadanos-profesionales bajo la mención de Licenciados en el campo de la Gestión Social y el Desarrollo Local y Técnicos Superiores Universitarios en Planificación de Programas Socio Comunitarios, dirigido a fomentar la vocación para el trabajo comunitario, para la investigación participativa y con competencias para articular, diseñar y desarrollar políticas, planes y proyectos que deriven en la construcción, mejora y transformación de los espacios comunitarios en interacción con lo local, regional, nacional, continental y global, que fortalezcan y den cabida a la participación soberana en pro del desarrollo endógeno sustentable. (p.17)

Es así como, el Programa de Formación de Grado (PFG) Gestión Social del Desarrollo Local, surge de la necesidad de proveer a los participantes de una formación integral en el campo de la gestión social y el desarrollo local, que propicie lo endógeno, en correspondencia con los esfuerzos de cooperación e integración, a partir de ejes centrales en el ámbito de lo comunitario, el estudio de la realidad y el estudiante como parte de un proceso colectivo de aprendizaje, en la construcción, socialización y sistematización de conocimientos y experiencias socio-comunitarias.

Es decir, desde este programa de formación, se propician situaciones de aprendizaje, dirigidas a fortalecer la participación, donde el nuevo profesional esté en capacidad para desempeñarse como personal competente para dirigir y trabajar en procesos socio-comunitarios, redes sociales, organizaciones sociales, promoviendo en los estudiantes habilidades en la investigación con una perspectiva transdisciplinaria y que estén directamente vinculados al contexto social.

Tal como lo plantea el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local (Ob.cit.), “el enfoque didáctico y metodológico del PFG, se basa en los principios de aprender a aprender y desaprender, aprender haciendo, la investigación-acción, aprendizaje por proyecto, reconociendo con ello la dimensión humana para enfrentar la incertidumbre que impregna las dinámicas socio-comunitarias”. (p.21)

Todo esto, en el marco de líneas de investigación, que son de tipo flexible, no rígidas y están sustentadas en las necesidades de las comunidades, al fortalecimiento del desarrollo endógeno, políticas públicas locales, participación ciudadana y redes productivas. Esto exige un perfil del profesional de la gestión social, que esté vinculado a la comunidad para dinamizar, facilitar, diagnosticar, registrar, organizar, planificar, diseñar y ejecutar actividades comunitarias; además de articular y desarrollar políticas, planes, programas y proyectos, que deriven en la construcción de espacios y colectivos de saberes populares y de formación de una nueva subjetividad transformadora.

Para Colmenarez (2019), “el gestor social es un trabajador que se vincula al trabajo con las comunidades y su relación interinstitucional con el estado y el mundo, para generar evoluciones y transformaciones en un colectivo”. (p.124).

Se asume entonces, que la gestión social es una labor para generar cambios, transformaciones y emancipar a la sociedad, para superar las necesidades y adquirir destrezas en abordar problemas e insuficiencias, cuyos componentes políticos, culturales, económicos, sociales, religiosos, ambientales y tecnológicos favorezcan a los procesos de desarrollo social; de ahí, que se requiere afianzar los lazos comunitarios e institucionales que den respuesta a cada una de estas necesidades y allí

el papel del gestor social, no sólo como espectador que está cumpliendo una función para promoverse, sino como que es parte integrante de ese proceso de transformación.

Para Colmenarez (Ob.cit), “un verdadero gestor social debe impulsar valores como el humanismo, el respeto, la puntualidad, la honestidad, la humildad, la sinceridad, la ética, la solidaridad, el compromiso, el esfuerzo propio, la igualdad, la transparencia, la democracia y la ayuda mutua”. (p.125)

De allí que, resulta imprescindible formar a un gestor social en el aprendizaje comunitario, continuo y transformador, en el que adquiere plena significación teórica y metodológica, la planificación, ejecución, evaluación y sistematización de proyectos que atiendan las necesidades y problemas identificados, donde se completan acciones y toma de decisiones para darles respuesta y soluciones. Desde estas perspectivas, el Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local (Ob.cit.), determina como perfil de desempeño del gestor social, “la herramienta que se utiliza en la planificación del diseño curricular para precisar el nivel, la clase y tipo de dominios, las competencias, actitudes y aptitudes que hacen elegible a un recurso humano para un determinado tipo de actuación”. (p.18).

Para Rojas (2007), los profesionales de la gestión y comunicación social “son impulsores de un conocimiento y habilidades, obtenidos en un proceso de aprendizaje derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos.” (p. 104).

En consecuencia, el rol profesional deviene una actividad que desempeña una persona sobre la base de un gran acervo de conocimientos, habilidades y actitudes en un campo social determinado, regulado por patrones éticos, que permite efectuar acciones, deberes y funciones propias de su obligación profesional para obtener resultados sociales significativos. Por consiguiente, la UBV debe redefinir el rol profesional del Gestor Social como aquella actividad profesional que a partir del desarrollo de las capacidades y actitudes que le son inherentes despliega un sistema de acciones crítico-reflexivas, participativas y creativas en el diseño y ejecución de proyectos colectivos, flexibles y transformadores de las realidades comunitarias.

Transformación Universitaria

Abordar el tema de la transformación universitaria como categoría emergida, demanda una nueva forma de producción y socialización del conocimiento, que dé respuestas a las necesidades más sentidas de la sociedad. Es necesario transformar la educación universitaria para que enfrente los retos planteados desde una sólida preparación socio política, comprometida con el fortalecimiento de subjetividades revolucionarias democráticas, participativas, protagónicas y horizontales, que propicien el conocimiento compartido, la solidaridad social, el respeto a la otredad y el fortalecimiento del poder popular, elementos que se articulan con esta investigación.

Es decir, es imprescindible re-pensar el rol del profesorado, el estudiantado y el de la comunidad universitaria para lograr la verdadera transformación. Entonces, al hablar de transformación universitaria, hay que referir a Morín (1999), cuando plantea que "todo conocimiento necesita hoy reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse". (p.73). Al compartir este criterio, la universidad hoy necesita reflexionar sobre nuevos códigos, nuevos conceptos, situarlos desde la realidad venezolana, en su contexto e historia.

Para entender este enfoque de la transformación universitaria, Freire (1977), establece también que "la educación es una práctica social y que ésta como práctica política es un campo de lucha, de conflicto social, donde se desarrollan los antagonismos sociales". (p.53). Es decir, que la transformación universitaria conduce no sólo a debatir sobre nuevos constructos y saberes, sino también a la discusión del modelo social, a la discusión que tiene que ver con cuál es el modelo social que se está construyendo. La universidad es el eje central de desarrollo de una sociedad; por cuanto, en ella se forman los nuevos profesionales para el futuro del país.

En este orden de ideas, la búsqueda del desarrollo de una educación comprometida con el ser humano y su liberación, orienta sus esfuerzos hacia la educación liberadora referida por Freire; una educación, que mejore la comprensión entre los seres humanos, que propicie espacios para la expresión de ideas, opiniones y

reflexiones a fin de generar soluciones a los problemas que puedan emerger en la sociedad.

Por lo tanto, es determinante estudiar e investigar sobre los cambios inherentes a esta temática con miras a una nueva concepción y estructura en el ámbito educativo liberador. Para ello, es necesario internarse en un proceso de emancipación de paradigmas y enfoques reproductores de la actual situación universitaria. En este sentido, Díaz (2016), señala que "si no nos liberamos de las representaciones ideológicas que son soporte de las prácticas y acciones reaccionarias dominantes respecto de la educación universitaria recaeremos en concepciones sin emancipación del pensamiento" (p.15).

Para ello, se hace necesario, potenciar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la formación de los educandos, para alcanzar una mejor comprensión de la sociedad en la que están inmersos a fin de poder interpretarla desde su realidad y a su vez intervenirla para su beneficio. En consecuencia, como señala Paiva (2005) "la libertad del ser humano será el reflejo de su pensamiento, en la medida que sea crítico, participativo y asertivo en la solución de situaciones problemáticas, además de la transformación de su mundo" (p.5).

Además, los retos que afronta la universidad la sitúan ante la necesidad de una transformación para forjar una nueva visión de la educación universitaria, como fue contemplado en el Artículo 9 de la Declaración Mundial Sobre Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO,1998), referido a los Métodos Educativos Innovadores: Pensamiento Crítico y Creatividad, en el cual insta a los países a "facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales". (p. s/n). Para ello, demanda la reestructuración de los planes de estudio y crear nuevos métodos, que permitan superar el dominio cognitivo de las disciplinas y considere el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada sociedad.

Para Unzueta (2011), la transformación universitaria “concibe la educación como el desarrollo de conocimientos en estrecha relación con la búsqueda de soluciones a las dificultades de la sociedad, constituyendo a los partícipes del proceso en investigadores de las necesidades más apremiantes de sus propias comunidades”. (p.108). Esto conlleva al desafío en el trabajo de investigación y en el de formación universitaria de generar procesos de indagación que contribuyan al desarrollo educativo, comunitario, participativo y autogestionado; avanzando en la dirección de conjugar de forma constructiva la investigación y la docencia, ya que en general se viven de modo separado y discontinuo en vez de plantearse íntimamente articuladas.

Del mismo modo, Pérez, Herrera y Ferrer (2016) establecen que “uno de los principales objetivos de la transformación universitaria, es desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, que sean capaces de argumentar sus ideas, razonar con rigor científico, tomar decisiones sólidas y resolver problemas de manera eficaz”. (p.92). Esto implica, una universidad diferente, que genere la posibilidad de una construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes y docentes, sean parte activa de la transformación, no sujetos pasivos que reciben información, sino que a través del debate, del conocimiento colectivo, se transforme esa universidad.

Para Alvarado (2011), “si queremos realmente transformar la universidad tenemos que transformar a la sociedad misma, porque la universidad pertenece al pueblo, por lo que ésta debe ser reflejo de la sociedad y no a la inversa”. (p.41).

A partir de estos criterios y como premisa de esta investigación, la UBV tiene la responsabilidad de formar integralmente personas dignas y ciudadanos con sentido de país, para generar, sistematizar y socializar conocimiento científico, tecnológico, social y humanístico, realizando proyectos dirigidos al desarrollo socioeconómico, ambiental, cultural y educativo de las comunidades.

Praxis Territorializada

Las universidades, en tanto generadoras, transmisoras de conocimiento y formadoras de opinión crítica, necesitan ser re-pensadas en el contexto en que desarrollan su actividad. Lo cual exige una praxis no sólo territorializada sino contextualizada en función a las exigencias y demandas de la sociedad. Por lo tanto,

una praxis territorializada implica abordar todas las variables que demandan los desafíos contemporáneos en relación a educación, apertura, diversidad, respeto hacia los saberes y las demandas locales.

Sin embargo, es importante precisar que la territorialización no se circunscribe a un espacio físico en particular, tal como lo plantea Porto-Gonçalves (2002), “el territorio ha dejado de ser comprendido como la base “natural” física del espacio, en donde la sociedad y sus relaciones de poder solamente existen. Por el contrario, comienza a ser considerado como un proceso que implica una triada inseparable: territorio-territorialidad-territorialización”. (p.127)

Se trata desde este planteamiento, de una nueva forma de comprender el territorio y repensar lo geográfico, como espacio que está impregnado de historia, de reconocer que el ser social es indisoluble al estar en él, que el territorio es más que un contenedor de recursos naturales y población, que entraña aspectos materiales y simbólicos, que en él ocurre la cooperación y la diversidad, donde coexiste materialidad y cultura, que son el fundamento de la vida y subjetividad de las personas. Y es aquí precisamente, donde la UBV debe materializar su concepción metodológica desde una praxis educativa que se territorialice con la participación de estudiantes, docentes y actores sociales, pues debe estar vinculada con los contextos y realidades sociales.

En esta perspectiva, Córdova (2014), establece que la praxis territorializada desde la educación universitaria, “es una nueva concepción del ordenamiento del territorio, la construcción del poder popular, la lucha por la igualdad social, el cambio del modelo productivo, la unión latinoamericana y caribeña, que representan desafíos para la gestión universitaria como modelo educativo”. (p.12)

En atención a lo anterior, una praxis territorializada permitirá que en el territorio se articulen espacios académicos e institucionales, con capacidad para acompañar e impulsar la concreción de la política y el esfuerzo de configuración e integración del subsistema de educación universitaria, con la participación de actores sociales, integración de planes regionales y locales, donde se fortalezca la interacción con el

poder popular y los órganos del Estado, contribuyendo a la construcción de una sociedad justa, en igualdad de condiciones.

Para Moronta (2011), “la territorialización de la educación universitaria significa la unión del estudio y el trabajo, supera la separación entre teoría y práctica; es la universidad en la calle, ya no es un recinto, es la unión del estudio con el trabajo”. (p.62). Esto requiere por supuesto, de una praxis educativa, articulada y contextualizada desde lo local, desde el territorio, que es el epicentro para la construcción de conocimientos, impulsado por el profesional de la gestión social, junto con docentes y actores comunitarios.

De igual manera, Ortega (2019) establece que “el docente se territorializa en la escena pedagógica con sus experiencias y saberes, que se inscriben en esa voz y en ese cuerpo que recorre un territorio, que lo interviene y que toma un lugar junto a los otros”. (p.28). Esta práctica del docente que territorializa su experiencia académica, lo convierte en un productor de saberes, (saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace), recreando aquello con lo que lo formaron y por ello produce nuevas prácticas. En estas nuevas producciones aparecen otros saberes: saber propio, saber del otro, que junto con estudiantes y actores sociales, entran una relación de cualidad desde la práctica pedagógica que se inserta en la comunidad

En este orden de ideas, el autor de la investigación coincide con los planteamientos de los autores mencionados y considera que la UBV debe transitar hacia la praxis territorializada de la educación universitaria, como práctica que posibilite una relación con los otros, frente a los múltiples saberes que la constituyen: saberes disciplinares, académicos, de contexto y fundamentalmente, unos saberes de vida. Estos saberes construidos y por construir permiten tejer el vínculo pedagógico entre docentes, estudiantes y comunidad.

De tal manera, que praxis territorializada se convierta en una estrategia articuladora y de pertinencia en el proceso de transformación de la educación universitaria, que se convierta en la conexión entre la universidad y el territorio, que alcance articular el trabajo colectivo de las organizaciones sociales, las instituciones,

los equipos de trabajo comunitarios y comunales, así como otras formas de organización del poder popular.

Investigación Participativa

El punto de partida de esta investigación está referido a la existencia de una situación-problema que requiere encontrar una respuesta o solución, a partir de un contexto y una realidad, que involucra a estudiantes, docentes y actores sociales. Esto exige y demanda un enfoque metodológico desde el paradigma socio crítico, de una investigación que se sitúe desde esta lógica, que sea participativa, protagónica, emancipadora y además crítica, por la dialogicidad que debe establecerse entre todos sus participantes.

Desde esta perspectiva, Anger Egg (1982), establece que:

lejos está el ánimo de criticar las investigaciones puras y de base científica, pero nuestra búsqueda a la hora de investigar es de otra índole: queremos hallar un método de estudio para comunidades que, teniendo validez científica, permita realizar los estudios –sin necesidad de un total “afinamiento”- al mayor ritmo y al menor coste posible; proyectados con una clara motivación práctica de mejoramiento social, vale decir, orientados hacia un “conocer” para actuar y para transformar. (p.145).

En este contexto, el Documento Rector UBV (2003), establece que “el quehacer investigativo de la Universidad se desarrollará atendiendo a la creación de conocimientos, que respondan a necesidades de su entorno, la búsqueda de soluciones para mejorar las condiciones de vida de las comunidades y al desarrollo integral del país”. (p.50). Por lo tanto, una investigación participativa, no trata de conseguir fórmulas pedagógicas generales, sino de llegar a formas de acción que ayuden a superar los problemas, tomando decisiones que transformen inclusive al propio ejercicio profesional, una investigación activa y vinculada a la mejora de la calidad de la educación, a la innovación educativa y su inserción con la realidad desde el territorio.

De tal manera, que la investigación es una actividad fundamental para la Universidad, que no se reduce al trabajo de especialistas, sino como una tarea de búsqueda y creación de saberes y conocimientos que atañe a estudiantes, docentes y

comunidad. Pero resulta un deber ineludible, según lo planteado por Becerra (2008) “crear los espacios necesarios para avanzar hacia una investigación comprometida con el saber y el hacer, con la participación y la acción, con el desarrollo de una conciencia crítica que conduzca hacia procesos de transformación”.(p.134).

Esta idea de investigación, está ligada a la participación activa y consciente en la construcción de ese nuevo profesional de la gestión social, incrementando la inserción de estudiantes en el marco de una investigación y una educación comprometidas con el desarrollo pleno de la persona como ser social. Esto implica, que los individuos pueden construir entendimientos diferentes de una misma realidad pero que, al propiciar el diálogo y las argumentaciones sinceras entre ellos, pueden en su interacción construir conocimientos sociales pertinentes a ellos mismos y a su propia realidad, superando de esta manera los autoentendimientos distorsionados.

En función a lo anterior, al asumir una investigación de este tipo, se concreta desde la acción y la participación, que de acuerdo con Martínez (2009) “la investigación acción participativa, constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que se plantean los investigadores y coinvestigadores”. (p.28).

Visto de esta manera, una investigación participativa o investigación-acción, es una metodología que presenta unas características particulares que la distinguen de otras opciones bajo el enfoque cualitativo; entre ellas se puede señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan, los logros y transformaciones que se alcanzan.

Para Colmenares (2012), en este tipo de investigación, “los actores sociales se convierten en investigadores activos, participando en la identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción”. (p.106). Esto requiere, por supuesto de técnicas y herramientas, que van a ser utilizados, en la recolección, análisis e interpretación de los datos, así como la

decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro.

De tal manera que, apropiarse de la investigación-acción como expresión participativa, implica referirse a cuestiones filosóficas, epistemológicas y metodológicas en el proceso de conocimiento y transformación de la realidad. Es asumir la investigación acción, de acuerdo con Rojas (2002), como un marco de referencia, que “se convierte en una propuesta metodológica para que el proceso de conocimiento sea una actividad grupal, crítica y transformadora, logrando la comprensión de los problemas sociales que enfrentamos en nuestra vida cotidiana, con el propósito de participar en su solución”. (p.9).

Desde esta investigación-acción se busca demostrar la importancia de que los estudiantes participen conjuntamente con el docente, en el proceso de construcción de conocimientos y en la realización de acciones académicas y sociales, para lograr realmente una formación crítica, reflexiva y propositiva.

Otra definición que se considera es la presentada por Eizagirre y Zabala (2011), cuando establecen en relación a la investigación participativa:

en cada proyecto de IAP, sus tres componentes se combinan en proporciones variables: a) La investigación, consiste en un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad con una expresa finalidad práctica. b) La acción, no sólo es la finalidad última de la investigación, sino que ella misma representa una fuente de conocimiento, al tiempo que la propia realización del estudio es en sí una forma de intervención. c) La participación, significa que en el proceso están involucrados no sólo los investigadores profesionales, sino la comunidad destinataria del proyecto, que no son considerados como simples objetos de investigación sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. (p.132)

Esto significa que quien desea conocer la realidad no puede estar en el contexto social observando como objetos de estudio a los actores sociales; con lo cual, en la presente investigación, todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos en donde la interacción sólo es posible en la construcción de conocimiento intersubjetivo. En este sentido, el autor de esta investigación valora la necesidad

urgente de una investigación acción y participativa como proceso dialéctico, multifacético, abierto y plural. Que implique la generación y socialización de información, la disposición de metodologías participativas en la definición, desarrollo e implementación de los procesos, como un espacio transversalizado por la concepción abierta de la participación de todos los actores involucrados.

Desde este criterio, la UBV debe asumir la investigación participativa donde el conocimiento se adquiera de forma colectiva, se sistematice y posea utilidad social, como una actividad integral que combine la investigación social, el trabajo educativo y la acción. En que, el problema a estudiar tenga su origen en la propia comunidad, que implique la toma de conciencia de la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse. Donde se respete el conocimiento y la experiencia de la gente, se honra y valora, convirtiendo el dialogo en su herramienta fundamental.

Proyectos Comunitarios

Para Guzón (2001), el término proyecto se asocia al “desarrollo de acciones de planeamiento, disposición y creación de medios para obtener un fin determinado, lo cual genera un proceso donde se interpone un conjunto de esfuerzos y acciones con el propósito de transformar una situación existente a otra deseada.” (p.47).

La palabra proyecto denota diversas connotaciones, definiciones o conceptos, que son el punto de interés de esta investigación; sin embargo, en la concepción de proyecto dentro de la UBV, como estrategia educativa, su significado le otorga a proyecto como parte de un modelo de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación universitaria. Para el Documento Rector UBV (2002), “un proyecto es una investigación de un tema/problema que por su pertinencia y relevancia merece estudiarse e implica tanto la articulación de conocimientos como la participación socializante de grupos de estudiantes que trasciende las tradicionalmente denominadas clases”. (p.37).

Esto es parte de la esencia del Proyecto Académico-Comunitario de la UBV, el cual requiere de un enfoque crítico epistemológico de la educación universitaria, que le permita analizar, estudiar e interpretar el hecho educativo-investigativo desde la

cotidianidad de los sujetos que la viven y por lo tanto le permita determinar los reales significados de su problematización social.

En este mismo sentido, la Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009), define el proyecto comunitario como “el conjunto de actividades concretas orientadas a lograr uno o varios objetivos, dando respuesta a las necesidades, aspiraciones y potencialidades de las comunidades (...), contando con una programación de acciones determinadas en el tiempo, recursos, responsables y resultados esperados”. (p. 6).

Desde lo planteado, se evidencia la necesidad para la correcta elaboración de los proyectos comunitarios, implicándose para tal fin un proceso sistemático que involucra al conjunto de personas que hacen vida en torno al contexto social en donde se diseñan y pretenden desarrollar los mismos, para lo cual es importante aplicar metodologías que permitan masificar la participación protagónica de los actores sociales implicados, entendiéndose tal participación como un rol activo y transformador a lo largo del proceso de intervención comunitaria, situación que permite a los docentes, estudiantes y comunidad, realizar investigaciones desde el contexto natural comunitario.

Para esto es indispensable que los docentes, estudiantes, en fin la universidad, se involucren activamente con la comunidad, en pro de trabajar desde diversas ópticas metódicas en el desarrollo de proyectos comunitarios, con la finalidad de abordar desde la complementariedad de saberes y conocimientos, la transformación sistemática de la comunidad participante en ese proceso. En este orden de ideas, Argüello (2009), establece que deben considerarse tres elementos fundamentales para la definición de proyecto:

el proyecto entendido como una unidad básica de la estructura curricular de los programas de formación de grado de la UBV; unidad básica curricular en la cual se vincula la formación, la investigación formativa y la interacción social (estudiantes, docentes y comunidad), teniendo como fundamento la investigación de un tema problema que responda a encontrar solución a dicho problema, tanto de conocimiento como en la acción social transformadora; y se encuentra vinculado a otras unidades organizativas curriculares, como unidad básica integral en formación, investigación e interacción socioeducativa e integradora. (p.404).

Al comprender la comunidad como un espacio de enseñanza y aprendizaje, todos los Programas de Formación Académica de la UBV, representados por los estudiantes y los profesores desarrollan la Unidad Básica Integradora de Proyecto (UBIP), con el fin de dar aportes y soluciones desde los temas y problemas comunitarios para incidir en el cambio y transformación de las mismas. Esto obliga necesariamente a reconocer el impacto y el alcance en el ámbito comunitario de la presencia de la universidad, pero también al manejo de información válida y precisa de los proyectos en cuanto pertinencia comunitaria, trabajo de equipo, formación de valores ciudadanos y profesionales.

Otra definición importante, es la planteada por Arias (2011), cuando establece que un proyecto comunitario, “es el conjunto de posibles acciones que serán desarrolladas en un período establecido, con recursos determinados, para satisfacer necesidades y resolver problemas específicos de una comunidad con la participación activa y protagónica de sus miembros”. (p.8).

De igual forma, Crespo y Mendoza (2013), señala que el proyecto comunitario implica “un proceso de transformación de los espacios locales, mediante el desarrollo de un estilo participativo que involucra la acción integrada de actores sociales, en la generación de procesos de cambio encaminados al mejoramiento de la calidad de vida”. (p.107).

Al considerar el proyecto comunitario como el conjunto de actividades interrelacionadas para alcanzar objetivos, en un tiempo y espacio determinado, combinando trabajo organizado, aprovechamiento de recursos y coordinación de esfuerzos, éste hace que sus efectos permanezcan en el tiempo y modifiquen una situación que afecta negativamente la vida de un grupo de personas, produciendo cambios favorables para su desarrollo; es decir, que esas actividades se orientan a satisfacer y resolver las necesidades más apremiantes de la comunidad.

Del mismo modo, Romero y Aldana (2019), argumentan que “los proyectos comunitarios se constituyen en una herramienta metódica para desarrollar trabajos que permitan contribuir en la transformación integral de las comunidades, los mismos

pueden ser abordados por organizaciones comunitarias o por instituciones educativas”. (p.7)

Por consiguiente, el proyecto comunitario es un instrumento en el cual se plantea la solución a un problema o la satisfacción de una necesidad sentida por la colectividad; es decir, es un plan de acción detallado que resuelve un problema, una necesidad colectiva, situacional, corresponsable y cogestionaria de la comunidad; de esta manera, a través de los proyectos comunitarios se puede avanzar en la construcción de una mejor sociedad, democrática, participativa y protagónica, que consolide valores del bien común, una sana y productiva convivencia.

Lo expuesto anteriormente, le permite al autor de la investigación coincidir con estos planteamientos, puesto que develan regularidades que caracterizan el proyecto comunitario, sobre todo en el contexto en que la UBV transita sobre la práctica territorializada de la educación, involucrando a estudiantes, docentes y actores sociales. No obstante, para lograr esa territorialización desde el proyecto comunitario, la UBV debe exigir a estudiantes y profesores, así como a las autoridades y direcciones competentes, el estudio y la profundización de la Unidad Básica Integradora de Proyecto (UBIP) en términos teórico-prácticos, para la producción, sistematización y socialización del conocimiento alcanzado, que permita consolidar una nueva forma de hacer investigación social desde, para y con las comunidades.

Asumiendo que el proyecto comunitario, da primacía a lo local, a lo más próximo, a lo cotidiano, como lugar para aprender a crear, liberar y transformar. En este sentido, el rol del docente, del estudiante, junto con los actores sociales, es clave en los procesos de enseñanza y aprendizajes en función de resultados académicos y comunitarios.

A continuación se presenta la triangulación interdisciplinar de las categorías emergidas del grupo focal, realizado con el apoyo de docentes de la UBV, desde diversas áreas disciplinares y experiencias socio comunitarias de aprendizajes.

Liderazgo Social

1-¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?

(GF1-Docente de la UBV, especialista en Gestión Ambiental y Proyectos Sustentables): Es importante considerar que un gestor social es como un líder comunitario y académico a la vez (...), que debe estar vinculado con la práctica social de la comunidad. Por lo tanto, debe ser humilde, comprometido, un luchador social que ayuda a resolver los problemas de la comunidad.

(GF2-Docente de la UBV, especialista en Planificación de Programas Socio Comunitarios): Yo creo que un profesional de la gestión social se debe a la comunidad, es decir, integrarse a ella, en sus necesidades. Debe colocar todo su esfuerzo y aprendizaje al servicio de la comunidad.

(GF3-Docente de la UBV, especialista en Comunicación Social): Debe ser un profesional integro, con capacidad de liderazgo y promotor del trabajo social.

Triangulación: desde el aporte en sus diferentes disciplinas, los docentes plantean en relación a esta categoría, que el liderazgo y el líder como expresión de análisis, surgen a partir de la necesidad de estudiar las subjetividades del sujeto y de su relación con los grupos, para la formación de colectividades.

El liderazgo, como fenómeno social, se presenta en la interacción de los integrantes de colectivos sociales; de ahí que pueda ser concebido como un proceso relacional en el que se logra la movilización y construcción de estrategias y formas cognitivas, emotivas y valorativas que orientan la conducta de los miembros pertenecientes a los colectivos a través de la emergencia de un sujeto que participa, inspira, dinamiza y problematiza en y para con el grupo. Sin embargo, en este proceso de interacción, construcción e intercambio de saberes y experiencias comunitarias, el liderazgo, entendido como la capacidad de motivar e influir a los demás para llevar a cabo una serie de objetivos, es un potencial que se puede aprovechar, en diferentes ambientes y de maneras distintas, sin recurrir no sólo a la figura individual y que se encuentra, por tanto muy ligado al cambio y a la transformación de la comunidad. Es decir, el liderazgo es visto como un proceso que genera transformación, a partir del trabajo adaptativo que surge del cuestionamiento y la reflexión de la realidad inmediata.

Universidad y Comunidad

2-¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?

(GF1-Docente de la UBV, especialista en Gestión Ambiental y Proyectos Sustentables): Yo creo que la universidad debe salir de esos formalismos académicos y convertirse en una institución vinculada con la comunidad. Debe dejar de verse como un recinto impenetrable y pasar a ser un espacio para el encuentro entre estudiantes y comunidad.

(GF2-Docente de la UBV, especialista en Planificación de Programas Socio Comunitarios): La educación universitaria tiene el compromiso de formar a hombres y mujeres comprometidos con la realidad social.

(GF3-Docente de la UBV, especialista en Comunicación Social): La universidad debe abrirse a la comunidad, dejar el claustro que la caracteriza y formar parte de una realidad que debe abordar junto con los estudiantes.

Triangulación: a partir del aporte de los docentes en sus diferentes disciplinas, el criterio de la universidad-comunidad, permite algo muy importante que es la concientización, la organización del poder popular, porque los cambios y las transformaciones se tienen que dar con conocimiento y participación desde la comunidad; es decir, con la construcción de la subjetividad participativa de la gente. Eso significa ver cómo sería la transformación de la universidad en articulación y en la adecuación al proceso de cambios comunitarios, porque una transformación no la pueden hacer unos intelectuales orgánicos, no la puede hacer solamente un gobierno, la tiene que hacer la comunidad participando consciente de sus problemas y la universidad tiene que participar en la solución de esos problemas, en el acto del proceso cognitivo, del diagnóstico, de la planificación, ejecución y sistematización de esos proyectos comunitarios. Esta vinculación universidad y comunidad, requiere que la UBV asuma la teoría y práctica dentro del proceso de investigación, donde la construcción de los conocimientos y la transformación social, no sea exclusiva de los académicos o de la universidad; sino que es desarrollado bajo el diálogo de saberes existentes, en los que se destaca el saber popular. Por lo que, no se trata de investigar, hablar y escribir sobre ellos, sino construir conocimientos con ellos, con propósitos de transformación social.

Proyectos de Aprendizajes

3-En su condición profesional, ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?

(GF1-Docente de la UBV, especialista en Gestión Ambiental y Proyectos Sustentables): Considero que debería haber mayor acercamiento entre la universidad con los proyectos comunitarios...donde se involucren estudiantes, profesores y los líderes sociales para resolver juntos cada una de las necesidades que atraviesa esta comunidad.

(GF2-Docente de la UBV, especialista en Planificación de Programas Socio Comunitarios): Deben consolidarse equipos de apoyo o comités comunales con participación de la universidad...de manera articulada se pueden enfrentar cada uno de los problemas que afectan esta comunidad.

(GF3-Docente de la UBV, especialista en Comunicación Social): Aquí juega un papel importante los proyectos que vienen realizando los estudiantes, cuya realidad debe enfocarse desde la misma comunidad, vinculando procesos de aprendizajes desde el mismo contexto social.

Triangulación: para materializar la política de educación universitaria como expresión alternativa, popular, liberadora y emancipadora, la Universidad Bolivariana de Venezuela, debe desarrollar cambios tanto en la concepción formal de la educación, como en su práctica misma, implementando estrategias educativas novedosas (en la práctica) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, operacionalizada en su estructura curricular con la unidad básica integral e integradora Proyecto, que vincula la academia con el proceso de formación, la labor investigativa y la acción social transformadora, en una interacción entre la universidad (estudiantes y docentes) y el ámbito local comunitario, bajo una nueva visión de la relación Estado Sociedad.

La UBV como universidad alternativa debe considerar lo local como el ámbito prioritario del desarrollo académico, social y profesional, por lo que las comunidades se constituyen en el espacio alternativo desde el cual se promuevan procesos de transformación de la vida social y política del país. Por lo que la perspectiva transformadora de la formación académica y la investigación se vinculan estrechamente con la interacción social, que en la UBV debe entenderse en el espacio comunitario, en el que se mezcla la teoría con la práctica a través de proyectos de aprendizajes, en conjunto con las comunidades (diálogo de saberes), aprendiendo y haciendo en la búsqueda de procesos de cambios.

4.8.1-Teoría Emergente y Sustantiva.

A partir de la experiencia en el proceso de categorización y triangulación de categorías de los datos emergidos en la entrevista semi-estructuradas realizadas a informantes claves de esta investigación, permitió caracterizar y develar aspectos de interés para la toma de decisiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, vinculadas al abordaje del estudio, con el apoyo de la Teoría Fundamentada, desde el cual es posible lograr conocimientos en forma de teoría sustantiva, constituida por un entramado de categorías conceptuales significativas de la experiencia humana, a partir del acercamiento íntimo al área de estudio, el análisis de datos empíricos cualitativos y la interpretación de los significados que los actores sociales, desde su realidad, atribuyeron al fenómeno en cuestión.

Las aproximaciones hechas por el autor, permitió caracterizar a la teoría fundamentada como un método potencial, en términos de la rigurosidad que caracteriza a este estudio cualitativo, que hizo explícitos procedimientos para el estudio de una diversidad de situaciones que apuntan a la comprensión del significado de fenómenos desde la experiencia y la voz misma de los actores sociales y que se soporta en la construcción, reconstrucción y transformación permanente sobre la realidad. En este sentido, Sandoval (1996), establece que:

la teoría sustantiva tiene la posibilidad de dar cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con los procesos de recolección de datos de la investigación en curso, de una manera dinámica y abierta, diferente a la de los procedimientos deductivos de la llamada teoría formal o general cuya preocupación por la verificación le lleva a mantener una perspectiva relativamente estática y cerrada por su apego a la generalidad. Se tipifica así un estilo de recolección de datos y de análisis teórico, con el propósito explícito de hacer posible la verificación de las categorías emergentes (formuladas estas como proposiciones que plantean relaciones entre conceptos). (p.73).

A partir de los planteamientos citados, esta investigación se enmarcó en la corriente de la metodología de teoría fundamentada, denominada por Strauss y Corbin, que como ya se indicó, le interesa el resultado no los datos, es decir, el investigador utilizó diversas fuentes de información, hasta alcanzar la saturación de

las categorías que permitió la formulación de la teoría sustantiva para comprender o explicar el problema específico en un contexto específico.

En ese orden de ideas, el proceso investigativo partió del desarrollo de una entrevista semi-estructurada (con guión de entrevista), con el propósito, de explorar referentes metodológicos, epistemológicos, conceptuales, conocer desde los procesos diagnósticos en la comunidad piloto Simón Bolívar, la vinculación de estudiantes y docentes de la UBV, a partir de la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, entre otros temas abordados.

Con la finalidad de explorar los datos cualitativos, base de esta investigación, se aplicó una técnica de recolección de información, denominado grupo focal, con participación de estudiantes, docentes de diferentes disciplinas de la UBV, líderes sociales y voceros de la Base de Misiones, con sesiones de trabajo y reuniones reflexivas.

A partir de la información recabada, se realizó un proceso de codificación abierta, axial y selectiva, se hizo comparación constante y teórica, hasta saturar la data de los informantes. Con este proceso de análisis, emergieron categorías, las cuales están relacionadas con el enfoque epistemológico de la investigación y el problema de estudio: Perfil Profesional del Gestor Social, Transformación Universitaria, Praxis Territorializada, Investigación Participativa y Proyectos Comunitarios.

Cada una de estas categorías fueron explicadas por las subcategoría, de alcance conceptual más pequeño; así mismo, emergieron de los informantes del grupo focal y se normalizaron mediante el proceso de codificación explicada, con las siguientes denominaciones: Liderazgo Social, Universidad y Comunidad, Proyectos de Aprendizajes. Cada subcategoría está formada por varias propiedades de nivel y espectro conceptual más pequeño y explicativo; estas propiedades a su vez, están formadas por varias dimensiones que las explican. Las dimensiones recogen de forma más clara las voces de los informantes de la investigación. Toda esta información así

recogida se pone a dialogar, se compara y complementa con la información fruto de la revisión de fuentes secundarias (triangulación teórica).

Con el análisis de la información cualitativa, se redactan las micro-teorías sustantivas, utilizando como técnica la construcción de textos con paradigma de codificación y las codificaciones axiales, de la metodología de la teoría fundamentada. Estas micro-teorías sustantivas, se redactaron para cada una de las categorías, buscando dar explicación al problema de la investigación.

Desde la determinación del nuevo conjunto conceptual, se puede afirmar que la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, como experiencia del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV, en la comunidad Simón Bolívar, del municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, están explicadas por cinco categorías conceptuales y tres categorías emergidas desde el grupo focal, las cuales permiten comprender, cómo los estamentos de la comunidad, estudiantes y docentes, objetivan y subjetivan la realidad convivencial.

APARTADO V

PLAN DE ACCIÓN PARTICIPATIVO.

5.1-Planificación.

En el contexto del ciclo reflexivo de la IAP, que asume esta investigación, partiendo de la perspectiva que implicó descubrir una preocupación temática, se llevó a cabo con la búsqueda de testimonios, aportes y consideraciones de estudiantes, docentes y actores sociales desde la realidad socio comunitaria, el proceso de planificación; además, con la práctica de un diagnóstico planificado y sistemático que permitió la recolección de la información necesaria para clarificar dicha temática o problemática seleccionada.

Este diagnóstico generó una serie de prioridades que implicó la co-construcción de un plan de acción, desde los encuentros con los interesados, a fin de delinear las acciones acordadas por consenso que el grupo consideró más acertadas para la solución de la situación identificada, existente en el área de conocimiento de la comunidad. Se asume una planificación participativa, que de acuerdo con Harnecker (2009), “está referida al proceso donde la comunidad participa en forma activa y decisoria en la elaboración del plan de desarrollo de su comunidad”. (p.7).

En la elaboración del plan de acción participativo, se consideraron las categorías emergidas en el desarrollo de la investigación, ya que, éstas precisan las necesidades a atender, a partir de los siguientes ejes, referidos de los datos expresados por los informantes claves: **Perfil Profesional del Gestor Social, Transformación Universitaria, Praxis Territorializada, Investigación Participativa y Proyectos Comunitarios, Liderazgo Social., Universidad y Comunidad, Proyectos de Aprendizajes.**

Cada categoría se convierte en un eje de acción para la construcción y ejecución del plan, con sus propósitos, actividades, recursos, responsables; así como el proceso de colectivización que se hizo con los actores sociales, para una plani-socialización o planificación social, que tomó en cuenta la apertura a la democratización, concentración de problemas específicos, dinamismo y aproximación de los objetivos

a la vida de las personas, representada en acciones tendentes a lograr las mejoras, las transformaciones y los cambios que se consideraron pertinentes.

5.2-Fundamentación.

Ante el mundo en que vivimos, tan complejo como imprevisible y sujeto a múltiples cambios, no es posible mantener una universidad burocrática, jerárquica, rígida, estructurada por especialidades y funciones, con una visión fragmentaria del conocimiento y de las prácticas pedagógicas; en síntesis, una universidad disociada del mundo y de la vida que no asume la responsabilidad de la formación de generaciones de jóvenes y adultos para afrontar un mundo caracterizado por la complejidad y la incertidumbre.

Por el contrario, se requiere una universidad en la que se incorporen cambios organizativos y curriculares, que faciliten su apertura a nuevos caminos en los cuales se busque conciliar lo que ocurre hoy en el campo de la ciencia, pero también con la necesidad impostergable de la revalorización del ser humano y del conocimiento transformador de la realidad. En tal sentido, la UBV debe responder a una nueva visión de la educación que implique democratizar el conocimiento, ampliando los procesos de participación en la construcción de saberes y la transformación social, pues ni una ni otra son privilegio exclusivo de la universidad y de los académicos.

No se trata de negar la peculiaridad del conocimiento que se produce y aprende en la universidad, sino de impedir su enclaustramiento e inmovilidad, fomentando el valor del diálogo con otros tipos de saberes existentes, por ejemplo, en los sectores populares, respecto de los cuales el vínculo de la universidad con la comunidad, ya no puede ser pensado ni realizado como investigar, hablar y escribir sobre ellos, sino construir conocimiento con ellos en el proceso mismo de consolidación del protagonismo popular y en la puesta en común de experiencias vinculadas con propósitos de transformación social.

Esto genera la necesidad de que la UBV, propicie y consolide proyectos y experiencias pedagógicas que conjuguen contenidos, investigación formativa e inserción social para involucrar a docentes y estudiantes en prácticas integradoras de dimensiones intelectuales, éticas y estéticas, que promuevan logros educativos,

asociados a las finalidades sociales y políticas de la formación de sus estudiantes, tanto en el nivel de grado como en el de formación avanzada.

Es así como, el Programa de Formación de Grado (PFG) Gestión Social del Desarrollo Local, surge de la necesidad de proveer a los participantes de una formación integral en el campo de la gestión social y el desarrollo local, que propicie lo comunitario, a partir del estudio de la realidad y el estudiante como parte de un proceso colectivo de aprendizaje, en la construcción, socialización y sistematización de conocimientos y experiencias socio-comunitarias. Esto implica, según el Documento Rector UBV (2003), “la adopción de una cultura de planificación, gestión, autoevaluación y autorregulación, con flujos de información y metodologías participativas con la definición de responsabilidades”. (p.23).

En función a lo anterior, se considera necesario el impulso de estrategias orientadas sobre la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria.

Para ello, el siguiente plan de acción, fue realizado a lo largo de la investigación y concretamente a partir de la información obtenida por informantes claves y actores sociales, por medio de talleres, encuentros, reuniones reflexivas y asambleas, hasta concretar una programación que desarrolla una serie de tareas concretas a realizar, partiendo de actividades, con sus objetivos y responsables con los grupos de acción, que han de actuar como dinamizadores de las actividades a ejecutar. Se halla orientado a la acción, porque pretende articular y hacer cooperar a todos los actores (estudiantes, docentes y comunidad), de forma que puedan sugerir nuevas formas de diseño y gestión con voluntad participativa y transformadora.

Es importante destacar, que este plan tiene una particularidad, no como una serie de tareas formales a cumplir, sino que lleva implícita la participación social y se crea partiendo de una visión fundada en lo situacional, lo local y lo humanista. Por lo tanto, se esboza como un proceso de reflexión y acción humana, que expresa la voluntad de priorizar el aporte del factor humano por encima de cualquier interés particular o individualista, asegurando así la participación como proceso colectivo articulado con la comunidad.

5.3-Propósitos.

- ✓ Sensibilizar al grupo de estudiantes del PFG-Gestión Social de la UBV, que facilite el fomento de comportamientos y cambio de actitud hacia el compromiso social y colectivo.
- ✓ Fomentar estrategias participativas que impulsen la transformación universitaria como formas de producción y socialización de conocimientos, los saberes compartidos y la solidaridad social.
- ✓ Promover desde el Programa Gestión Social, estrategias articuladoras y de pertinencia en el proceso de conexión entre la universidad y el territorio.
- ✓ Impulsar la Investigación Acción Participativa como expresión metodológica del desarrollo y transformación en los procesos socio comunitarios, desde la práctica pedagógica crítica.
- ✓ Diseñar y ejecutar diagnósticos, planes, ejecución y evaluación de proyectos socio-comunitarios participativos, empleando herramientas y estrategias de intervención social.
- ✓ Fomentar valores que orienten las relaciones de convivencia como proceso ético y de liderazgo social, en la organización comunitaria.
- ✓ Consolidar vínculos entre la universidad y la comunidad como espacios para la creación y recreación de saberes e inserción social.
- ✓ Promover desde el Programa de Formación Gestión Social, el impulso y desarrollo de proyectos de aprendizajes, adecuados a la realidad comunitaria desde el contexto social.

Plan de Acción: Perfil Profesional del Gestor Social

Objetivo: Sensibilizar a los estudiantes de gestión social en el compromiso de asumir su perfil de desempeño como profesional para la transformación socio-comunitaria.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Jornadas de Sensibilización “Retos del Gestor Social en la Transformación Comunitaria”.	Sensibilizar a grupo de estudiantes del PFG-Gestión Social de la UBV, que facilite el fomento de comportamientos y cambio de actitud hacia el compromiso social y colectivo.	-Charla informativa. -Entrega de material informativo.	-Revisión del Documento Conceptual del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local, sobre perfil de egreso. -Mesas de trabajo con grupo de estudiantes y docentes del PFG-Gestión Social y colectivo IAP.	-Prof. José Miguel Aular. -Estudiantes del 2º semestre y docentes, del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal Simón Bolívar.	18/10/2017
Jornadas de Sensibilización Comunal en la Base de Misiones Simón Bolívar.	Fomentar actitudes y valores, sensibilizando el compromiso del Gestor Social como protagonista en los procesos de transformación comunitaria.	-Formación de profesionales con principios ético político, que den respuesta a los diversos problemas que presenta la comunidad.	-Se facilita material informativo a grupos de discusión, conformado por estudiantes, docentes y líderes de la comunidad. -Intercambio de saberes y experiencias socio comunitarias.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 2º semestre del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal Simón Bolívar.	12/11/2017

Plan de Acción: Transformación Universitaria

Objetivo: Fomentar estrategias participativas que impulsen la transformación universitaria como forma de producción y socialización de conocimientos, los saberes compartidos y la solidaridad social.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Jornada de Saberes: La Transformación Universitaria en el contexto de la realidad socio comunitaria.	Reflexionar sobre la importancia de la transformación universitaria en los procesos de producción de saberes e integración social.	-La pertinencia social y democrática de la universidad. -Transformación universitaria y participación social. -La formación integral socio comunitaria desde la transformación universitaria.	-Revisión del Documento Rector UBV. -Mesas de trabajo. -Intercambio de saberes. -Se facilita material informativo.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 3° semestre del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal y Base de Misiones Simón Bolívar.	25/01/2018
Charla sobre el papel de la universidad en el proceso de transformación y su aporte en la construcción de saberes dentro de la comunidad.	Concienciar a estudiantes, docentes y comunidad sobre la importancia de integrar la universidad en el desarrollo comunitario.	-La universidad y su contribución en la construcción de saberes desde el conocimiento popular. -Los programas de formación universitarios y su vinculación con la	-Conversatorio dirigido por estudiantes del PFG-Gestión Social. -Se facilita material informativo a grupos de discusión. -Intercambio de saberes.	-Ing. Herminia Alvarado, coordinación académica y programas de la UBV. -Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro.	21/02/2018

		gestión social y el desarrollo comunitario.		Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 3° semestre del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal y Base de Misiones Simón Bolívar.	
--	--	---	--	---	--

Plan de Acción: Praxis Territorializada

Objetivo: Promover desde el Programa Gestión Social, estrategias articuladoras y de pertinencia en el proceso de conexión entre la universidad y el territorio.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Conformación de Brigadas de Apoyo Territorial con los estudiantes, docentes y actores sociales.	Propiciar el interés entre estudiantes, docentes y actores sociales, para el avance y construcción de procesos de vinculación territorial, como espacio de interacción entre la universidad y la comunidad.	-Criterios y pautas colectivas para la conformación de brigadas de apoyo territorial.	-Promoción de la brigada ante las expresiones orgánicas de la comunidad (consejo comunal, base de misiones).	-Prof. José Miguel Aular. -Estudiantes del 3° semestre del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal y Base de Misiones Simón Bolívar.	17/05/2018
Jornada comunitaria de integración socio formativa.	Educar a la comunidad en relación a los procesos de integración social, con apoyo interinstitucional desde la universidad y organizaciones locales.	-La integración social, comunitaria y participativa. -Papel de las organizaciones comunitarias en los procesos de integración interinstitucional. -La integración social como praxis territorializada	-Reuniones reflexivas. -Discusión grupal. -Intercambio de saberes y experiencias socio comunitarias.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 3° semestre del PFG-Gestión Social. -Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal	28/05/2018

		en la formación educativa y comunitaria.		y Base de Misiones Simón Bolívar.	
Taller de organización y gestión social comunitaria, como praxis territorializada.	Contribuir a través de actividades educativas al impulso de la organización y gestión social como expresión vinculante entre estudiantes, docentes y actores sociales.	<p>Tema 1: La organización comunitaria desde la praxis territorializada.</p> <p>Tema 2: La gestión social y su vinculación como proceso educativo comunitario al desarrollo territorial.</p> <p>Tema 3: La gestión social del desarrollo local como praxis territorializada en la educación universitaria.</p>	<p>-Conversatorio dirigido por estudiantes del PFG-Gestión Social.</p> <p>-Se facilita material informativo a grupos de discusión.</p> <p>-Intercambio de saberes.</p>	<p>-Prof. José Miguel Aular.</p> <p>-Estudiantes del 4° semestre del PFG-Gestión Social.</p> <p>-Integrantes del colectivo IAP, Voceros del Consejo Comunal y Base de Misiones Simón Bolívar.</p>	15/06/2018

Plan de Acción: Investigación Participativa

Objetivo: Impulsar la Investigación Acción Participativa como expresión metodológica del desarrollo y transformación en los procesos socio comunitarios, desde la práctica pedagógica crítica.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Taller Teórico-Práctico sobre IAP, como expresión de la pedagogía crítica en los procesos de transformación social.	Contribuir con el proceso de habilidades y aproximaciones conceptuales, para implicarse en la formación y generación de conocimientos vinculados con la transformación desde la Investigación Acción Participativa y la pedagogía crítica.	<p>-Tema 1: Contexto histórico y tendencias de la IAP</p> <p>-Tema 2: La IAP como proceso concreto. Líneas básicas de la IAP. El sujeto de la IAP como “sujeto en proceso”.</p> <p>-Tema 3: Objetivos de la IAP: definir colectivamente la problemática que se quiere abordar.</p> <p>-Tema 4: Procedimientos para impulsar la IAP. El ciclo reflexivo, etapas y diseño.</p> <p>-Tema 5: La IAP en el contexto del paradigma socio crítico y la</p>	<p>-Se facilita material informativo a grupos de discusión, conformado por estudiantes, docentes y líderes de la comunidad.</p> <p>-Intercambio de saberes y experiencias socio comunitarias desde el enfoque de la IAP.</p>	<p>-Prof. José Miguel Aular.</p> <p>-Prof. Lucy Camacaro.</p> <p>-Prof. Yessenia Goyo.</p> <p>-Estudiantes del 4º semestre y docentes, del PFG-Gestión Social.</p> <p>-Voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.</p>	26/09/2018

		pedagogía crítica transformadora			
Conformación de Colectivos IAP.	Conformar una estructura orgánica para atender desde el enfoque metodológico de la IAP las acciones y tareas alusiva a transformar la realidad socio comunitaria.	-Los Colectivos IAP. Estructura, formas de organización. -Perfil y funciones de los colectivos IAP.	-Reuniones reflexivas y asambleas comunitarias. -Intercambio de saberes y experiencias socio comunitarias desde el enfoque de la IAP.	-Prof. José Miguel Aular. -Estudiantes del 4º semestre y docentes, del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal Simón Bolívar.	26/09/2018
Jornada Reconociendo la Comunidad y su Contexto Social.	Fomentar la integración y la participación comunitaria con el uso de estrategias metodológicas desde la IAP para la transformación social.	-La IAP como proceso incluyente y método participativo de investigación. -La comunidad como sujeto participativo y co-investigadora desde la IAP.	-Visita a experiencias comunitarias de los Consejos Comunales y Base de Misiones.	-Prof. José Miguel Aular. -Estudiantes del 4º semestre y docentes, del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.	12/11/2018

Plan de Acción: Proyectos Comunitarios

Objetivo: Diseñar y ejecutar diagnósticos, planes, ejecución y evaluación de proyectos socio-comunitarios participativos, empleando herramientas y estrategias de intervención social.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Jornada de Saberes en la construcción de Proyectos Comunitarios.	Promover procesos de reflexión para la construcción de referentes, teórico-prácticos en el abordaje de la realidad local y de las redes socio-comunitarias.	-Técnicas para la elaboración de proyectos comunitarios. -Definición de Proyectos, diseño y estructura. -Estrategias Metodológicas del Proyecto Comunitario en la construcción de saberes. -Presentación de Proyectos.	-Conferencia central en relación a los criterios conceptuales y metodológicos del proyecto comunitario. -Diálogos entre estudiantes, docentes y los actores sociales.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.	28/01/2019
Jornada de Elaboración de Proyectos Comunitarios.	Propiciar el interés en la elaboración de proyectos comunitarios, a partir del contexto diagnóstico que vive la comunidad.	-El Diagnóstico Comunitario Participativo. -La Planificación y socialización y ejecución de proyectos. -Evaluación y sistematización de proyectos comunitarios.	-Construcción práctica de proyectos socio comunitarios. -Diálogos de saberes entre estudiantes, docentes y los actores sociales. -Entrega de material informativo.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo. -Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del	16/02/2019

		-La construcción de saberes a partir del proyecto comunitario como herramienta metodológica de integración social.		Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.	
--	--	--	--	---	--

Plan de Acción: Liderazgo Social

Objetivo: Fomentar valores que orienten las relaciones de convivencia como proceso ético y de liderazgo social, en la organización comunitaria.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Taller de Organización Comunitaria, Liderazgo y Participación.	Reflexionar sobre los valores de convivencia e integración, a partir de los tipos de liderazgo social para la transformación comunitaria.	-Líder y Liderazgo. Principales teorías que la sustentan. -El Liderazgo Social y su influencia en la Organización Comunitaria. -Perfil del Liderazgo Social. -Estilos de Liderazgo y sus efectos en los colaboradores. -Liderazgo Social y Liderazgo Transformador.	-Conferencia central en relación a criterios conceptuales sobre Liderazgo Social. -Diálogos entre estudiantes, docentes y los actores sociales. -Intercambio de saberes.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo. -Prof. Glendy Martínez. -Prof. Mariela Álvarez. -Prof. Jasón Sandoval. -Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar.	25/03/2019
Charla sobre la importancia del liderazgo como expresión ética política para la transformación social	Concienciar a la comunidad sobre la importancia de fortalecer los liderazgos sociales como expresión de	-Valores del Líder y su influencia en la motivación organizacional. -Estrategias para	-Discusión grupal. -Reflexión colectiva. -Intercambio de saberes.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo.	04/04/2019

	motivación, movilización y organización comunitaria.	fortalecer el liderazgo social dentro de la comunidad.		<ul style="list-style-type: none"> -Prof. Glendy Martínez. -Prof. Mariela Álvarez. -Prof. Jasón Sandoval. -Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar. 	
--	--	--	--	--	--

Plan de Acción: Universidad y Comunidad

Objetivo: Consolidar vínculos entre la universidad y la comunidad como espacios para la creación y recreación de saberes e inserción social.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Jornada de Saberes: La Universidad y su compromiso con la Transformación Comunitaria.	Reflexionar sobre el compromiso de la Universidad como parte de un sistema nacional educativo, que asume una vinculación con la comunidad, participando activamente en la formación, creación y recreación de conocimientos y saberes.	-La universidad y su rol protagónico en la inserción social.	-Diálogos de saberes entre estudiantes, docentes y los actores sociales. -Entrega de material informativo.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo. -Prof. Glendy Martínez. -Prof. Mariela Álvarez. -Prof. Jasón Sandoval. -Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar.	06/05/2019
Charla sobre el papel del Gestor Social de la UBV y su compromiso en el desarrollo comunitario.	Reflexionar sobre la importancia del Gestor Social como constructor de saberes y prácticas	-El gestor social de la UBV y su compromiso en la articulación universidad y comunidad.	-Discusión grupal. -Reflexión colectiva. -Intercambio de saberes.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo.	21/05/2019

	comunitarias que desde la universidad articula procesos de integración social, para el mejoramiento del trabajo en equipo universidad y comunidad.			<ul style="list-style-type: none">-Prof. Glendy Martínez.-Prof. Mariela Álvarez.-Prof. Jasón Sandoval.-Estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social.-Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar.	
--	--	--	--	--	--

Plan de Acción: Proyectos de Aprendizajes.

Objetivo: Promover desde el Programa de Formación Gestión Social, el impulso y desarrollo de proyectos de aprendizajes, adecuados a la realidad comunitaria desde el contexto social.					
Acciones	Objetivos	Contenidos	Estrategia Empleada	Responsables	Fecha
Charla sobre los proyectos de aprendizajes del Programa Gestión Social y su vinculación con la comunidad.	Propiciar el interés entre estudiantes, docentes y actores sociales en el impulso de proyectos de aprendizajes, articulados con la realidad socio comunitaria.	-Los proyectos de aprendizajes, tramos y trayectos para su elaboración y ejecución desde el PFG-Gestión Social. -Actores involucrados en la elaboración y ejecución de los proyectos de aprendizajes.	-Construcción práctica de proyectos de aprendizajes con estudiantes y docentes del PFG-Gestión Social. -Diálogos de saberes entre estudiantes, docentes y los actores sociales. -Entrega de material informativo.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo. -Prof. Glendy Martínez. -Prof. Mariela Álvarez. -Prof. Jasón Sandoval. -Estudiantes del 6to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar.	28/09/2019
Elaboración de proyectos de aprendizajes, en el marco de la unidad básica integradora proyecto del PFG-	Conformar equipo multidisciplinario para la elaboración y socialización de experiencias de proyectos de	-Los colectivos de proyectos de aprendizajes, formas de direccionalidad y organización	-Discusión grupal. -Reflexión colectiva. -Intercambio de saberes.	-Prof. José Miguel Aular. -Prof. Lucy Camacaro. -Prof. Yessenia Goyo.	15/11/2019

Gestión Social de la UBV.	aprendizajes dentro de la comunidad.	comunitaria.		<ul style="list-style-type: none"> -Prof. Glendy Martínez. -Prof. Mariela Álvarez. -Prof. Jasón Sandoval. -Estudiantes del 6to semestre del PFG-Gestión Social. -Voceros del Consejo Comunal y Miembros de la Base de Misiones Simón Bolívar. 	
---------------------------	--------------------------------------	--------------	--	--	--

5.4-Ejecución.

Esta etapa contempló la ejecución de todas las acciones planificadas a partir de las categorías emergidas, dando respuesta a la premisa de la construcción de saberes desde la pedagogía crítica en la praxis territorializada de la educación universitaria. Es decir, que desde esta etapa, se orientó la puesta en marcha del plan, la forma de participación de la comunidad, el rol de los facilitadores y la relación que se estableció entre ellos. Asumido desde el ciclo reflexivo de la IAP, en esta fase de ejecución, cada momento tuvo sus particularidades y complejidades, pero todas se interrelacionaron para aportar al cambio de actitudes y prácticas en la construcción de nuevos conocimientos para abordar la problemática surgida desde los procesos diagnósticos.

Desde el contexto donde se desarrolló la investigación, facilitó la puesta en práctica de un conjunto de acciones construidas con la participación de estudiantes, docentes y actores sociales, lo que implicó la consideración de todas las opiniones o visiones de la realidad, permitiendo que las responsabilidades fueran compartidas y no que recayeran en una sola persona. Esto supuso también un clima de colaboración, comunicación, apoyo mutuo, compromiso y transparencia, para que la conducción de los procesos ejecutados se dieran en forma colectiva y en una correcta asignación de roles.

Es importante destacar, que esta fase o etapa de la investigación, está vinculada con el seguimiento y monitoreo permanente de cada acción, los tiempos de ejecución, así como la participación de cada actor comprometido con la experiencia, a partir de las categorías emergidas relacionadas con perfil profesional del gestor social, transformación universitaria, praxis territorializada, investigación participativa y proyectos Comunitarios, liderazgo social, universidad y comunidad, proyectos de aprendizajes.

Cada eje de acción dentro del plan, implicó el uso de estrategias, técnicas y herramientas que permitió el cumplimiento de la programación tomando en cuenta la asignación de responsables, tareas específicas, despliegue de capacidades y fechas de ejecución.

En tal sentido, se presenta a continuación el desarrollo de las actividades ejecutadas, contempladas en el plan de acción, con sus ejes integradores:

Plan de Acción: Perfil Profesional del Gestor Social

El objetivo general de este plan consistió en sensibilizar a los estudiantes de gestión social en el compromiso de asumir su perfil de desempeño como profesional para la transformación socio-comunitaria. Para ello, se ejecutaron las siguientes actividades:

Jornadas de Sensibilización “Retos del Gestor Social en la Transformación Comunitaria”.

Esta jornada se realizó en el día 18 de octubre del 2017, en el Instituto Nacional de Seguridad Social (INASS) del estado Cojedes, antiguo Geriátrico y es el espacio que funciona como ambiente territorializado de la UBV. Esta jornada tuvo como objetivo: sensibilizar a grupo de estudiantes del PFG-Gestión Social de la UBV, que facilite el fomento de comportamientos y cambios de actitud hacia el compromiso social y colectivo. Para ello, se abordaron temáticas alusivas al rol del gestor social, su compromiso con la comunidad, tareas del gestor como apoyo a la labor comunitaria que se desarrolla en la Base de Misiones Simón Bolívar, referida a la atención social en las áreas de salud, alimentación, productividad, organización comunal, atención al adulto mayor, entre otras.

Se contó con la participación de la Lic. Luisa Herrera, Directora Regional del INASS, Lic. Lucy Camacaro, Docente de la UBV, egresada de la I Promoción de Licenciados en Gestión Social, Lic. José Miguel Aular, Docente a Dedicación Exclusiva de la UBV, Coordinador del PFG-Gestión Social en Cojedes y facilitar de la Unidad Curricular Proyecto. Además, la participación de voceros y voceras del Consejo Comunal Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora, del estado Cojedes.

Durante la realización de esta jornada se generó un espacio de reflexión, de intercambio de saberes y de participación, entre grupo de estudiantes del 4º semestre del PFG-Gestión Social y demás integrantes de la jornada, permitiendo procesos de reflexión profunda sobre la importancia del rol y compromiso del gestor social en la transformación de la comunidad. Así mismo, se aprovechó la jornada para la

conformación de los colectivos IAP, integrado por estudiantes, docentes y actores sociales del consejo comunal, el cual asumió la responsabilidad ética ante la asamblea de ser promotora de las acciones que requiera la comunidad.

Jornadas de Sensibilización Comunal en la Base de Misiones Simón Bolívar.

Esta jornada, tuvo lugar en la Base de Misiones Simón Bolívar el día 12 de noviembre de 2017, ubicada en la comunidad que lleva su mismo nombre, en el Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes. Tuvo como objetivo, fomentar actitudes y valores, sensibilizando el compromiso del Gestor Social como protagonista en los procesos de transformación comunitaria. Para ello, se contó con la participación de la estructura ejecutiva del Consejo Comunal, con sus comités de trabajo y vocerías.

Para ello, se destacó la participación de la Sra. Dulce Aguirre, fundadora y promotora principal del Consejo Comunal, así como los planteamientos de cada vocero, en relación a los procesos de sensibilización del trabajo comunal que se requiere en la comunidad, para hacerle frente a las distintas problemáticas encontradas en el abordaje diagnóstico realizado, por grupo de estudiantes y docentes de la UBV del programa Gestión Social.

La actividad permitió el intercambio de saberes, compartir de experiencias; además de socializar información referida a planes de trabajo, croquis de la comunidad, jerarquización de necesidades, perspectivas alusivas a proyecto socio comunitarios que demanda la comunidad. De igual manera, la jornada fue oportuna para que grupo de estudiantes se dieran a conocer ante la comunidad, no sólo como facilitadores de las temáticas, sino como co-partícipes de las acciones colectivas que emprende la comunidad. Se contó también con la participación de los docentes Lic. Lucy Camacaro y la Ing. Yessenia Goyo, como co-facilitadores de la actividad.

Esta actividad permitió un proceso de reflexión crítica sobre la importancia de la participación comunal, teniendo como epicentro la Base de Misiones Simón Bolívar, para cada una de las acciones que desarrolle la comunidad. La clausura estuvo a cargo del Lic. José Miguel Aular, Coordinador del Programa Gestión Social de la UBV en Cojedes.

Plan de Acción: Transformación Universitaria

El objetivo general que orientó este plan fue el de fomentar estrategias participativas que impulsen la transformación universitaria como forma de producción y socialización de conocimientos, los saberes compartidos y la solidaridad social. En este sentido, se ejecutaron las siguientes actividades:

Jornada de Saberes: La Transformación Universitaria en el contexto de la realidad socio comunitaria.

Esta jornada se llevó a cabo el día 25 de enero del 2018, en la Base de Misiones Simón Bolívar y tuvo como objetivo reflexionar sobre la importancia de la transformación universitaria en los procesos de producción de saberes e integración social. Para ello, se debatió sobre la pertinencia social y democrática de la universidad, la transformación universitaria y participación social, la formación integral socio comunitaria desde la transformación universitaria. Se contó con la participación del personal docente de la UBV en Cojedes, de cada Programa de Formación: Lic. Glendy Martínez, Lic. Mariela Álvarez del PFG-Gestión Ambiental; Lic. Dorelys Martín, Lic. Jasón Sandoval del PFG-Comunicación Social; Lic. Lucy Camacaro, Lic. José Miguel Aular del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local.

Lo que facilitó el proceso de la interdisciplinariedad sobre el tema de la transformación universitaria, que estuvo a cargo de los responsables del PFG-Gestión Social, con participación de voceros del consejo comunal, colectivo IAP de la comunidad Simón Bolívar y líderes sociales de la misma comunidad. Con esta jornada se reflexionó sobre la importancia de la transformación universitaria como proceso novedoso de la práctica docente que se vincula con la comunidad, generándose un espacio para el debate e intercambio de saberes.

Charla sobre el papel de la universidad en el proceso de transformación y su aporte en la construcción de saberes dentro de la comunidad.

Esta charla se realizó el día 21 de febrero del año 2018, en la Base de Misiones Simón Bolívar y tuvo como objetivo concienciar a estudiantes, docentes y comunidad sobre la importancia de integrar la universidad en el desarrollo comunitario. Estuvo a cargo del grupo de estudiantes del 4º semestre del PFG-Gestión Social y contó con la

participación de la Ing. Herminia Alvarado, Coordinadora Académica y de Programas de la UBV en el estado Cojedes, la cual abordó el tema alusivo al papel de la universidad en su proceso de transformación como constructora de saberes dentro de la comunidad.

Se generó a partir de este debate, la participación y reflexión por parte de los asistentes, en torno al papel de la universidad como centro de formación para el intercambio y construcción de saberes y no como el simple claustro atomizado de la formalidad academicista. Esto permitió una reflexión profunda acerca de las transformaciones que requiere la educación universitaria para insertarse en las intersubjetividades de la comunidad, como constructora de saberes y acciones liberadoras en función de transformar su realidad.

Plan de Acción: Praxis Territorializada

El objetivo general que formuló este plan fue el de promover desde el Programa Gestión Social, estrategias articuladoras y de pertinencia en el proceso de conexión entre la universidad y el territorio. Y para ello, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

Conformación de Brigadas de Apoyo Territorial con los estudiantes, docentes y actores sociales.

El día 17 de mayo de 2018, se conformó la Brigada de Apoyo Territorial dentro de la comunidad, como expresión orgánica desde el territorio y tuvo como objetivo, propiciar el interés entre estudiantes, docentes y actores sociales, para el avance y construcción de procesos de vinculación territorial, como espacio de interacción entre la universidad y la comunidad. Es importante destacar que este organismo comunitario no es un espacio paralelo al consejo comunal, sino un aliado en el acompañamiento, movilización y organización del poder popular en combinación integrada entre estudiante-docente-comunidad.

Esta brigada, junto con el colectivo IAP, voceros del consejo comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar, así como los liderazgos naturales de la comunidad, propiciaron un clima de organización y reflexión bien importante para sumir la tarea de impulsar la transformación comunitaria, además de apoyar todas las actividades

relacionadas con los charlas, talleres, jornadas, asumiendo la convocatoria y movilización de la comunidad.

Jornada comunitaria de integración socio formativa.

Esta actividad tuvo como objetivo, educar a la comunidad en relación a los procesos de integración social, con apoyo interinstitucional desde la universidad y organizaciones locales. Fue realizada el día 28 de mayo del 2018, en la Base de Misiones Simón Bolívar, con participación de estudiantes, docentes y voceros del consejo comunal, así como colectivo IAP y personal de la Guardia del Pueblo, quienes colaboraron en la reflexión alusiva al papel cívico-militar que se vincula con la integración socio comunitaria desde la universidad y la comunidad.

En esta jornada, se abordaron los temas referidos a la integración social, comunitaria y participativa; el papel de las organizaciones comunitarias en los procesos de integración interinstitucional como praxis territorializada en la formación educativa y comunitaria. Estuvo dirigida por el Lic. José Miguel Aular y grupo de estudiantes del 4º semestre del PFG-Gestión Social de la UBV, en el que hizo un proceso reflexivo sobre la importancia de la integración comunitaria desde la universidad y las instituciones comprometidas con el desarrollo local.

Taller de organización y gestión social comunitaria, como praxis territorializada.

Como parte del plan de acción dentro del eje praxis territorializada, se realizó este taller de organización y gestión social comunitaria, el cual tuvo como objetivo contribuir a través de actividades educativas, al impulso de la organización y gestión social como expresión vinculante entre estudiantes, docentes y actores sociales. El cual se realizó el día 15 de junio del 2018, en la Base de Misiones Simón Bolívar y estuvo dirigido por grupo de estudiantes del 4º semestre del PFG-Gestión Social, contando además con la participación del colectivo IAP, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones.

Se desarrolló el taller en un clima que favoreció el encuentro, el intercambio de saberes y la reflexión profunda, sobre la base de las siguientes temáticas: **Tema 1:** La organización comunitaria desde la praxis territorializada; **Tema 2:** La Gestión Social y su vinculación como proceso educativo comunitario al desarrollo territorial; **Tema**

3: La Gestión Social del Desarrollo Local como praxis territorializada en la educación universitaria. En esta actividad también se profundizó sobre la responsabilidad de articular las vocerías del consejo comunal, con las iniciativas de organización y gestión de proyectos comunitarios que vienen impulsando los estudiantes y profesores de la UBV, a fin de dar respuesta a cada una de las necesidades encontradas en los procesos diagnósticos de la comunidad. Se asumió como compromiso el hecho de vincular la participación del estudiante, resaltando que la mayoría de ellos viven en la misma comunidad, por lo que para que asumieron responsabilidades de organización con las vocerías del consejo comunal.

Plan de Acción: Investigación Participativa

Este plan orientó como objetivo general, impulsar la Investigación Acción Participativa como expresión metodológica del desarrollo y transformación en los procesos socio comunitarios, desde la práctica pedagógica crítica. En este sentido, se desarrollaron las siguientes actividades:

Taller Teórico-Práctico sobre IAP, como expresión de la pedagogía crítica en los procesos de transformación social.

Este taller se realizó en las instalaciones del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INASS) Cojedes, el día 26 de septiembre del 2018. Y se planteó como objetivo, contribuir con el proceso de habilidades y aproximaciones conceptuales, para implicarse en la formación y generación de conocimientos vinculados con la transformación desde la Investigación Acción Participativa y la pedagogía crítica. Facilitado por el Lic. José Miguel Aular y el apoyo de la Lic. Lucy Camacaro y la Ing. Yesesina Goyo, docentes colaboradoras del PFG-Gestión Social, además de la participación de estudiantes, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Se desarrolló la siguiente temática: **Tema 1:** Contexto histórico y tendencias de la IAP; **Tema 2:** La IAP como proceso concreto. Líneas básicas de la IAP. El sujeto de la IAP como “sujeto en proceso”; **Tema 3:** Objetivos de la IAP: definir colectivamente la problemática que se quiere abordar.; **Tema 4:** Procedimientos para impulsar la IAP. El ciclo reflexivo, etapas y diseño; **Tema 5:** La IAP en el contexto

del paradigma socio crítico y la pedagogía crítica transformadora. Dada la importancia de esta actividad en la formulación metodológica de los proyectos desde este enfoque, se realizó reflexión profunda en el debate, además del intercambio y construcción de saberes, que se utilizó como estrategia transversalizada durante todo el proceso formativo.

Esta actividad permitió que los participantes, asumieran el compromiso colectivo de empoderarse de la IAP como expresión metodológica participativa, para cada una de las acciones llevadas a cabo en la comunidad; así mismo, se planteó esta actividad como una necesidad imperiosa para el trabajo socio comunitario desde los proyectos que se vienen planteando en la comunidad.

Conformación de Colectivos IAP.

El día 26 de septiembre del 2018, se llevó a cabo la conformación de los colectivos IAP, como elemento de apoyo organizativo para atender las diferentes acciones realizadas en la comunidad. Es importante destacar, que desde el Taller Teórico-Práctico de IAP, se asumió el compromiso de conformar este colectivo, el cual se hizo realidad con la participación de estudiantes, docentes y actores sociales, que involucró a voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Para esta actividad se planteó como objetivo, conformar una estructura orgánica para atender desde el enfoque metodológico de la IAP las acciones y tareas alusiva a transformar la realidad socio comunitaria. Esto generó un proceso reflexivo desde el debate y el intercambio de saberes, lo que arrojó que se suscribiera el colectivo IAP, siendo éste reconocido en asamblea comunitaria como el espacio de articulación entre estudiantes, docentes y comunidad.

Jornada Reconociendo la Comunidad y su Contexto Social.

Esta actividad se realizó en la Base de Misiones Simón Bolívar, el día 12 de noviembre del 2018 y tuvo como objetivo, fomentar la integración y la participación comunitaria con el uso de estrategias metodológicas desde la IAP para la transformación social. Fue una jornada teórico-práctica, pues en ella se abordaron los temas alusivos a la IAP como proceso incluyente y método participativo de

investigación y la comunidad como sujeto participativo y co-investigadora desde la IAP. Se contó con la participación de estudiantes del 4º semestre y docentes del PFG-Gestión Social, destacándose la intervención de los voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar, con quienes se hizo un recorrido por la comunidad para visita de experiencias comunitarias.

Esta jornada aportó un proceso interesante de integración, que desde la práctica y la acción participativa se impulsó un mecanismo de encuentro y de identidad como equipos de trabajos, asumiendo desde la intersubjetividad, verse como colectivo más allá de la particularidad institucional.

Plan de Acción: Proyectos Comunitarios

El objetivo general que orientó este plan fue diseñar y ejecutar diagnósticos, planes, ejecución y evaluación de proyectos socio-comunitarios participativos, empleando herramientas y estrategias de intervención social. Para ello, se desarrollaron las siguientes actividades:

Jornada de Saberes en la construcción de Proyectos Comunitarios.

Esta actividad se realizó el día 28 de enero del 2019 en la Base de Misiones Simón Bolívar y planteó como objetivo promover procesos de reflexión para la construcción de referentes teórico-prácticos, en el abordaje de la realidad local y de las redes socio-comunitarias. Se contó con la participación de la Lic. Lucy Camacaro, Ing. Yessenia Goyo, estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social, Voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar. Se realizó una conferencia central a cargo del Lic. José Miguel Aular, referida a los criterios conceptuales y metodológicos del proyecto comunitario y su vinculación con los planes que tiene previsto la comunidad para atender sus necesidades e intereses.

En esta jornada se hizo un esbozo sobre la estructura metodológica de los proyectos comunitarios de la UBV desde el PFG-Gestión Social y de qué manera se articulan con los proyectos que viene desarrollando la comunidad. Lo que facilitó un proceso reflexivo a partir del diálogo y construcción de saberes entre estudiantes, docentes y actores sociales.

Jornada de Elaboración de Proyectos Comunitarios.

Como apoyo y complemento de la jornada de saberes en la construcción de proyectos comunitarios, se llevó a cabo esta actividad para la elaboración teórico-práctica de proyectos, articulados con las necesidades y prioridades de la comunidad. Esta actividad se realizó el día 16 de febrero del 2019, en la Base de Misiones Simón Bolívar y tuvo como objetivo propiciar el interés en la elaboración de proyectos comunitarios, a partir del contexto diagnóstico que vive la comunidad. La actividad fue facilitada por la Lic. Lucy Camacaro y la Ing. Yessenia Goyo, docentes colaboradores del PFG-Gestión Social, con apoyo de estudiantes del 4to semestre, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Para ello, se abordó un contenido referido al diagnóstico comunitario participativo, la plani-socialización y ejecución de proyectos, la evaluación y sistematización de proyectos comunitarios y la construcción de saberes a partir del proyecto comunitario como herramienta metodológica de integración social. Esta actividad se destacó por la reflexión profunda realizada por todos los participantes en la construcción práctica de proyectos socio comunitarios, asumiendo el diálogo y construcción de saberes como expresión integradora entre estudiantes, docentes y los actores sociales; además de entrega de material informativo, alusivo al tema.

Es importante desatar que a partir de esta jornada, emergieron propuestas de proyectos, desde la construcción de saberes y experiencias comunitarias, que se ejecutaron en la comunidad para atender acciones en función a los procesos diagnósticos y que tiene que ver con la atención al adulto mayor, un programa de viviendo venezolano para la atención al problema habitacional y un proyecto socio productivo con patios y parcelas agroecológicas.

Plan de Acción: Liderazgo Social

Este plan surgido a partir del diálogo y construcción de saberes con grupo focal, tuvo como objetivo fomentar valores que orienten las relaciones de convivencia como proceso ético y de liderazgo social, en la organización comunitaria. Es importante destacar que esta técnica cualitativa del Grupo Focal, es un espacio orgánico de construcción o expresión del poder popular, donde se colectivizó la posibilidad real

de opiniones, surgiendo desde el debate grupal, actitudes, sentimientos, creencias, que identificó la cualidad misma de los participantes, consustanciados con sus compromisos dentro de la comunidad. En función a esto, se desarrollaron las siguientes actividades:

Taller de Organización Comunitaria, Liderazgo y Participación.

Esta actividad tuvo como objetivo reflexionar sobre los valores de convivencia e integración, a partir de los tipos de liderazgo social para la transformación comunitaria. La cual fue realizada el día 25 de marzo del 2019 y contó con la participación del Lic. José Miguel Aular quien facilitó una conferencia referida a líder y liderazgo, principales teorías que la sustentan; el liderazgo social y su influencia en la organización comunitaria; perfil del liderazgo social; estilos de liderazgos y sus efectos en los colaboradores; liderazgo social y liderazgo transformador. Para ello, fue fundamental el apoyo de estudiantes del 5° semestre del PFG-Gestión Social, docentes UBV, junto con voceros del consejo comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Charla sobre la importancia del liderazgo como expresión ética política para la transformación social.

El objetivo de esta actividad fue concienciar a la comunidad sobre la importancia de fortalecer los liderazgos sociales como expresión de motivación, movilización y organización comunitaria. Fue realizada el día 04 de abril del 2019, en la Base de Misiones Simón Bolívar y facilitada por grupo de estudiantes del 5° semestre del PFG-Gestión Social, los cuales abordaron un contenido referido a valores del líder y su influencia en la motivación organizacional; estrategias para fortalecer el liderazgo social dentro de la comunidad.

Esta actividad fue bien importante, pues generó un proceso de reflexión profunda en los integrantes del grupo focal, referido a su participación como líderes sociales y su vinculación en los proyectos planteados por la comunidad. Esto permitió una discusión grupal, reflexión colectiva y construcción e intercambio de saberes.

Plan de Acción: Universidad y Comunidad

Este plan surgido como experiencia del grupo focal, orientó el objetivo general, referido a consolidar vínculos entre la universidad y la comunidad como espacios para la creación y recreación de saberes e inserción social. Surgiendo las siguientes actividades:

Jornada de Saberes: La Universidad y su compromiso con la Transformación Comunitaria.

Esta actividad tuvo como objetivo reflexionar sobre el compromiso de la Universidad como parte de un sistema nacional educativo, que asume una vinculación con la comunidad, participando activamente en la formación, creación y re-creación de conocimientos y saberes. Fue realizada en la Base de Misiones Simón Bolívar, el día 06 de mayo del 2019, facilitado por el Lic. José Miguel Aular, quien abordó el tema alusivo a la universidad y su rol protagónico en la inserción social. Contó además, con la participación de estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social y docentes UBV, junto con voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Esta jornada propició la reflexión sobre la importancia de la universidad y su compromiso con la transformación comunitaria, a partir de los proyectos articulados a las necesidades locales; de igual manera, despertó el interés entre los participantes por los contenidos adecuados a la realidad socio comunitaria, generándose el compromiso de asumir la responsabilidad comprometida y articulada para el apoyo con los proyectos comunitarios en la relación universidad-comunidad.

Charla sobre el papel del Gestor Social de la UBV y su compromiso en el desarrollo comunitario.

Esta actividad dirigida a participantes del grupo focal, tuvo como objetivo reflexionar sobre la importancia del Gestor Social como constructor de saberes y prácticas comunitarias que desde la universidad articula procesos de integración social, para el mejoramiento del trabajo en equipo universidad y comunidad. Se realizó en la Base de Misiones Simón Bolívar, el día 21 de mayo del 2019 y contó

con la participación de estudiantes del 5to semestre del PFG-Gestión Social, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Esta actividad fue facilitada por los estudiantes, en coordinación con la Lic. Lucy Camacaro, quienes abordaron un contenido referido al gestor social de la UBV y su compromiso en la articulación universidad y comunidad. Para ello, se generó discusión grupal, como reflexión colectiva profunda e intercambio y construcción de saberes. Durante la jornada se destacó la importancia del gestor social como sujeto participativo, que trasciende las denominadas aulas de clase, para insertar su experiencia académica dentro de la comunidad. Esto generó un interesante debate sobre el papel del gestor social como protagonista participativo en la transformación comunitaria y no como un simple espectador que va a cumplir un requisito de egreso universitario.

Plan de Acción: Proyectos de Aprendizajes.

Este plan se orientó en función al siguiente objetivo general, promover desde el Programa de Formación Gestión Social, el impulso y desarrollo de proyectos de aprendizajes, adecuados a la realidad comunitaria desde el contexto social. Para ello, se ejecutaron las siguientes actividades:

Charla sobre los proyectos de aprendizajes del Programa Gestión Social y su vinculación con la comunidad.

Esta actividad tuvo como objetivo, propiciar el interés entre estudiantes, docentes y actores sociales en el impulso de proyectos de aprendizajes, articulados con la realidad socio comunitaria. Se realizó esta charla en la Base de Misiones Simón Bolívar, el día 28 de septiembre del 2019 y fue facilitada por la Lic. Lucy Camacaro y la Ing. Yessenia Goyo, quienes disertaron sobre los proyectos de aprendizajes, tramos y trayectos para su elaboración y ejecución desde el PFG-Gestión Social; actores involucrados en la elaboración y ejecución de los proyectos de aprendizajes. Se contó con la participación de estudiantes del 6to semestre del PFG-Gestión Social, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones Simón Bolívar.

Se destacó la importancia de esta actividad en el proceso reflexivo y compromiso asumido por los participantes, en especial estudiantes y voceros del consejo comunal,

quine vieron reflejados sus aspiraciones y perspectivas de desarrollo comunitario, a partir de esta forma de abordar la realidad desde los proyectos de aprendizajes. Entre las estrategias utilizadas en esta charla se realizó la construcción práctica de proyectos de aprendizajes con estudiantes y docentes del PFG-Gestión Social, desde el diálogo y construcción de saberes entre estudiantes, docentes y actores sociales; así como la entrega de material informativo a los participantes.

Elaboración de proyectos de aprendizajes, en el marco de la unidad básica integradora proyecto del PFG-Gestión Social de la UBV.

Esta actividad orientó como objetivo, conformar equipo multidisciplinario para la elaboración y socialización de experiencias de proyectos de aprendizajes dentro de la comunidad. La cual se ejecutó el día 15 de noviembre del 2019, en la Base de Misiones Simón Bolívar y se contó con la participación de estudiantes del 6to semestre y docentes del PFG-Gestión Social, voceros del Consejo Comunal y de la Base de Misiones. La actividad fue dirigida y facilitada por el Lic. José Miguel Aular, quien abordó un contenido referido a los colectivos de proyectos de aprendizajes, formas de direccionalidad y organización comunitaria; que se articuló con los colectivos IAP, grupo focal y las vocerías de los diferentes comités del consejo comunal.

Esta actividad permitió un proceso reflexivo en relación al compromiso entre estudiantes, docentes y actores sociales, para la elaboración, revisión, planificación y ejecución de acciones que respondieron a las necesidades e intereses de la comunidad, a partir de proyectos de aprendizajes, que no sólo fueron asumidos por los estudiantes, sino suscritos también por voceros comunitarios.

APARTADO VI

REFLEXIONES FINALES.

6.1-Consideraciones relevantes.

Las realidades socio-históricas de los diversos contextos que envuelven nuestra sociedad, hacen que las prácticas educativas se conviertan en prácticas sociales complejas. Tradicionalmente, los centros universitarios de formación de estudiantes y docentes, han seguido los lineamientos de una racionalidad instrumental, que acentúan el enfoque tecnocrático, centrada en la enseñanza de ciertos contenidos y partiendo de objetivos predefinidos en un currículum ejecutor de técnicas, controlador y evaluador de aprendizajes, desde una concepción basada en el conductismo y la pedagogía por objetivos. Este enfoque sostiene como concepción, una práctica educativa exclusiva a un conocimiento sistemático, de carácter cientificista e independiente de las realidades en los que se ejerce la actuación educativa.

Los constantes cambios que acontecen en todas las dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas, de la vida contemporánea, tanto a nivel local como global, no son ajenos al dinamismo y efervescencia de los contextos universitarios. En ese sentido, esta investigación, producto del esfuerzo de un colectivo de estudiantes, docentes y actores sociales que durante un poco más de tres años, dio inicio a un proceso de inserción en la comunidad Simón Bolívar del Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, articulando el trabajo académico-comunitario de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), a partir del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local.

Esto exigió, abordar la investigación con una metodología cualitativa que permitió revelar la reflexión profunda y crítica, como proceso de transformación de estas prácticas y la promoción de un saber pedagógico, entretejidas éstas en la complejidad histórica del contexto en el que sucedieron. Al ser reflexiva esta práctica pedagógica implicó un medio para dotar de significado lo vivido, lo sentido y lo pensado, reconociendo la enorme importancia que adquiere este discurso narrativo producido por los participantes. Desde esta perspectiva crítica y reflexiva, surgió una

situación real en un contexto, el cual se abordó con las técnicas y procedimientos metodológicos implicados desde la investigación acción participativa.

Lo que permitió focalizar las realidades, territorios, localidades, donde los participantes logran ponerse en contacto con el contexto real, ejerciendo sus prácticas pedagógicas, como pensamiento reflexivo profundo y autocuestionador, que asumió la comprensión y el abordaje de la práctica educativa desde el interés del conocimiento crítico. En esta mirada, la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, sitúa la teoría y práctica, como elementos sinérgicos y no individualizados, donde el compromiso asumido fue la emancipación a través de la transformación social, el diálogo y construcción de saberes y el debate colectivo.

La investigación se planteó y se generó en la práctica y desde ella, partiendo de la contextualización de ésta y contando con los problemas, las necesidades e intereses de los participantes, generándose entre ellos, un clima de integración, fraternidad, solidaridad y fuerza entusiasta para enfrentar juntos realidades y contextos. Esta premisa le permitió a la UBV desde el PFG-Gestión Social, impulsar su acción gestora desde la Unidad Básica Integradora Proyecto, como herramienta metodológica que le permitió a estudiantes, docentes y actores sociales, establecer los mecanismos de inserción para transformar los escenarios comprometidos y vulnerables, dando respuesta a la construcción de espacios colectivos que se enmarcan en la visión transformadora que plantea la IAP.

Este hecho fue posible, aun cuando la investigación sigue generando acciones encaminadas a darle continuidad a los procesos de integración y transformación social, pues no se da por concluida, lo que permite que se generen nuevos proyectos que desde el enfoque del paradigma socio crítico, puedan seguir impulsando la tarea, inclusive involucrando otros programas de formación de la UBV, para que desde el enfoque interdisciplinario, se pueda insurgir con nuevas ideas, fundamentado desde una pedagogía de la praxis, compartida y asumida con la comunidad organizada.

Y esta expresión orgánica de la comunidad, referida a la participación de las vocerías del Consejo Comunal y la Base de Misiones Simón Bolívar, quienes

actuaron como epicentros del saber popular, en la construcción crítica de nuevas enseñanzas, donde se asumió una actitud y un actuar permanente investigativo desde y sobre su propio quehacer y saber pedagógico (investigación y acción), surgieron saberes, diálogos compartidos, formas de comunicación y relaciones humanas, que permitió construir desde la realidad abordada, productos teóricos-metodológicos desde proyectos, planes y acciones para enfrentar la realidad, a fin de transformarla.

Esto requirió la adopción de la autorreflexión crítica para mirar todas las condiciones subjetivas y objetivas de la naturaleza, características y funciones de la labor educativa de la UBV, en medio de contextos concretos; y para ello se llevaron a cabo estrategias como charlas, jornadas, cursos, encuentros y construcción de saberes, reuniones reflexivas, entre otras; que facilitaron la convivencia, el respeto entre estudiantes, docentes y actores sociales, en fin, la puesta en práctica de una educación comunitaria, centrada en grupos de sujetos que compartieron elementos comunes relacionados con valores, usos y costumbres, generando una identidad y proyecto de vida propios. Es decir, una visión formativa crítica, que trascendió lo individual para llegar a lo social.

6.2-Hallazgos y aportes de la tesis.

La relación entre conocimiento y realidad implica que en la trama del conflicto social los sujetos construyen, de acuerdo a sus contradicciones de vida y de existencia, los presupuestos básicos desde los cuales se constituye una identidad, articulada con el contexto y su transformación social. Este proceso implica nuevas relaciones de conocimientos a través de las cuales los sujetos aprehenden la realidad, se sitúan en la trama de sus contradicciones, construyen sus proyectos de vida, sus opiniones de acción, de participación, desde la intencionalidad ideológica y política que orientan sus propósitos. Estas relaciones de conocimiento se erigen como formas de interpretación de lo real, desde pedagogías críticas articuladas a una praxis, un territorio y una realidad a transformar.

En este sentido, la educación adquiere un papel de significativa importancia social y política, no como expresión neutra, sino como un proceso para la transformación, para la emancipación, la inclusión y el bien colectivo.

De allí que, la pedagogía crítica en la construcción de saberes desde la praxis territorializada de la educación universitaria, como experiencia socializada en un contexto real desde la comunidad Simón Bolívar, del Municipio Ezequiel Zamora del estado Cojedes, junto con la participación de estudiantes y docentes de la UBV y actores sociales, se asumió el desafío ineludible de transformar profundamente, de revolucionar la educación universitaria ante el reto pedagógico y político que representa la formación de sujetos históricos, cuadros profesionales e intelectuales orgánicos que respondan política, ética, social, técnica y científicamente a las líneas estratégicas de desarrollo del país y de la región como proyecto estratégico integral de emancipación.

Del mismo modo, las políticas universitarias deben estar orientadas hacia la vinculación entre universidad y comunidad, en donde se asuma la relación con los cambios que vive la sociedad venezolana y la articulación con los movimientos sociales, las organizaciones populares y los proyectos colectivos que convocan y luchan por la construcción de una sociedad más participativa y protagónica. En ambos sentidos, la Universidad a través de sus programas de formación de grado y de investigación, debe fortalecer la conexión entre teoría y práctica. Pero no como aplicación de la teoría a la práctica sino acompañar la teoría con la práctica, de modo que ambas se modifiquen y enriquezcan mutuamente.

Esta perspectiva replanteó el horizonte ético-político de la vinculación entre lo que se teoriza y lo que se practica, permitiendo desarrollar estrategias que conectaron la formación y la investigación con la interacción social transformadora. Desde esta perspectiva, a continuación se enuncian los principales hallazgos y aportes generados en esta tesis doctoral:

1-Las perspectivas y enfoques que los estudiantes, docentes y actores sociales utilizaron para conocer la realidad se constituyeron y tradujeron dialécticamente en y desde formas concretas de organización y participación social. De esta manera, se impulsó la organización para el fortalecimiento de las vocerías del Consejo Comunal y de la Base de Misiones, con participación de los mismos estudiantes como habitantes de la misma comunidad. En este contexto emergieron fuerzas orientadas

hacia la superación de las contradicciones para la participación, que conllevaron a un proceso de construcción del enfoque crítico que planteó la formación de una conciencia como una praxis histórica participativa, que no había ocurrido en esa localidad.

2-Se hizo énfasis en el pensamiento crítico, en el contexto de una praxis revolucionaria, que planteó la necesidad de una interpretación radical del problema; de allí que la teoría y el método constituyeron, desde esta perspectiva, una acción potenciadora de la realidad y la posibilidad de construir nuevos escenarios de organización y participación para transformar esa realidad.

3-Durante el desarrollo de la investigación, se evidenció que la metodología de trabajo cualitativa desde la investigación acción participativa, es pertinente y relevante, porque pudo aproximarse a los saberes de los actores sociales, con el fin de tornarlos evidentes, otorgarles cuerpo, sacarlos a la luz, hacerlos públicos; donde se asumió la reflexión profunda y dialógica como proceso de transformación de estas prácticas y la construcción de un saber pedagógico, entrelazadas en la complejidad histórica del contexto en el que sucedieron.

4-Desde la perspectiva de los estudiantes, la experiencia permitió profundizar en conocimientos sobre técnicas y estrategias de investigación, siendo no sólo un ejercicio académico, sino que permitió revalorizar el sentido de los diferentes instrumentos, fases y momentos de la investigación participativa desde la IAP. Lo que hizo revalorizar la investigación más allá de un modo de aprendizaje, para convertirse en un proceso de intervención sistemático, riguroso y transformador.

5-Desde la perspectiva de los docentes, la investigación ayudó a entender la complejidad que supone el diseño de estrategias metodológicas y la puesta en práctica de proyectos de aprendizajes, más allá del aula de clase; así como también la articulación de los aportes teóricos y la construcción de saberes desde los actores sociales, rompiendo con el dogma de que la enseñanza es exclusiva del especialista universitario.

6-La investigación propició el encuentro, el desarrollo humano y la solidaridad, pues se caracterizó por el respeto a la dignidad humana entre los docentes, estudiantes y

actores sociales, sus saberes y perspectivas, así como la escucha y la comprensión, dándose la oportunidad a la expresión libre del pensamiento, sin causar ofensa o perjuicio. Y donde se asumió considerar y sopesar las fortalezas y debilidades de puntos de vista opuestos, generándose acciones intersubjetivas como colocarse imaginativamente en el lugar del otro para entenderlo e identificar la verdad que nos une.

7-Por otro lado, se percibió una mejora en la calidad de vida y las relaciones humanas entre los actores sociales, voceros y líderes de la comunidad, al asumir los proyectos de aprendizajes como proyectos comunitarios, surgidos a partir del debate en la construcción de saberes, que dieron respuestas efectivas a necesidades de atención al adulto mayor, vivienda y productividad dentro del sector, impactando positivamente en función a las respuestas dadas desde los abordajes diagnósticos.

8-En este sentido, se hizo énfasis en los criterios filosóficos, epistemológicos, sociales, ético, políticos ideológicos y metodológicos de los proyectos de aprendizajes, que dieron pie a la necesidad de articular las premisas con los saberes locales, propiciándose la inclusión y articulación, en el marco de las transformaciones sociales al servicio de la comunidad.

9-La investigación permitió configurar una conciencia participativa entre actores sociales, estudiantes y docentes, a partir del desarrollo de habilidades de percepción, sensibilidad a los fenómenos sociales, pensamiento crítico y reflexivo, favoreciendo la construcción social del conocimiento, el trabajo en grupo y la socialización de experiencias.

10-Finalmente, esta investigación hace un aporte significativo en cuanto a la puesta en práctica de estrategias metodológicas para la construcción de saberes, a partir de la pedagogía crítica en una praxis territorializada de la educación universitaria. Lo que permitió desde el pensamiento crítico el desarrollo de una conciencia para la capacidad de comprender, explicar con más coherencia, argumentos, evidencias; analizando con mayor profundidad, aplicando más criterios analíticos, tales como argumentos, interpretaciones, supuestos e implicaciones; presentando reflexiones propias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, L. (2004). La Hermenéutica Filosófica de Gadamer. Revista Electrónica Sinéctica. N° 24 febrero–julio de 2004. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-México. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>. Fecha de consulta: 14/10/2020
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del Paradigma Socio Crítico: su aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de enseñanza de las ciencias. UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 9, N° 2. Caracas-Venezuela.
- Alvarado, S. (2011). Transformación Universitaria, un debate necesario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Colección por la Transformación Universitaria. Editorial Centro Internacional Miranda. Red de Bibliotecas Virtuales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). ISBN: 978-980-7050-29-6. Caracas-Venezuela. Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar> Fecha de consulta: 18/11/2019
- Alzás García, T., Casa, L., Luengo, R., Torres, J., Verissimo, S. (2016). Revisión Metodológica de la Triangulación como Estrategia de Investigación. Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Volumen 3. Atas CIAIQ2016. Tomado de: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/1009-Texto%20Artigo-3960-1-10-20160708.pdf> Fecha de consulta: 25/09/2019
- Anger Egg, E. (1982). Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad. Buenos Aires: Humanitas.
- Andrade, R.; Martínez, R.; Méndez, R. y De Jesús, M. (2008). Análisis de las Nuevas Políticas de Educación Superior Venezolanas desde la “democracia cognitiva” de Edgar Morín. Análisis Documentos de Políticas de Educación Superior. Caso Venezuela. Revista SABER, N° 49:299. Universidad de los Andes-Mérida.
- Angosto, L. (2010). Modelo Dos Proyectos y un Destino: Investigación-Acción Participativa y la Unidad Básica de Organización Curricular Proyecto en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Revista Cuatrimestral Dialogo de Saberes. Año 3. N° 7/8/9. ISSN:1856-8645. Enero-Diciembre 2010. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- Arandia, M., Alonso, M. y Martínez, I. (2008). La Metodología Dialógica en las Aulas Universitarias. Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio. Bilbao, España. Tomado de: https://www.researchgate.net/publication/44283767_La_metodologia_dialogica_e_n_las_aulas_universitarias Fecha de consulta: 07/11/2020

- Araque, J. (2017). Una visión socio-histórica de la Teoría Crítica y su vigencia en la práctica educativa venezolana. Ensayo Arbitrado. Mucuties Universitaria - Año 4/ N° 6 / Enero - Junio - 2017 / ULA-Venezuela.
- Areyuna, B., Cabaluz, F., y Zurita, F. (2018). Educación Popular y Pedagogías Críticas Corrientes Emancipadoras de la Educación Chilena. Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Colección Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas. CLACSO. Primera Edición. Buenos Aires-Argentina.
- Argüello, I. (2009). El Proyecto como Estrategia Educativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Laurus. Revista de Educación, Vol. 15, N° 29, enero-abril, 2009, pp. 391-420. ISSN: 1315-883X. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642018> Fecha de consulta: 05/07/19
- Arias, F. (2011). Guía para la Formulación y Evaluación de Proyectos Comunitarios. Tomado de: <https://armandoabreu531.files.wordpress.com/2017/01/fidias-g-arias-guc3ada-para-la-formulac3b3n-y-evaluac3b3n-de-proyectos-comunitarios.pdf> Fecha de consulta: 13/08/2019
- Arnal, J. (1992). Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona (España): Labor.
- Becerra, R. (2008). Investigación-Acción Participativa, Crítica y Transformadora. Un Proceso Permanente de Construcción. Instituto Pedagógico de Caracas UPEL-IPC. Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM). Integra Educativa Vol. III / N° 2. Caracas-Venezuela.
- Beltrán, J., Íñigo, E., Mata, A. (2014). La Responsabilidad Social Universitaria, el Reto de su Construcción Permanente. Revista Electrónica Universia. N° 14, Volumen 5. Año 2014/ pp. 3-18ª. Tomado de: <http://ries.universia.net> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Bigott, Luis A. (2010). Hacia una Pedagogía de la Desneocolonización. Fondo Editorial IPASME. Colección Pensamiento Crítico/ Luis Beltrán Prieto Figueroa. Caracas-Venezuela.
- Blanco, A. y col. (2010). Proyecto I: Análisis Social de la Justicia. Primer Año. Dirección General Académica. Coordinación de Planificación y Desarrollo Curricular. Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos. Universidad Bolivariana de Venezuela-Caracas. Tomado de: <http://jvictorhp.blogspot.com/2010/12/proyecto-i-analisis-social-de-la.html>. Fecha de consulta: 27/11/2020

- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del Proceso Metodológico de la Teoría Fundamentada. Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad Veracruzana (Xalapa, México). Disponible en: <https://www.moebio.uchile.cl/57/bonilla.html> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Briceño, Y. y Villegas, A. (2012). Vínculo Universidad-Comunidad en la Universidad de Los Andes, Núcleo Rafael Rangel (Trujillo). Revista EDUCERE. Artículos Arbitrados. ISSN: 1316-4910. Año 16, N° 54. Mayo-Agosto de 2012. (p.33-42). Trujillo-Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626160013> Fecha de consulta: 11/11/2019
- Cabaluz, F. (2015). Entramando. Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Primera edición. Colección: A-probar ISBN: 978-956-358-975-7. Editorial Quimantú. Santiago de Chile - Octubre 2015. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/Entramando.pdf> Fecha de consulta: 18/07/2020
- Cappellacci, I., Guelman, A., Loyola, C., Palumbo, M., Said, S., Tarrío, L. (2018). Disciplinar Indómitos y Acallar Inútiles. La Educación Popular y las Pedagogías Críticas Interpeladas. Colección Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas. CLACSO. Primera Edición. Buenos Aires-Argentina.
- Casanova, Y. (2015). La Investigación Integradora de Saberes en el Contexto de la Educación Universitaria. PERSPECTIVAS. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura. Año 3 N° 5/ Enero-Junio 2015, pp. 145-157. ISSN: 2343-6271. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/RPS75.pdf> Fecha de consulta: 12/10/2020
- Casassus, J. (2000). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B). Congreso Nacional Redue. Investigación Educativa e Información. Santiago de Chile. Tomado de: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/silo.tips_problemas-de-la-gestion-educativa-en-america-latina-la-tension-entre-los-paradigmas-de-tipo-a-y-el-tipo-b-juan-casassus-unesco%.pdf Fecha de consulta: 14/10/2020
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). Convertirse en Crítico. Conocer a través de la Investigación Acción. Deakin. Victoria, Australia, University Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5. Tomado de: https://www.academia.edu/7360913/Wilfred_Carr_Stephen_Kemmis. Fecha de consulta: 10/10/2019

- Chacón, M. (2006). *La Enseñanza Reflexiva en la Formación de los Estudiantes de Pasantías de la Carrera de Educación Básica Integral*. Programa de Doctorado: la calidad y la reforma educativa. Universidad Rovira I Virgili. ISBN: 978-84-690-7775-7. Tarragona, España.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Revista Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71, 2005 ISSN 0717-196X. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile. Tomado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Encontrar el sentido a los Datos Cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación*. Editorial Universidad de Antioquia. Colección Contus. Primera Edición. Medellín-Colombia.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-Acción Participativa: Una Metodología Integradora del Conocimiento y la Acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115. ISSN: 2215-8421. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela.
- Colmenarez, M. (2019). El Gestor Social, la Formación Permanente y el Trabajo Comunitario. *Educación Emancipadora. Revista Científica*. N° 1. Año 1. Enero-junio 2019. Centro de Estudios Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica-CEPEC. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas-Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela*. Año 198° de la Independencia y 149° de la Federación. Caracas-Venezuela.
- Córdova, M. (2010). Modelo para la Gestión de la Integración Socio-Educativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela. *Diálogo de Saberes. Revista Cuatrimestral*. Año 3, N° 7-8-9 Enero-Diciembre 2010. ISSN:1856-8645. Universidad Bolivariana de Venezuela. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes. Caracas-Venezuela.
- Córdova, M. (2014). Integración Socioeducativa como Eje Estratégico para la Transformación Universitaria. *Modelo para la Gestión*. Consejo Nacional de Universidades (CNU). Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Caracas-Venezuela ISBN: 978-980-6604-67-4. Tomado de: [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Integracion Socioeducativa como Eje de 1.pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Integracion_Socioeducativa_como_Eje_de_1.pdf) Fecha de consulta: 14/10/2020
- Corredor M., López, G., Muñoz, N., Pulido, O., Rincón, F., y Velandia, L. (2012). *Pedagogía Crítica en la Educación Superior: Una Aproximación desde la Didáctica*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá, Colombia. Tomado de:

<http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69240.pdf>. Fecha de Consulta: 12/08/2020

Cossio, J. (2016). Pedagogías y Didácticas Críticas Latinoamericanas: la Obra de Paulo Freire y Estela Quintar. Universidad de Medellín. Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Maestría en Educación. Trabajo de Grado presentado para optar al título de Magister en Educación.

Couëdel, A., & Blondeau, N. (2008). Una Pedagogía Crítica en la Universidad: Pedagogía de Acción y de Transformación Social. *Enunciación*, 13(1), 110-120. Conferencia en Ciencias de la Educación, Departamento de Comunicación y Formación Permanente, Universidad de París. Tomado de: <https://doi.org/10.14483/22486798.1266>. Fecha de consulta: 08/10/2020.

Crespo, M. y Mendoza, S. (2013). El Proyecto Comunitario: Una Contribución a la Formación Humanística de los Estudiantes de Carreras Pedagógicas. *Revista Atenas*, Vol. 3, N° 23, 2013, pp. 102-114. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Matanzas, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048959008> Fecha de consulta: 08/10/2020

Cuervo, M. (2003). *Hermenéutica e Investigación*. Ponencia Tertulia de Investigadores. Centro de Investigaciones. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Universidad Javeriana. Santa Fe de Bogotá. Colombia.

Cueto, A. (2010). Proyecto de Territorialización: Universidad e Inclusión Social. Ponencia en el X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata-Argentina. Tomado de: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/CUETO.pdf> Fecha de consulta: 23/08/2020

De Miguel, M. (1993). *La IAP: un Paradigma para el Cambio Social*. Documentación Social N° 92. Julio-Septiembre 1993. Madrid. Pag 91-108.

De Sousa, Santos (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. [Documento en línea: “Umbrales”]. Tomado de: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/universidad/03_de_Sousa_Santos.pdf. Fecha de consulta: 12/10/2019

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago

- Díaz, C. (2003). La Formación Comunitaria como Generadora de Participación y Transformación Social. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología. N° 6, pag. 241-252. Tomado de https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3630/1/0237190_02003_0013.pdf
Fecha de consulta: 14/10/2020
- Díaz, J. (2016). Propuestas para la Transformación Universitaria Venezolana. Disponible en: <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/66813>
- Di Caudo, M. (2013). Relaciones Conflictivas: Pedagogías Críticas y Currículum. Artículo de Reflexión. Revista Praxis & Saber de Investigación y Pedagogía. Vol.4, Numero 8. Julio Diciembre 2013. Pág. 15-39. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Durán, A., Leyton, I., Abarca, F. (2017). En el Laberinto de la Praxis Comunitaria Tensiones y Desafíos para la Enseñanza Universitaria. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Año 15, N° 17 Enero-Junio 2017. ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019. pp. 121 – 145. Chile.
- Echeverría, G. (2005). Apuntes Docentes de Metodología de Investigación, Análisis Cualitativo por Categorías. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología. Tomado de: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/Apuntes_Docentes_de_METODOLOGIA_DE_INVES.pdf Fecha de consulta: 18/12/2020.
- Echeverría, R. (1993). El Búho de Minerva. Introducción a la Filosofía Moderna. Santiago de Chile: Dolmen
- Escudero, J.M. (1987). La Investigación-Acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. Revista de Innovación e Investigación Educativa, n. 3, p. 5-39, 1987.
- Esguerra, M. (2014). Comprensión y Autocomprensión en la Hermenéutica de Gadamer y algunas perspectivas para el Humanismo. Revista Electrónica Universitas Philosophica, 31(63), pp. 97-117. Julio-Diciembre 2014, Bogotá, Colombia. Tomado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v31n63/v31n63a05.pdf>
Fecha de consulta: 14/10/2020
- Eizagirre, M. y Zabala, N. (2011). Investigación-Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 10 de agosto 2011 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Fals, O. (1989). El Problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis (séptima ed.). Bogotá: Tercer Mundo Editores.

- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la Teoría Socio-crítica de la Enseñanza. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de La Cartuja. Ediciones Universidad de Salamanca Enseñanza. ISSN: 0212-5374.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores Argentina S.A. 1era Edic. ISBN 968-23-2589-7. Tucumán, Buenos Aires-Argentina.
- Freire, P. (1971). La Educación como Práctica de Libertad. México, siglo XXI.
- Freire, P. (1977). La Educación como Práctica de la Libertad. 14ª Edición, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI de España Editores. Colección Educación.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V. Cerro del Agua 248, Delegación Coyoacán, 04310, México, D.F.
- Gadamer, H. (1977). Verdad y Método I. Octava Edición. Ediciones Sígueme, S.A. Salamanca-España. Tomado de: https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_I_Hans_Georg_Gadamer Fecha de consulta: 10/10/2020
- García, M., Spinelli, F., Formento, P. (2009). La Construcción de Saberes desde la experiencia de los Bachilleratos Populares. XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Disponible en: <http://www.academica.org/000-008/807> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Giroux, H. y P. McLaren (1986). "Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling", en Harvard Educational Review, vol. 56, núm. 3, pp. 213-239.
- Giroux, H. (1990). Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H., McLaren, P. (1998). Sociedad, Cultura y Educación (Madrid: Miño y Dávila). Tomado de: <https://www.agapea.com/libros/SOCIEDAD-CULTURA-Y-EDUCACION-9788492347834-i.htm> Fecha de consulta: 21/08/2020

- Giroux H. (1998). *Shooling and the struggle for public life. Critical Pedagogy in the modern age.* Mineapolis. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía Crítica en tiempos oscuros.* Revista Praxis Educativa. ISSN 2313-934X (julio-diciembre 2013) Vol. XVII, N° 2. pp. 13-26. Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam-Argentina. Tomado de: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/> Fecha de consulta: 03/11/20
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory.* Mill Valley-California: The Sociology Press, 1978.
- González, A. (2003). *Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales.* ISLAS-Revista Especializada en Humanidades y Ciencias Sociales. N° 138. Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Tomado de: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617/557>
- González, J., García, R., Ramírez, J., Castañeda, T. (2013). *La Territorialización de la Política Pública en el Proceso de Gestión Territorial como Praxis para el Desarrollo.* Cuadernos de Desarrollo Rural-Bogotá-Colombia. N° 10 (72) 243-265, julio–diciembre 2013. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Cuadernosdedesarrollorural/.pdf> Fecha de consulta: 18/11/2020
- Guillaumín, A. (2001). *Complejidad, Transdisciplina y Redes: Hacia la Construcción Colectiva de una Nueva Universidad.* POLIS-Revista Latinoamericana. 1/2001 Sociedad, Universidad y Conocimiento. Edición Electrónica URL: <http://journals.openedition.org/polis/8085> ISSN: 0718-6568 Editor Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas (CISPO). México.
- Guzón Camporredondo, A. (2001). *Cataurito de Herramientas para el Desarrollo Local.* La Habana: Editorial Caminos.
- Habermas, J. (1986). *Conocimientos e Interés en Ciencia y Técnica como Ideología.* Madrid: Tecnos. Centro de Estudios Miguel Enríquez-Archivo Chile.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social.* Taurus Humanidades. Grupo Santillana de Ediciones, S.A. Torrelaguna, Madrid.
- Habermas, J. (1994). *Sobre la Teoría Crítica y el Desencantamiento Ideológico. Momento metodológico de ilustración crítica de la conciencia.* Tomado de http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/tesis/alustiz/02A-Capitulo_Tercero.pdf

- Harnecker, M. (2009). Planificación Participativa en la Comunidad Tomado de: <https://pdf4pro.com/view/planificaci-211-n-participativa-en-la-comunidad-d26c5.html> Fecha de consulta: 05/10/2020
- Hernández, F. (2000). Los Proyectos de Trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. Revista Educar 26, 39-51. Universidad de Barcelona. Tomado de <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/20726Texto%20del%20art%C3%ADculo-20650-1-10-20060309.pdf> Fecha de consulta: 23/06/2020
- Hernández Gómez, F. y Zamora, R. (2010). La Triangulación Interdisciplinar-Metodológica (TIM) como modelo para analizar la imagen de las Instituciones Universitarias. Revisión de Políticas Científicas y Aportaciones Metodológicas. Actas del 2º Congreso Nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación. Universidad de Murcia. Tomado de: <file:///C:/Users/Dialnet-LaTriangulacionInterdisciplinarmetodologicaTIM.pdf> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Híjar Juárez, C. (2016). Educación en Emprendimiento en México: Apuntes desde la Pedagogía Crítica. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Horkheimer, M. (1937). Teoría Tradicional y Teoría Crítica. Barcelona, Ediciones Paidós e I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, C.; Novoa, E. (2014). Producción Social del Espacio: El Capital y las Luchas Sociales en la Disputa Territorial. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. Tomado de: <https://www.desdeabajo.info/fondo-editorial/item/-produccion-social-del-espacio-el-capital-y-las-luchas-en-la-disputa-territorial.html> Fecha de consulta: 10/10/2019
- Karczmarczyk, P. (2007). Gadamer: Aplicación y Comprensión. Revista Electrónica Memoria Académica. 1º Edición-2007. ISBN N° 950-34-0345-6. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires-Argentina. Tomado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.17/pm.17.pdf> Fecha de consulta: 13/04/2020
- Kincheloe, J. (2008). La Pedagogía Crítica en el Siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. In: McLaren, P.; Kincheloe, J. (eds.). Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó, 2008. p. 25-69.
- Lacueva, A. (2000). Investigar para Transformar: El Paradigma Crítico en la Investigación Educativa. Revista de Pedagogía, Vol. XXI, N° 61. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas-Venezuela.

- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.929 del 15/08/2009. Año 199° de la Independencia y 150° de la Federación. Caracas-Venezuela.
- Ley Orgánica de los Consejos Comunales (2009). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Año 199° de la Independencia y 150° de la Federación. Caracas-Venezuela.
- Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular (2010). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Año 200° de la Independencia y 151° de la Federación. Caracas-Venezuela.
- Ley Orgánica del Poder Popular (2010). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Año 200° de la Independencia y 151° de la Federación. Caracas-Venezuela.
- Leyva, G. (1999). Max Horkheimer y los Orígenes de la Teoría Crítica. Revista Sociológica, año 14, número 40, Perspectivas contemporáneas en la teoría social. Mayo-agosto de 1999
- López de Lizaga, J. (2005). Walter Benjamín y los dos paradigmas de la Teoría Crítica. NEXO. Revista de Filosofía. Núm. 3 (2005): 11-31 ISSN: 1695-7334
- López, B., García, I., Hernández, M. (2016). El Pensamiento Crítico-Analítico en Estudiantes del Área de Biología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. EDUMECENTRO. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci>.
- Lucio, R. (2001). La Actividad Metacognitiva como desencadenante de procesos Autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de Ciencias Experimentales. Una propuesta de formación del profesorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Tomado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4705/rlg1de2.pdf>. Fecha de consulta: 07/09/2020
- Lucio, R. y Cortez, A. (2018). Formación Docente Transformadora para liberar la Educación. Capítulo 1. Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire. Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico. 1a Ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/collect/clacso/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Maiso, J. (2009). Actualidad de la Teoría Crítica. Constelaciones-Revista de Teoría Crítica. N° 1 (noviembre 2009). Tomado de: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/702>. Fecha de consulta: 21/12/2020.

- Maldonado, M. (2011). *Pedagogías Críticas*. Europa, América Latina, Norteamérica. 2da Ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011.
- Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Manual Teórico Práctico. 3ra Edición. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (1999). *La Nueva Ciencia*. Su desafío, lógica y método. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. P.87, 93, 170, 175. México.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas S.A. Primera Edición. México.
- Mayz, C. (2007). *Diarios de Clase*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Mayz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Revista EDUCERE*. Artículos arbitrados. ISSN: 1316 – 4910. Año 13, N° 44. Enero-Febrero-Marzo, 2009. Universidad de Carabobo Valencia-Edo. Carabobo. Venezuela
- McLaren, P. (1984). *La Vida en las Escuelas: Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. Primera Edición en español.
- McLaren, P. (1990). Prefacio: Teoría Crítica y Significado de la Esperanza. En Giroux, H.A., *Los Profesores como Intelectuales*. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. 7ma Edición. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona-España.
- McLaren, P. (1995.) *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (2005). *La Vida en las Escuelas: Una Introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. Siglo XXI Editores, S.A. 4ta edición en español. Cerro del Agua. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Medina Peña, R., Medina de la Rosa, R. E., & Moreno Montañez, M. (2017). *Pensamiento Crítico y Aprendizaje Grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios*. *Universidad y Sociedad*. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos-Cuba. ISSN: 2218-3620 Volumen 9, N° 3. Mayo-Julio 2017. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Melero, N. (2011). *El Paradigma Crítico y los Aportes de la Investigación Acción Participativa en la Transformación de la Realidad Social*. GIEPAD-Grupo de

Investigación “Educación de Personas Adultas y Desarrollo”. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

- Molina, G. (2016). El Proyecto de Investigación Acción Participativa en Educación. Teoría y Práctica. Editorial Nuevo Horizonte C.A. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”-UNELLEZ. Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales. Coordinación Área de Estudios de Postgrado. Cojedes-Venezuela.
- Molina Arboleda, F. (2011). ¿Y qué de las Pedagogías Críticas?. Artículo de reflexión no derivado de investigación. Revista Educación-Comunicación-Tecnología. Vol. 5 N° 10. Enero-Junio 2011. ISSN: 1909-2814. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>
- Morales, R. (2018). Conciencia Crítica: Centro del Método Freire para el Pensamiento Crítico. Capítulo 4. Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico. 1a Ed. ISBN 978-987-722-379-8 CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires-Argentina. Disponible en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/Formacion_docente Paulo Freire.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)
- Morín, E. (1999). El Método III: El Conocimiento del Conocimiento. Ediciones Cátedra, Madrid-España.
- Moronta, V. (2011). Queremos una Universidad que Revolucione el Mundo. Colección por la Transformación Universitaria. Editorial Centro Internacional Miranda. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Caracas-Venezuela. Tomado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/cim/20170102053754/pdf_201.pdf Fecha de consulta: 14/10/2020
- Muñoz, D. (2013). Pedagogías Críticas y Transformación de Subjetividades. En: Revista Kavilando, 5, (1). 39-44. Medellín.
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2017). Hacer Análisis Cualitativo con Atlas.ti 7. Manual de Uso. Versión 1.1. Online: manualatlas/psicologiasocial.eu/atlati7.html. Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. Universidad Autónoma de Barcelona-España.
- Murcia Peña, N. (2009), Vida Universitaria e Imaginarios: Posibilidad en Definición de Políticas de Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 6, N° 2. Enero-Junio 2009. CINDE- Universidad de Manizales. Colombia. Pp. 235-266.

- Naessens, H. (2001). *El Pensamiento Crítico de Jacques Boisvert y Richar Paul-Linda Elder*. Tercera Edición. México.
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Buenos Aires, PAIDÓS.
- Noguera, J. (1996). *La Teoría Crítica: de Frankfurt a Habermas. Una “traducción” de la teoría de la acción comunicativa a la sociología*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Sociología. Bellaterra (Barcelona). España.
- Olivares Gatica, C. (2015) *La Territorialización del Espacio Escolar por parte de los Movimientos Sociales Chilenos durante el Siglo XX: La experiencia de la “Escuela Consolidada N° 1 de Experimentación de Santiago”*. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires CLACSO-Argentina Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/Educacion_popular.pdf Fecha de consulta: 12/11/2019
- Olmos, O. (2008). *La Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en la Formación del Docente. Caso venezolano*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 9, núm. 1, junio, 2008, pp. 155-177 Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas-Venezuela.
- Oppermann, M. (2000). *Triangulation - A Methodological discussion*. International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146
- Ordóñez Peñalongo, J. (2002). *Pedagogía Crítica y Educación Superior*. Revista Educación. ISSN: 0379-7082. Vol. 26, núm. 2, pp. 185-196. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Ortega, P. (2018). *La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes Emancipatorias para la Educación Pública del Siglo XXI. Colección Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. CLACSO. Primera Edición. Buenos Aires-Argentina.
- Ortega, P. (2019). *Los Gestos de la Práctica Pedagógica. Una Reflexión desde la Pedagogía Crítica. Sistematización de Prácticas y Experiencias Educativas*. Compilador y Coordinador de la Edición Alfredo Manuel Ghiso. Edición: 1, 2019- ISBN: 978-958-5448-50-6. Alcaldía de Medellín-Colombia. Tomado de: https://www.academia.edu/42096096/Sistematizaci%C3%B3n_de_pr%C3%A1cticas_y_experiencias_Educativas Fecha de consulta: 04/09/2019

- Osses, S.; Sánchez, I.; Ibáñez, F. (2006). Investigación Cualitativa en Educación: Hacia la Generación de Teoría a través del Proceso Analítico. Estudios Pedagógicos Valdivia, Vol. 32, N° 1, p. 119-133. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso Fecha de consulta: 10/10/2020
- Palacios, Y. (2011). La Responsabilidad Social en el Estudiante Universitario de Ciencias de la Salud, una nueva forma de Educar para la Paz y la Convivencia Social. Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Enero-Junio 2011. Vol. 1 N° 15. Tomado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/v1n15/art05.pdf> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Paiva, A. (2005). La Educación Liberadora de Paulo Freire y el Desarrollo del Pensamiento. [Revista en línea]. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf> Fecha de consulta: 21/10/2018
- Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos I. Editorial La Muralla, S.A. Colección Aula Abierta. Madrid-España. Tomado de: http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf Fecha de consulta: 11/11/2020
- Pérez, C.; Herrera, M.; Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. Revista OMNIA, Vol. 22, N° 2, mayo-agosto, 2016, pp. 91-106. Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73749821008> Fecha de consulta: 06/10/2020
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e Ideología en Investigación Educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid: Mondadori. Tomado de: <https://biblio.flacso.org.ar/bib/3540> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Porto-Goncalvez, C. W. (2002). Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECENA, A. E.; SADER, E. (Org.). La Guerra Infinita: Hegemonía y Terror Mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002, p. 217-256. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/11/porto.pdf> Fecha de consulta: 18/10/2020
- Quintar, E. (2018). Crítica Teórica, Crítica Histórica. Tensiones Epistémicas e Histórico Políticas. Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes Emancipatorias para la Educación Pública del Siglo XXI. Colección Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas. CLACSO. Primera Edición. Buenos Aires-Argentina.

- Quiñones, A. (2010). Referentes para interpretar el conflicto: entre la acción comunicativa y la acción participativa. Artículo vinculado al proyecto *Impacto del conflicto político-militar en la vida cotidiana colombiana entre 1991 y 2007*, Departamento de Ciencia de la Información, Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Ramírez, R. (2008). La Pedagogía Crítica: Una manera Ética de generar procesos educativos. *Revista Folios* ISSN: 0123-4870, N° 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34594135800>
- Ramírez, A. (2017). La Educación con Sentido Comunitario: Reflexiones en torno a la Formación del Profesorado. *Revista Electrónica Educación*, Vol. XXVI, N° 51, septiembre 2017, pp. 79-94 / ISSN 1019-9403. Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE-CIDE). Cátedras CONACYT-México. Tomado de: <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. Actualización 2019. Asociación de Academias de la Lengua Española. Tomado de: <https://dle.rae.es/criticar#conjugaciondmmDmLV>. Fecha de consulta: 05/03/20
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los Paradigmas de Investigación. *Revista do Centro de Educação*, 31 (1), 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rodríguez, I. (2015). La Teorización del Objeto de Estudio: Una Obra de Arte en las Tesis Doctorales. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*. Vol. 9, N° 16 Enero-Junio 2015. / 463-474. Disponible en: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj16/art26.pdf>
- Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*. Número 31, septiembre 2005. En línea. Disponible en <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Librería Virtual OZAL. ISBN: 980-273-471-3. 3ra Edición. Caracas-Venezuela.
- Rojas, M. (2007). *Usos y Apropiaciones de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Formación del Comunicador Social, caso: Universidad Veracruzana*. Tesis de maestría en comunicación. Universidad de Málaga. España.

- Rojas, R. S. (2002). Investigación-Acción en el Aula. Enseñanza-Aprendizaje de la Metodología. Plaza y Valdés Editores. Sexta Edición. ISBN:968-856-419-2. Editado en México por Plaza y Valdés, S.A. de C.V.-México.
- Rojas, R. S. (2013). Guía para realizar Investigaciones Sociales. Novena a Trigésima Octava Edición en Plaza y Valdés-2013. ISBN: 968-856-262-5. Impreso en México. Tomado de: <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/guia-realizar-investigaciones-sociales-rojas-soriano.pdf> Fecha de consulta: 14/10/2020
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del Docente y Pedagogía Crítica. Laurus. Revista de Educación ISSN: 1315-883X. Vol. 8, núm. 14, pp. 92-104. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007> Fecha de consulta: 03/10/2020
- Romero, D. y Aldana, J. (2019). Proyectos Comunitarios en el Proceso de Transformación Social de la Universidad. Revista Ciencia Matria. Vol. 5 Núm. 9 (5): Julio-Diciembre 2019. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Grupo de Investigación CIENCIAMATRIA. Caracas-Venezuela. Tomado de: <https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/>
- Salgado, A. (2007). Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres 2007. Tomado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/.pdf>
- Sampaio, M. (2009). La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de la primera a la tercera generación: un recorrido histórico-sistemático. RIFP / 34 (2009) pp. 193-211. Tomado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-2009-numero34-2090/Documento.pdf>
- Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. Módulo 4. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad de Antioquia. Medellín: ASCUN. Tomado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santaella, E. (2014). Pedagogía Crítica, una propuesta educativa para la transformación social. Revista Electrónica REIDOCREA. Vol. 3. Art. 21. Pag. 147-171. Departamento de Pedagogía Universidad de Granada.
- Soliz, F. y Maldonado, A. (2012). Guía de Metodologías Comunitarias Participativas. Guía 5. Edición: Clínica Ambiental-Manthra Editores. ISBN: 978-9942-11-084-8.

- Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador. Tomado de:
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/1/Soliz,%20F-CON008-Guia5.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* [Versión digital PDF]. 2d. edition. Thousand Oaks. Sage Pbs. Ebook ISBN13 9780585383323
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colección Contus. Editorial Universidad de Antioquia. Publications, Inc. ISBN: 958-655-624-7. Primera Edición (en español). Medellín-Colombia.
- Suárez, A. (2016). *Pedagogía Crítica y Epistemologías del Sur en las Políticas Públicas Educativas. Una mirada a la Bogotá Humana*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Bogotá, D.C. 2016.
- Tamayo. A. (2004). *La Formación Pedagógica del Docente Universitario*. Revista Pedagogía y Saberes. N° 21, 29-35. Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Tomado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view>
- Torres, A. (2018). *¿Dónde está lo crítico de la Educación Popular?. Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes Emancipatorias para la Educación Pública del Siglo XXI*. Colección Grupo de Trabajo de Educación Popular y Pedagogías Críticas. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Primera Edición. Buenos Aires-Argentina.
- Trigueros, L (1991). *Manual de prácticas de Trabajo Social Comunitario en el movimiento ciudadano*. Madrid: Siglo XXI
- Trincherro, H. y Petz, I. (2014). *La Cuestión de la Territorialización en las Dinámicas de Integración Universidad- Sociedad. Aportes para un Debate sobre el "Academicismo"*1. Papeles de Trabajo N° 27 - ISSN 1852-4508. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Tomado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35819/CONICET_Digital_Nro.b4fa7def-652a-4c72-885d-4025e5f2dd48_c.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. [Consulta: Octubre, 22, 2018].
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Servicio de Prensa. Tomado de <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single->

view/news/unesco_world_conference_on_higher_education/. Fecha de Consulta: 23/10/2020

Universidad Bolivariana de Venezuela-UBV (2010). Reglamento del Sistema Integrado de Desarrollo de las Trabajadoras y los Trabajadores Académicos (SIDTA) de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Consejo Universitario. Secretaría de Actas. Acta N° 16. Resolución N° CU-16-63. Fecha: 29/11/2013. 203° y 154°. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Caracas-Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela-UBV (2007). Documento Conceptual del Programa de Formación de Grado Gestión Social del Desarrollo Local. Dirección General Académica. Ministerio de Educación Superior. Caracas-Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela-UBV (2003). Documento Rector. ISBN: 980-6664-00 Coordinación de Ediciones y Publicaciones UBV. Ministerio de Educación Superior. Caracas-Venezuela.

Unzueta, S. (2011). Algunos Aportes de la Psicología y el Paradigma Socio crítico a una Educación Comunitaria Crítica y Reflexiva. Instituto Internacional de Integración-Convenio Andrés Bello. Revista Integra Educativa, Vol. 4 N° 2, Pag. 105-144. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>


Vásquez, L. (2012). Actitud y Pensamiento Crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. Artículo de reflexión sobre pensamiento crítico. Actual. Pedagog. ISSN 0120-1700. N° 60. julio-diciembre del 2012, pp. 149-169. Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Viltre, C., Fernández, O., López, G. (2017). Pedagogía Crítica. Aportaciones de Investigadores y Educadores Latinoamericanos. Compilación del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica “Paulo Reglus Neves Freire”. Fundación McLaren en México. Tomado de: file://Administrador/Downloads/fdocuments.ec_pedagoga-crtica-aportaciones.pdf. Fecha de consulta: 12/10/2020

Zamora, J. (2009). Actualidad de la Teoría Crítica. Constelaciones-Revista de Teoría Crítica. N° 1 (noviembre 2009). Tomado de: <http://constelaciones-rtc.net/article/view/703>

ANEXOS

ANEXO N° 1
GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

	UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES “EZEQUIEL ZAMORA”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN	
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES DESDE LA PRAXIS TERRITORIALIZADA DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.	
Fecha de Entrevista	
Grupo/Sector	
Entrevistado	
Cargo	
<p>Introducción: La presente entrevista tiene como propósito, indagar sobre cómo se desarrolla la construcción de saberes de la praxis territorializada de la educación universitaria desde la experiencia del PFG-Gestión Social del Desarrollo Local de la UBV a partir del Proyecto Académico-Comunitario, en la Base de Misiones Simón Bolívar, Municipio Ezequiel Zamora, del estado Cojedes.</p>	
<p>Preguntas:</p> <p>1-¿Cómo defines según su criterio, el perfil de un profesional de la Gestión Social en el proceso de transformación comunitaria desde la praxis territorializada de la educación universitaria?</p> <p>2-¿Cuáles serían, según su apreciación, los aspectos fundamentales que requieren transformación en la educación universitaria en función de profundizar el compromiso de ésta con las comunidades?</p> <p>3-¿Cree usted que la actividad educativa desde la universidad, está territorializada como praxis transformadora con la realidad de la comunidad?</p> <p>4-¿Cómo describiría usted la relación actual de la educación universitaria con su entorno, en su praxis territorializada, en su misión de tributar a la construcción de una nueva sociedad?</p> <p>5- En su condición de estudiante (docente o actor social), ¿cómo cree que podría fortalecerse la vinculación de la universidad con los proyectos de desarrollo en las comunidades de su entorno (o de su influencia)?</p>	

Entrevistador: _____ C.I. _____ Firma: _____

Observaciones: _____

7													
8													
9													
10													

Observación:

IV. SITUACIÓN ECONOMICA				
Trabaja Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Dónde Institución Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/>		Realiza algún tipo de actividad comercial dentro de la Vivienda SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
Comercial <input type="checkbox"/> Por cuenta Propia <input type="checkbox"/> Buhonería <input type="checkbox"/> Otro: _____		VENTAS DE: Dulces <input type="checkbox"/> Helados <input type="checkbox"/> Empanadas <input type="checkbox"/> Refrescos <input type="checkbox"/> Cervezas <input type="checkbox"/> Malta <input type="checkbox"/> Hielo <input type="checkbox"/> Otro: _____		
INGRESO FAMILIAR:		Ninguno <input type="checkbox"/> Menos de 200.000 <input type="checkbox"/> 200.001 a 600.000 <input type="checkbox"/> 600.001 a 2.000.000 <input type="checkbox"/> 2.000.001 y más <input type="checkbox"/>		
V. SITUACIÓN DE VIVIENDA				
CONDICIONES DEL TERRENO: Estable <input type="checkbox"/> Inestable <input type="checkbox"/> Alto Riesgo <input type="checkbox"/> Vulnerable <input type="checkbox"/> Otro especifique: _____	FORMA DE TENENCIA: Propia <input type="checkbox"/> Alquilada <input type="checkbox"/> Compartida <input type="checkbox"/> Inadida <input type="checkbox"/> Traspasada <input type="checkbox"/> Prestada <input type="checkbox"/> Otros: _____	TIPO DE VIVIENDA Quinta <input type="checkbox"/> Casa <input type="checkbox"/> Apartamento <input type="checkbox"/> Racho <input type="checkbox"/> Barraca <input type="checkbox"/> Habitación o anexo <input type="checkbox"/>	HABITACIONES DE VIVIENDA: Sala <input type="checkbox"/> Comedor <input type="checkbox"/> Cocina <input type="checkbox"/> Baño <input type="checkbox"/> Cant. de Habitaciones _____ PERTENECE UD. A UNA (OCV) SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> TERRENO PROPIO SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> PERTENECE UD. A UNA (OCV) SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
TIPO DE PAREDES Frisadas <input type="checkbox"/> Sin Frisar <input type="checkbox"/> Tablas <input type="checkbox"/> Bahareque o adobe <input type="checkbox"/> Zinc <input type="checkbox"/> Cartón Piedra <input type="checkbox"/> Otro: _____	Tipo de Techo: Platabanda <input type="checkbox"/> Asbesto <input type="checkbox"/> Teja <input type="checkbox"/> Zinc <input type="checkbox"/> Machihembrado <input type="checkbox"/> Techo Raso <input type="checkbox"/> Asbesto <input type="checkbox"/> Otro: _____ Está inscrita en el SIVIH SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Constancia de Inscripción: _____ Cotiza ley de Política Habitacional: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	ENSERES DE LA VIVIENDA: Nevera <input type="checkbox"/> Cocina <input type="checkbox"/> Gabinete <input type="checkbox"/> Camas <input type="checkbox"/> A/A <input type="checkbox"/> Ventilador <input type="checkbox"/> Juego de Comedor <input type="checkbox"/> Muebles de Sala <input type="checkbox"/> Utensilios de Cocina <input type="checkbox"/> T.V. <input type="checkbox"/> Otros: _____	CONDICIONES DE SALUBRIDAD DE LA VIVIENDA Limpia <input type="checkbox"/> Sucia <input type="checkbox"/> Med Limpia <input type="checkbox"/> Sucia <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Qué tipo de ayuda necesitas para mejorar tu casa Rehabilitación <input type="checkbox"/> Tipo _____ Sustitución <input type="checkbox"/>	
PRESENCIA DE INSECTOS Y ROEDORES: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Moscas <input type="checkbox"/> Hormigas <input type="checkbox"/> Ratonos <input type="checkbox"/> Cucarachas <input type="checkbox"/> Ciempiés <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>		TIENE ANIMALES DOMÉSTICOS EN LA VIVIENDA SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Perro <input type="checkbox"/> Gato <input type="checkbox"/> Pájaros <input type="checkbox"/> Gallinas <input type="checkbox"/> Patos <input type="checkbox"/> Cochinos <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>		
VI. SALUD				
¿Existen en su núcleo familiar personas que padezcan de: Cáncer <input type="checkbox"/> Diabetes <input type="checkbox"/> SIDA <input type="checkbox"/> Corazón <input type="checkbox"/> Hepatitis <input type="checkbox"/> Leucemia <input type="checkbox"/> Epilepsia <input type="checkbox"/> Tuberculosis <input type="checkbox"/> Hipertensión <input type="checkbox"/> Asma <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> Cual: _____		¿Necesita usted de alguna ayuda especial para familiares enfermos en su hogar? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Cuál (es): _____ _____		Situación de Exclusión <input type="checkbox"/> Niños de la Calle ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Indigentes. ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Enfermos terminales. ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Discapacitados ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Tercera Edad ¿Cuántos? _____ <input type="checkbox"/> Otros: _____
VII. SERVICIOS				
AGUAS BLANCAS: Acueducto <input type="checkbox"/> Camión <input type="checkbox"/> Pila pública <input type="checkbox"/> Del río <input type="checkbox"/> Tiene tanque SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> LTS _____ Tipo _____ Pipotes SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Cuantos _____ Tipo _____ Tiene Medidor SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	AGUAS SERVIDAS: Cloacas <input type="checkbox"/> Pozo séptico <input type="checkbox"/> Letrinas <input type="checkbox"/> Al aire libre <input type="checkbox"/> Depositada en bolsas <input type="checkbox"/> Otros: _____ _____	GAS: Bombona <input type="checkbox"/> Tubería <input type="checkbox"/> No posee <input type="checkbox"/> Empresa que la suministra _____ Cantidad de Cilindros _____ 10kg <input type="checkbox"/> 18kg <input type="checkbox"/> 43kg <input type="checkbox"/> Duración _____ Precio del cilindro _____ BsF.	SISTEMA ELÉCTRICO Público <input type="checkbox"/> Planta Eléctrica Propia <input type="checkbox"/> No Tiene <input type="checkbox"/> Tiene Medidor SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> tienes bombillos ahorradores si <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> cuantos necesita _____	RECOLECCIÓN DE BASURA: Aseo Urbano <input type="checkbox"/> Conteiner <input type="checkbox"/> Bajante <input type="checkbox"/> Camión <input type="checkbox"/> Al aire libre <input type="checkbox"/> Quemada <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>
TELEFONÍA: Domiciliaria <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Prepago <input type="checkbox"/> Centro de	TRANSPORTE: Propio <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/>	MECANISMOS DE INFORMACIÓN Televisión <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Prensa <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/>	SERVICIOS COMUNALES: Mercado <input type="checkbox"/> Abastos <input type="checkbox"/> Bodega <input type="checkbox"/> Farmacia <input type="checkbox"/> Plazas y Parques <input type="checkbox"/>	

conexión <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> No posee <input type="checkbox"/>		Bestias <input type="checkbox"/> Privado (taxi) <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>	Medios Alternativos Comunitarios <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>	Preescolar <input type="checkbox"/> Escuelas <input type="checkbox"/> Liceos <input type="checkbox"/> Centro de Salud <input type="checkbox"/> Canchas <input type="checkbox"/> Casa Comunal <input type="checkbox"/> Iglesia <input type="checkbox"/> Otros: _____
VIII. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA				
Existen Organizaciones Comunitarias <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?	¿Participa Usted en alguna de ellas? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	¿Participa algún miembro de la familia? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	¿Cuáles misiones se están implementando en la comunidad? Ribas <input type="checkbox"/> Sucre <input type="checkbox"/> Vuelvan Caras <input type="checkbox"/> Identidad <input type="checkbox"/> Barrio Adentro <input type="checkbox"/> Mercal <input type="checkbox"/> Ezequiel Zamora <input type="checkbox"/> Otras <input type="checkbox"/> ¿Cuáles? _____	
¿Cree Ud. que en la actualidad el pueblo está interviniendo en las decisiones sobre cómo deben gastarse los recursos de su comunidad? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	¿Está de acuerdo, que según la Constitución, es ahora el Pueblo organizado quien debe tener el protagonismo y el Poder para decidir sobre como invertir el presupuesto en su comunidad? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	¿Tiene información sobre la propuesta de creación de consejos comunales? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ¿Cómo la obtuvo?	¿Estaría dispuesto(a) a apoyar y participar en la creación de un consejo comunal en su comunidad? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
Participa Ud. o asiste a las asambleas de ciudadanos (as)? <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> de ser NO su respuesta explique: _____				
Cómo cree Ud. que se van a resolver los problemas de su comunidad? _____				
Quién cree que va a resolver los problemas de su comunidad? _____				
Qué tipo de proyectos le gustaría que se ejecutaran o que se desarrollaran en su comunidad?: _____				
Cómo apoyaría Ud. a que se realicen y ejecuten los proyectos comunitarios? _____				
Está dispuesto a articular el trabajo comunitario con estudiantes de Gestión Social de la UBV Cojedes? _____				
Qué tipo de compromiso tiene Ud. con su sector para el mejoramiento de su calidad de vida _____				
¿De crearse un consejo comunal en su comunidad, en cual área de trabajo le gustaría participar? (Marque 3 opciones) Contraloría y Seguimiento <input type="checkbox"/> Relaciones Públicas y Medios <input type="checkbox"/> Seguridad Ciudadana <input type="checkbox"/> Infraestructura, Vivienda y Servicios Públicos <input type="checkbox"/> Formación y Conciencia Ideológica <input type="checkbox"/> Elaboración de Proyectos de Desarrollo Comunitario (Endógeno) <input type="checkbox"/> Alimentación y Nutrición <input type="checkbox"/> Educación Cultura y Tecnología <input type="checkbox"/> Salud, Deporte y Saneamiento Ambiental <input type="checkbox"/> Ejecución de Programas Sociales y las Misiones <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> ¿Cuál?				
IX. SITUACIÓN DE LA COMUNIDAD				
En orden de importancia: ¿Cuáles cree Ud. que son las principales potencialidades y aspectos ventajosos que tiene su comunidad? _____				
En orden de importancia ¿Cuáles cree Ud. que son los principales problemas y debilidades de su comunidad? _____				
X. DATOS DEL ENCUESTADOR NOMBRE Y APELLIDO	No. C.I.: _____ FIRMA: _____	DATOS DEL ENCUESTADO NOMBRE Y APELLIDO	No. C.I.: _____ FIRMA: _____	

**ANEXO N° 3
MEMORIA FOTOGRÁFICA**

Recorrido por la Comunidad Simón Bolívar. Proceso de Abordaje y Diagnóstico



Jornada Reconociendo la Comunidad y su Contexto Social.



Entrevista a los actores sociales del Consejo Comunal Simón Bolívar



Taller de Organización y Gestión Social Comunitaria, como Praxis Territorializada.



Jornadas de Sensibilización “Retos del Gestor Social en la Transformación Comunitaria”.



Jornadas de Sensibilización Comunal en la Base de Misiones Simón Bolívar.



Taller Teórico-Práctico sobre IAP, como expresión de la Pedagogía Crítica en los procesos de transformación social.



Conformación de Colectivos IAP y Grupo Focal de Docentes UBV.



Conformación de Brigadas de Apoyo Territorial con los estudiantes, docentes y actores sociales.



Charla sobre los Proyectos de Aprendizajes del Programa Gestión Social y su vinculación con la comunidad.



Elaboración de Proyectos de Aprendizajes, en el marco de la Unidad Básica Integradora Proyecto del PFG-Gestión Social de la UBV.



Jornada de Saberes en la Construcción y Elaboración de Proyectos Comunitarios.



Jornada Comunitaria de Integración Socio Formativa.



Charla sobre el papel de la universidad en el proceso de transformación y su aporte en la construcción de saberes dentro de la comunidad.



Charla sobre el papel del Gestor Social de la UBV y su compromiso en el desarrollo comunitario.



**Vinculación para el Desarrollo Socio Productivo Universidad-Comunidad.
INASS Cojedes**

