



La Universidad que Siembra

**VICERRECTORADO
DE PRODUCCIÓN AGRÍCOLA
ESTADO PORTUGUESA**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS
AVANZADOS**

**TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN
GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTION TERRITORIAL, LA
COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA**

Autor: Rosmary del V Rosales B

Tutor (a): Dra. Mirba Baptista de Troiano

GUANARE, NOVIEMBRE 2024

Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"



TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTION TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA

Proyecto presentado como requisito parcial para Optar al Título de Doctor en Educación

AUTOR:

ROSMARY DEL V, ROSALES B V- 17.617.353

TUTOR (A):

DRA. MIRBA BAPTISTA DE TROIANO

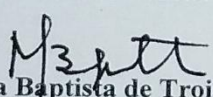
GUANARE, NOVIEMBRE 2024

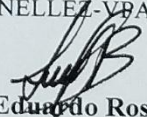


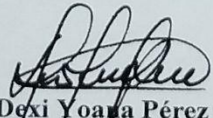
ACTA DE ADMISIÓN

TESIS DOCTORAL MSc. ROSMARY DEL VALLE ROSALES BARRIOS, ASPIRANTE A OBTENER EL TÍTULO DOCTOR EN EDUCACIÓN. El día jueves 30 de enero del dos mil veinticinco (2025), siendo las 11:30 am, nos hemos reunido de manera presencial siguiendo los protocolos y en concordancia con el Reglamento de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" UNELLEZ, ubicada en la ciudad de Guanare, estado Portuguesa, los Profesores: **Dra. Mirba Baptista de Troiano C.I.V-8.055.279 (Tutor Externo UPEL-Guanare), PhD. Luis Eduardo Rosales C.I.V- 17.618.742 (Miembro Principal Interno y Coordinador del Jurado UNELLEZ-VPA), y Dra. Dexi Yoana Pérez Castillo C.I.V- 16.646.945 (Miembro Principal Interno UNELLEZ-VPA), Miembros del Jurado Evaluador designados por Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vice-Rectorado de Producción Agrícola, según Resolución EA Número 751/2025, de fecha 21-01-2025, ACTA N° 30/2025 Ordinaria, Punto Número 07 PRESAV-VPA, para evaluar la Tesis Doctoral de MSc. ROSMARY DEL VALLE ROSALES BARRIOS, titular de la cédula de identidad número C.I.V- 17.617.353, como requisito parcial para optar al grado académico de Doctor en Educación, a tenor de lo dispuesto en el artículo 60 y artículo 61, del Reglamento de Estudios Avanzados (Acta 1333, Resolución número CD2021/235, del Consejo Directivo, de fecha 05/08/2021, punto número 52) de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora". Por cuanto el Coordinador del Jurado constata que se ha cumplido con lo establecido en la normativa para la elaboración de Tesis Doctoral, se procede a constituir el Jurado Evaluador con los tres Profesores presentes. Acto seguido, el Jurado Evaluador procedió ADMITIR la Tesis Doctoral titulada, **"TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTIÓN TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA"** cuya autoría pertenece a **MSc., Rosmary Del Valle Rosales Barrios**, titular de la cédula de identidad número C.I.V- 17.617.353. En cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 60 y 61 del Reglamento de Estudios Avanzados de la UNELLEZ, se fija la defensa pública del Tesis Doctoral, antes mencionado para el día jueves 30 de enero del dos mil veinticinco (2025), con hora de inicio 11:30 am. Siguiendo las orientaciones de la normativa, modalidad presencial.**

Lugar de la defensa Pública, de la Tesis Doctoral de MSc. Rosmary Del Valle Rosales Barrios, Aula número 03 de Estudios Avanzados Vicerrectorado de Producción Agrícola. UNELLEZ-VPA


Dra. Mirba Baptista de Troiano
C.I.V-8.055.279
Tutor Externo
UPEL-GUANARE


PhD. Luis Eduardo Rosales
C.I. V-17.618.742
Miembro Principal Interno y Coordinador
UNELLEZ-VPA

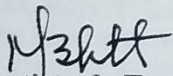

Dra. Dexi Yoana Pérez Castillo
C.I.V- 16.646.945
Miembro Principal Interno
UNELLEZ-VPA



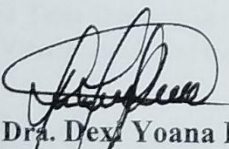
ACTA DE DEFENSA PÚBLICA TESIS DOCTORAL

En la sede del Vicerrectorado de Producción Agrícola de la UNELLEZ- Guanare, a las 12:50 pm, del día jueves 30 de enero del dos mil veinticinco (2025), siguiendo los lineamientos del Programa de Estudios Avanzados, se reunieron los Profesores Dra. Mirba Baptista de Troiano C.I.V 8.055.279 (Tutor UPEL Sede Guanare), PhD. Dr. Luis Eduardo Rosales C.I.V- 17.618.742 (Coordinador del Jurado y Miembro Principal Interno UNELLEZ-VPA), y Dra. Dexi Yoana Pérez Castillo C.I.V- 16.646.945 (Miembro Principal Interno UNELLEZ-VPA) **Miembros del Jurado Evaluador designados por la Comisión Asesora de Estudios Avanzados del Vice-Rectorado de Producción Agrícola, según Resolución Número 751/2025, de fecha 21-01-2025, ACTA N° 30/2025, Puntos de Comisión Asesora Ordinaria Enero 2025, Punto Número 07**, para proceder a emitir el veredicto sobre la defensa de la Tesis Doctoral titulado **“TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, UNA VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTIÓN TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA”**, cuya autoría pertenece a MSc. Rosmary del Valle Rosales Barrios, titular de la cédula de identidad número C.I.V- 17.617.353, requisito parcial para optar al grado académico de **Doctor en Educación**.

Cumpliendo el acto de presentación pública, el cual finalizó a las 1:40 pm, los Miembros del Jurado Evaluador, resolvieron **Aprobar** la Tesis Doctoral en su forma y contenido, se otorga Mención **Honorífica** y Mención **Publicación**.


Dra. Mirba Baptista de Troiano
C.I.V- 8.055.279
Tutor
UPEL Sede Guanare


PhD. Dr. Luis Eduardo Rosales
C.I. V- 17.618.742
Miembro Principal Interno y
Coordinador del Jurado
UNELLEZ-VPA

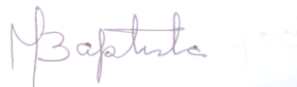

Dra. Dexi Yoana Pérez Castillo
C.I.V- 16.646.945
Miembro Principal Interno
UNELLEZ-VPA



ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Yo, **Mirba Baptista de Troiano** cédula de identidad **NºV-8.055.279**; hago constar que he leído el Anteproyecto de Grado intitulado: **TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTION TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA**, presentado por: **Rosmary del Valle Rosales Barrios** C.I. Nº **V-17.617.353** para optar al título de **Doctor en Educación** y acepto asesorar al estudiante, en calidad de Tutor, durante el periodo de desarrollo del trabajo hasta su presentación y evaluación.

En la ciudad de Guanare a los 21 días del mes de julio del año 2024



Dra. Mirba Baptista de Troiano

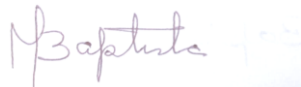
Firma

Fecha de entrega: 21-07-2024

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, **Mirba Baptista de Troiano** cédula de identidad **NºV-8.055.279**; en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral Titulada: **TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA GESTION TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA**, presentado por la ciudadana: **Rosmary del Valle Rosales Barrios** C.I. **Nº V-17.617.353** para optar al título de **Doctor en Educación**, por medio de la presente certifico que he leído el trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado de examinación que se designe.

En la ciudad de Guanare a los 06 días del mes de Diciembre del año 2024.



Dra. Mirba Baptista de Troiano

Firma

Fecha de entrega: 06-12-2024

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, Rey de los Cielos, Único, Misericordioso, Comprensivo y mi protector. “Dios es nuestro amparo y fortaleza, nuestro Pronto auxilio en las tribulaciones” (Salmos46:1)

¡A Luccas Sebastián Cadenas Rosales, mi vida entera, para ti totalmente!

AGRADECIMIENTOS

A mis padres María Barrios y Antonio Rosales, máximos guías y orientadores del deber ser en mi vida, quienes desde su humildad, sinceridad, honestidad y apoyo constante forjaron en mí las ganas de luchar, de amar lo que hago y de siempre consolidar desde las buenas acciones lo que deseo.

A mis hermanos Romel y Rosalba, a quienes respeto y amo incansablemente por su gran ejemplo de luchar y siempre dejar en alto nuestro bienestar y equilibrio familiar, unidos y actuando conforme a los valores inculcados por nuestro Padres.

A la Dra. Mirba Baptista de Troiano, guía de este producto doctoral, quien, por su máximo ejemplo, constancia, templanza, destacado nivel profesional y gerencial, capacidad de crítica, apoyo y motivación tomo mi mano aceptando esta idea. ¡¡¡Gracias querida profe, eres sencillamente plena y maravillosa!!!

A la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ-Guanare), por recibirme y acompañarme desde la academia una vez más.

A mi compañero Richard Acosta, por haberme salvado sin saberlo. Dios te brinde luz para la eternidad.

A mis “Responsables principales” Natalys Rivero y Estives García, ha sido un transitar interesante de dialéctica permanente. ¡Dios les bendiga!

A las Doctoras. Carmen Elena Pérez Pargas e Yrma Cañizalez, por su dedicación, motivación y ejemplo.

Dios les bendiga

INDICE

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS	p. viii
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	11
MOMENTO I MIRADA AL FENÓMENO EN ESTUDIO DESDE SU	16
CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	
1.1 Contemplación al contexto social en estudio	16
1.2 Objetivos de la investigación	20
1.3 Justificación y línea de investigación	20
MOMENTO II SUSTENTO TEÓRICO DEL CONSTRUCTO	23
2.1 Valoración de experiencias situadas en diversas latitudes	23
2.1.1 Internacionales	23
2.1.2 Nacionales	26
2.2 Referenciación teórica fundamental	29
2.2.1 La praxeología y la autopoiesis un horizonte epistémico más allá de lo	30
teórico en la transformación de la práctica docente	
2.2.2 Reinención de la práctica docente. Un océano hermenéutico	33
2.2.3 Sentipensar la práctica docente en el ejercicio pleno y valoración de la	34
gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada	
2.2.4 Práctica docente transformadora	35
2.2.5 Práctica Docente y Visión crítica emancipadora de la investigación	37
2.2.6 Reflexiones sobre Gestión territorial y práctica docente	40
2.2.7 Nueva territorialidad reconocida en la educación	41
2.2.8 Comunalidad, Comunalización en las dimensiones de la práctica docente	43
2.2.9 Docencia situada como valor de la comunalidad	49
2.2.10 Comunagogía herramienta de transformación para la práctica docente	50
2.2.11 Educación lugarizada y práctica docente	53
2.2.12 Lugarización de la educación y comunalización	54
2.2.13 Intersección en clave hermenéutica de la interculturalidad y	56
decolonización para la transformación de la práctica Docente	
2.3 Marco legal aplicable	57
MOMENTO III ABORDAJE METODOLÓGICO	61
3.1 Contextualización del enfoque y paradigma	61
3.2 Detenciones teóricas prácticas del Método	62
3.3 Momentos investigativos o fases	65
3.4 Informantes claves	66
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	68
3.6 Técnicas de análisis de datos	70
MOMENTO IV DISPOSICIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS	72
4.1 Conjunto matriz utilizados para procesar la narrativa de los informantes claves	74
4.2 Triangulación de categorías emergente	97
4.3 Organización y comparación sistemática de las categorías y subcategorías	106
emergidas con fundamento en la hermeneusis intersubjetiva.	
MOMENTO V TEORIZACIÓN	117
5.1 Visión inicial a la teoría	117
5.2 Aproximación a la teoría	118
5.3 Una intencionalidad reflexiva hacia la continuidad	132
BIBLIOGRAFÍA	138

LISTA DE TABLAS

	p.
Tabla 1. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Clave (IC1)	74
Tabla 2. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 1 (IC1)	81
Tabla 3. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Claves (IC2)	82
Tabla 4. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 2 (IC2)	89
Tabla 5. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Claves (IC3)	90
Tabla 6. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 3 (IC3)	96
Tabla 7. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “planificación y Diseño Curricular”	99
Tabla 8. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Gestión Escolar Comunitaria”	100
Tabla 9. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Evaluación y seguimiento”	101
Tabla 10. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Resignificación de la práctica docente”	102
Tabla 11. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Perfil docente”	103
Tabla 12. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de categorías sin mayor recurrencia discursiva: “Cultura y Educación”, “Prácticas y Experiencias”, “Decolonización”	104
Tabla 13. Sistematización de categorías y subcategorías emergidas del proceso depurativo	105
Tabla 14. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “planificación y Diseño Curricular”.	109
Tabla 15. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Gestión Escolar Comunitaria”.	111
Tabla 16. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Evaluación y Seguimiento”.	113
Tabla 17. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Resignificación de la práctica docente”.	114
Tabla 18. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Perfil Docente”.	116

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Búsqueda explorativa desde la fenomenología y la hermenéutica	p. 64
Figura 2. Representación gráfica del constructo teórico para la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.	122
Figura 3. Representación gráfica del constructo teórico. Elemento planificación y diseño curricular	125
Figura 4. Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Gestión Escolar Comunitaria	126
Figura 5. Representación gráfica del constructo teórico. Elemento evaluación y Seguimiento	128
Figura 6. Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Resignificación de la práctica docente	130
Figura 7. Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Perfil Docente	132
Figura 8. Representación gráfica de una matriz epistémica resultante de la intersección entre la investigación y los planos del conocimiento	136



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
VICERRECTORADO DE PRODUCCIÓN AGRÍCOLA
PROGRAMA DE ESTUDIOS AVANZADOS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TRANSFORMACION DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VISIÓN GNOSEOLÓGICA DESDE LA
GESTION TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA

AUTOR:

ROSMARY DEL V, ROSALES B

TUTOR (A):

DRA. MIRBA BAPTISTA DE TROIANO

AÑO:

2024

RESUMEN

El propósito de esta experiencia investigativa fue generar un constructo teórico que fundamente la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada como episteme reflexiva de la práctica docente transformadora con una visión gnoseológica, reconociendo que en el plano educativo actual la globalización y los actores sociales están cada vez más arraigados en la dinámica contextual formativa, sumados a la diversidad cultural y la valoración del territorio como dimensión transversal; estos han complejizado los procesos de enseñanza, conllevando a la reflexión, develando otras formas de educar y de sopesar o diferenciar lo que se debe enseñar; así como para qué se debe enseñar, dando a las instituciones educativas y por consecuencia al docente un propósito diferente en su quehacer de la formación de un ser integral, crítico y capaz de alcanzar sus propias metas más humanas. Las acciones se fundamentaron en: develar de la voz de los informantes claves, sus posicionamientos sobre la transformación de la práctica docente, la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, seguidamente interpretar los soportes epistemológicos, axiológicos y metodológicos que sustentan la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada; en consecuencia, configurar un constructo teórico con fundamento en la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. La metodología durante este recorrido fue acompañada por el paradigma sociocrítico y el construccionismo social, discerniendo sobre el contexto en estudio a través del método fenomenológico hermenéutico, todo ello apoyado por la entrevista semiestructurada, el análisis del discurso, la triangulación y categorización. Desde lo dialógico, se generaron hallazgos significativos que sugieren una transformación de la práctica docente; basada en lo local, común, la reafirmación y la defensa de la heterogeneidad contra las dinámicas centralistas, verticalistas y homogeneizadoras del Estado Nación, subyace en una constante reflexión y formación, en principios, valores éticos, emancipación, liberación y criticidad del pensamiento, en síntesis; la gestión territorial, la comunalización y la lugaridad como episteme de la práctica docente.

Palabras claves: práctica docente, gestión territorial, comunalización, educación lugarizada, fenomenológico hermenéutico

INTRODUCCIÓN

Acercarnos a la comprensión sobre la práctica docente y su transformación resulta una tarea simple si se observa desde la mirada única de la significación, puesto que pudiera referirse simplemente a la acción de realizar un trabajo o alguna actividad. Ahora bien, conceptualizar la docencia, en cambio, no es nada fácil, siendo esta el mero resultado en esencia de la “práctica”. Para muchos teóricos de la educación, ésta implica la enseñanza y tiene como principal propósito propiciar aprendizajes significativos (Arredondo y Díaz Barriga, 1989:14). El término docencia desde la “práctica” hace referencia a la misma educación y no sólo porque alude a “...situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza aprendizaje, en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes...” (Arredondo, 1989: 20), sino porque responde a las necesidades socioinstitucionales, y además no únicamente actúan el profesor o maestro y los estudiantes.

Sobre esta perspectiva, si la educación es un proceso estructurado, intencional y sistemático, del mismo modo lo es la docencia, la cual es consecuencia de la práctica docente. Entendamos entonces, la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen una serie y compleja trama de significados, percepciones y acciones de la diversidad de agentes implicados en el proceso, reconózcase entre ellos maestros, profesores, estudiantes, autoridades educativas y padres, representantes o adultos responsables, comunidad, lugar común; así como aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro et al, 1999:21). De este modo, la práctica docente va más allá del elemental acto de enseñar y las aptitudes que requiere difieren mucho de las que han de desplegarse en otros campos del desempeño humano.

El agente responsable de la enseñanza, entiéndase maestro, docente, profesor; logra sus propósitos mediante el empleo de habilidades muy especializadas que no son fáciles de adquirir. Se invierte mucho en estudio, tiempo y esfuerzo para alcanzar la pericia que emplean cotidianamente miles de personas responsabilizadas en el acto de educar. Esta premisa, conlleva a establecer que quien enseña debe estar apropiado de

una amplia gama de virtudes, experiencias, dotes, roles y lograr la mixtura multidisciplinaria entre ellos para responder a las necesidades del contexto-época en la que le corresponde desempeñar su práctica docente. Visto de esta manera, para Hernández (2012) entender “el concepto de práctica docente, se traduce en que el quehacer del maestro es una labor *face to face* con los estudiantes, que se ve expuesta a las condiciones del país, a su economía, política, cultura” (p.12).

Lo anterior nos lleva a una episteme lo suficientemente compleja del ser, interesante de vivir, sentir, transitar, disfrutar desde la mirada gnoseológica e investigativa que subyace en la práctica docente como fenómeno; la misma que nos acompaña para quienes la ejercemos, pero a la vez nos define como agentes de transformación social, corresponsables de nuestras realidades y por consecuencia protagonistas de nuevos modos de hacer, pensar, valorar y cultivar el acto de enseñar. En este orden de ideas, abrir horizontes por los cuales caminar sea reflexionar e interpretar permanente sobre “práctica docente” como “docentes” de estos tiempos; es un acto de valentía, al cual se le imprimen pinceladas de humanismo, capaces de trascender las barreras institucionales, levantando la mirada hacia el contexto, lo que en la actualidad no es solamente la interpretación por la interpretación, sino es apreciar la experiencia de lo ajeno, de lo distinto y la posibilidad del diálogo constructivo; atravesando todos los niveles comunicativos y recuperando el sentido original de enseñar para la vida.

Sin duda, lo expuesto en líneas anteriores nos posiciona en el estudio de una práctica docente con arraigo en el sentipensar del hecho educativo, ello implica estimar en el actual contexto de la educación venezolana y en su proyecto educativo: la gestión territorial, la comunalización de la educación para el desarrollo de la pertinencia en los entornos organizados y legitimados como parte de las premisas de la calidad educativa, así también; la lugaridad como conjunto de acciones que se interrelacionan entre sí, en un espacio-tiempo-sujetos determinados, desde el desarrollo de la interculturalidad crítica, la emancipación y la dimensión decolonial.

Desde esta mirada, una gestión territorializada busca aplicar los principios generales de la gestión desde el contexto y atendiendo a sus particularidades. A partir este posicionamiento investigativo ello no se considera una disciplina teórica, más bien es contrapuesto, es una disciplina aplicada en la cotidianidad de su práctica, marcada

por el discurso de la política educativa. Por lo tanto, en la gestión territorial interactúan los planos de la teoría, de la política y pero sobre todo de la práctica.

A partir del discurso la global UNESCO (2011), tradicionalmente se tiende a la aplicación de un modelo de gerencia educativa en la que acciones administrativas, pedagógicas y sociocomunitaria no convergen en ninguna parte de la historia, pero; las transformaciones actuales llevan directa y claramente a complementar todos estos ámbitos y los emergentes en la gestión, buscando una educación de calidad centrada en los aprendizajes, en el respeto de la diversidad y en la participación de los actores en la conducción de los procesos formativos. La gestión territorial, es entendida como un proceso organizado y orientado a la optimización de procesos y proyectos interdimensionados de las instituciones, con el objetivo de perfeccionar los procedimientos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos que en ella se movilizan.

Sobre esta misma línea, Sanmartín (2016) mencionó:

“la gestión con fundamento en lo comunitario del ámbito educacional, no es más que el reconocimiento y acción integradora de las partes, en las que como una sola voz aprovechan los recursos disponibles en el medio brindando respuesta a sus realidades más sentidas. Es gestionar desde el compromiso, la acción reflexiva y el contexto normativo social” (p.17)

Adquiere relevada validez lo expresado por la autora, y parafraseando sus intencionalidades se puede agregar que es innegable la relación entre los actores educativos de cualquier nivel o modalidad del sistema, la cual deberá ser directamente potencializada para fortalecer el éxito de los procesos educativos; que van desde los más sencillos a los más complejos; por mencionar alguno, la práctica docente, la sistémica existencial de los procesos organizativos-administrativos intra e interinstitucional, los planes, programas y proyectos dimensionalmente curriculares, realidades colectivas y satisfacciones comunes con la inventiva de alternativas transformadoras.

Una gestión territorial en nuestros tiempos se traduce en una caracterización importante del co-espacio en el marco la gestión general y no en las uniformidades. Pues, desde el territorio se reconoce la complejidad de la organización y el carácter singular-específico de cada una de ellas, de allí que enfatice en el desarrollo de una visión de

futuro construida participativamente y en que la organización se involucre en un horizonte compartido con ahínco en la anticipación de resultados. del mismo modo, la visión territorializada de la gestión educativa acentúa la interdependencia entre niveles del sistema educativo y en la práctica del liderazgo pedagógico como posibilidad para motivar, acompañar y concertar en referencia a los procesos de cambio y de transformación educativa que se requieren.

En cuanto a la incursión de la educación en una perspectiva comunalizadora, marcha que es percibida desde la visión investigativa como una estrategia para el desarrollo político explícito del Estado Comunal; como soporte al análisis de las escalas que describen el lugar y sus actores, para fundamentar una visión globalizada que desde el contexto da respuesta al proyecto político País en construcción, en otras palabras; valorar la dinámica social cercana y sus potencialidades para la consolidación de la moral y las luces en la sociedad, como bien lo señaló nuestro Libertador Simón Bolívar solo se encuentra en la Educación como arte y como enseñanza. Es la comunalización, articulación que hace posible la convergencia entre actores, su participación protagónica y actuante hacia la comprensión de una dinámica intersectorial que influye innegablemente en la educación y que se expresa desde la cualidad comunal y como un proceso nacional.

En este rastreo investigativos nos topamos con la lugaridad o educación lugarizada explícita dentro de las prácticas de construcción social apoyada en la necesidad de comprensión del contexto que nos rodea, la valoración al apego espacial para la búsqueda de soluciones, alternativas, potencialidades que fortalezcan el proceso educativo. Esta herramienta, viene a salvaguardar el desarrollo en la institución con integración de actores comunitarios para la defensa de las costumbres propias locales, saberes, sabores, sentires y su directa relación con la formación del nuevo y la nueva republicana.

Sobre la base de estas consideraciones, la presente investigación se orientó a generar un constructo teórico que fundamente la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. Centrado en una profundización teórica y un aporte sustancial a la educación venezolana, destacando nuevas realidades que se instituyen desde la voz de sus actores,

sin pretender ser un producto acabado, sino más bien el inicio de una travesía apasionante e interpretativa del fenómeno “Práctica Docente Transformadora”. De esta manera, la investigación se encuentra estructurada en seis (VI) momentos, descritos a continuación:

Momento I, se presenta la mirada al fenómeno en estudio desde su contextualización teórica, apropiándose de su descripción problematizadora, una mirada globalizada de su comportamiento, posicionamientos de autores destacados en la temática y su existencialismo. Esta apreciación viene acompañada de la develación interrogantes investigativas, los objetivos, su justificante y línea de investigación institucionalizada.

Momento II, oportuno para demostrar el sustento teórico que acompañan el maderamen del constructo, la valoración de experiencias previas desde latitudes de interés, aproximaciones teóricas relevantes y marco normativo legal aplicable a los intereses de investigación. Seguidamente, el Momento III, correspondiente al abordaje metodológico que acompaña a esta experiencia investigativa, estableciendo con fundamentación científica el orden epistemológico y metodológico que define la generación del constructo.

Finalmente, se presentan dos apartados de gran interés, siendo el Momento IV, respectivo de la disposición de las unidades de análisis, la hermenéutica desde la intersubjetividad para la contratación de las categorías y subcategorías, destacando lo expresado en las opiniones de los informantes participantes en el estudio; acompañadas de la abstracción de la investigadora considerando como punto originario la transformación de la práctica docente desde la mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización de la educación y la educación lugarizada y el Momento V, espacio meritorio para la presentación de la teorización.

MOMENTO I

MIRADA AL FENÓMENO EN ESTUDIO DESDE SU CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

1.1 Contemplación al contexto social en estudio

En el plano educativo actual la globalización y los actores sociales están cada vez más arraigados en la dinámica contextual formativa, sumados a la diversidad cultural y la valoración del territorio como dimensión transversal; estos han complejizado los procesos de enseñanza, conllevando a la reflexión, develando otras formas de educar y de sopesar o diferenciar lo que se debe enseñar y para qué se debe enseñar, dándole a las instituciones educativas y por consecuencia al docente un propósito diferente en su quehacer de la formación de un ser integral, crítico y capaz de alcanzar sus propias metas más humanas.

En esta dirección, se le ha asignado al docente como actor educativo la responsabilidad protagónica de transformar en, por y para la vida, posicionándolo en un horizonte accionador donde el contexto social, el análisis del mismo y su valoración están priorizados, pues son fuente esencial para interrelacionar lo que Carr y Kemmis señalan como “la teoría con las exigencias de la práctica” (p.68), todo ello visto desde cualquiera que sea la posición accionadora del docente; es decir, como maestro propiamente dicho, como gestor o gerente institucional, como protagonista comunal y como parte de un lugar común.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2020), “la situación actual de la educación y el docente como principal actor educativo exige repensarlos en sí mismos, garantizando la educación productiva comunitaria articulada al desarrollo local y nacional” (p.33), esto nos conduce a pensar en pinceladas de flexibilidad reflexiva para colocar como prioridades el aprender a solucionar problemas, pensar críticamente, tomar decisiones que convienen en lo individual y colectivo y ya no con la finalidad de evaluar para asignar una nota, ni la repetición de contenidos previstos. Hoy se rompen paradigmas rígidos de la educación y

se buscan nuevas formas de crear oportunidades de aprendizaje, valorando lo que se obtiene a través de la experiencia y la adaptación a situaciones socioeducativas, así como lo territorial y cultural.

Desde esta perspectiva, la práctica docente resulta ser insuficiente ante tantos cambios y multiplicidad de herramientas, en tanto la misma ha de equiparse en pro de no perder el loable propósito que da esencia a la profesión docente. El docente, como agente articulador de la educación y orientador de los procesos de aprendizaje debe estar a la vanguardia de los fenómenos que alertan su práctica pedagógica y que la vuelven cambiante, dinámica y agitadora permanentemente.

Todo este panorama conduce a un constante y en ocasiones abrumador tránsito sobre la búsqueda de la calidad educativa desde el accionar docente. Señala Restrepo (2010) que en educación se manejan dos enfoques de calidad: “el primero, de carácter interno, está ligado a estándares cuantitativos e indicadores objetivos; el segundo, de carácter externo, tiende más a lo cualitativo en relación con la responsabilidad social” (p.158) y en éste de forma especial se ocupan actualmente las problematizaciones en el ámbito educativo, aspirando responder a las demandas y exigencias de una sociedad que pernota entre cambios, que posee potencialidades y que encara desafíos.

Sobre la base de estas premisas, el docente actual desde la esencia de su práctica está llamado a romper fronteras, barreras y muros de institucionalidad bancaria, aportando desde el escenario pedagógico a la gestión territorial, la comunalización y la lugarización de la enseñanza, como oportunidad para desmontar o al menos deslegitimar la educación tradicionalista que continua presente y actuante, y al mismo tiempo, sin conformismos contagiar en la educación pública del virus de la educación popular, el cual en palabras de Bigott (2020) “Un virus que es portador de vida, y que ataca a los modos dogmáticos y disciplinadores, domesticadores, del acto educativo tradicional” (p.76).

Lo anterior da significado a la gran batalla pedagógica a la cual están llamados los docentes, así también es el fundamento central de esta investigación; “la construcción de una visión gnoseológica sobre la necesidad de transformar la práctica docente desde la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada”, en respuesta a las voces de nuestro escenario educativo de valorar el proceso de aprendizaje vivido, proponiendo nuevas alternativas para reinventarse, otorgándole a la vivencia pedagógica una

diversidad de sentidos epistémicos. A lo que Romero (2020) define como “transformar la práctica docente para educar desde la gente sencilla, desde el mundo real, una alternativa anclada en la comunidad, una educación en movimiento basada en una escuela- territorio” (p.103).

Y Figueredo (2020) en su experiencia denominada: Sujeto pedagógico, escuela comunal y educación lugarizada, lo reafirma manifestando que:

La educación lugarizada desde lo común, enrumbada hacia la educación comunal, derriba protocolos de los encuentros frontales de enseñanza, rompiendo con la lógica hegemónica dominante del conocimiento en manos de la academia como dueña y señora de él, e invita a aventurarnos en el vasto y complejo territorio de las representaciones simbólicas y materiales de lo que ha significado el sujeto pedagógico en el quehacer cotidiano de la vida comunal. (p. 55)

Encontramos así huellas de una cultura y un sujeto emergente en construcción, que está prefigurando otros modos de aprender y educar en el espacio, desde el saber práctico, desde un lenguaje propio, situado histórica y socialmente. Sobre esta misma dirección, la práctica docente, en palabras de Fierro, Fortoul y Rosas (2000), supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los actores es el vínculo fundamental con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (p.60). Es decir, que esta práctica del ser docente se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos constantes que se deben asumir con compromiso.

Es así, como la práctica docente desde la valoración reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, principal objeto de estudio de esta investigación, se convierte en el llamado transformador de estos tiempos educativos, invitándonos a comunicar, dialogar, aprender, difundir, mostrar, intercambiar, investigar, transformar, innovar, construir y compartir desde el contexto social; contribuyendo al desarrollo del conocimiento y la puesta teórico-práctica de experiencias socioeducativas de acuerdo a las necesidades territoriales.

En tal sentido, para abordar la intencionalidad de este proceso investigativo en el marco de la transformación de la práctica docente se presenta la formulación del

problema a través de las siguientes interrogantes para originar procesos constructivos teóricos que subyacen en la misma:

¿Cuál es la percepción de los informantes claves sobre la transformación de la práctica desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada?

¿Cuáles soportes epistemológicos, axiológicos y metodológicos sustentan la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada?

¿Es posible originar un constructo teórico interpretativo a partir de los fundamentos de la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada?

1.2 Objetivos de la investigación

General

Generar un constructo teórico que fundamente la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.

Específicos:

Develar de la voz de los informantes claves, sus posicionamientos sobre la transformación de la práctica docente, la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.

Interpretar los soportes epistemológicos, axiológicos y metodológicos que sustentan la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.

Configurar un constructo teórico con fundamento en la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.

1.3 Justificación y línea de investigación

La sociedad mundial encuentra en la educación su único patrimonio. Es responsabilidad de todos, Estado, padres de familias, autoridades educativas y sobre todo del docente, proveerla, fortalecerla, acrecentarla y ofrecerla con altos índices de calidad. Venezuela, enfrenta retos y grandes desafíos en lo que se refiere a educación, ante tal panorama, los docentes, sumando esfuerzos, ideas y recursos, tienen el poder para transformar el ambiente escolar. Los docentes son capaces de impulsar y fomentar la educación de tal manera que favorezcan el aprendizaje, el pensamiento crítico, la capacidad de análisis, valoración del contexto, la autoestima, la creatividad y la innovación.

Lozano (2005) señala que “la misión de todo docente es planear la ruta que va a seguir el estudiante para aprender desde el significado de su existencia” (p. 68). Es así, como la educación venezolana habla por sí sola desde hace años de una necesidad de

cambio y transformación, a pesar de los grandes esfuerzos aun observamos dispersa la consolidación de esta meta. Y de allí, el punto de partida originario de la presente investigación, en la que es de primordial interés generar constructos sobre el proceso de transformación de la práctica docente (como principal agente educativo) desde la mirada gnoseológica de tres elementos fundamentales y subyacentes en la misma: la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, basado en lo local, común, la reafirmación y la defensa de la heterogeneidad contra las dinámicas centralistas, verticalistas y homogeneizadoras del Estado Nación, todo ello subyace en una constante reflexión y formación, en principios, valores éticos, emancipación, liberación y criticidad del pensamiento.

Sobre esta línea discursiva, es preciso señalar, las transformaciones que se están gestando a nivel educativo, sugieren al docente la necesidad de actuar de manera pragmática y transdisciplinar generando un compromiso en la relación docente-estudiantes-actores-lugar, donde se ponga en práctica nuevos diseños, técnicas, métodos, estrategias, entornos didácticos y acciones que refuercen la formación educativa hacia un modelo de excelencia educativa.

Por estas razones, la investigación se posicionó en la generación de un constructo sobre la transformación de la Práctica Docente fortalecida desde una gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, entendiendo a estos tres elementos no solo como la ubicación geográfica o identidad, sino como el soporte epistémico, un lugar de pensamiento, como un punto de vista desde donde vemos y pensamos el mundo. Lo anterior, nos lleva a reconocer el valor de lo creado en el lugar. Generalmente, lo local visto desde una matriz estado-céntrica es analizado desde la ausencia y repetimos largas listas acerca de lo que no tienen las comunidades. Sin embargo, cuando nos acercamos a la morfología territorial y el metabolismo social que se vive y despliega en ella, se descubre la riqueza de lo que han creado. Esto exige asumir que existe entre lo nacional y lo local, lo que Morin (2002) definía como “principio de recursividad, es decir, los productos son al mismo tiempo productores de aquello que les produce” (p.50).

Esta investigación encontró su justificación pedagógica en el principio de que el currículo “lo es todo”, entendiendo que todos somos innegablemente importantes para la garantía del desarrollo del proceso educativo en términos de calidad. Así también, la

directriz que originó esta investigación se apoya en el “hoy por hoy” del rumbo transformador que busca la educación venezolana a través de la educación gestada desde el territorio, valorando la comunalización de la misma con la vista puesta en una esencia lugarizada como proceso expreso. Convirtiéndose así, en un encuentro discursivo entre lo nacional y lo local, un espacio y tiempo de producción de conocimiento mutuo en una realidad territorial donde se realiza un quehacer socioeducativo que interpreta lo recibido y construye, desde su convivencialidad, otra praxis que da lugar a otras pedagogías y subjetivaciones.

MOMENTO II

SUSTENTO TEÓRICO DEL CONSTRUCTO

El presente recorrido teórico da demostraciones de estudios previos enmarcados en el ámbito problematizador de la temática investigativa a atender, basada de manera específica en la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la educación lugarizada, la cual en la actualidad viene a responder a los llamados de resignificación de la educación venezolana que nuestra territorialidad demanda a la luz de una sociedad cambiante, actuante y pensante. Dentro de este contexto, se presenta un compendio de experiencias investigativas de primer orden y que se convirtieron en el fundamento de este proceso indagatorio y de su teorización.

2.1 Valoración de experiencias situadas en diversas latitudes

2.1.1 A nivel internacional

Para dar inicio en este apartado de la investigación nos encontramos con la experiencia de Parra y Galindo (2020) con la investigación titulada “Transformación de la práctica pedagógica docente en el marco de la globalización”, esta experiencia se sitúa en la práctica del docente, su articulación con la sociedad, los cambios culturales, la globalización, los supuestos teóricos, los aprendizajes pedagógicos de campo, la determinante influencia de las comunidades en lo que hoy se aprende, reconociendo en su análisis investigativo el potencial informativo y pedagógico que hoy se maneja en las comunidades.

Esta investigación tuvo como intencionalidad superior comprender la transformación que ha sufrido la práctica pedagógica desde la perspectiva de los docentes en el marco de la globalización. Todo ello a partir de identificar las categorías que componen la práctica pedagógica de los docentes en la actualidad desde el referente teórico, seguidamente analizando las categorías que los docentes dan a su práctica pedagógica por medio de diferentes fuentes de información y finalmente determinando cómo se ha transformado la práctica pedagógica de los docentes seleccionados.

La construcción del conocimiento a partir de los supuestos de esta tesis se centró en que la transformación de la práctica pedagógica se puede evidenciar desde las

innovaciones existentes, los supuestos teóricos bajo los cuales cada docente hace su labor pedagógica incluyendo las teorías aprendidas en su formación y aquellas que aplica en el aula, los cambios en las disciplinas y cambios pedagógicos que ha venido viviendo cada maestro según los contextos educativos, las poblaciones, las directrices institucionales, la articulación con el mundo laboral, las políticas que influyen en la educación y su mutabilidad según el gobierno regente.

Por su parte Cataneo (2020), en la investigación titulada “Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era transformacional y lugarizada”, de la Universidad Tecnológico de Monterrey, México. Destacó que el docente comprometido con su quehacer educativo entiende la importancia y la responsabilidad de estar en constante capacitación profesional y reflexionando sobre su contexto educativo; del cual emergen cada día opciones, oportunidades y potencialidades para convertir el hecho educativo en un mero acto de constructividad y significatividad social.

A partir de sus propósitos la investigación se centró en analizar las dimensiones de la nueva práctica docente ante la nueva era transformacional y lugarizada; destacando entre sus principales resultados premisas en las que la transformación de la práctica docente conduce a buscar, abrir cauces al desarrollo; para contrarrestar el actual rezago educativo, fomentan nuevas actitudes hacia el trabajo, hacia el aprendizaje y hacia la vida misma, así como también fortalecen las relaciones sociales a través del diálogo y el trabajo colaborativo en favor de otros.

Afianzando la revisión de referentes investigativos que brindan sustento a esta producción científica y humanística en torno a la transformación de la práctica docente, encontramos a Maldonado (2020), de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca México, titulada: “Comunalización, hacia un nuevo horizonte de la educación superior”, cuyo objetivo general manejó como lectura principal reivindicar la función social de la escuela en contextos originarios, destacando como premisa la necesidad de relacionar el movimiento social a través de un vínculo directo con el eje educativo, encontrando en el magisterio oaxaqueño un gran aliado, cuyo claro posicionamiento contrahegemónico buscó y sigue buscando disputar al Estado la configuración del acto educativo, destacando en dicha lucha la reformulación del eje epistémico, lingüístico, estructural, social y comunitario.

Entre las principales reflexiones de esta investigación, se pueden mencionar que la comunalidad en educación nos invita a reflexionarla en plural y no en singular, tanto en español como en la lengua originaria, acción que posibilita trazar puentes entre las similitudes y diferencias presentes entre las culturas de nuestro estado. Así también, teniendo su base filosófica y epistemológica en la comunalidad, la educación comunitaria surge como una propuesta alternativa a la educación ofertada por el Estado, misma que ha logrado posicionarse legalmente dentro del sistema educativo oficial desde 1995 y reafirmarse en 2016 como un modelo pertinente para la educación de los pueblos originarios. Es de resaltar que, este proceso no fue casualidad, el magisterio oaxaqueño jugó un papel determinante en ello, impulsando lo que se conceptualiza como política educativa comunitaria.

Finalmente, conviene propiciar un valioso espacio a Fioravanti (2018), con la investigación titulada: “Comunalización de la Educación como un proceso intercultural y decolonial”, desarrollada con la convicción de presentar la posibilidad material de garantizar una praxis social transformadora de las prácticas y los conocimientos de los sujetos sociales, además vinculados directamente a opciones a formas de poder desde el punto de vista político por su visión creadora y recreadora desde la dimensión intercultural crítica y decolonial.

El autor, vislumbra los aportes de su investigación desde la comprensión de que la historia latinoamericana de la que también forma parte Venezuela, esta minada de acontecimientos tortuosos y depredadores para sus pueblos, los cuales han luchado incansablemente por más de 500 años por resistir y subvertir el orden establecido por las elites del poder hegemónico mundial, motivo por el cual se hace imperante la necesidad de construir nuevas formas institucionales, políticas, económicas, culturales y educativas, que nazcan desde las y los actores y autores de las sociedades, para lo cual la comunalización se plantea como esa alternativa política, de emancipación, liberación y reconfiguración del poder en las diferentes latitudes en las que se aplique.

De esta forma, la investigación permitió contar con propuestas prácticas y postulados teóricos concretos para la recreación de los saberes y conocimientos, la consolidación de verdaderas comunidades, construcción de proyectos políticos diferentes y revolucionarios para el vivir bien y por supuesto una educación con nuevas

filosofías construidas desde sur y para todos. Desde esta óptica, la investigación planteó la profundización teórica y aporte consustanciado a las dinámicas contextualizadas que se desarrollan en la educación venezolana, apostando a la comunalización de la educación para el desarrollo de la pertinencia y contextualización en los entornos comunales organizados y legitimados, todo esto como parte de las premisas de la calidad educativa, pero además como un conjunto de acciones que se interrelacionan entre sí, en un espacio-tiempo-sujetos determinados, desde el desarrollo de la interculturalidad crítica como proyecto político de emancipación y la dimensión decolonial como necesidad de develar los verdaderos intereses de la ideología dominante promovida por el colonialismo interno y la influencia Euro-USA-céntrica.

Lo anterior se traduce, en una imperiosa y a la vez emocionante experiencia en la que se logre la lugarización aunada a la comunalización de la educación, siendo una política de acceso y cobertura para la masificación; pero con perspectiva de calidad, en la que se hace de vital importancia profundizar en la pertinencia socioterritorial - cultural de acuerdo a los diferentes contextos del entorno y a los contenidos, los proyectos políticos comunitarios con impacto económico y social que representan las identidades comunitarias para el desarrollo local emancipador, con reconocimiento y revalorización de sí mismos.

2.1.2 A nivel Nacional

Gómez (2023), en la investigación titulada: “Modelo de gestión territorial de la UNEXCA hacia una universidad productiva y comunal”, constituir un modelo de gestión territorializada, consciente, sentipensante e innovadora, desmontando una cultura que data de cincuenta años y que hoy por hoy ya no cuenta con vigencia por las realidades sociales de la venezolanidad. Concretar este aporte científico significa valorar la concepción del docente en la actualidad, sus retos, desafíos, compromisos y voluntades, asimismo consolidar la universidad desde una visión desnucleada, desenclaustrada y al servicio del poder popular en respuesta al momento histórico de la patria, finalmente develar principios, propósitos, fines y elementos conducentes para responder al encargo social visto desde el desarrollo endógeno.

El autor señala, que lo anterior es posible gestionando una nueva conceptualización del ordenamiento territorial y por ende ello directamente relacionado con el accionar docente con visión y propósito colectivo. Los orígenes de esta experiencia se rememoran a partir de la interrogante ¿La universidad ha generado los espacios para la integración en el currículo de saberes populares y comunitarios? La trama territorializada de la investigación generó un constructo teórico que se sustentó en brindar y orientar a la universidad hacia el reconocimiento de: Maestros de saberes comunitarios, acompañamientos insitu y sistemáticos de la dinámica territorial, encuentros sentidos entre los actores comunitarios, locales y/o lugarizados.

Romero (2020), presentó una experiencia titulada: “Educación lugarizada desde lo común”, en el cual ha decidido valorar el proceso de aprendizaje vivido, y proponiendo nuevas alternativas para reinventarse, otorgándole a la vivencia pedagógica una diversidad de sentidos epistémicos. En sus palabras, desde la gente sencilla, desde el mundo real, se dibujó una alternativa anclada en la comunidad, una educación en movimiento basada en una escuela-territorio. Tenido como principal intencionalidad alertar acerca de la necesidad de descolonizar la educación y superar la idea de que solamente los conocimientos que el Norte produjo son los únicos válidos y posibles.

Para el autor, estas reflexiones posicionan a la práctica docente actual en un giro decolonial que propone pensar desde las aportaciones artísticas, científicas, sociales, éticas, filosóficas y tecnológicas de nuestros pueblos, priorizando nuestros problemas y realidades histórico-sociales. En efecto, desde sus aproximaciones concluyentes se comprende que se necesita una educación que afirme los valores y contenidos de la nueva conciencia, si el horizonte de largo plazo de la educación es el horizonte socialista comunal, es indispensable producir la nueva subjetividad y los nuevos valores comunalmente educativos.

Por su parte Renna (2020), desde su interés científico profundizó en el tema de la “Educación, el lugar y lo común”, como elementos vanguardistas de la nueva era reflexiva hacia una práctica docente socioeducativa, expresando como principal objetivo develar un constructo fundamentado en la valoración de la educación lugarizada y desde lo común. Entre sus constructos más destacados se tiene que la educación lugarizada desde lo común no se instala mecánicamente por una política, sino en un proceso de

diálogo intersubjetivo entre lo nacional y lo local, el que es mediado por las racionalidades desde lo común enraizadas en el lugar. Por lo tanto, la educación lugarizada desde lo común sería algo así como la suma de educación+lugar+común.

Sabiendo que es un concepto emergente, amplio y poliforme, este tiene al menos dos componentes base desde donde se despliegan las experiencias: bienes colectivos + modos de vida propios. El primero considera los bienes naturales y los bienes sociales, es decir, los recursos que le pertenecen a la naturaleza y aquellos recursos que hemos creado gracias a ella y la creatividad social. Las soluciones así no se hacen en abstracto, sino desde la misma trama natural donde viven las comunidades y, no miran o centran la atención en recursos externos a los que poseen, sino que se basan en su productividad endógena. En palabras de la autora, la segunda considera la memoria y la cultura popular que fortalecen el quehacer docente. En este sentido, de los resultados de esta investigación se desprende que la práctica docente en sí misma no se compone en el esfuerzo de cumplir con las imposiciones de contenidos en un aula de clase, sino que se fraguan desde un convivir en el “lenguajear”, señalaría Humberto Maturana, desde la palabra común.

Sobre esta misma línea discursiva en este escenario de revisión de aportes investigativos previos, nuevamente se presenta al autor Romero (2023), con la investigación titulada “Comunalidad y calidad educativa en educación básica”, cuyo objetivo general fue precisar constructos teóricos para ubicar a la comunalidad en relación con la calidad educativa en la educación básica, considerada ésta como un derecho, accionando sobre estimular y sistematizar en la prácticas pedagógicas y políticas el aprendizaje significativo en la escuela. Esta investigación, demuestra con interés la valoración de la comunalidad como categoría histórica y como la oportunidad de resignificación de la educación, la inclusión territorial y la calidad educativa.

La comunalidad y la calidad como categorías de interés en esta investigación, son temáticas poco estudiadas y sistematizadas, el autor señala que este constructo no está culminado, ni desea estarlo, pues, se están escribiendo los momentos de transformación de la educación venezolana a la par de las mismas transformaciones propiamente dichas. Los aportes de esta investigación refieren, que todo docente con esperanza de fecundar una transformación en su práctica debe transitar por ser investigado a través de la

investigación evaluativa, sus métodos de interacción y planificación; ello implica el estudio del aprendizaje, la valoración de la calidad y la calidad desde la perspectiva de la comunalidad.

El autor reconoce la existencia de un debate entre calidad educativa y comunalidad, las que subyacen en un escenario denominado contexto venezolano, dicho contexto tomado en esta investigación reconoce los aportes de Fioravanti (2018) y plantea a la figura de los consejos comunales como un elemento de rango jurídico, en este parecer el autor busca dar respuesta a las interrogantes: ¿Es necesario consolidar una educación desde la comunidad con alto poder creador y develador de los intereses humanos?, ¿Es posible que las comunidades organizadas propicien, administren y gestionen modelos educativos propios desde la perspectiva del nivel que corresponde?, ¿Podría el estado reconocer estas formas educativas?. Estas interrogantes dieron curso a la elaboración de esta investigación, que tiene el ánimo de aportar en la refundación del proyecto país y de la nueva creación de la sociedad vinculada al Proyecto Bolivariano del país, exigencias para construir el papel que los pueblos tienen junto a la educación en esta perspectiva.

Entendiendo al autor, resulta relevante la consolidación de un proyecto político educativo para la comunalización de la educación en Venezuela, intercultural y decolonial, de perspectiva crítica; afirmándonos en la idea de meta viable; desde el protagonismo del pueblo como un sujeto responsable, corresponsable en correspondencia con el nacimiento de la educación popular que data de 1830. De las aproximaciones concluyentes del autor sitúo de interés la necesidad de que como Docentes y a partir de nuestra práctica abordemos el desafío político y geohistórico de una educación popular vinculada al pueblo como sujeto soberano y protagonista, disponer de un enunciado teleológico en la que el sujeto educativo abone acciones socio ecológicas en un anclaje territorial con visión de proyecto educativo transformador.

2.2 Referenciación teórica fundamental

Desde una visión ontológica, la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (estudiantes, docentes, padres, autoridades,

comunidad, entre otros.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, relacionantes e interactuantes que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del docente. Por ser esta una investigación que se orientó a generar constructos y procesos gnoseológicos en relación a la transformación de la práctica docente como esencia en la cimentación de un nuevo proyecto educativo y de país, se reconoce como meritorio la presentación de las siguientes concepciones teóricas:

2.2.1 La praxeología y la autopoiesis un horizonte epistémico más allá de lo teórico en la transformación de la práctica docente

El terreno educativo venezolano en todos sus niveles y modalidades transita por una atmósfera de constantes cambios y transformaciones, bajo la firme búsqueda de una calidad formativa en, por y para la sociedad modelo que se persigue; en la cual se encuentran idealizados escenarios de amplias posibilidades, en ámbitos multiversos que rigen por consecuencia las acciones cotidianas en los procesos académicos en los que participan docentes y estudiantes. Este espacio se ha convertido en un constante reto promovido por la necesidad de avanzar y dar respuestas a las exigencias propias o del entorno.

En este sentido, el Estado Venezolano ha trasado sus líneas y fundamentos en un modelo educativo específico para los fines y aspiraciones de la sociedad, es de mencionar que esta concepción educativa en el país demanda de innovadores enfoques pedagógicos y formativos donde la investigación, la formación, la creación y la innovación se constituyan en instrumentos para desplegar procesos educativos de calidad, tal como lo expresa Lanni (2018) “ dicho enfoque debe ir en primer lugar apuntado a revalorizar la profesión docente en el contexto social, político, cultural, económico y ambiental, a fin de que se dialogue con la sociedad del conocimiento, la innovación tecnológica y los saberes ancestrales para garantizar un sistema educativo de calidad, inclusivo y equitativo” (p.67). Parece extraño, pero tal revalorización o resignificación debe partir en primer lugar desde el mismo docente, reconociendo su amplia responsabilidad y apropiándose con carácter y tenacidad de su liderazgo social para transformar la realidad común.

Existen diversos senderos a elegir según nuestras propias intencionalidades como país con una educación que apunta hacia lo propio destacando nuestro carácter

pluricultural, en este punto; es, la práctica docente el centro del quehacer educativo que ambicionamos transformar para que la educación venezolana responda a los intereses de nuestra realidad. Desde esta apreciación y para los haberes de esta investigación encontramos en la praxeología un horizonte más allá de lo teórico para la búsqueda descrita, enfoque que Mero et al (2022) estiman que aparece como una “teoría situada en el marco de la sociología práctica; constituye una metodología para el examen de acciones diversas o de un conjunto de acciones, desde el punto de vista de su eficiencia” (p. 551).

De esta manera, la praxeología se constituye en un estudio (un logos, un discurso), cuyo objeto de conocimiento es la praxis, entendida esta como una práctica social particular y significativa. Esta praxeología como estudio, se constituye a partir de una minuciosa cavilación realizada sobre dicha praxis, en el marco de una teoría que adquiere sentido con ella; ya que, su finalidad es concientizar de y en la práctica, su lenguaje, su actividad y proceso social, en el cual el actor está implicado, además de su forma de mejoramiento para acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Pues, como enuncia Julio (2011), “la praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla” (p. 123). Desde esta mirada, se constituye gracias a la praxeología una autopista gigante e infinita de acción-reflexión-acción en la práctica docente.

Considerando a Navas (2021), la praxeología “tiene como contexto de surgimiento a la práctica social, así como, la reflexión sobre la práctica misma y su transformación” (p.201). En tal sentido, se constituye en estrategia para el accionar comunitario que garantiza la transformación, al visibilizar que la relación con el mundo es primariamente práctica; pues, el ser humano es connaturalmente actuante. De igual manera, en el ámbito educativo, la praxeología supone, persistentemente, un proceso de reflexividad desde la dinámica de las prácticas educativas, con el fin de lograr alternativas de solución a las problemáticas presentes en ellas y posibilitar su mejoramiento continuo. En síntesis, la praxeología subyace en que la persona humana es un ser praxeológico, es decir, un individuo actuante, que reflexiona su actuar, buscando mejorar sus acciones y, en últimas, ser feliz.

Esta búsqueda de la felicidad desde el ser y hacer en la práctica educativa desarrollada por cada docente en su realidad, a partir de su radio de acción y en sus infinitos-complejos contextos nos permite referenciar a Maturana y su excelsa obra “Del Ser al Hacer” junto a Pörksen (2010), para algunos es arriesgado aseverar o acordar con lo expresado por los autor “entre los seres humanos no existen interacciones comunicativas, informativas o instructivas, lo que comparten son emociones, sentimientos y afectos” (p.112). Parafraseando a los autores, el ser humano es un hacedor a partir de sus emociones, por tanto; respondemos a sistemas complejos que se configuran como unidad holística organizada con su propio accionar, en este proceso autoconfigurativo se crean y se producen a sí mismos, por cuanto el ser vivo, o sea el sistema complejo, es el resultado de la acción sistémica autopoietica.

Esto quiere decir que todo ocurre en nosotros en la forma de transformaciones configuracionales determinadas en nuestra configuración, ya sea como resultado de nuestra propia dinámica configurativa interna, o como cambios configuracionales activados en nuestras interacciones con el entorno, pero no determinados por éste. Incluso, esto es aplicable a la conducta observable en nosotros mismos, y lo que observamos como comportamiento en cualquier ser humano bajo la forma de acciones en un contexto determinado, no es más que la coreografía de su danza configuracional. Es extremadamente encantador comprender que como resultado de esto, la conducta de un ser vivo es adecuada sólo si sus transformaciones configuracionales ocurren en coherencia lógica con las transformaciones configuracionales del entorno, y esto sólo ocurre mientras su configuración permanece congruente con el medio durante su devenir de continuo cambio configuracional, es decir, durante su biopraxis.

Visto de esta manera, se encuentra un dominio ontológico configurativo que genera el punto de encuentro donde los docentes debemos coincidir, este no es más que el reconocimiento de la praxeología como arte teórico en la práctica, la autopoiesis y su ciclicidad del ser y la biopraxis de congruencia con un entorno dinámico, problémico y cambiante se deriva de una concepción sistémica, circular, no lineal y configuracional de los sistemas vivos, estos tres elementos constituyen un horizonte epistémico más allá de lo teórico para el alcance de la transformación de la práctica docente.

2.2.2 Reinención de la práctica docente. Un océano hermenéutico

El desarrollo ulterior de los acontecimientos en el ámbito educativo convoca a todos quienes hacemos docencia a sumergirnos profundamente en interpretaciones sobre nuestro accionar, sincronizando transitar por dimensiones de análisis intrapersonales, interpersonales y multidisciplinarias que nos conducen al reconocimiento menester de nuestras inaniciones en un panorama social donde las transformaciones están a la vuelta del día. Como epicentro de este movimiento permanente el Docente se balancea entre su práctica y la calidad educativa, acelerando sus pasos en un escenario donde permean una revolución científica y tecnológica que ha modificado las relaciones entre las ciencias, las tecnologías y la vida cotidiana de las personas, consecuencias ambientales y éticas, la espiral del “progreso” que vinculó definitiva y estrechamente ciencia, tecnología y producción. En palabras de Morin y Delgado (2014), “La globalización en la educación representa a la vez la posibilidad de que emerja un mundo nuevo y la posibilidad de que la humanidad se autodestruya para avanzar. Se acompaña de riesgos inauditos y oportunidades increíbles, conduce a la catástrofe probable y a la improbable (aunque posible) esperanza de metamorfosis.” (p.16)

Este irrefutable marco educativo existencial, conlleva a repesar, reinvertar y resignificar la práctica docente, con base profunda en la interpretación hermenéutica, desatando las tradicionales acciones y formas de llevar el acto educativo. Es preciso transformar profundamente el pensamiento y la enseñanza. Su evolución profunda contribuirá a elevar la conciencia sobre los peligros y la comunidad de destino, a la vez que potenciará la acción transformadora desde la base.

Es así, como el reinventar la Práctica Docente viene a configurar una batalla en el campo minado de las realidades del mismo, el cual a la vez es gustosamente desafiante, pues, es un océano cuyas islas van desde la crisis transformacional, la intersección de los conocimientos, la búsqueda de políticas decoloniales y lugarizadas; hasta rutas creativas en los diversos niveles y modalidades que respondan al proyecto de Estado establecido.

2.2.3 Sentipensar la práctica docente en el ejercicio pleno y valoración de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada:

Partiendo de esta subtitulación plenamente intencionada, la presente investigación se arraiga en el principio de sentipensar la educación con base en la participación de nuestras comunidades del pensamiento, percibiendo la investigación, el sujeto investigativo como un todo y un cuerpo orgánico, apropiándose de un enfoque de un bolivariano bajo la búsqueda de una decolonialidad posible, viabilizando así una educación gestada desde el territorio, la comunalización y la lugarización.

A este parecer, pensar en una educación siendo base de un cogobierno, más justa, pluricultural y pluriuniversal responde a la perspectiva con la construcción de una Nueva República, esto se traduce en administrar la educación desde el territorio, siendo posible la orientación desde el lugar de los procesos educativos, desconcentrando y descentralizando el sistema educativo como parte sectorial del Estado. Partiendo de allí, el papel del docente y el desarrollo pleno de su práctica es trascendental, pues, debe ser conducida bajo este enfoque, pasando a un Estado en el que se produzca una educación más pertinente a la vocación territorial. Hablamos entonces de una nueva forma de gestionar la educación desde y para el territorio, asociada a una enseñanza crítica, ética y política que tribute a la calidad educativa y a las demandas territoriales.

La práctica docente transformadora vista desde la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, es meramente una vía para la descolonización, ubica al docente como un sujeto de hecho y de derecho, activista, agitador y protagonista para incorporar posibilidades de participación consciente en el desarrollo de sus potencialidades críticas y liberadoras desde el territorio donde hace vida con otros sujetos, diseñando modelos diferenciados de la educación sociocrítica para nuevas formas de vivir, comprendiendo que la escuela en el centro de la refundación de la República y por ello él es clave en el subsistema de participación para la paz y la firme búsqueda de la convivencia cotidiana.

Estas líneas de reflexión conducen a valorar como teórico al maestro Fals Borda (1978) y su aporte desde el “sentipensar”, quien nos insistía en la urgencia de paradigmas científicos y marcos técnicos de referencia que, sin ignorar lo universal o lo foráneo, privilegien la búsqueda de la creatividad propia. No se concibe por tanto el aislamiento

de la historicidad del mundo exterior, pero, si es de relevancia la acumulación de conocimientos congruentes con nuestro crecimiento y progreso, que en interpretación fenomenológica se define como “suma de saberes”.

Este esfuerzo del autor, direcciona de forma ineludible a la decolonización de la educación, para el avizoramiento de este proceso, es preciso reconstituir y reconfigurar el método con el que se planea recuperar la identidad perdida y azotada, en este caso es en esencia la práctica docente. Hay que tener en cuenta que la “decolonización es un planteamiento político de construcción, no solo de crítica” (Samanamud, 2012; Monreal, Cárdenas, y Martínez, 2019), en el cual la defensa de la identidad o de identidades excluidas implica visibilizar, empoderar y construir un saber y un ser descolonizados, a partir de los principios de endogénesis, de contextualidad y de trópico.

El aporte teórico que genera Fals Borda para esta investigación de visibiliza a partir de sus propuestas emergentes en torno a sentipensar y resignificar la práctica docente, entre las que figuran: desaprender, los disorganos como prácticas emergentes que destacan su accionar contra de los parámetros tradicionales, positivistas y excluyentes que hacen parte de la denominación, la praxis de la descolonización, sendas de endogénesis, contextualidad y trópico.

En síntesis, para poder sentipensar la práctica docente en el ejercicio pleno y valoración de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, se debe propiciar un proceso armónico, pensando y sintiendo al docente como ente cultural socio-geográfico, en el cual, el buen vivir sea un proyecto de vida que trascienda a lo colectivo, que sume de forma activa sendas desde el territorio, y conduzca, como orienta Fals Borda, a realizar miradas introspectivas desde el ejercicio relacional cotidiano, lo que se traduce en des-hacernos, des-aprender para reconfigurarnos desde el alterno.

2.2.4 Práctica docente transformadora

En palabras de Vergaras (2014), “la práctica docente debe potenciarse con espacios de reflexión, donde la crítica y autocrítica se constituyan en el ejercicio cotidiano de la consciencia” (p.90). Donde la acción pedagógica permee todo el proceso educativo desde la formación como proceso inherente educativo. Desde esta óptica, la participación del magisterio debe trascender en el protagonismo en las diferentes actividades desde

cualquiera de las funciones como docente de aula, docente directivo o docente supervisor.

Hoy en día se configuran nuevas metodologías de acción que se arraigan al quehacer docente, una de ellas es la concepción de práctica docente transformadora, en la cual el docente se convierte en un ser para la promoción de una nueva práctica educativa, correlacionada de manera directa con en el proceso de la investigación transformadora, innovadora de calidad, donde el docente contribuya desde sus conocimientos en la formulación de proyectos, que rompa el esquema tradicional involucrando el colectivo en nuevas formas de aprovechamiento del aprendizaje para la transformación de las escuelas desde la producción de conocimiento científico; como de habilidades y destrezas, a través de las vinculaciones circuitales con otras instituciones para la resolución de fenómenos internos y externos en el contexto educativo, respondiendo a la realidad social que trastoca la familia escolar.

En palabras de Figueroa y Gómez (2015), señalan a partir de su experiencia en cuestionar y problematizar la propia práctica en los procesos de desarrollo profesional docente, que iniciar procesos de transformación y cambio implica situarse en territorios desconocidos e inciertos, para lo cual resulta imperioso contar con convicciones claras respecto a lo que nos moviliza y nos da sentido en el trabajo educativo. Dichas convicciones contienen información relevante acerca de lo que debemos hacer para propiciar nuevas estructuras, relaciones y entornos que desde procesos construidos colaborativamente generen propuestas de resignificación y el enriquecimiento de la propia práctica docente.

Estos horizontes nos llevan a reflexionar sobre el panorama de la educación venezolana en todos sus niveles y modalidades, en particular, con el desarrollo profesional docente, su formación permanente y los procesos investigativos que sobre sí mismo genera; en donde seguimos observando dinámicas que contribuyen a la perpetuación de un modelo de sociedad neoliberal, altamente jerarquizado, individualista, aislado y reproductivo.

En consonancia con lo expresado, se valora lo señalado por Carr y Kemmis (en Latorre, 2003), la investigación crítica está íntimamente comprometida con la transformación de la organización y de la práctica educativa y social. Incorpora las ideas

de la teoría sociocrítica, abordando la praxis desde su objetivo principal: la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias y creencias). Es un dispositivo que permite vincular su acción al contexto en donde se desarrolla, ampliando la transformación a otros ambientes. El foco es la modificación de las formas de trabajo pedagógico (constituidas por el discurso, la organización y las relaciones de poder), por lo que trasciende lo técnico-instrumental, para evolucionar hacia un proceso crítico de intervención y reflexión. Involucra indagación y conocimiento, propone un proceso dinámico de acción y cambio, y una visión ética y valórica que se pone al servicio de la comunidad educativa.

2.2.5 Práctica Docente y Visión crítica emancipadora de la investigación

Esta unión indisoluble de docencia e investigación está respaldada por Freire (1974), quien asegura que “Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso” (p.131-132). Por lo tanto, concebimos la investigación aunada a la práctica educativa, agregándole a ésta un valioso instrumento de reflexión y acción que permitirá al docente-investigador mejorar su intervención educativa. Este tipo de práctica educativa conducirá, como plantean Ruiz y Rojas (2001), a “formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación” (p.118).

Así, un primer elemento que caracteriza este producto investigativo es el papel preponderante de ésta al recrear y transformar el quehacer docente. El segundo elemento lo constituye el reconocimiento de la concepción de la relación teoría-práctica y el intento de constituir la en una sola unidad dialógica, en la que la consideración educacional de la teoría queda determinada por la manera en que se relaciona con la práctica y esta práctica modifica a su vez nuestras referencias teóricas. Debemos tomar conciencia de la supuesta dicotomía teoría-versus-práctica; para nosotros, ella constituye un falso dilema a ser resuelto (Becerra y Moya, 2008).

Un obstáculo fundamental a superar es la concepción inicial de que la teoría es lo ideal, mientras que la práctica es lo real, lo concreto, lo verdadero. Ello, produce un divorcio entre la teoría y la práctica, en palabras de Elliot (2000): porque desde esa perspectiva “los docentes se sienten amenazados por la teoría” (p.102). Esta separación

entre teoría y práctica ha sido una de las características fundamentales del paradigma positivista. La crítica más importante que realizan Kemmis y McTaggart (1988) ante la característica definitoria de este enfoque es el hecho que la teoría orienta la práctica. Así:

el problema de la teoría y la práctica descansa en la convicción de que es posible producir explicaciones científicas de las situaciones educativas, de tal manera que aquellas sean utilizables para tomar decisiones objetivas en cuanto a las posibles líneas de acción (p.91).

Este planteamiento implica que al científico-investigador de la educación le compete recomendar las políticas educativas a instrumentar y al educador ejecutarlas, lo que, desde nuestro punto de vista, reduce al docente casi exclusivamente al papel de aplicar el producto del conocimiento que otros han generado. Con base en la crítica que hacen Carr y Kemmis, surge la opción de la investigación en el paradigma socio-crítico, como una forma de indagar que intenta incorporar una comprensión de la naturaleza indisoluble de la unidad teoría-práctica. Se plantea así que esta relación teoría-práctica no puede limitarse, por una parte, a prescribir una práctica sobre la base de una teoría y, por la otra, a informar el juicio práctico.

Carr y Kemmis (1988), sostienen que “la ciencia social crítica considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico” (p.65). Para explicar esto, siguen los planteamientos de Habermas referidos a la “organización de la ilustración”, que constituye “el proceso social por medio del cual se interrelacionan las ideas de la teoría y las exigencias de lo práctico” (p.157). Desde la relación teoría-práctica, consideramos un tercer elemento, que está relacionado con el hecho de que toda investigación implica un deseo de conocer, un querer saber sobre algo; por tanto, es necesario detallar nuestras consideraciones acerca de lo que significa una comprensión profunda del tema que se está abordando. En primera instancia, asumimos que el conocer siempre se trata de un proceso que no termina con la culminación de una investigación. Los resultados de las distintas investigaciones son aproximaciones sucesivas que permiten ir conformando verdades temporales y compartidas.

Esto lleva a tomar en cuenta a Bigott (1992), quien precisa una “desmitificación del conocimiento como algo estático e inmutable, a considerarlo como algo que está por hacer, en proceso, en tránsito, en vía” (p.91). Como investigadores, estamos

comprometidos con la búsqueda de una verdad, proceso en el que el propio investigador es un sujeto de conocimiento y, en términos epistemológicos, compartimos la posición de Freire (1990) en cuanto a que “el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento” (p.113).

En función de lo anterior, entendemos el conocer como un proceso dialéctico donde “mi visión” no impera sobre la “visión del otro”, donde mis creencias no tienen mayor validez que las creencias de los otros. Esto llevaría a la constitución de un cuarto elemento, el diálogo. Este es una herramienta fundamental de la investigación, entendido como algo más que una simple conversación o un animado intercambio de ideas. Ese diálogo implica la confrontación de puntos de vista distintos acerca de intereses comunes, no con la intención de imponer una idea sobre otra que consideremos menos acertada, sino con la finalidad de entender, de conocer y de avanzar en la búsqueda de la verdad que se comparte con otros (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Sobre esta misma línea discursiva Serna et al (2021) vienen a sumar desde su diálogo sobre el pensamiento crítico como germen de la transformación social y educativa, además de su recorrido histórico consolidado, su didáctica mediadora en la formación, la promoción del conocimiento curricular, su evaluación, la enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico y su complejidad en el acercamiento a la transformación educativa. Los autores señalan en su obra que ahondar en el campo del pensamiento crítico en educación es conducente a reflexiones medulares para orientar las prácticas educativas ya que lograr el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de los diferentes niveles es una aspiración de los docentes, cuando participan en la formación de personas de diferentes edades. Este sentir, lo sustentan en “la finalidad de formar estudiantes críticos, lo que se separa de las prácticas tradicionales que influyen en la formación de estudiantes pasivos. Se reconoce que a pesar del discurso que sustenta la política curricular actual se le ha restado importancia a la formación crítica de los estudiantes.” (p.13-14).

Entonces, para que germine una práctica docente con fundamento emancipador y crítico, se valida lo expuesto por los autores, adicionando que nos encontramos bajo el propósito de instaurar aportes significativos para la transformación de la práctica

docente, adecuada a los desafíos de la actualidad y su consecuente renovación, por ello; se brinda valor a la multiplicidad, llámese pensamiento simple, complejo, positivo, asertivo, creativo, pero sobre todo el pensamiento crítico en el acto permanente de la biopraxis como parte de la configuración del Ser Docente.

2.2.6 Reflexiones sobre Gestión territorial y práctica docente

Para pensar en una gestión territorial antes se debe repensar la práctica docente, siendo así menester reposicionar la reflexión como una práctica legítima dentro de nuestro sistema educativo, entendiendo que es necesario plantearla como un desafío para las políticas de desarrollo profesional docente. La reflexión estructura una participación activa, que moviliza y rescata aquellas preguntas (muchas veces proscritas) que se encuentran sumergidas en miles de urgencias propias de la cotidianidad de la escuela y que, si bien son parte de la historia de cada establecimiento, desvían la atención de aquellos procesos que permitirían re-crear soluciones que los mismos docentes expresan en distintas instancias de encuentro cuando existe un otro que abre la posibilidad de dialogar. El desafío de la gestión territorial junto a una nueva visión transformadora de la práctica docente parte de empoderar para el análisis crítico y la autoconsciencia, claramente esto nos sitúa con un mayor potencial para transformar nuestros propios sistemas educativos.

Visto de esta manera, la práctica docente homogenizada en los sistemas educativos latinoamericanos adopta en la actualidad una multiplicidad relevante, donde gracias a la gestión territorializada en las instituciones educativas se manifiestan expresiones de diversidad étnica, cultural, religiosa y física. En palabras de Suarez et al (2023) “la diversidad y, en consecuencia, el irrespeto hacia la diferencia ha traído consigo manifestaciones de discriminación. Uno de los desafíos importantes de las instituciones educativas en todos los niveles es la gestión territorial para la inclusión” (p.122). Esta responsabilidad la asumen fundamentalmente los docentes desde su práctica, porque a través de ellos donde se forma la personalidad y el carácter de los individuos. Es donde se puede oportunamente tomar acciones en contra de comportamientos discriminatorios entre los niños, adolescentes y adultos.

Para lograr una gestión educativa fundamentada en la territorialización, según Giménez (2016), “debe existir un rechazo a la exclusión que también se puede reflejar en un intento de minimizar la aculturación, la segregación y trato desigual hacia los estudiantes de grupos sociales minoritarios” (p.148). Se debe unir a la gestión territorial, la pedagogía de la libertad con la pedagogía de la igualdad y la solidaridad. Esta implementación puede tener diversas y variadas soluciones. Es importante destacar que cada estrategia estará estrechamente unida a la situación específica que ocurre en el ámbito de trabajo, va a depender de los perfiles demográficos y culturales de los miembros de la comunidad educativa, pudiéndose desarrollar de forma potencial con todos los actores educativos.

Parafraseando a Suarez et al (2023), los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan a varios desafíos si su intención es formar parte de la gestión territorial que, sin lugar a dudas, se convierten en acciones de mejora de la calidad educativa. La gestión territorial transita por una transformación de los valores y maneras de pensar de los actores políticos educativos, como ya se ha visto anteriormente, y que trasciende hacia la aplicación de cambios significativos dentro de las instituciones, lo cual inicia con el compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos desde una práctica docente redimensionada, resignificada y transformadora.

2.2.7 Nueva territorialidad reconocida en la educación

González (2023), indica que “la territorialidad se orienta a la promoción de procesos de vinculación e integración de las políticas educativas, desde el enfoque de localización de los planes, programas, además, la consolidación de diversos proyectos en las comunidades y movimientos sociales incluyendo los sectores importantes del territorio” (p.211). Esta visión nace con la finalidad de brindar capacidad de realce a las áreas económicas, productivas, culturales, deportivas y sociales, con pasos firmes en acciones concretas para la transformación holística del desarrollo endógeno de todos los ámbitos que se relacionan en el contexto territorial educativo.

La territorialidad desde la apreciación del autor, permite establecer una visión ampliada del entorno social y comunitario donde se encuentra en desarrollo el hecho educativo, sus bondades orientan al alcance de los objetivos para la solución de la trama

amplia de problemáticas y la atención de las inquietudes que surgen de la población y que pertenecen a los sectores del ámbito territorial educativo, impulsando la pertinencia social de las políticas educativas, basadas en los intereses propios de cada comunidad o localidad del territorio fundamento de los modelos de territorialización adaptados de la realidad y las visiones propias de la localidad.

Buguñá, Augusto y Marchisio (2015), apuntan a:

El modelo de territorialización es sustentable porque aborda todas las variables que demandan los desafíos contemporáneos en relación a educación, apertura, diversidad, respeto hacia los saberes y las demandas locales, etc. Existen relaciones entre modelos de enseñanza y tipologías arquitectónicas, por lo tanto, resulta imperioso investigar cuales debieran ser los comportamientos tipológicos de los edificios que se encaren frente a estas nuevas políticas, a los efectos de medir el potencial de sustentabilidad en el sentido de la adecuación o no a los nuevos procesos de Educación Superior (p. 1543).

Los autores dejan en su expresividad que la territorialidad hoy reconocida como parte inmovible del acto educativo es sinónimo de cultura, deporte, co-social, económico, salud y espiritual del colectivo y entramado de actores vinculados al proceso de formación en las variantes y modalidades de la educación, destacando los diversos caracteres, intereses, necesidades, habilidades y destrezas para la actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje con un enfoque integral, así mismo, la promoción de políticas públicas que garanticen los derechos inherentes a la educación como hecho social.

En palabras de Bigott (2023), pensar en una nueva territorialidad reconocida desde la concepción educativa del proyecto bolivariano se traduce en la generación de aportes para la consolidación del poder popular como derecho indisoluble y firme en nuestros tiempos, nuevas geometrías del poder originarias de la educación y sobre todo en el docente como agente transformador.

La realidad presente en función de la nueva territorialidad reconocida en la educación, subyace sobre la base de la descolonización de la práctica docente y la comunalización de la misma. Aspiraciones ampliamente posibilitadas a partir de la divulgación científica y la generación de orientaciones desde el mismo quehacer del maestro y la maestra, así como de las nuevas formas de la educación popular.

Es esto entonces, un desafío hacia el protagonismo ciudadano en la educación y para la consolidación de un nuevo modelo educativo, compartido y con enfoques que rompan fronteras, muros y claustros que hoy por hoy aún nos mantienen en una educación tradicional a pesar de veinte años de revolución social. Así pues, esta nueva territorialidad es concebida como nuevas prácticas educativas comunales valoradas desde el hecho educativo, convocando a todos hacia el camino de la transformación, entendiendo a su vez que territorialidad es educación, educación es comunalidad y los tres términos unidos fundamentan la comunalización de la educación.

2.2.8 Comunalidad, Comunalización en las dimensiones de la práctica docente

La práctica docente trasciende una concepción técnica del rol del profesor... Fierro, Fortoul & Rosas, (1999) “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (p.20-21).

De esta forma, la práctica docente es de carácter social, objetiva e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo. También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (op. cit., p.22). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos.

Esta mirada conceptual a la práctica docente, busca resalta que la misma se encuentra muy vinculada a la gestión, pues ella implica la construcción social de las prácticas en la institución escolar. La gestión corresponde al “conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso

educativo, en el espacio de la escuela, por parte de los agentes que en él participan” (op.cit, p.23). La gestión escolar supone a la gestión pedagógica, que corresponde a el conjunto de prácticas dirigidas explícitamente a conducir los procesos de enseñanza.

Con el fin de ofrecer una mayor validez y destacando la posición de las autoras, e hace necesario distinguir algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión sobre ésta:

Dimensión Personal: El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro (op. cit).

Dimensión institucional: La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (op. cit).

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Dimensión interpersonal: La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores,

madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes (op. cit.).

Dimensión social: La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).

Adicionalmente a esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33). El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño. También, es necesario reflexionar sobre las propias expectativas y las que recaen en la figura del maestro, junto con las presiones desde el sistema y las familias. Es necesario, asimismo, reflexionar sobre la forma que en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

Dimensión Didáctica: Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”. En este sentido, la función del profesor,

en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen, y con las formas de enseñar y concebir en proceso educativo. Con este fin, es necesario analizar: los métodos de enseñanza que se utilizan, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que poseen, las normas del trabajo en aula, los tipos de evaluación, los modos de enfrentar problemas académicos y, finalmente, los aprendizajes que van logrando los alumnos (op. Cit.,).

Dimensión Valoral (valórica): La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores. Por otro lado, es importante reflexionar sobre la vida cotidiana de la escuela y acerca de los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación (op. cit). En la práctica docente, al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse.

Este recorrido y para la concreción de una práctica docente transformadora con amplio sentido valoral de sus propias dimensiones, se requiere del docente la construcción de conciencia sobre la importancia de resignificar su labor, pensar, analizar, comprender y, desde esta interpretación, generar cambios que incidan tanto en el mejoramiento de su desempeño como en el bienestar de los estudiantes en términos de aprendizajes. La resignificación parte de la reflexión y autocrítica, en ella se da sentido a lo que se hace y este sentido es nuevo; es decir, se rehace, repiensa y reelabora cada

una de las actividades que se realicen, buscando otras dinámicas respecto del componente didáctico de la práctica docente en beneficio del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Considerando todo lo expuesto, Romero (2023) nos señala que comunalidad y comunalización es a nivel conceptual “una bi-cosmovisión para comprender el mundo para el buen vivir de todos, conjunto de creencias, valoración de actores y lugar, espacio compartido y es el sentir de la significación que se construye en colectivo” (p.66). Hablar de comunalidad, comunalización en las dimensiones de la práctica docente, nos llama a constituir una nueva formación del docente, preparados para el momento histórico que vive nuestro territorio venezolano, valorando su heterogeneidad, los desafíos de la educación y los esfuerzos que nos encontramos sumando para configurar nuevas dimensiones de la práctica docente arraigadas a la educación popular.

Las conocidas dimensiones de la práctica docente hoy son llamadas a una transformación, la misma que tiene su fundamento en una concepción más humanizada del quehacer educativo, más temporal, histórica y desde otra epistemología, fundada en la historicultura local de los pueblos encontrándonos en el debate permanente que forma y evoluciona. Reconocer estas apreciaciones, conlleva a descifrar que la comunalidad y la comunalización más allá de un discurso político educativo; es, en esencia un modelo educativo con categorías bien marcadas, develadas por Vázquez y Maldonado (2023:5):

- La interculturalidad-comunalidad, en la cual existe un modelo educativo implícito, una praxis habitualizada, híbrida, de enseñanza-aprendizaje local; es producto de imposiciones externas y de resistencias internas, combina vivencialmente intercultura e intracultura y es una fuente identitaria y punto de partida de los modelos educativos.
- La interculturalidad-comunalismo, cuyo modelo educativo es implícitamente monológico; es explícitamente intracultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos; se invisibilizan aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos.
- El interculturalismo-comunalidad posee un modelo educativo implícitamente monológico; es explícitamente intercultural; prescribe contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje exógenos; e invisibiliza aportaciones fácticas de métodos de enseñanza-aprendizaje endógenos.
- El interculturalismo-comunalismo, cuyo modelo educativo es explícitamente dialógico; combina recursos intraculturales e interculturales; negocia contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos.

Los autores nos trasladan a un plano reflexivo sobre este fenómeno de la práctica docente en el marco de la necesaria transversalidad de la comunalidad y comunalización pensada por el autor Tubino (2005) citado por Walsh (2010: 78) como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente [...] Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Por ello, analizar la comunalidad y la comunalización desde distintos enfoques nos permite ver cuáles son las bases de las que partimos para definirla, así como su vínculo con estructuras y actores sociales, cuyo objetivo central se constituye en la formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de individuos en formación de los niveles y modalidades, así como académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado, 2004: 39).

2.2.9 Docencia situada como valor de la comunalidad

La docencia situada navega en el mundo de la cultura, la salud, el derecho, la lugaridad, la equidad, la paz y es fuente troncal de la existencia del docente como ser y como elemento social del sentipensar nuevas formas de hacer educación. Por tanto, la docencia situada como valor de la comunalidad es el tronco que genera el mundo que analizamos en materia educativa, es unidad, es colectividad, es un concepto natural, responde a una visión profunda y generada por elementos de raíz, de orden geohistórico.

Citando a Freire (2008), señala en una de sus máximas de expresión que “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p.163), estos sin lugar a dudas son los docentes, siendo el ser humano quien considerará la posibilidad de revertir o reeducar posturas o proyecciones inapropiadas, arrolladoras e inclusive de alto riesgo para su vida y la de los demás. Por tanto, la educación debe ser asumida como un continuo humano permanente, en el cual se reflejará una notable proyección o tendencia ante las demás personas con quienes se interactúa o comparte el conocimiento y estilos de vida.

Entendemos la docencia situada como el acto de amor puente para fomentar la colaboración y desarrollar las habilidades que permitan trabajar juntos de manera efectiva, aprendiendo acerca de la comunidad para lograr una visión realista de los problemas que enfrentan y de los recursos existentes para afrontarlos, navega por la elección problemática a intervenir, pues, es parte de sí mismo y de su realidad, con metas realistas, esboza un plan de acción y ejecuta la estrategia concreta de trabajo; posterior a su puesta en práctica se visualiza la aurora de la reflexión continua en torno a todos los pasos del proceso, adentrando al ocaso de la celebración para compartir los logros colectivos. En síntesis, nos encontramos en la sublime expresión del constructivismo social, pero desde la práctica docente arraigada de forma indisoluble a su propio contexto. Díaz (2006), señala que en la “docencia situada hay distintos intereses en los investigadores de este campo, desde una orientación sociocultural y antropológica, pasando por las perspectivas ecológica y semiótica, hasta el estudio de los procesos de cognición en diferentes planos sociales” (p.19). Una docencia situada, posiciona el aprendizaje como aquel acto humano comprendido como un proceso multidimensional de apropiación cultural, que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Se destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y se reconoce que el aprendizaje escolar es ante todo un proceso de enculturación mediante el cual los estudiantes se integran de manera gradual en una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. En consecuencia, un principio fundamental de este enfoque plantea que todos aprendemos del contexto pertinente.

Esta metáfora narrativa que pretende convertirse en realidad, fundamenta su diseño en la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia, prestando especial atención a las actividades de comunicación entre los actores, a su facultades y a la construcción de su identidad, a la comprensión y resguardo de los significados y diferencias culturales, a un uso inteligente y propositivo de herramientas y tecnologías, y, por supuesto, a las interacciones entre los aspectos anteriores que potencian determinadas formas de participación o interacción educativa.

Lo descrito nos conduce a generar una cultura transformadora de la práctica docente situada como valor de la comunalidad, promoviendo una visión de reconocimiento desde la otoriedad, el común y el lugar, haciéndolo estilo de vida y de permanencia. Una docencia situada es portadora del gen donde “la comunidad decide ser escuela y la escuela se transforma en comunidad”.

2.2.10 Comunagogía herramienta de transformación para la práctica docente

Reconocer que no estoy solo en mi comunidad, sino que estoy con otros, convoca a hacer toparquía, despertar curiosidad, reconocer y reconocernos como colectivo. Para Jaime (2023), la comunagogía “es una corriente educativa que aporta a la emancipación expresada en procesos de formación en la comunidad, con la comunidad y para la comunidad”. De manera tal, que se construyen a partir de ella relaciones sociales con otros seres humanos y el saber.

En tal condición la comunagogía emerge como alternativa educativa, retomando las dinámicas comunitarias y transformando la escuela y los actores educativos, constituyéndose en una experiencia valiosa en el actual contexto empresarial de la escuela y de la pedagogía institucional individualitaria en palabras de Martínez (2015). La experiencia de los hermanos de Oaxaca México, entre ellos Arturo Guerrero, consideran que es contradictorio hablar de educación comunitaria debido a que la educación es una propuesta de la racionalidad occidental, otros como Benjamín Maldonado hablan de “la nueva educación comunitaria” refiriéndose a aquella que emergió a partir de las consecuencias de maestros conscientes y la lucha por el fortalecimiento de la comunidad y la vida comunitaria (Maldonado, 2010); desde esta perspectiva, cuyo propósito es superar los modelos educativos anteriores, es que se presentan a continuación algunas características de dichos procesos educativos que dan materialidad a la comunagogía, misma que está en construcción y actuante en diversas regiones de América Latina, tal como lo es el caso actualmente de Venezuela. Berrecil (2014:201), precisa que la comunagogía es sostenida en unos horcones, de la interpretación del autor se tienen: la soberanía epistémica, las decisiones y saberes compartidos, fortalecimiento de la identidad comunitaria, dinamización de vínculos comunitarios y la construcción del territorio.

De esta forma, la soberanía epistémica alude indisolublemente a una ruptura epistemológica, se pasa del antropocentrismo al naturocentrismo, pues la naturaleza de la cual hace parte el ser humano es la fuente de todo saber y se tejen relaciones de complementariedad entre éste y la naturaleza antes que relaciones de depredación. Desde esta cosmovisión, en la comunagogía la educación no se limita a los espacios institucionales, sino que diferentes dispositivos comunitarios se constituyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ahí que no se presente la distinción entre educación formal, no formal e informal, sino que el proceso educativo circula simultáneamente por el territorio, la escuela, la familia y la comunidad. De igual manera, la educación es polivalente, pues, la distinción entre el trabajo intelectual y el manual no es antagónica; además, la relación entre teoría y práctica se materializa en los procesos de aprendizaje y no se educa para elitizarse del trabajo comunitario.

Asociado a ello, las decisiones y saberes compartidos; convergen en los procesos asamblearios potencian las dinámicas educativas, fortaleciendo la comunagogía, al respecto siguiendo a Ángeles (2013), “la asamblea como espacio colectivo, como dispositivo pedagógico” (p.202); aporta porque propicia interacciones y procesos de aprendizaje, es un lugar de encuentro, de intercambio, de asombro. Así entonces, en su dimensión pedagógica, genera procesos formativos en los que la presencia del otro es condición indispensable. Un ejemplo claro es que el maestro comunagógico toma las decisiones escuchando a los demás, ya sea con sus compañeros de trabajo, padres de familia o con sus estudiantes. Existe una apuesta de autoridad compartida entre los estudiantes y los maestros.

En este mismo sentir, el pilar descrito como el fortalecimiento de la identidad comunitaria Becerril (2014:205) encontró que la identidad se expresa en tres aspectos: la procedencia, que responde al origen; la pertenencia, en relación con el entorno y grupos sociales a los que se hace parte; y la trascendencia, corresponde a cómo se vislumbra el futuro, personal y colectivo. Por ello, el rescate de la historia, la memoria y la experiencia de la comunidad es fundamental para la comunagogía, resignificando el pasado, incluso recuperándolo, pero no es todo el pasado el que se recupera, sino sólo aquel que aporta a la construcción de sus planes de vida individuales y colectivos relacionados con sus utopías.

En esta misma dirección, la dinamización de los vínculos comunitarios es el dispositivo pedagógico nos dispone a aprender técnicas y habilidades de los otros; nos lleva al diálogo, a la relación intersubjetiva en la que hay espacio para el afecto. De ahí que para la educación comunagógica lo fundamental es la apropiación que la comunidad hace sobre la escuela, potenciando el trabajo colectivo, pues en estos procesos la escuela no transforma a la comunidad, sino la comunidad transforma a la escuela. En la construcción de vínculos comunitarios, los maestros de la comunagogía asumen, junto con sus estudiantes, dinámicas de trabajo colectivo, ya sea dentro o fuera del aula, interactuando con pares, institucionalidades y Estado. Todas estas prácticas educativas están orientadas por una concepción nosótrica antes que individualista (Ángeles, 2013:205).

Asimismo, la construcción propiamente dicha del territorio desde una mirada de la comunagogía dispone a interpretar que lo territorial trasciende lo geográfico, constituyéndose en un conjunto de relaciones sociales, de cosmovivencias que se manifiestan en la vida cotidiana, es saber vivir ahí. La comunagogía considera que la territorialidad aporta en la necesidad de estar juntos, compartir espacios, tejer relaciones, construir tejido social y fortalecer los lazos sociales. Bajo dicha apuesta territorial, en la comunagogía los procesos educativos responden a los proyectos de vida de la comunidad y no a los objetivos de la política educativa instituida, como los estándares y las competencias. De ahí que la educación que se comparte no está en función de preparar estudiantes para irse a trabajar a otros escenarios o en función del mercado, sino para quedarse construyendo el proyecto político de la comunidad. En ese sentido, los maestros comunagógicos afirman tener una apuesta política de orden comunitario, bajo tales proyectos orientan su quehacer educativo, Esta característica del maestro de la comunagogía es fundamental, pues no sólo orienta su quehacer educativo, sino sus acciones en el territorio y sus utopías.

Por ello, el territorio es la base de la reflexión educativa, no para adaptarse sino para transformarlo y construirlo en relación con sus planes de vida. Las clases no son ajenas a sus necesidades como pueblo, de ahí que los programas académicos los diseña la comunidad para que respondan a sus necesidades productivas y políticas. No tienen que simular ambientes de aprendizaje como se propone para la escuela oficial, por el

contrario, se propone una lectura de la realidad. Por eso se establece una ruptura con los diseños curriculares estandarizados o aislados del contexto y necesidades comunitarias.

Pensando en una transformación de la práctica docente, esta investigación valora los aportes de la comunagogía, entendiendo su soberanía epistémica, decisiones y saberes compartidos, el fortalecimiento de la identidad comunitaria, la dinamización de los vínculos comunitarios y los aportes a la construcción territorial. De esta forma, la comunagogía es vitamínico a la práctica docente, en tanto coadyuva a recuperar y producir saberes, empodera a las comunidades, transforma realidades comunes y pernocta en la cosmovivencia.

2.2.11 Educación lugarizada y práctica docente

La interpretación de la educación lugarizada, conlleva girar la mirada hacia los lugares, pero más allá de su dogma como espacios físicos y simbólicos, como atmósferas poéticas que entregan imágenes contextos y textos con los que vamos conformando la memoria. Por eso, es tan importante que el espacio habitado, como cualquier otro, no sólo sea visto como un objeto físico e impuesto, sino también como un territorio creado, imaginado, poetizado, narrado, de modo tal que sin estar sumergido en él físicamente; se pueda volver ocasionalmente. Esta descripción conduce a pensar en una práctica docente impregnada de dinamismo y fuera del aula, pues, dentro de estas estructuras son escasas las oportunidades para los estudiantes puedan pensar en los lugares que habitan; de hecho, la mayoría de las veces los espacios y tiempos de juego son intervenidos sin que la voz de quien aprende sea considerada en esa decisión.

Bigott (2020), nos la señala como aquella en la que producto de la reflexividad se le otorga una visión transcompleja a la educación formal, la educación no formal y la educación informal; es decir coexisten lo regular y complementario con lo comunal y común, valorando la cultura diaria y la autodidaxia. La educación lugarizada se nutre en el espacio común y en las relaciones sociales, valorando lo cercano (bienes colectivos y modos de vida).

La educación lugarizada nos hace un llamado a repensar la acción docente desde el fundamento en lo popular, el llamado de la autora es a es decir, estar consciente que lo saberes que forman parte de un determinado lugar no residen solamente en la escuela,

sino que están distribuidos entre diversas personas, cultores, maestros pueblo, bodeguero, cocinera, ama de casa, otros trabajadores y profesionales que habitan el espacio y que son poseedores de un saber, de un saber fundamental para el desarrollo de la educación en las escuelas que habitan.

2.2.12 Lugarización de la educación y comunalización

Al momento de hacer referencia al concepto de comunalización, seguimos la línea de Brow (1990), que la concibe como “cualquier patrón de acción que promueve un sentido de pertenencia” (p.204). Se refuerza por la convicción de que aquello que une a un grupo de personas no es sólo un pasado compartido sino un origen común. El parentesco y el pasado pueden vincular relaciones comunales en el presente, lo cual es cultural y no natural.

La comunalización se basa entonces en la creencia de un origen en común y en un reclamo sustancial de identidad en el presente. Entonces lo que se persigue a través de la puesta en práctica de una educación con lugarización y comunalizada es que se puedan generar senderos de empoderamiento sustentado en la visibilización, el protagonismo impregnado de compromiso indudablemente afianza el arraigo, el amor al lugar, claves de la toma de conciencia. En el espacio comunal, la dinámica cotidiana se erige como emporio permanente de afectividad, de compartir, de apoyo mutuo que impulsa subliminalmente una relevante querencia.

Asimismo, Moreno (2016) sostiene que “los espacios propios de la lugaridad deben vincularse para fortalecer los procesos de alteridad y en consecuencia una pedagogía hermenéutica del lugar se presenta como una acción educativa propia de la práctica docente transformadora que permite reconocer las diferencias culturales de los sujetos que exige la sociedad” (p.2). Por ende, coadyuva al aprender de lo propio con significatividad y reflexión. Esto se revela, que el reconocimiento de la relación institución-lugar es evidente, puesto que el espacio social es el núcleo de relaciones entre las significaciones de las personas que lo habitan, no es el espacio de planetas o cuerpos celestes sin vida, sino el espacio constituido por humanos con cúmulos de experiencias, que piensan algo del espacio, los que configuran estas relaciones.

Desde esta perspectiva, la lugarización de la educación es originaria en el reconocimiento de la experiencia del lugar común de los estudiantes que canaliza y encuentra otra vía de acceso hacia la alteridad en la acción educativa en la escuela. La relación pedagógica, que tiene como fondo la alteridad en la escuela, se relaciona con lo que nos dejan los conceptos espaciales en la relación escuela-ciudad. Para esto y para los intereses de esta investigación centrada en la transformación de la práctica docente es de alto valor reconocer la trascendencia de la pedagogía hermenéutica del lugar.

Esta apreciación incluye la comprensión de los lugares comunes de los estudiantes por medio de la interpretación de su lugaridad como espacios potenciales para la enseñanza y el aprendizaje. Este es un momento histórico para romper las prácticas tradicionales en las instituciones escolares, lo que es igual a que los Docentes se descentren de su propia experiencia cultural para poder acceder a la experiencia espacial de los estudiantes. En otras palabras, es una dialéctica de oposición a un pensamiento pedagógico que considere la realidad como una totalidad acabada que debe seguirse a partir de una tradición cultural establecida en la que poco importan las manifestaciones culturales minoritarias. Todo esto compone la necesidad de que haya una relación pedagógica atravesada por las relaciones de alteridad, la hermeneusis intersubjetiva permanente y la reflexión cotidiana.

En correspondencia con lo expresado, Silva (2021) expresa que “el quehacer de la pedagogía se debe valorar desde la participación tanto del docente como del estudiante con relación a su lugar común, con esto quiere decir que ambas partes aprenden construyendo y resignificando el conocimiento” (p.39). Viéndolo de forma individual el docente aprende de sus estudiantes en la práctica de indagar las realidades particulares, evidenciando cual ha sido su desarrollo del conocimiento y desde el punto de vista afectuoso, y de igual forma el estudiante va cimentando un conjunto de sapiencias en función de lo que su orientador de aula le enseña y también de su ejemplo. De igual forma este autor señala que la labor del docente y de su praxis propiamente dicha, es una suma de brindar teoría y práctica buscando con ello la captura del conocimiento en su accionar. De allí, que es necesario actuar con conciencia en la planificación y desarrollo de la enseñanza, con finalidad de ayudar a transformar de

forma innovadora la realidad lugarizada, buscando captar la atención del estudiante para que éste trabaje en el desarrollo de una actitud crítica mientras se apropia y aprehende.

2.2.13 Intersección en clave hermenéutica de la interculturalidad y decolonización para la transformación de la práctica Docente

La interculturalidad tiene una significación en América Latina y en Venezuela que en las últimas décadas ha tomado un gran sentido educativo, ligada a las geopolíticas de lugar y de espacio, a las luchas históricas y actuales de los pueblos étnicos, a las construcciones de un proyecto social cultural, político, ético y epistémico orientado a la descolonización y a la transformación. Conceptualizada como formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis político educativa del proyecto país y las diversas maneras de asumirnos como un territorio pluricultural y multiétnico; aún más que todo ello confluye e influye en el devenir de práctica docente.

La interculturalidad señala y significa una lógica, pensamiento y práctica que trasciende las limitaciones e imaginarios tanto del pensamiento occidental como del multiculturalismo (y de políticas identitarias). En este orden, la interculturalidad señala y significa la construcción de conocimientos "otros", de una práctica política, poder social y sociedad "otros", y una forma "otra" de pensar sobre y actuar con relación "a" y en contra de la modernidad /colonialidad; en esencia es un paradigma "otro". Esta lógica, práctica y pensamiento que pueden ser entendidos como insurgentes y subversivos tanto por su significado estratégico como por su manera de marcar y partir de la diferencia.

En esta misma dirección, hablar de decolonización como un sostén en la compleja pero apasionante intención de transformar la práctica docente es derribar el éxito imperial en el manejo de la colonialidad del saber y el ser, esto; se traduce en pensar en variadas formas semióticas, paralelas y complementarias a movimientos sociales que se mueven en los bordes y en los márgenes de las estructuras políticas (estado, partidos) y económicas (explotación, acumulación, opresión) pensándose en desprendimiento de la imagen de una totalidad que, nos hace creer que no hay, literalmente, salida. El desprendimiento que promueve el pensamiento decolonial conlleva la confianza en que otros mundos son posibles (no uno nuevo y único que creemos que puede ser el mejor, sino otros, diversos) y que están en proceso de construcción planetariamente.

Una práctica docente transformadora es unísona con el giro decolonial, según Walsh et al (2006) se instaura en “desprenderse del chaleco de fuerza de las categorías de pensamiento que naturalizan la colonialidad del saber y del ser y la justifican en la retórica de la Modernidad, el progreso y la gestión democrática imperial” (p.13)

Esta intersección en clave hermenéutica de la interculturalidad y la decolonización posiciona al Docente desde su práctica transformadora en un permanente cuestionamiento entre las relaciones de poder dominante, aunado a la ruptura epistémica signada a la colonialidad del saber y el ser; esto implica reconocer y fortalecer lo propio. Así también, la creación de nuevas condiciones de poder, saber, ser y naturaleza. Esta dimensión accionaría trae consigo transformar y construir relaciones, estructuras, instituciones, conocimientos, otros modos de poder, saber y ser; relacionando lo propio y lo diferente para la excelencia del quehacer educativo.

2.3 Marco legal aplicable

La revisión jurídica que soporta las bases de esta investigación subyace sobre la fuerza y la valoración de nuestra **Carta Magna Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**, en su plenitud; partiendo desde la correspondencia con su preámbulo constitucional en el que desde el hecho de ser Venezolana motiva el generar un aporte a través de producto científico que tribute a establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos.

Asimismo, se encuentra consonancia con los artículos 102,103 y 104 respectivamente a la luz de generar un constructo fundamentado en la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada que responde a los principios de la educación como derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. Asumiendo junto al Estado esta función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento

científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Del mismo modo, se reconoce a partir de este proceso investigativo que toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Sobre esta consideración, se valora el rol y el desempeño docente desde su práctica accionadora y transformadora, por lo que se tributa a consolidar la misión de que la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica.

En esta misma dirección, se encuentra la **Ley Plan de la Patria "Tercer Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación de Venezuela"** es un plan a mediano plazo para el período 2019-2025, que contiene lineamientos generales para su implementación, de forma especial menciona en su dimensión democracia en lo social como principal frente de batalla una educación liberadora para la descolonización y el trabajo: masificación, calidad y currículo, matrícula, alimentación escolar, atención al docente, pertinencia y relación con el trabajo y Plan de la Patria. Entendiéndose que se debe profundizar el desarrollo educativo y tecnológico en un marco pertinente y eficiente, que apunte a las necesidades de descolonización, producción y sustitución de importaciones. Ello, solo es y será posible sentando las bases de una educación originaria de la gestión territorial, valorativa de la comunalidad y la comunalización como acción transformadora y por supuesto inclusiva desde la práctica de la lugarización de los aprendizajes.

Desde esta posición, el constructo y aproximaciones originarias de esta investigación perfilarán un escenario idóneo para el cumplimiento de los cinco objetivos históricos del Plan de la Patria: defender, expandir y consolidar el bien más preciado que hemos reconquistado después de 200 años: la independencia nacional, continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI, en Venezuela, como alternativa al sistema destructivo y salvaje del capitalismo y con ello asegurar “la mayor suma de felicidad posible, la mayor suma de seguridad social y la mayor suma de estabilidad política” para nuestro pueblo, convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la gran potencia naciente de América Latina y el Caribe,

que garanticen la conformación de una zona de paz en nuestra América, contribuir al desarrollo de una nueva geopolítica internacional en la cual tome cuerpo el mundo multicéntrico y pluripolar que permita lograr el equilibrio del universo y garantizar la paz planetaria y finalmente contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana. Todo ello plenamente de la mano con la práctica docente reflexiva constante y sonante en una gestión territorializada, comunal y lugarizada.

Siguiendo sobre este horizonte accionador, esta investigación también encuentra soporte en la **Ley orgánica de educación**, de forma especial en su artículo número 3, sobre los principios de la educación venezolana; resaltando los mismos desde la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Así pues, se reconoce en esta investigación el valor potencial de la educación, teniendo como principal accionante al docente y por ende a la práctica pedagógica del mismo, en tanto, se visibiliza la investigación con el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación entendiendo a la misma como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

Todo ello de forma indisoluble con el Estado Docente, concebido como aquel que se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad. En las instituciones educativas oficiales el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y las trabajadoras de la educación, hablar de idoneidad es

sinónimo de pertinencia, calidad y eficacia; esto a su vez viene de la mano con el quehacer educativo y en especial con la figura del maestro y la maestra.

Para el abordaje de esta investigación, se reconoce con excepcional valoración la **Ley Orgánica de las Comunas**, siendo la misma un instrumento jurídico que potencia y reconoce el poder popular como instancia del cogobierno, la participación protagónica del pueblo organizado y el ejercicio directo de la soberanía popular, tal como se demuestra en sus artículos 1, 4 literal 4, 5, 9, 12 respectivamente, escenario jurídico que nos resalta como venezolanos la importancia de manejarnos con la principalidad de la relación como mecanismos de integración social y vanguardia evolutiva.

MOMENTO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología según Martínez (2006) “es, por definición, el camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables y, en el caso de que éstos sean demostrables, también ciencia” (p.91). La elección de una determinada metodología implica la aceptación de *un* concepto de "conocimiento" y de "ciencia", es decir, una *opción epistemológica* (teoría del conocimiento) previa; pero esta opción va acompañada, a su vez, por otra opción, la *opción ontológica* (teoría sobre la naturaleza de la realidad).

3.1 Contextualización del enfoque y paradigma

El modelo que nos dirige hacia la comprensión de la metódica seleccionada en esta investigación, permite distinguir la posición asumida por la investigadora respecto al enfoque, paradigma y tipo de investigación seleccionado para el estudio, en atención al abordaje del objeto de estudio, su tratamiento y alcance. Comprendido este contexto, vale precisar que se encontró en la investigación cualitativa el enfoque idóneo para los intereses del presente estudio doctoral, debido que este condujo al alcance de sus fases y facilitó el abordaje e interpretación de la realidad del fenómeno, sus significados, comportamientos y manifestaciones. Desde esta óptica, Taylor y Bogdan (2000), sostienen que “la investigación cualitativa se asume como aquella con la cual se obtiene información que describe, desde las aportaciones (palabras, testimonios, significados y concepciones, comportamientos observados) de los sujetos involucrados, la realidad subyacente del fenómeno o problema en estudio” (p.12)

De la misma manera, por los caracteres de esta investigación se consideraron las ideas de Sandín (2003), al plantear que desde el enfoque cualitativo aplicado a la educación se desarrolla una indagación que favorece la comprensión particular y profundidad de fenómenos propios del contexto socioeducativo, la práctica pedagógica y sus implicaciones en procesos de enseñanza y aprendizaje, la toma de decisiones, así como acciones que facilitan la construcción de conocimientos para la transformación educativa.

Retomando, que esta investigación fijó su contexto de desarrollo en la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, se fundamentó en el paradigma sociocrítico el cual se arraiga 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. En palabras de Alvarado y García (2008), “el paradigma sociocrítico es aquel que le da importancia a la filosofía idealista, para la cual la realidad es socialmente construida por medio de definiciones individuales o colectivas de la situación. El hombre se concibe como sujeto y actor” (p.301).

Considerar al paradigma sociocrítico durante esta experiencia investigativa se tradujo en el abordaje de escenarios y problemáticas de interacción social donde convergen idearios, significantes y accionantes de grupos sociales acompañados de una amplia gama de particularidades. De la misma manera, este paradigma investigativo nutrió el diseño y ejecución de la compilación de datos, su comprensión e interpretación intersubjetiva. De esta manera, se reconoce su potencialidad en la investigación educativa donde confluyen elementos humanos, sociales, culturales, curriculares científicos, relacionados entre sí, un aspecto relevante es también que permite que el tratamiento de información sea profundo, con perspectiva integral y muy ajustado al contexto donde ocurre el fenómeno.

3.2 Detenciones teóricas prácticas del Método

Aguilera (2013) afirma que “todo método es un conjunto de herramientas que utiliza el investigador para abordar, indagar, esclarecer y categorizar la problemática identificada en un contexto o realidad estudiada” (p.64). A este respecto, el método se constituye en una serie de elementos y procedimientos ordenados, respondiendo a coherencia y clarificación en los medios utilizados, los cuales respaldan al investigador para guiar su accionar en el marco del abordaje de la realidad, su problemática y el tratamiento de la información que de allí se deriva. De esta manera, la selección del método es de gran importancia, pues facilita el desarrollo de la agudeza mental al momento de aprehender, descubrir, describir y explicar con veracidad el fenómeno estudiado.

Esta investigación y el modelo dialéctico que la define a partir de su relación entre los actores implicados y el fenómeno en estudio, adoptó en su estructura al método fenomenológico, cuya aplicabilidad profunda sobre el objeto de estudio coadyuvó a la generación y producción de conocimientos. Para Martínez (2011) el método es conceptualizado como “aquel que guía la acción investigativa hacia el estudio de lo individual, subjetivo y vivido por los sujetos en su interacción social, por tanto, se asume como el método que se enfoca en sistematizar el conjunto de actividades y procedimientos para abordar la subjetividad presente en una realidad sustantiva” (p.41). visto de esta manera, la fenomenología está suscrita a propiciar la debida orientación sobre cómo conocer, contemplar e interpretar la esencia de los significados, percepciones y acciones que constituyen la naturaleza de un fenómeno.

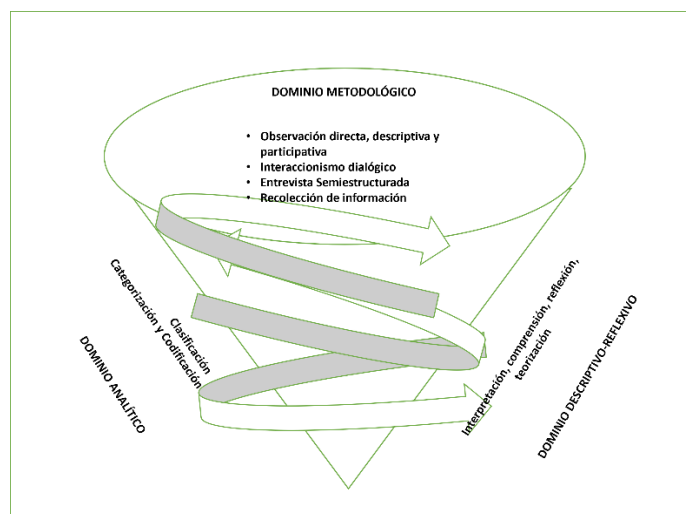
En consecuencia, para fortalecer el postulado metodológico una vez seleccionado el método, se acudió al amparo del análisis reflexivo como resguardo a la firme búsqueda de perspicacia en la construcción teórica a partir de los actores investigativos. Valorando, la experiencia de la investigadora, su conocimiento sobre el ámbito de estudio y a su vez la apropiación de vestigios Husserlianos como el “Epoje” el cual es comprendido como una concepción filosófica que consiste en suspender el juicio y todo lo que se conoce para llegar a un estado de imperturbabilidad, en el que no se puede afirmar ni negar nada. De esta manera, se puede conocer la realidad sin prejuicios, como si se viera algo por primera vez.

Reconociendo la necesidad de elucidar significados en el devenir de la investigación educativa, esta experiencia doctoral asume en apoyo a la metodología fenomenológica su indisoluble relación con la hermenéutica, la cual brindó justificación al piso epistémico sobre el cual emergieron los saberes científicos como los desarrollados en esta investigación cualitativa. Entendida desde la visión de Gadamer (1999) como “el arte del entendimiento, que consiste en reconocer como principio supremo el dejar abierto el diálogo” (p.148-149). Así pues, la hermenéutica no significa un procedimiento cuanto a la actitud del ser humano que quiere entender a otro que como oyente o lector quiere entender la manifestación verbal, solo deberá con astucia sumergirse en el arte de la comprensión.

Una vez determinados los contextos en los cuales se desarrollaron las pesquisas en función a los objetivos trazados, el método fue adecuándose a las circunstancias presentadas, abogando desde el carácter sistémico presentado por cada individuo o actor, todo ello en correspondencia a la investigación cualitativa que describió esta experiencia; lográndose con ello trascender de la comprensión a la construcción contextualizada del fenómeno, fortaleciendo el discernimiento hermenéutico.

De manera tal, que durante el transitar que reveló esta investigación centrada en la práctica docente, la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, no existe un mejor apoyo metodológico que el paradigma sociocrítico y la metodología fenomenológica hermenéutica, pues los caminos a descubrir se enrumban hacia desafíos donde solo la socialización de saberes nos permitirá enfrentar este inédito proceso que se adelanta en el sistema educativo venezolano. Los trazos de aplicabilidad del método se originaron en correspondencia con la compilación de la información, para lo cual se tomó el modelo propuesto por Valero (2020) realizando debidas adaptaciones en consideración con las particularidades de la investigación, concebida en la figura 1. Develando que procesos de interés durante el tratamiento de la información, iniciando la incursión aplicable de las técnicas de observación y la entrevista semiestructurada; ello nos condujo al análisis de contenido y descriptivo –reflexivo, dando paso a la teorización.

Figura 1. Búsqueda explorativa desde la fenomenología y la hermenéutica



Fuente: Construcción propia a partir de Valero (2020)

3.3 Momentos investigativos o fases

El método fenomenológico y sus etapas contribuyeron a la esquematización aplicable de los momentos o fases en la presente investigación, validando el estudio del fenómeno desde los significados, ideas y percepciones de los sujetos (docentes) en función a las experiencias vividas en el contexto educativo y en particular desde la transformación de la práctica bajo la posición gnoseológica de elementos como la gestión territorial, la comunalización y la lugaridad. Con este método, a partir del accionar como investigadora se organizaron un conjunto de fases, actividades y procedimientos investigativos para recopilar, describir, comprender e interpretar las ideas subyacentes en las vivencias.

Dadas estas consideraciones, esta experiencia se estructuró en los siguientes momentos investigativos:

Momento o fase I La Gestación: Se constituyó como un momento para la revisión exhaustiva de la temática, estudio de posturas ontoepistémicas, análisis de los comportamientos del fenómeno y sus involucrados, consideraciones documentales, organización del abordaje metodológico en función de la práctica docente y su transformación, la episteme existente entre la gestión territorial, la comunalidad y la lugaridad como parte de ella. El desarrollo de esta fase constituyó un piso orgánico en la investigadora facilitando un grado de comprensión mayor del fenómeno y su conocimiento. El cierre de esta fase incluyó la consignación del proyecto investigativo a nivel académico.

Momento o fase II Acercamiento al fenómeno y su contexto: en este momento de la investigación se efectuó el diseño del instrumento de compilación de la información “entrevista semiestructurada”, seguidamente su aplicación a los informantes claves, sumergiéndose en una dialéctica intersubjetiva investigadora-informantes. El proceso indagatorio estuvo orientado a conocer: ¿Cómo se constituye desde la educación la concepción de una gestión territorial de la educación?, ¿Cuáles son las implicaciones, desafíos y retos de la Comunalización de la Educación en la Práctica Docente Transformadora?, a partir de su experiencia ¿Cuál es su opinión crítica sobre la importancia de la educación lugarizada como episteme transformadora de la práctica

docente?, finalmente; ¿Cuáles son las implicaciones de la gestión territorial, la comunalización y la lugaridad en la práctica docente?

Partiendo de lo anterior, se seleccionaron los informantes atendiendo a perfiles específicos, permitiendo durante la aplicación de la entrevista holgura, flexibilidad, empatía y comodidad para evitar omisiones en la captación de la información. Una vez compilada la información, se inició el tratamiento y organización de la misma, transcripción y análisis del contenido y del discurso. El fin último de esta fase circundó en revelar las categorías y orientaciones hacia la construcción del nuevo conocimiento.

Momento o fase III Compilación y análisis de datos: En esta fase se revisó toda la información referente a las categorías que emergieron de la voz de los informantes sobre la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización de la educación y la educación lugarizada. Se procedió al análisis y codificación de las mismas.

Momento o fase IV Nacimiento del Constructo teórico fundamentado en la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada: con énfasis en el dominio descriptivo-reflexivo de la búsqueda explorativa, fenomenológica y hermenéutica se consolidaron los aportes teóricos para la conformación del constructo y la develación del nuevo conocimiento.

3.4 Informantes claves

En el marco de los procesos de recolección de información se hace necesario puntualizar quienes serán los involucrados directos en el radio de acción de una investigación. En este sentido González (2007) expresa:

“El investigador cualitativo ira definiendo los grupos en función de las necesidades que vayan apareciendo en el curso de la investigación, y lo primero que hará antes de seleccionar a nadie, es implicarse en el campo, observar, conversar y conocer de forma general, aspectos del contexto en el que la investigación será desarrollada” (p.80)

En correspondencia a lo expresado por el autor conviene en toda investigación inmiscuirse directamente en la realidad estudiada, ello conllevará a la comprensión de la problematización, precisar su alcance y vislumbrar los posibles resultados, teniendo la

precaución de no adelantarse accidentalmente a categorías que influyan en la voz de los informantes.

Para Goetz y Le Compte (2000:134), quienes expresan que: “son individuos en posesión de conocimientos, estatus, o destrezas comunicativas especiales que están dispuestos a cooperar con el investigador.” En palabras de Díaz (1997), los informantes clave son “el conjunto de personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones, pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente clave de información” (p.11). Por ello, para el caso de esta investigación se considera pertinente tres docentes; uno por cada nivel del sistema educativo venezolano, es decir; uno de educación básica, uno de educación media general y uno de educación superior.

La efigie de los informantes simboliza un alto valor para las investigaciones cualitativas, porque están al tanto de los hechos y tienen la experiencia. Ellos pueden impugnar, corroborar, extender, descubrir un mundo nuevo, un contexto diferente a la vista del investigador, porque están envueltos en el hecho. De su apropiada elección va a estribar que los datos recogidos se constituyan en lo suficientemente completos para poder hacer los análisis y obtener resultados que tributen verdaderamente la realidad estudiada dándole así credibilidad al estudio. El investigador debe revelar pericias en el uso de las técnicas para recolectar la información ya que, si se selecciona un buen informante, pero el entrevistador no posee las herramientas para entrevistarlos, se perderá ese recurso y por ende se perturbarán los resultados. En tal sentido, aspectos como la claridad en los objetivos propuestos, la ubicación certera del contexto o escenario de estudio y el equipment que el entrevistador alcance con los informantes serán anagramas para el buen desarrollo de la investigación.

En virtud de garantizar el resguardo y respeto a la identidad para los efectos de esta investigación se extenderá a cada informante clave a través de la nomenclatura alfanumérica IC1, IC2, IC3; otorgando significancia a IC de “informante clave”. Se concertaron los encuentros con cada uno de ellos, quienes se seleccionaron por criterio de la investigadora y atendiendo a variables de interés para el campo de la investigación, entre ellas: grado de comunicación entre el informante y la investigadora, nivel de experiencia en el desempeño de la práctica docente y evidencia de incorporación de la

transformación de la práctica en la misma, disposición de participación en la investigación.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Durante el accionar de esta investigación se contemplarán el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información tomando en cuenta lo expresado por Jiménez (1999), quien sostiene que “las técnicas utilizadas por la investigación cualitativa tienen como fin recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones”, las mismas en el develar de las acciones van a ir permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación, la cual se puede abordar mediante la observación directa o participativa transformadora, el análisis del discurso o las entrevistas semiestructuradas y a profundidad.

De esta manera, entendemos que la recolección de información compone distintas actividades que deben instaurarse con sumo cuidado en cuanto al contacto o la interacción que se genera con el informante, la forma y los instrumentos que se utilizan para la recolección, es consecuencia, tal como plantea Rodríguez et al. (1996), “este es un proceso en el cual se planifican y articulan diversos elementos vinculados al contexto, tiempo, recursos, conductas” (p.91). Desde el enfoque cualitativo se corresponde lo anterior con el uso de técnicas vivas que facilitan el acercamiento y el registro de las informaciones profundas expresadas desde las perspectivas de cada informante en relación al fenómeno en estudio.

En correspondencia a lo expresado, esta investigación asumió como acompañante la técnica de entrevista semiestructurada, que a juicio de Taylor y Bogdan (1998), Martínez (2011) y Rodríguez et al. (ob. cit.), coinciden en definirla como aquella que por excelencia se utiliza en la recolección de información cualitativa, pues, mediante esta el investigador establece un clima de confianza y una comunicación fluida, flexible y amistosa (dialogo coloquial) con el informante, a fin de solicitarle información y registrar la mayor cantidad de aportes, expresiones, gestos y opiniones sobre un fenómeno y su problemática. Como técnica de viva de interacción entre dos sujetos (investigador e informante), la entrevista semiestructurada se plantea con la

finalidad de hacer hablar al informante, sin necesidad de sentirse observado e investigado, por el contrario, este debe sentir confianza, empatía, seguridad y motivación para expresar sus ideas y ser escuchado.

Haciendo síntesis de lo expresado por estos autores, la entrevista semiestructurada es un encuentro personal, directo y horizontal en el que un entrevistador hace una indagación exhaustiva para lograr que un encuestado hable libremente y exprese en forma detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema. Es importante señalar que el guión de entrevista fue sometido a una valoración en cuanto a su contenido y correspondencia con los objetivos de la investigación, mediante una sucinta valoración por juicio de expertos, que según Escobar y Cuervo (2008:66), esta se enfoca en ubicar profesionales con amplia trayectoria investigativa y con experiencia en la problemática estudiada, para revisen el instrumento y generen una opinión informada, evidencias, valoraciones y aportes con los cuales se pueda reajustar el instrumentos para abordar de mejor manera a los informantes en su contexto. Dando cumplimiento a esta faceta de la contrastación investigativa se convocó a tres expertos con formación académica a nivel de doctorado y con trayectoria investigativa en el área de la investigación sobre la práctica docente, quienes posterior a la revisión del instrumento, en comparación a los objetivos del estudio, opinaron en forma crítica sobre su articulación con las interrogantes elaboradas y el tema de investigación.

Adicionalmente, durante la recolección de información en la presente investigación, se utilizó la observación directa. Planteada por Hernández, Fernández y Baptista (2010), como “un componente fundamental en todo proceso investigativo, pues el investigador se apoya en esta para recabar información de manera directa o en contexto natural donde se presenta la interacción entre el fenómeno y el informante, de tal manera que, todo lo recolectado se considera como información primaria con la cual se profundiza el estudio del fenómeno y su problemática” (p.23).

Se resalta, que, a partir de la observación, se compilaron mediante registros anécdotas o situaciones que están vinculados con el objeto y campo de estudio, se

captaron ideas, formas de expresión, desempeños de la practica docente, gestos, acciones, detalles que contribuyen a las matrices analíticas.

3.6 Técnicas de análisis de datos

En toda investigación el propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a las interrogantes de la investigación. Sellitz, (1974) indica que la interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis su objetivo es "buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles" (p.301), el mismo deberá permitir la definición y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de la investigación.

Desde esta opinión, el tratamiento de la información cualitativa no posee estructuras ni directrices fijas dado que existen diversos enfoques, perspectivas y orientaciones para abordar este procedimiento en cada diseño de investigación y desde cada método utilizado. En este orden de ideas, Rodríguez et al. (1996), plantea que, "el tratamiento de la información cualitativa constituye un trabajo pormenorizado, cuidadoso, reflexivo, que junto a la capacidad de inmersión que haga el investigador sobre la realidad estudiada, su perspectiva creativa, y su capacidad de reconstrucción de los hallazgos podrá generar ideas emergentes para interpretar la realidad de informantes en cuanto al fenómeno estudiado (p.81).

En este sentido, para la presente investigación el proceso de análisis de datos se efectuó atendiendo a: la organización y transcripción protocolizada de las entrevistas, seguidamente realización del análisis de los documentos transcritos, constituida por el método de Teoría Fundamentada (TF) de Strauss y Corbin (2002), consistente en la codificación abierta o codificación de fragmentos de textos de cada protocolo de entrevista (p.110); con especial atención a las recurrentes y vinculantes expresiones relacionadas con las temáticas generadoras del problema de investigación; asimismo, codificación axial o consolidación de estructuras de significados.

Aunado a lo anterior, tuvo lugar el orden lógico para dar sentido a lo interpretado y la agrupación de categorías- subcategorías emergentes representadas en redes semánticas; dando paso a los que los autores definen como "codificación selectiva para

integrar y refinar la teoría” (p.157), mediante la cual se recogió en una sola estructura temática todos aquellos elementos, categorías y subcategorías emergentes que propiciaron una descripción de la realidad vivida por los docentes en función de la transformación de su práctica desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. Destacó de forma especial, la consolidación de la contrastación, constitución del texto fenomenológico, aportes emergentes y aproximaciones concluyentes, sumando significativos posicionamientos a la temática abordada.

MOMENTO IV

DISPOSICIÓN DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

Este momento de la investigación es oportuno para la presentación de los procedimientos seguidos para el tratamiento de toda la información recopilada desde los informantes clave del estudio, además de aquella que fue consultada y organizada en el constructo documental. Es así como se describe el procedimiento de análisis e interpretación utilizado para comprender e interpretar la realidad intervenida sobre la transformación de la práctica docente desde una mirada gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. El punto originario lo constituyó el análisis, la codificación y categorización de las aportaciones dadas por los informante claves, siguiendo el modelo teórico de Strauss y Corbín (2002), quienes afirman que “esta alternativa metodológica para el análisis de datos cualitativo se enfoca en la generación sistemática de teorías sustantivas o propias de una realidad investigada” (p. 83). En consecuencia, se cumplió un proceso dinámico, recurrente e inductivo que permitió el registro de categorías, subcategorías y códigos con los cuales se fundamentaron los conceptos emergentes.

Posteriormente, la analítica de la información a partir de la transcripción de las entrevistas, vaciadas en archivos de formato digital y tratadas de forma manual para garantizar mayor percepción de las voces expresadas, dando así encuentro a la teoría fundamentada. Como se mencionó en el apartado metodológico se dio lugar al uso de la codificación abierta y la codificación axial; identificando las estructuras de las categorías y subcategorías. Asimismo, la codificación selectiva a los fines del establecimiento de relaciones conceptuales existentes entre códigos, categorías y subcategorías agrupadas y desde donde se generaron insumos muy importantes para el proceso de teorización previsto en los objetivos de la investigación. Es relevante mencionar, que durante el transitar por las unidades de análisis se efectuó la contrastación constante que condujo a la saturación teórica, desde la cual se fueron evidenciando los niveles de recurrencia, refinación y estructuración de las ideas, temáticas, conceptos, relaciones y categorías

emergentes que permitieron interpretar las aportaciones de los informantes en cuanto a la práctica docente, la gestión territorial, la comunalización educativa y la educación lugarizada.

En consideración a lo anterior, se presenta a continuación la codificación abierta de la información, considerando las categorías y subcategorías emergentes, los códigos y los fragmentos de textos extraídos desde las fuentes primarias los cuales dieron sustento a estos elementos. Véanse las tablas consiguientes configuradas a partir de Strauss y Corbin (2002), designadas por la autora para el tratamiento y transcripción integra de las voces y expresiones del actor social:

Tabla 1. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Clave (IC1)

Línea	Voces del Informante Clave 1	Subcategorías	Categorías	Código
1	¿Cómo se constituye desde la educación la concepción de una gestión territorial de la educación? La educación en nuestro país es bolivariana, es por eso que concibe la gestión territorial como un proceso dinámico y participativo que vincula la escuela con su entorno. Claro... (risas)...esta concepción debería ser omnipresente en todos los niveles y modalidad, sin embargo, la realidad es otra. Yo te puedo decir, que he vivido de cerca el modelo educativo y sus transformaciones y sin dudarlo sé que para que exista éxito educativo los docentes debemos reflexionar sobre lo que hacemos y como lo hacemos esto es fundamental y se arraiga en los procesos diagnósticos, de diseño y recorrido de ambientes /territorios. Recordando su pregunta una gestión territorial de la educación cumple con los siguientes principios: empoderamiento comunitario, pues es la comunidad educativa la protagonista activa, a partir de allí se logra co-construir el proyecto educativo local, otro principio es la vinculación con el contexto, donde la educación se adapta a las necesidades y realidades de cada territorio, promoviendo el desarrollo local, claro esto no deja a un lado por supuesto a lo que hemos llamado.... Eh... aprendizaje significativo, donde el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y la resolución de problemas reales. También, se	Procesos educativos	Planificación y diseño curricular	<i>PDCPE/IC1</i> (Líneas 13-17)
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18	Recordando su pregunta una gestión territorial de la educación cumple con los siguientes principios: empoderamiento comunitario, pues es la comunidad educativa la protagonista activa, a partir de allí se logra co-construir el proyecto educativo local, otro principio es la vinculación con el contexto, donde la educación se adapta a las necesidades y realidades de cada territorio, promoviendo el desarrollo local, claro esto no deja a un lado por supuesto a lo que hemos llamado.... Eh... aprendizaje significativo, donde el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y la resolución de problemas reales. También, se	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	<i>GECEC/IC1</i> (Líneas 20-26)
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

32	habla de gestión territorial cuando en nuestras	Valores humanos	Gestión escolar y comunitaria	GECVH/IC1 (Líneas 32-40)
33	acciones existe equidad y justicia social, no es			
34	docente solo el que tiene el título, sino el que			
35	se identifica con lo que hace, y eso sin distingo			
36	guarda relación con los valores humanos, aquí			
37	es importante que en la práctica docente; que			
38	es lo que venimos hablando, se busque reducir			
39	las desigualdades y garantizar el acceso a una			
40	educación de calidad para todos. Mira No			
41	es tan fácil llevarlo a la práctica, yo me pongo			
42	a pensar y hay muchos factores que influyen,			
43	pero las herramientas ya las tenemos desde			
44	hace años. Por ejemplo una gestión territorial			
45	educativa que tribute a la transformación de la	Evaluación de proyectos	Evaluación y seguimiento	ESEP/IC1 (Líneas 44-51)
46	práctica docente, se debe constituir en el			
47	desarrollo de proyectos educativos, es decir;			
48	en iniciativas locales que involucren a la			
49	comunidad en la solución de problemas y el			
50	desarrollo de su entorno, pero no solo hacerlos			
51	sino evaluar su eficacia, asimismo, un			
52	currículo local, generando las adaptaciones	Adaptaciones	Planificación y diseño curricular	PDCA/IC1 (Líneas 51-56)
53	necesarias para responder a las realidades			
54	locales y a las necesidades de los estudiantes			
55	que sean producto del debate colectivo y de su			
56	consenso sin obviar todo tipo de participación			
57	de los actores educativos. Maestros,			
58	estudiantes, padres, comunidad, autoridades			
59	locales, trabajando de manera conjunta y la	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	GECEC/IC1 (Líneas 57-62)
60	colaboración con instituciones			
61	gubernamentales y organizaciones sociales			
62	para el desarrollo integral de la comunidad.			
63	Ganando estos aspectos, repito no fáciles,			
64	pero ya contamos con los medios se debe			
65	establecer una evaluación continua para	Quehacer docente	Evaluación y seguimiento	ESQD/IC1 (Líneas 63-68)
66	resignificar cuando sea meritorio, de reflexión			
67	y mejora constante de las prácticas			
68	educativas. Debo acotar, que la gestión			

69	territorial de la educación es una propuesta	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	GECEC/IC1 (Líneas 68-72)
70	que busca transformar la educación en un			
71	motor de cambio social y desarrollo local,			
72	promoviendo la participación, la equidad y la			
73	construcción de un futuro más justo y			
74	sostenible. ¡¡¡Esto es un campo de mucha y			
75	amplia discusión profesora!!! Por ejemplo a mí			
76	si me apasiona poder aportar y repensar sobre			
77	mi práctica docente, pero no soy ciego mis			
78	pares en su mayoría piensan¿Éste está			
79	loco?....¿qué gana esforzándose tanto para			
80	nada?, a veces esos cuestionamientos duelen,			
81	pero al final me doy mi cachetada de			
82	motivación propia y digo que estoy aquí para			
83	dar lo mejor a quienes lo necesitan eso es en	Innovación		RPDIN/IC1 (Líneas 84-86)
84	esencia la búsqueda permanente en una	Formación permanente	Resignificación de la práctica docente	
85	práctica docente no solo transformadora sino			RPDFP/IC1 (Líneas 86-87)
86	innovadora en permanente actualización y			
87	formación; sin dejar fuera la investigación y			
88	ese también es un punto de interés ¡amar	Investigación		RPDI/IC1 (Líneas 87-90)
89	investigar para transformar!....Vale, yo creo			
90	que esta debe ser la tarea de todos y todas			
91				
92	¿Cuáles son las implicaciones, desafíos y			
93	retos de la Comunalización de la Educación			
94	en la Práctica Docente Transformadora?			
95	Risas.... Esta pregunta viene con todo, yo			
96	he tratado de comprender la comunalización			
96	más allá del concepto meramente político, sino			
97	su relación con lo educativo. Puedo decir	Cambio de paradigma	Planificación y diseño curricular	PDCCP/IC1 (Líneas 96-103)
98	desde mi experiencia que comunalización de			
99	la educación representa un paradigma radical			
100	que busca transformar la práctica docente,			
101	situándola en el corazón de las comunidades			
102	y empoderando a todos los actores			
103	involucrados en el proceso educativo. Si			
104	observamos sus implicaciones no se debe			

105	dejar por fuera su capacidad de	Reflexiones del contexto	Planificación y diseño curricular	<i>PDCRC/IC1 (Líneas 105-114)</i>
106	descentralización del poder y democratización			
107	lo cual se puede lograr desde la educación.			
108	Bueno.....también comunalización y			
109	educación es sinónimo de participación			
110	comunitaria, tiene que influir de alguna manera	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	<i>GECEC/IC1 (Líneas 115-125)</i>
111	en la práctica educativa, pues, al tomarla en			
112	cuenta se fortalece la toma de decisiones y se			
113	desarrollan espacios comunes con la			
114	comunidad aunque suene a reiteración,			
115	otorgando mayor voz a las familias,	Valores humanos	Gestión Escolar y comunitaria	<i>GECVH/IC1 (Líneas 125-132)</i>
116	estudiantes y otros actores locales sobre los			
117	propios proceso formativos. Bueno, podríamos			
118	pasar todo el día hablando de la importancia e			
119	implicancia de la comunalización en la práctica			
120	docente...¡Fíjate! comunalización educativa	Adaptaciones	Planificación y diseño curricular	<i>PDCA/IC1 (Líneas 132-147)</i>
121	también es empoderamiento, ya que los			
122	docentes se convierten en facilitadores del			
123	aprendizaje, promoviendo la autonomía y el			
124	desarrollo de las capacidades críticas de los			
125	estudiantes. Sabes, ahora quiero abordar la			
126	tercera parte de tu pregunta... el mayor de los			
127	retos de la aplicabilidad de la comunalización			
128	educativa a la práctica docente			
129	transformadora es la horizontalidad, ella			
130	permitirá en el contexto educativo proveer			
131	espacios iguales fomentando la colaboración y			
132	el trabajo en equipo, otra cosa es el			
133	mantenimiento de la vinculación con el			
134	contexto, su adaptabilidad curricular,			
135	entendida como la capacidad de			
136	correspondencia de lo que se enseña al			
137	contexto y realidades de la comunidad,			
138	haciendo que el aprendizaje sea más			
139	significativo y pertinente, cónchale!!! Y no se			
140	puede obviar el desarrollo de competencias			
141	comunes, la cuales la comunalidad			

142	comprende muy bien en sus principios			
143	regentes y es clave para la vida como la			
144	creatividad, la colaboración, la comunicación y			
145	el pensamiento crítico, todo esto avisa el reto			
146	más grande que es construcción Colectiva del			
147	Conocimiento, junto a la valoración de los			
148	saberes locales y la investigación participativa,			
149	fenomenológica y hermenéutica para co-			
150	construir el conocimiento y transformar su			
151	realidad. Todo lo que te digo profesora			
152	Rosmary, es comunalización y comunalidad,			
153	una es el proceso y la otra es la acción. Si el			
154	docente comprende esto formándose e	Formación permanente	Resignificación de la	<i>RPDFP/IC1</i>
155	investigando permanentemente se convertirá		práctica docente	<i>(Líneas 151-161)</i>
156	en más que un transmisor de conocimientos,			
157	el docente se convierte en un facilitador de			
158	procesos de aprendizaje autónomos y			
158	colaborativos, conectando con la comunidad,			
160	cuestionando en colectivo sus propios			
161	saberes. Cierro con esto... ¡la comunalización			
162	de la educación ofrece una oportunidad única	Empoderamiento	Gestión Escolar y	<i>GECEC/IC1</i>
163	para transformar la práctica docente y	Comunitario	Comunitaria	<i>(Líneas 161-166)</i>
164	construir escuelas más participativas,			
165	relevantes y comprometidas con el desarrollo			
166	integral de las personas y las comunidades.			
167				
168	A partir de su experiencia ¿Cuál es su			
169	opinión crítica sobre la importancia de la			
170	educación lugarizada como episteme			
171	transformadora de la práctica docente?			
172	Bueno, esta pregunta viene muy de la mano			
173	con la anterior, son muy relacionantes, pero			
174	también se hace notable la diferencia entre			
175	ambos enfoques, yo puedo decir que la			
176	lugarización de la educación, lugaridad o	Innovación	Resignificación de la	<i>RPDIN/IC1</i>
177	educación lugarizada propone un cambio en la		práctica docente	<i>(Líneas 174-179)</i>
178	forma de enseñar y aprender. Convirtiendo el			

179	acto de enseñar en un espacio cercano,			
180	conocido, valioso y necesario, su fundamento			
181	es vincular el conocimiento con el contexto	Procesos educativos	Planificación y diseño curricular	<i>PDCPE/IC1</i>
182	local, esto deriva en una práctica docente			<i>(Líneas 180-192)</i>
183	transformadora que se nutre en convertir y			
184	hacer conectar lo aprendido con la realidad			
185	cercana, haciendo el conocimiento más			
186	relevante y memorable; además de			
187	perdurable. En la actualidad, cuando nos			
188	hemos centrado en mejorar los procesos de			
189	formación y responder a nuestras necesidades			
190	latinoamericanas y de país, es, la lugaridad de			
191	la educación un bastión único e irrepetible que			
192	produce pertinencia en lo que se enseña y se			
193	aprende. Obviamenteeeee..... no todo es color			
194	de rosa y menos en nuestro contexto nacional,			
195	para que esto sea una realidad se requiere una	Procesos educativos	Planificación y diseño curricular	<i>PDCPE/IC1</i>
196	reestructuración profunda de los currículos,			<i>(Líneas 194-201)</i>
197	métodos de enseñanza y formación docente.			
198	Pero, también, una buena práctica de la			
199	lugaridad es encontrar un equilibrio entre lo			
200	local y lo global, para formar ciudadanos			
201	críticos y capaces de enfrentar los desafíos del			
202	mundo actual.			
203				
204	Finalmente; ¿Cuáles son las implicaciones			
205	de la gestión territorial, la comunalización y			
206	la lugaridad en la práctica docente?			
207	¡¡¡Bueno profe!!!, esto es igual a lo que todos			
208	los que estamos en docencia por motivación			
209	quisiéramos que ocurriera, es decir, con estos			
210	tres elementos constituir un marco educativo			
211	en Venezuela capaz de responder con un	Innovación	Resignificación de la práctica docente	<i>RPDIN/IC1</i>
212	enfoque contextualizado, valorando la			<i>(Líneas 209-215)</i>
213	participación comunitaria, proveyendo a los			
214	estudiantes del verdadero significado del			
215	aprendizaje, desarrollar competencias con la			

216	mirada firme en la ciudadanía.			
217	¡¡¡Máaaaaas!!!..... (risas).... Todo esto implica			<i>PDCPE/IC1</i>
218	ejercer una mayor coordinación entre los	Procesos educativos	Planificación y diseño	<i>(Líneas 216-219)</i>
219	actores educativos, adaptación de currículos y metodologías		curricular	

Fuente: Rosales (2024).

Tabla 2. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 1 (IC1)

Categoría	Subcategoría	Código
Planificación y diseño curricular	Procesos educativos Reflexiones del contexto Cambio de paradigma Adaptaciones	<i>PDCPE/IC1</i> <i>PDCRC/IC1</i> <i>PDCCP/IC1</i> <i>PDCA/IC1</i>
Gestión Escolar y Comunitaria	Empoderamiento Comunitario Valores humanos	<i>GECEC/IC1</i>
Evaluación y seguimiento	Evaluación de proyectos Quehacer docente	<i>ESEP/IC1</i> <i>ESQD/IC1</i>
Resignificación de la práctica docente	Investigación Formación permanente Innovación	<i>RPDI/IC1</i> <i>RPDFP/IC1</i> <i>RPDIN/IC1</i>

Fuente: Rosales (2024)

Tabla 3. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Claves (IC2)

Línea	Voces del Informante Clave 2	Subcategorías	Categorías	Código
1	¿Cómo se constituye desde la educación la concepción de una gestión territorial de la educación? Debo decirte primero que todo que me siento honrada de participar en esta investigación y en tú búsqueda de información. Este es un tema actualmente de mucho debate y el mismo se origina por el tipo de modelo educativo que existe en Venezuela, desde hace unos años 2014 para ser más específica; se han desarrollado amplias y suficientes propuestas, estructuras y documentos para transformar la educación y buscar la calidad educativa. ...¡Te digo!... sí revisamos los resultados de todos ellos tenemos que apuntan a la mejora de práctica docente, conducen a algo que a muchos ¡¡¡no les gusta por conformista, porque los consume la situación o que se yo!!!.... eso es la formación y la investigación permanente que como maestros y maestras debemos tener siempre, eso no se discute “Eres Maestro, Eres Maestra: Entonces fórmate, investiga y transforma permanentemente”. Hoy en día se tiene muchos insumos lo que hace falta a algunos es motivación para la puesta de manifiesto de la innovación educativa. Pero todo lo que te digo va de la mano de la gerencia educativa, la disposición de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! Y la gestión territorial viene a ser producto del	Procesos educativos	Planificación y diseño curricular	PDCPE/IC2 (Líneas 3- 13)
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13	...¡Te digo!... sí revisamos los resultados de todos ellos tenemos que apuntan a la mejora de práctica docente, conducen a algo que a muchos ¡¡¡no les gusta por conformista, porque los consume la situación o que se yo!!!.... eso es la formación y la investigación permanente que como maestros y maestras debemos tener siempre, eso no se discute “Eres Maestro, Eres Maestra: Entonces fórmate, investiga y transforma permanentemente”. Hoy en día se tiene muchos insumos lo que hace falta a algunos es motivación para la puesta de manifiesto de la innovación educativa. Pero todo lo que te digo va de la mano de la gerencia educativa, la disposición de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! Y la gestión territorial viene a ser producto del	Formación permanente Investigación	Resignificación de la práctica docente	RPDFP/IC2 (Líneas 18-19) RPDI/IC2 (Línea 22-23)
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25	...¡Te digo!... sí revisamos los resultados de todos ellos tenemos que apuntan a la mejora de práctica docente, conducen a algo que a muchos ¡¡¡no les gusta por conformista, porque los consume la situación o que se yo!!!.... eso es la formación y la investigación permanente que como maestros y maestras debemos tener siempre, eso no se discute “Eres Maestro, Eres Maestra: Entonces fórmate, investiga y transforma permanentemente”. Hoy en día se tiene muchos insumos lo que hace falta a algunos es motivación para la puesta de manifiesto de la innovación educativa. Pero todo lo que te digo va de la mano de la gerencia educativa, la disposición de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! Y la gestión territorial viene a ser producto del	Motivación profesional	Perfil Docente	PDMP/IC2 (Líneas 25-26)
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
	...¡Te digo!... sí revisamos los resultados de todos ellos tenemos que apuntan a la mejora de práctica docente, conducen a algo que a muchos ¡¡¡no les gusta por conformista, porque los consume la situación o que se yo!!!.... eso es la formación y la investigación permanente que como maestros y maestras debemos tener siempre, eso no se discute “Eres Maestro, Eres Maestra: Entonces fórmate, investiga y transforma permanentemente”. Hoy en día se tiene muchos insumos lo que hace falta a algunos es motivación para la puesta de manifiesto de la innovación educativa. Pero todo lo que te digo va de la mano de la gerencia educativa, la disposición de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! Y la gestión territorial viene a ser producto del	Gestión docente	Perfil Docente	PDGD/IC2 (Línea 28)
	...¡Te digo!... sí revisamos los resultados de todos ellos tenemos que apuntan a la mejora de práctica docente, conducen a algo que a muchos ¡¡¡no les gusta por conformista, porque los consume la situación o que se yo!!!.... eso es la formación y la investigación permanente que como maestros y maestras debemos tener siempre, eso no se discute “Eres Maestro, Eres Maestra: Entonces fórmate, investiga y transforma permanentemente”. Hoy en día se tiene muchos insumos lo que hace falta a algunos es motivación para la puesta de manifiesto de la innovación educativa. Pero todo lo que te digo va de la mano de la gerencia educativa, la disposición de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! Y la gestión territorial viene a ser producto del	Evaluación de proyectos	Evaluación y seguimiento	ESEP/IC2 (Líneas 28-33)

35	lenguaje indagatorio que hemos nutrido con la	Investigación	Resignificación de la	<i>RPDI/IC2</i>
36	investigación educativa para ser mejores. Se		práctica docente	<i>(Líneas 33-39)</i>
37	ha demostrado en países como México, Cuba,			
38	Ecuador que la relación directa con el territorio			
39	educativo mejora la gestión educativa y por	Gestión docente	Perfil Docente	<i>PDGD/IC2</i>
40	ende los procesos de la educación			<i>(Línea 39-44)</i>
41	propiamente dicha. Gerenciar de esta manera			
42	implica una serie de principios y prácticas que			
43	buscan transformar radicalmente el sistema			
44	educativo, vinculándolo de manera estrecha			
45	con las realidades socioculturales y			
46	económicas de cada territorio. Yo te puedo	Interculturalidad	Cultura y Educación	<i>CYEI/IC2</i>
47	mentonar algunos elementos para que la			<i>(Líneas 44-50)</i>
48	educación se encamine al existo bajo la			
49	directriz de una gestión territorial, o			
50	territorializada como le dicen también.			
51	Bueno.... Ahí tenemos...ah.....el Proyecto	Evaluación de proyectos	Evaluación y	<i>ESEP/IC2</i>
52	Educativo Nacional Bolivariano hablándonos		seguimiento	<i>(Líneas 51-54)</i>
53	de las líneas estratégicas para la			
54	transformación del sistema educativo,			
55	enfaticando la participación comunitaria, la			
56	contextualización curricular y la vinculación	Empoderamiento	Gestión Escolar y	<i>GECEC/IC2</i>
57	escuela-comunidad, es lo primero que	Comunitario	Comunitaria	<i>(Líneas 55-59)</i>
58	debemos revisar para fundamentarnos en la			
59	conquista del territorio. ¡Oye, aquí me voy a			
60	meter en problemas! Voy con las Zonas			
61	Educativas olvidarse de la oficina, el			
62	burocratismo, jefismo, mandato y	Gestión docente	Perfil Docente	<i>PDGD/IC2</i>
63	sectorización de la educación, realmente			<i>(Línea 59-70)</i>
64	están allí como garantes de la gestión			
65	educativa, por ende deberían optar por una			
66	gestión más cercana a las realidades locales,			
67	no es difícil; solo que a los jefes no les gusta			
68	mezclarse con la realidad.... Risas..... Bueno,			
69	mira tenemos como te dije todo para			
70	desarrollar una gestión territorial, allí tenemos			
71	estructuras como los Consejos Educativos,			

72	que son órganos de participación ciudadana	Participación ciudadana	Gestión Escolar y Comunitaria	GEPC/IC2 (Líneas 71-76)
73	que permiten la toma de decisiones de manera			
74	conjunta entre la comunidad educativa,			
75	padres, madres, representantes, docentes y			
76	autoridades, algo que no se puede dejar fuera			
77	son los proyectos socioproductivos, la	Visión ecológica proyectiva	Evaluación y seguimiento	ESVEP/IC2 (Líneas 77-84)
78	sostenibilidad y la educación ambiental, estas			
79	actividades tributan a la gestión territorial ¡se			
80	integra todo el mundo vale!...se facilita la			
81	vinculación de la escuela con el entorno			
82	productivo, fomentando el aprendizaje a través			
83	de la práctica y la generación de bienes y			
84	servicios para la comunidad. También te debo			
85	mentar que hace falta mas adaptación,	Adaptaciones	Planificación y diseño curricular	PDCA/IC2 (Líneas 84-92)
86	pues tenemos un llamado currículo Bolivariano			
87	que ¡¡¡de paso!!! Es flexible y			
88	contextualizado....risas....que permite adaptar			
89	los contenidos a las necesidades y realidades			
90	de cada territorio, promoviendo el aprendizaje			
91	significativo y el desarrollo de competencias			
92	para la vida. Y algo que no se puede perder de			
93	vista, no se si ya te lo había mencionado	Formación permanente	Resignificación de la práctica docente	RPDFP/IC2 (Líneas 92-98)
94	risas.... ¡Me emocioné!..... Profe			
95	este..... es la formación docente, la			
96	formación continua de los docentes, orientada			
96	hacia la construcción de un nuevo modelo			
97	pedagógico que promueva la participación, la			
98	creatividad y el pensamiento crítico.			
99	¿Cuáles son las implicaciones, desafíos y			
100	retos de la Comunalización de la Educación			
101	en la Práctica Docente Transformadora?			
102	¡Ok!, lo primero que quiero mencionar y aclarar			
103	es el uso del término en Venezuela, cuando la			
104	gente lo escucha se espeluca....risas.... creo			
105	que lo asocian a temas de orden político y			
106	sucede que en el ámbito educativo sí es			
107	política, pero política educativa, para sumar,			

108	para mejorar... Bueno....la comunalización de	Cambio de paradigma	Planificación y diseño curricular	PDCCP/IC2 (Líneas 108-112)
109	la educación representa una profunda			
110	transformación del sistema educativo			
111	tradicional, con implicaciones significativas			
112	para la práctica docente. Si bien ofrece un	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	GECEC/IC2 (Líneas 112-122)
113	potencial enorme para democratizar el			
114	conocimiento y empoderar a las comunidades,			
115	también plantea desafíos y retos que deben			
116	ser abordados de manera integral.. Es que si			
117	los docentes estudiaran y analizaran la			
118	comunalización se darían cuenta, que, la			
119	comunalización coloca a las comunidades en			
120	el centro del proceso educativo, otorgándoles			
121	un papel activo en la toma de decisiones y en			
122	la construcción del currículo. Esto fomenta el			
123	sentido de pertenencia y el compromiso con la	Reflexiones del contexto	Prácticas y experiencias	PERC/IC2 (Líneas 122-127)
124	escuela., entender esto es igual a vincular la			
125	educación con las necesidades y realidades			
126	de las comunidades, se garantiza que el			
127	aprendizaje sea más significativo y pertinente			
128	para los estudiantes. Aplicando la			
129	comunalización en la educación encontramos	Valores humanos	Gestión escolar y comunitaria	GECVH/IC2 (Líneas 128-134)
130	con mayor fortaleza el desarrollo de			
131	competencias clave para la vida, como el			
132	trabajo en equipo, la igualdad, la participación,			
133	la resolución de problemas, la creatividad y el			
134	pensamiento crítico. Y tampoco olvidemos que			
135	la comunalización exige la implementación de	Innovación	Resignificación de la práctica docente	RPDIN/IC2 (Líneas 134-139)
136	nuevas metodologías y estrategias			
137	pedagógicas que fomenten el aprendizaje			
138	activo y colaborativo, esto es transformación			
139	de la practica docente.			
140	Y te puedo agregar..... queeeeeee.... Para todo			
141	esto existe una gran resistencia al cambio, si,			
142	es totalmente cierto, puede encontrar			
143	resistencia por parte de docentes, directivos y			
144	comunidades que están acostumbrados a			

145	modelos educativos más tradicionales, a lo			
146	repetitivo, a las desigualdades. Es un modelo			
147	aplicable y muy bonito, más allá del			
148	enamoramiento modista que le atañen, se			
149	requiere una transformación profunda de la			
150	formación inicial y continua del profesorado			
151	para que puedan acompañar estos procesos			
152	de manera efectiva. ¡te digo profe!... estos son			
153	grandes retos para la Práctica Docente,	Innovación	Resignificación de la	<i>RPDIN/IC2</i>
154	cambiar de rol, el docente deja de ser el		práctica docente	<i>(Líneas 149-164)</i>
155	transmisor de conocimientos para convertirse			
156	en un facilitador del aprendizaje, un mediador			
157	cultural y un agente de cambio social, trabajar			
158	en equipo con otros docentes, padres,			
159	estudiantes y miembros de la comunidad, la			
160	práctica docente debe orientarse a ser flexible			
161	y adaptarse a las necesidades y demandas de			
162	cada comunidad, ya lo dije antes estar en			
163	constante formación para adquirir nuevas			
164	competencias y conocimientos.			
165	A partir de su experiencia ¿Cuál es su			
166	opinión crítica sobre la importancia de la			
167	educación lugarizada como episteme			
168	transformadora de la práctica docente?			
169	Otra vertiente actualizada y de mucho interés			
170	para la transformación de la práctica docente,	Innovación	Resignificación de la	<i>RPDIN/IC2</i>
171	su mejora e innovación. “La Educación		práctica docente	<i>(Líneas 169-172)</i>
172	lugarizada”... Es valorar, apropiarse del			
173	contexto, conocerlo pues, para poder accionar			
174	sobre él en beneficio del acto educativo. La			
175	educación lugarizada representa un			
176	paradigma diferente que desafía las			
177	estructuras tradicionales de enseñanza, se	Cambio de paradigma	Planificación y diseño	<i>PDCCP/IC2</i>
178	caracteriza por anclar el aprendizaje en el		curricular	<i>(Líneas 175-181)</i>
179	contexto local, promueve un conocimiento			
180	más significativo y es relevante para los			
181	estudiantes, para maestros y para todos los			

182	actores....Pero..... su implementación				
183	plantea desafíos y requiere una reflexión				
184	profunda. Hablar...eh..... para hablar.. de una	Relaciones	Perfil docente	PDR/IC2	
185	educación lugarizada necesariamente se	interinstitucionales		LINEAS 184-187	
186	deben conectar los contenidos con la realidad				
187	de los estudiantes, su entorno, sus realidades,				
188	carencias, fortalezas, y otras cosas. Es a				
189	través de la educación lugarizada donde se	Empoderamiento	Gestión Escolar y	GECEC/IC2	
190	encuentra el empoderamiento social, la	Comunitario	Comunitaria	(Líneas 188-194)	
191	participación activa y crítica de los estudiantes				
192	en su propio aprendizaje y en la				
193	transformación de su entorno, haciendo que la				
194	educación sea más relevante, claaaaaaro.....				
195	bajo este escenario se promueve el desarrollo	Investigación	Resignificación de la	RPDI/IC2	
196	de habilidades como la investigación, el		práctica docente	(Líneas 196-198)	
197	pensamiento crítico, la resolución de				
198	problemas y la colaboración, pero la educación				
199	lugarizada, no crean que es hacer con				
200	libertinaje cualquier cosa, noooooo..... pues	Evaluación de proyectos	Evaluación y	ESEP/IC2	
201	también hay evaluación desde la lugaridad,		seguimiento	(Líneas 200-205)	
202	esto nos lleva a que es necesario desarrollar				
203	nuevas herramientas de evaluación que				
204	permitan medir los aprendizajes más allá de				
205	los conocimientos declarativos, por eso, es				
206	importante encontrar un equilibrio entre lo local				
207	y lo global, para formar ciudadanos críticos y				
208	capaces de enfrentar los desafíos del mundo				
209	actual.				
210	Finalmente; ¿Cuáles son las implicaciones				
211	de la gestión territorial, la comunalización y				
212	la lugaridad en la práctica docente?				
213	la mayor implicación que tienen estas tres				
214	variables en la práctica docente es el éxito en				
215	el desempeño profesional que alcanzaría el				
216	docente si las aplica en su diario vivir,				
217	manejaríamos una gestión escolar con sentido	Gestión Docente	Perfil Docente	PDGD/IC2	
218	de pertenencia y que dé respuesta a las			(Línea217-221)	

219	necesidades de su medio, aunado a ello una			
220	práctica docente que se apropia de la			
221	comunalidad y sus vertientes pedagógicas			
222	para mejorar la enseñanza y como si fuera			
223	poco....risas..... si a eso le sumas la lugaridad	Quehacer Docente	Evaluación y	ESQH/ICE2
224	de la educación se hace infinito el abanico de		seguimiento	(Líneas 221-225)
225	oportunidades y recursos para la enseñanza			
226	que puedes manejar..... todoooooooo, todooooo.			
227	Te va a conducir a un mejor desarrollo de tu	Quehacer Docente	Evaluación y	ESQH/ICE2
228	práctica docente.		seguimiento	(Líneas 227-228)

Fuente: Rosales (2024).

Tabla 4. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 2 (IC2)

Categoría	Subcategoría	Código
Planificación y diseño curricular	Procesos educativos Adaptaciones Cambio de paradigma	<i>PDCPE/IC2</i> <i>PDCA/IC2</i> <i>PDCCP/IC2</i>
Resignificación de la práctica docente	Formación permanente Investigación Innovación	<i>RPDFP/IC2</i> <i>RPDI/IC2</i> <i>RPDIN/IC2</i>
Perfil docente	Motivación profesional Gestión docente Relaciones interinstitucionales	<i>PDMP/IC2</i> <i>PDGE/IC2</i> <i>PDRI/IC2</i>
Evaluación y seguimiento	Evaluación de proyectos Visión ecológica proyectiva Quehacer docente	<i>ESEP/IC2</i> <i>ESVEP/IC2</i> <i>ESQD/IC2</i>
Cultura y educación	Interculturalidad	<i>CEI/IC2</i>
Gestión Escolar y Comunitaria	Empoderamiento Comunitario Participación ciudadana Valores humanos	<i>GECEC/IC2</i> <i>GECPC/IC2</i> <i>GECVH/IC2</i>
Prácticas y experiencias	Reflexiones del contexto	<i>PYERC/IC2</i>

Fuente: Rosales (2024)

Tabla 5. Matriz empleada para procesar la narrativa de los Informantes Claves (IC3)

Línea	Voces del Informante Clave 3	Subcategorías	Categorías	Código
1	¿Cómo se constituye desde la educación la			
2	concepción de una gestión territorial de la			
3	educación? Buen día gracias por			
4	considerarme, es oportuna de cara a nuestro			
5	ámbito educativo actual tu pregunta, pues,			
6	tenemos grandes aportes como comunidad			
7	educativa en Venezuela que nos están			
8	encaminando a una gestión de la educación			
9	desde el territorio, pero a pesar de esto existen			
10	grandes desafíos, la gestión territorial de la ha			
11	buscado responder a las necesidades de las	Empoderamiento	Gestión Escolar y	GECEC/IC3
12	comunidades, promoviendo la participación y	Comunitario	Comunitaria	(Líneas 11-13)
13	el protagonismo de los actores educativos. Sin			
14	embargo, es fundamental reconocer que, no			
15	debemos caer en el idealismo del tema; pues,			
16	aunque es loable, su implementación se ha			
17	visto limitada por los recursos y las	Gestión docente	Perfil Docente	PDGE/IC3
18	condiciones sociopolíticas del país, por todo lo			(Líneas 16-22)
19	que hemos pasado. Observo también, que se			
20	habla de descentralización pero realmente yo			
21	la observo en la gestión educativa como que			
22	ha sido parcial. Sin embargo, puedo opinar			
23	que la concepción de una gestión territorial de			
24	la educación representa un avance			
25	significativo, pero su implementación requiere			
26	de una serie de ajustes y mejoras. Es			
27	necesario, por ejemplo, todos debemos sumar	Empoderamiento	Gestión Escolar y	GECEC/IC3
28	para fortalecer la participación comunitaria,	Comunitario	Comunitaria	(Líneas 26-31)
29	ampliando los espacios de participación y			
30	garantizar que las comunidades tengan un			
31	papel protagónico en la toma de decisiones.			
32	Claro, porque como para nadie es un secreto			
33	también se debe aumentar la inversión en			
34	educación, es decir destinar mayores recursos			

35	para garantizar la calidad de la infraestructura,	Gestión Docente	Perfil docente	PDGD/IC3 (Líneas 33-35)
36	los materiales didácticos y la formación			
37	docente, lo cual es la columna vertebral de	Formación permanente	Resignificación de la	RPDFP/IC3 (Líneas 36-40)
38	este tema “el docente”, su capacidad de		práctica docente	
39	evolución, formación y la investigación que			
40	este genere sobre su realidad. A todo esto.....			
41	eh.... Es bueno pensar en la importancia de			
42	evaluar y ajustar las políticas, planes,	Evaluación de proyectos	Evaluación y	ESEP/IC3 (Líneas 41-46)
43	programas y proyectos educativos, realizando		seguimiento	
44	evaluaciones periódicas de las políticas y			
45	programas educativos para identificar sus			
46	impactos y realizar los ajustes necesarios, sin			
47	obviar la importancia que tiene ganar buenas	Relaciones	Perfil docente	PDR/IC3 (Líneas 47-51)
48	y efectivas alianzas estratégicas con	interinstitucionales		
49	organizaciones internacionales, la sociedad			
50	civil y el sector privado para fortalecer el			
51	sistema educativo.			
52	¿Cuáles son las implicaciones, desafíos y			
53	retos de la Comunalización de la Educación			
54	en la Práctica Docente			
55	Transformadora?....Risas..... Vale, este			
56	tema me encanta y eso que no tengo nada que			
57	ver con lo político, peroooooo..... de las			
58	políticas de Estado, esto lo he tomado por su			
59	amplio rango de relevancia en la práctica			
60	docente. Bien, la comunalización de la			
61	educación representa un paradigma	Cambio de paradigma	Planificación y diseño	PDCCP/IC3 (Líneas 61-63)
62	pedagógico nuevo en nuestro territorio, que		curricular	
63	busca transformar radicalmente la escuela,			
64	convirtiéndola en un espacio de encuentro			
65	entre la comunidad y el conocimiento. Esta			
66	propuesta, arraigada en la historia y las luchas			
67	sociales del país, busca construir una			
68	educación más justa, equitativa y pertinente	Valores humanos	Gestión Escolar y	GECVH/IC3 (Líneas 67-72)
69	para todos. Las implicaciones se pueden		Comunitaria	
70	develar en consecuencia de su perspectiva			
71	pedagógica fundamentada en avivar la			

72	inventiva en la práctica docente. Esto es	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	GECEC/IC3 (Líneas 72-79)
73	posible con la participación comunitaria, donde			
74	encontramos a una escuela que se concibe			
75	como un espacio abierto a la comunidad,			
76	donde todos los actores (estudiantes,			
77	docentes, familias, organizaciones sociales)			
78	participan en la toma de decisiones y en la			
79	construcción del proyecto educativo.			
80	Comunalización también es sinónimo de			
81	vinculación con el contexto, esto hace que en	Investigación	Resignificación de la práctica docente	RPDI/IC3 (Línea 80-85)
82	el aprendizaje o durante él se consideren las			
83	realidades y necesidades de la comunidad,			
84	fomentando la investigación y la resolución de			
85	problemas locales. Una de las implicaciones	Interculturalidad	Cultura y Educación	CEI/IC3 (Líneas 85-90)
86	más positiva de la comunalización en la			
87	educación, a mí parecer; es la construcción			
88	colectiva del conocimiento, valorando los			
89	saberes locales y ancestrales, y fomentando el			
90	diálogo intercultural. Por supuesto.... Por			
91	supuesto.... Esto origina también	Empoderamiento Comunitario	Gestión Escolar y Comunitaria	GECEC/IC3 (Líneas 91-95)
92	empoderamiento, pues se empodera a los			
93	estudiantes, docentes y comunidades,			
94	convirtiéndolos en sujetos activos de su propio			
95	proceso de aprendizaje y transformación.			
96	También, puedo acotar desde mi realidad que	Valores humanos	Gestión Escolar y Comunitaria	GECVH/IC3 (Líneas 91-98)
96	la comunalización es transformación social,			
97	pues, contribuye a la construcción de una			
98	sociedad más justa y equitativa. Mira.....			
99	necesitamos entender que la comunalización			
100	exige una transformación profunda de la	Innovación	Resignificación de la práctica docente	RPDIN/IC3 (Línea 100-120)
101	práctica docente, que nos hará transitar por un			
102	cambio de rol, dinamizar sus relaciones de			
103	confianza y colaboración con las familias y la			
104	comunidad y otras instituciones en los			
105	proyectos educativos, desarrollando espacios			
106	para promover una actitud crítica frente al			
107	conocimiento y fomentar la búsqueda de			

108	nuevas formas de saber. Con la			
109	comunalización, el docente debe convertirse			
110	en innovador e investigador cada día, es decir			
111	ser agente de cambio; participando en			
112	procesos de transformación social y contribuir			
113	a la construcción de una sociedad más justa y			
114	equitativa. Es de saber profe.... Queeeee.			
115	Vamos a encontrar resistencias,			
116	desigualdades, falta de recursos, pero todo			
117	ello se subsana con la formación docente, ya			
118	que se necesita una formación docente			
119	continua y de calidad para acompañar este			
120	proceso de transformación.			
121	A partir de su experiencia ¿Cuál es su			
122	opinión crítica sobre la importancia de la			
123	educación lugarizada como episteme			
124	transformadora de la práctica docente?			
125	Desde mi parecer le puedo decir que la			
126	educación lugarizada la percibo sin duda como			
127	un camino hacia la liberación, es decir, una	Pensamiento crítico	Decolonización	DPC/IC3
128	perspectiva crítica, porque posibilita el hecho			(Líneas 125-132)
129	de enraizar el aprendizaje en los contextos			
130	locales y las experiencias de los estudiantes,			
131	ofrece una vía prometedora hacia una			
132	educación más liberadora y transformadora.			
133	Claro.....Sin embargo, es fundamental			
134	analizar tanto sus potencialidades como sus	Quehacer docente	Evaluación y	ESQD/IC3
135	desafíos para comprender su verdadero		seguimiento	(Líneas 134-136)
136	impacto en la práctica docente. Claramente, la			
137	lugarización de la educación es igual a			
138	empoderamiento, gana cada día más			
139	relevancia desde la reinención de la	Adaptaciones	Planificación y diseño	PDCA/IC3
140	docencia, donde el aprendizaje se vuelve más		curricular	(Líneas 139-140)
141	significativo y pertinente, ya que responde a			
142	las necesidades e intereses de la comunidad.			
143	Hablar de educación lugarizada es hablar de	Pensamiento crítico	Decolonización	DPC/IC3
144	decolonización, una educación lugar-común			(Líneas 143-148)

145	permite cuestionar los conocimientos			
146	hegemónicos y construir saberes desde las			
147	propias experiencias y cosmovisiones de los			
148	estudiantes. Estaríamos hablando de un lugar			
149	muy acorde a las necesidades, que fortalece			
150	los vínculos entre la escuela y la comunidad,			
151	generando procesos de aprendizaje			
152	colaborativos y transformadores. Allí se			
153	hablaría de práctica docente transformadora			
154	siempre y cuando el docente se posicione en	Innovación	Resignificación de la	RPDIN/IC3
155	ser un facilitador, se relacione con la		práctica docente	(Línea 157)
156	comunidad, contraste y cuestione sus saberes	Investigación		RPDI/IC3
157	a través de la investigación y la innovación			(Línea 157-158)
158	permanente, cierro con esto: la educación			
159	lugarizada representa una oportunidad para			
160	construir una educación más liberadora,			
161	relevante y transformadora. Sin embargo, su	Valores humanos	Gestión Escolar y	GECVH/IC3
162	implementación requiere un compromiso		Comunitaria	(Líneas 158-164)
163	profundo con la justicia social, la equidad y la			
164	diversidad. Los docentes desempeñan un			
165	papel crucial en este proceso, ya que son			
166	quienes ponen en práctica estos principios en	Quehacer docente	Evaluación y	ESQD/ICE3
167	el aula.		seguimiento	
168	Finalmente; ¿Cuáles son las implicaciones			
169	de la gestión territorial, la comunalización y			
170	la lugaridad en la práctica docente?			
171	bueno..... que triste que hayamos			
172	terminado....risas.....estos debates son muy			
173	buenos y siempre dejan algo nuevo entre			
174	quienes lo compartimos. Te puedo decir, que	Procesos educativos	Planificación y diseño	PDCPE/IC3
175	si se aplicaran en la práctica docente,		curricular	(LINEAS 172-179)
176	pudiéramos resarcir mucho daño del cual			
177	somos absolutos responsables por años			
178	hablamos de cambios, evolución y			
179	transformación de la educación, pero en			
180	esencia es mentira.....risas..... nos seguimos			
181	sentado lejos de los estudiantes en el aula,			

182	tenemos los mismos pupitres y la misma			
183	manera de enseñar. Entonces, te digo de todo			
184	corazón, vamos a apropiarnos de estos temas			
185	y hacerlos parte de nuestra práctica para	Innovación	Resignificación de la	<i>RPDIN/IC3</i>
186	poder transformarla y garantizar un desarrollo		práctica docente	<i>(Línea 184-187)</i>
187	educativo pleno y de calidad... Hasta pronto y			
188	sigo con mucho más que aportar....			

Fuente: Rosales (2024).

Tabla 6. Matriz de organización de las categorías y subcategorías emergidas de la narratividad del Informante Clave 3 (IC3)

Categoría	Subcategoría	Código
Gestión Escolar y Comunitaria	Empoderamiento Comunitario Valores humanos	GECEC/IC3 GECVH/IC3
Perfil docente	Gestión docente Relaciones interinstitucionales	PDGE/IC3 PDRI/IC3
Resignificación de la práctica docente	Formación permanente Investigación Innovación	RPDFP/IC3 RPDI/IC3 RPDIN/IC3
Evaluación y seguimiento	Evaluación de proyectos Quehacer docente	ESEP/IC3 ESQD/ICE3
Planificación y diseño curricular	Cambio de paradigma Procesos educativos Adaptaciones	PDCCP/IC3 PDCPE/IC3
Cultura y educación	Interculturalidad	CEI/IC3
Decolonización	Pensamiento crítico	DPC/IC3

Fuente: Rosales (2024)

4.2 Triangulación de categorías emergentes

La triangulación como técnica de científicidad, es utilizada a los fines de buscar analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. Aunque generalmente, se utilizan distintas técnicas cualitativas, en el caso de la presente investigación se decidió transitar por el camino de la observación directa y la entrevista semiestructurada, las cuales arrojaron las matrices discursivas necesarias para los procesos de comprensión y posterior teorización. Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2010), expresan que todo aporte que se pretenda otorgar a la ciencia debe cumplir con canales de rigurosidad, es decir la credibilidad de los hallazgos debe atravesar por canales de consistencia interna.

La credibilidad y consistencia interna a las investigaciones se la da la triangulación, a tenor de los intereses de esta experiencia enfocada al estudio de la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, se resalta que el tipo de triangulación utilizada fue la “metodológica”. descrita por Aguilar y Barroso (2015):

La aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría es posible distinguir entre: a) La triangulación intramétodo: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo es comprobar la validez y fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido; b) La triangulación entre métodos: es más satisfactoria que la anterior. Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones; c) Triangulación múltiple: se combina dos o más tipos de triangulación, como puede ser, la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. Se basa en usar más de un nivel de análisis. (p.88)

En el caso de esta investigación valoramos lo expresado por los autores y se asumió la triangulación, desde lo fenomenológico y hermenéutico apoyado en las

experiencias de Strauss y Corbin para la debida disposición de la información. Se puede agregar, que la triangulación es un procedimiento que garantiza la confiabilidad de los resultados entre investigaciones realizadas y, éstas tienen más contexto en su interpretación cuando se compara con otros resultados que se han sometido a un sólo método. Con miras a comprender el uso de la triangulación como estrategia de la investigación, se expresa que su funcionalidad es precisamente incrementar la validez y confiabilidad de los resultados y evitar cualquier sesgo en ellos.

Ahora bien, el objetivo principal de la triangulación trasciende la validación de los resultados y se orienta a la comprensión de la realidad estudiada. Desde sus inicios la triangulación se ha concebido como el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto; sin embargo, para Denzin (1989) “es necesario concebir a la triangulación como una variedad de datos, investigadores, teorías y metodologías” (p.221).

Lo anterior se constituye en un interesante debate ante la utilización en una investigación de la triangulación, la revisión bibliográfica nos precisó que actualmente hay cinco tipos de triangulación reconocidos (Denzin identifica cuatro en 1989 y Janesick otro más en 1998), los cuales son: triangulación de datos (uso de diversas fuentes de datos); triangulación de investigadores (participación de varios investigadores); triangulación teórica [uso de perspectivas múltiples]; triangulación metodológica (uso de diversas técnicas en una misma investigación); y triangulación interdisciplinar (uso de diferentes perspectivas disciplinares para un estudio de problemas complejos). (Zamora y Hernández, 2014).

Por su parte, Marín (2018) retoma las ideas de Cisterna (2005), para destacar la importancia de “determinar la pertinencia de la fuente consultada en correspondencia con el tipo de información que ofrece” (p.83). En la triangulación de datos de naturaleza cualitativa, es común utilizar más de un instrumento en la recogida de información para la verificación y comparación de información que se obtiene en diferentes momentos mediante los diferentes métodos utilizados.

Tabla 7. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “planificación y Diseño Curricular”

Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Procesos educativos	PDCPE/IC1 <i>Líneas 13-17</i> <i>Líneas 180-192</i> <i>Líneas 216-219</i>	PDCPE/IC2 <i>Líneas 13-17</i>	PDCPE/IC3 <i>Líneas 172-179</i>
Reflexiones del contexto	PDCRC/IC1 <i>Líneas 105-114</i>	PDCRC/IC2 *	PDCRC/IC3 *
Cambio de paradigma	PDCCP/IC1 <i>Líneas 93-103</i>	PDCCP/IC2 <i>Líneas 108-112</i> <i>Líneas 175-181</i>	PDCCP/IC3 <i>Líneas 61-63</i>
Adaptaciones	PDCA/IC1 <i>Líneas 51-56</i> <i>Líneas 132-147</i>	PDCA/IC2 <i>Líneas 84-92</i>	PDCA/IC3 <i>Líneas 139-140</i>

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

A partir de los resultados de la tabla, es notorio el comportamiento discursivo en informantes claves de las subcategorías y su recurrencia, dinámica a partir de la cual se seleccionan por criterios investigativos para conformar la comprensión de la categoría “planificación y diseño curricular” desde la aplicación de la hermenéusis intersubjetiva del siguiente momento interpretativo: “Procesos Educativos”, “Cambio de Paradigma” y “Adaptaciones”. En evidencia, se prescinde de la subcategoría “Reflexiones del contexto”.

Tabla 8. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Gestión Escolar Comunitaria”

Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Empoderamiento comunitario	GECEC/IC1 Líneas 20-26 Líneas 57-62 Líneas 68-72 Líneas 115-125 Líneas 161-166	GECEC/IC2 Líneas 55-69 Líneas 112-122 Líneas 188-194	GECEC/IC3 Líneas 11-13 Líneas 26-31 Líneas 72-79 Líneas 91-95
Valores humanos	GECVH/IC1 Líneas 32-40 Líneas 125-132	GECVH/IC2 Líneas 128-134	GECVH/IC3 Líneas 67-72 Líneas 91-98 Líneas 158-164
Participación ciudadana	GECPC/IC1 *	GECPC/IC2 Líneas 71-76	GECPC/IC3 *

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

Al triangular las subcategorías de la categoría “Gestión Escolar Comunitaria”, se evidenció que “Empoderamiento comunitario” y “Valores humanos” son las más recurrentes en el discurso de los informantes claves. Por ello, estas serán las unidades de análisis de dicha categoría en la etapa de hermenéusis intersubjetiva. La subcategoría “participación ciudadana” no formará parte del análisis, en virtud de que solo el informante clave 2 la consideró en una ocasión en el discurso.

Tabla 9. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Evaluación y seguimiento”

Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Evaluación de proyectos	ESEP/IC1 Líneas 44-51	ESEP/IC2 Líneas 28-33 Líneas 51-54 Líneas 200-205	ESEP/IC3 Líneas 41-46
Quehacer docente	ESQD/IC1 Líneas 63-68	ESQD/IC2 Líneas 221-225 Líneas 227-228	ESQD/IC3 Líneas 134-136 Líneas 164-167
Visión ecológica proyectiva	ESVEP/IC1 *	ESVEP/IC2 Líneas 77-84	ESVEP/IC3 *

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

La revisión a partir de la triangulación efectuada a la categoría “Evaluación y seguimiento” desencadenó la desestimación de la subcategoría “visión ecológica proyectiva”, ello aludiendo a que solo el informante clave 2 la considero en una ocasión durante el desarrollo discursivo. Por su parte, para la interpretación posterior que se realizará a la categoría se utilizarán los aportes de las subcategorías que prevalecieron en el desarrollo de las entrevistas: “Evaluación de proyectos” y “Quehacer docente”.

Tabla 10. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Resignificación de la práctica docente”

Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Formación permanente	<i>RPDFP/IC1</i> <i>Líneas 86-87</i> <i>Líneas 151-161</i>	<i>RPDFP/IC2</i> <i>Líneas 18-19</i> <i>Líneas 92-98</i>	<i>RPDFP/IC3</i> <i>Líneas 36-40</i>
Investigación	<i>RPDI/IC1</i> <i>Líneas 87-90</i>	<i>RPDI/IC2</i> <i>Líneas 22-23</i> <i>Líneas 33.39</i> <i>Líneas 196-198</i>	<i>RPDI/IC3</i> <i>Líneas 80-85</i> <i>Líneas 157-158</i>
Innovación	<i>RPDIN/IC1</i> <i>Líneas 84-86</i> <i>Líneas 174-179</i> <i>Líneas 209-215</i>	<i>RPDIN/IC2</i> <i>Líneas 134-139</i> <i>Líneas 149-164</i> <i>Líneas 169-172</i>	<i>RPDIN/IC3</i> <i>Líneas 100-120</i> <i>Líneas 157</i> <i>Líneas 184-187</i>

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

Como era de esperarse para la categoría “Resignificación de la práctica docente” el comportamiento de las subcategorías fue constante, brindándole validez a la misma. Por lo que el proceso de comprensividad desde la hermenéutica se desarrollara con todas las categorías subyacentes: “Formación permanente”, “Investigación”, “innovación”.

Tabla 11. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de la categoría “Perfil docente”

Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Motivación profesional	PDMP/IC1 *	PDMP/IC2 Líneas 25-26	PDMP/IC3 *
Gestión docente	PDGD/IC1 *	PDGD/IC2 Línea 28 Líneas 39-44 Líneas 59-70 Líneas 217-221	PDGD/IC3 Líneas 16-22 Líneas 33-35
Relaciones interinstitucionales	PDRI/IC1 *	PDRI/IC2 Líneas 184-187	PDRI/IC3 Líneas 47-51

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

La triangulación de las subcategorías emergidas dentro de la categoría “Perfil Docente” develó que “Gestión Docente” y “Relaciones interinstitucionales” son las mas recurrentes en el discurso de los informantes claves. Por tanto, serán las utilizadas para el proceso de análisis e interpretación posteriormente.

Tabla 12. Triangulación de las subcategorías emergentes dentro de categorías sin mayor recurrencia discursiva: “Cultura y Educación”, “Prácticas y Experiencias”, “Decolonización”

Categoría “Cultura y Educación ”			
Subcategorías	IC1	IC2	IC3
Interculturalidad	CEI//ICE1 *	CEI//ICE2 Líneas 44-55	CEI//ICE3 *
Categoría “Prácticas y experiencias”			
Reflexiones del contexto	PERC//IC1 *	PERC//IC2 Líneas 122-127	PERC//IC3 *
Categoría “Decolonización”			
Pensamiento crítico	DPC//IC1 *	DPC//IC2 Líneas 125-132 Líneas 143-148	DPC//IC3 *

Fuente: Rosales (2024)

Triangulación

La triangulación es una metodología veraz, confiable y que brinda al proceso de investigación claridad para el abordaje y la interpretación de fenómenos sociales, como lo es el caso de la presente investigación fundamentada en la transformación de la práctica docente desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. La recogida de datos, puede ser una experiencia gratificante o por el contrario quedar fuera de las expectativas del investigador respecto al tema. Dicha apreciación es notoria en la síntesis expresada en la tabla 12. Donde, categorías que a simple vista guardan directa relación con la investigación no fueron recurrentes en el discurso de los informantes claves, revelación que propicia una mayor dedicación a la fase de hermenéutica intersubjetiva para dilucidar las motivaciones subyacentes en la construcción de la teoría a partir de los datos.

Gracias al desarrollo de la triangulación anteriormente presentada, se obtuvo la depuración exhaustiva de las unidades propias de análisis emergentes, estableciéndose por purga las doce (12) subcategorías finales que integrarán las cinco (5) categorías de interés para la investigación planteada y sus fines, por consecuencia éstas pasan al siguiente nivel de construcción interpretativa. En primer lugar, “Planificación y diseño curricular” con tres (3) subcategorías: procesos educativos, cambio de paradigma, adaptaciones.

Sobre esta misma línea discursiva, se describe que la categoría “Gestión Escolar Comunitaria” consolidó dos (2) subcategorías: empoderamiento comunitario y valores humanos. Asimismo, la categoría “Evaluación y Seguimiento” adquirió dos (2) subcategorías; las cuales son evaluación de proyectos y quehacer docente. Seguidamente “Resignificación de la práctica docente” con tres subcategorías: formación permanente, investigación e innovación. Por último, se encontró que la categoría “Perfil Docente” encontró sustento en dos (2) subcategorías: gestión docente y relaciones interinstitucionales.

Tabla 13. Sistematización de categorías y subcategorías emergidas del proceso depurativo

Categoría	Subcategoría	Codificación
Planificación y diseño curricular	<i>Procesos educativos</i> <i>Cambio de paradigma</i> <i>Adaptaciones</i>	<i>PDCPE</i> <i>PDCCP</i> <i>PDCA</i>
Gestión escolar comunitaria	<i>Empoderamiento comunitario</i> <i>Valores humanos</i>	<i>GECEC</i> <i>GECVH</i>
Evaluación y seguimiento	<i>Evaluación de proyectos</i> <i>Quehacer docente</i>	<i>ESEP</i> <i>ESQD</i>
Resignificación de la práctica docente	<i>Formación permanente</i> <i>Investigación</i> <i>Innovación</i>	<i>RPDFP</i> <i>RPDI</i> <i>RPDIN</i>
Perfil docente	<i>Gestión docente</i> <i>Relaciones interinstitucionales</i>	<i>PDGD</i> <i>PDRI</i>

Fuente: Rosales (2024)

4.3 Organización y comparación sistemática de las categorías y subcategorías emergidas con fundamento en la hermeneusis intersubjetiva.

En este punto del desarrollo investigativo se valora lo expresado por Strauss y Corbín (ob. cit.) quienes afirman y reconocen que el proceso de triangulación categorización y subcategorización es indiscutiblemente trascendental para dar paso firme a la estructuración y contrastación de las mismas, manifiestan que esta alternativa metodológica para el análisis de datos cualitativo se enfoca en la generación sistemática de teorías sustantivas o propias de una realidad investigada. En consecuencia, la presente investigación cumplió un proceso dinámico, recurrente e inductivo que permitió el registro de categorías, subcategorías y códigos con los cuales se fundamentaron los conceptos emergentes de este apartado a presentar.

Antes de señalar las matrices de contrastación, es menester precisar que la codificación axial, fundamento de la hermeneusis intersubjetiva detenidamente estudiada por Strauss y Corbín (ob. cit.) es el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (p. 134). En esencia, su objetivo es agrupar datos que en un primer orden estuvieron estratificados como producto del emerger de subcategorías, esto brinda claridad interpretativa y completa sobre el fenómeno en estudio. Para tener una visión más clara de lo expresado, tenemos que este tipo de codificación cumple con tareas básicas, Strauss (1987), citado por Strauss y Corbin (ob. cit.), refiere las siguientes:

Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta. 2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno. 3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras. 4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales (p. 137).

Visto desde la mirada de los autores, la codificación axial, facilita la comprensión del fenómeno, a través de la búsqueda de interacciones, similitudes, coincidencias en el discurso de los informantes claves; apoyándose para ello en el proceso gramatical relacionante.

En esta misma dirección Martínez (2004), nos indica que la etapa de

Organización y comparación sistemática de las categorías y subcategorías emergidas con fundamento en la hermenéutica intersubjetiva, él prefiere llamarla “Estructuración” previa a la “Teorización”, en la que “se agruparán o asociarán las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido” (p.263). Interpretando a este autor, nos queda claro que en este nivel de la investigación doctoral el procedimiento a usar tendrá mucha relación con los objetos y campos estudiados, así también; del investigador, su capacidad de análisis, su inventiva o creatividad y preferencias en el uso y tratamiento de la información.

Para este ámbito, el investigador puede decidir cómo desarrollar el manejo de la información; según su modo o practicidad, experiencia y relación con la investigación podría ser de forma manual para involucrarse directamente con los datos, comprenderlos, asimilarlos o por el contrario mediante uso de paquetes de software que actualmente facilitan dando celeridad al manejo de información cualitativa. Siguiendo a Martínez (ob. cit.), en el proceso de contrastación se pueden seguir tres niveles: 1. Descripción normal, en ella el investigador presenta una síntesis descriptiva, matizada de sus hallazgos, donde la categorización y el “análisis” se realizaron aceptando y usando las teorías, las estructuras organizativas, los conceptos y las categorías descritos en el marco teórico, que representan las conclusiones científicas, las hipótesis probables y la nomenclatura aceptadas hasta el momento en el área estudiada; 2. Descripción endógena, Es una descripción “generada desde adentro”. Aquí la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y algunas relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la propia información, de los propios datos y 3. Teorización original.

Así, queda concebida la organización y comparación sistemática “Contrastación”, según Martínez (ob. cit.) “es relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, para ver cómo aparecen desde perspectivas diferentes o sobre marcos teóricos más amplios y explicar mejor lo que el estudio verdaderamente significa” (p. 276). En el marco de contrastación efectuado en esta experiencia, se procedió agrupando los discursos en función de las categorías y subcategorías emergentes,

dando una vista de conjunto en las matrices dispuestas a continuación; brindando valor a la expresión de la investigadora en soporte a la interpretación del fenómeno estudiado.

Tabla 14. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “planificación y Diseño Curricular”.

Categoría/Codificación: Planificación y Diseño Curricular/ PDC	
Subcategorías/Codificación: 1. Procesos educativos PDCPE. 2. Cambio de paradigma PDCCP. 3. Adaptaciones PDCA	
Información develada por los Informantes claves	Comprensión
(PDCPE/IC1) los docentes debemos reflexionar sobre lo que hacemos y como lo hacemos esto es fundamental y se arraiga en los procesos diagnósticos, de diseño y recorrido de ambientes /territorios. (Líneas 13-17). (PDCPE/IC2) Debo decirte primero que todo que me siento honrada de participar en esta investigación y en tú búsqueda de información. Este es un tema actualmente de mucho debate y el mismo se origina por el tipo de modelo educativo que existe en Venezuela, desde hace unos años 2014 para ser más específica; se han desarrollado amplias y suficientes propuestas, estructuras y documentos para transformar la educación y buscar la calidad educativa (Líneas 3-13). (PDCPE/IC3) son muy buenos y siempre dejan algo nuevo entre quienes lo compartimos. Te puedo decir, que, si se aplicaran en la práctica docente, pudiéramos resarcir mucho daño del cual somos absolutos responsables por años hablamos de cambios, evolución y transformación de la educación (LINEAS 172-179). (PDCCP/IC1) Esta pregunta viene con todo, yo he tratado de comprender la comunalización más allá del concepto meramente político, sino su relación con lo educativo. Puedo decir desde mi experiencia que comunalización de la educación representa un paradigma radical que busca transformar la práctica docente, situándola en el corazón de las comunidades y empoderando a todos los actores involucrados en el proceso educativo (Líneas 96-103) (PDCCP/IC2) ... Bueno .la comunalización de la educación representa una profunda transformación del sistema educativo tradicional, con implicaciones significativas para la práctica	La planificación y el diseño curricular con fuentes de la practicidad en el desempeño del docente son fundamentales. A la luz de las apreciaciones de los informantes claves quedó demostrado que para pensar desde la reflexividad en una transformación de la práctica docente; que, además incluya la gestión territorial, la comunalización o comunalidad, la educación lugarizada o lugaridad; es necesario que la planificación educativa y el diseño curricular estén acorde a los contextos actuales de la educación venezolana. Es de esta manera como el elemento reflexividad tocó los diversos procesos educativos sumergidos en las dimensiones de la práctica. Aunado a ello, se destacó que el pensamiento crítico de los docentes en la actualidad transita por factores múltiples que le atañen un cambio de paradigma en la enseñanza, siguiendo horizontes de anclaje comunalizador para comprender y actuar sobre las realidades comunes. Asimismo, la voz de nuestros actores sociales o informantes claves dejaron en evidencia la necesidad en nuestro sistema educativo de proveer de adaptaciones, no solo curriculares, sino de medios, recursos, mecanismos, participantes. Se estima, para el alcance de la transformación de la práctica docente y su reflexión permanente el colectivo docente requiere apropiarse con sentido social de la organización escolar y contextualizar los currículos a los intereses del lugar común.

docente (Líneas 108-112). **(PDCCP/IC3)** un paradigma pedagógico nuevo en nuestro territorio, que busca transformar radicalmente la escuela, convirtiéndola en un espacio de encuentro entre la comunidad y el conocimiento. Esta propuesta, arraigada en la historia y las luchas sociales del país (*Líneas 61-63*). **(PDCA/IC1)** asimismo, un currículo local, generando las adaptaciones necesarias para responder a las realidades locales y a las necesidades de los estudiantes que sean producto del debate colectivo y de su consenso (*Líneas 51-56*). (PDCA/IC2) También te debo mencionar que hace falta más adaptación, pues tenemos un llamado currículo Bolivariano que ¡¡¡de paso!!! Es flexible y contextualizado....risas....que permite adaptar los contenidos a las necesidades y realidades de cada territorio, promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para la vida (*Líneas 84-92*). **(PDCA/IC3)** reinención de la docencia, donde el aprendizaje se vuelve más significativo y pertinente (*Líneas 139-140*).

Fuente: Rosales (2024)

Tabla 15. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Gestión Escolar Comunitaria”.

Categoría/Codificación: Gestión Escolar Comunitaria/ GEC	
Subcategorías/Codificación: 1. Empoderamiento comunitario GECEC. 2. Valores humanos GECVH	
Información develada por los Informantes claves	Comprensión
(GECEC/IC1) empoderamiento comunitario, pues es la comunidad educativa la protagonista activa, a partir de allí se logra co-construir el proyecto educativo local, otro principio es la vinculación con el contexto, donde la educación se adapta a las necesidades y realidades de cada territorio, promoviendo el desarrollo local, claro esto no deja a un lado por supuesto a lo que hemos llamado (Líneas 20-26). (GECEC/IC2) enfatizando la participación comunitaria, la contextualización curricular y la vinculación escuela-comunidad, es lo primero que debemos revisar para fundamentarnos en la conquista del territorio (Líneas 55-59). (GECEC/IC3) Es necesario, por ejemplo, todos debemos sumar para fortalecer la participación comunitaria, ampliando los espacios de participación y garantizar que las comunidades tengan un papel protagónico en la toma de decisiones (Líneas 26-31). (GECVH/IC1) También, se habla de gestión territorial cuando en nuestras acciones existe equidad y justicia social, no es docente solo el que tiene el título, sino el que se identifica con lo que hace, y eso sin distingo guarda relación con los valores humanos, aquí es importante que en la práctica docente; que es lo que venimos hablando, se busque reducir las desigualdades y garantizar el acceso a una educación de calidad para todos. (Líneas 32-40). (GECVH/IC2) Aplicando la comunalización en la educación encontramos con mayor fortaleza el desarrollo de competencias clave para la vida, como el trabajo en equipo, la igualdad, la participación, la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico (Líneas 128-134). (GECVH/IC3) busca construir una educación más justa, equitativa y pertinente para todos. Las implicaciones se pueden develar en consecuencia de su perspectiva pedagógica fundamentada en avivar la inventiva en la práctica docente. Esto es posible con la participación comunitaria, donde encontramos	Los docentes gestores de la educación como agentes del sistema educativo, cumplen una tarea central para el propósito social y la administración escolar de las distintas instituciones y modalidades. Estos a su vez, enfrentan a diversos retos y desafíos en la práctica de la educación, sobre todo, de cara a los constantes cambios en la sociedad del conocimiento. En esta línea, las políticas educativas establecen escenarios para el desempeño de los docentes, con un claro énfasis en la importancia de la gestión comunitaria, al menos en nuestro país; Venezuela, siendo esto una tarea orientada a resultados y el vínculo de la experiencia educativa al contexto social. En este sentido, los informantes claves en la categoría “Gestión escolar comunitaria” desde sus expresiones demuestran con sensatez, claridad y corresponsabilidad la relevancia de este aspecto, aludiendo a que desde la practica docente transformadora es menester generar una gestión territorial que haga su parte aplicando la comunalización y la comunalidad, la lugarización de la educación donde se respeten los valores universales y humanos y se cumplan con los deberes educativos en el marco de una mayor integración, conexión, cohesión, empatía y acción colectiva. Es así, como se traduce la integración del pensamiento crítico colectivo para una necesaria y absoluta participación comunitaria en la gestión educativa de los centros escolares, haciendo parte del dialogo para la búsqueda de respuestas al lugar-común en el que coincide la pluricéntrica esencia de la educación.

a una escuela que se concibe como un espacio abierto a la comunidad, donde todos los actores (estudiantes, docentes, familias, organizaciones sociales) participan en la toma de decisiones y en la construcción del proyecto educativo (Líneas 67-72).

Fuente: Rosales (2024)

Tabla 16. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Evaluación y Seguimiento”.

Categoría/Codificación Evaluación y Seguimiento/ ES	
Subcategorías/Codificación: 1. <i>Evaluación de proyectos ESEP</i> . 2. <i>Quehacer docente ESQD</i>	
Información develada por los informantes claves	Comprensión
(ESEP/IC1). Por ejemplo una gestión territorial educativa que tribute a la transformación de la práctica docente, se debe constituir en el desarrollo de proyectos educativos, es decir; en iniciativas locales que involucran a la comunidad en la solución de problemas y el desarrollo de su entorno, pero no solo hacerlos sino evaluar su eficacia (<i>Líneas 44-51</i>). (ESEP/IC2) de planes y proyectos...eh...y en ese sentido...mira.... Viene lo que me preguntas sobre “gestión territorial”... ¡ya los años y la experiencia nos han gritado que debemos llevar la educación a experiencias fuera de las cuatro paredes! (<i>Líneas 28-33</i>) (ESEP/IC3) Es bueno pensar en la importancia de evaluar y ajustar las políticas, planes, programas y proyectos educativos, realizando evaluaciones periódicas de las políticas y programas educativos para identificar sus impactos y realizar los ajustes necesarios (<i>Líneas 41-46</i>) (ESQD/IC1) repito no fáciles, pero ya contamos con los medios se debe establecer una evaluación continua para resignificar cuando sea meritorio, de reflexión y mejora constante de las prácticas educativas. (<i>Líneas 63-68</i>) (ESQD/IC2) y sus vertientes pedagógicas para mejorar la enseñanza y como si fuera poco....risas..... si a eso le sumas la lugaridad de la educación se hace infinito el abanico de oportunidades y recursos para la enseñanza (<i>Líneas 221-225</i>) (ESQD/IC3) tanto sus potencialidades como sus desafíos para comprender su verdadero impacto en la práctica docente (<i>Líneas 134-136</i>)	La triangulación evidenció para esta categoría que los informantes claves transitaban con recurrencia en su discurso por la valoración de los procesos de evaluación y seguimiento como pilares de fundamento en el desarrollo de una práctica docente transformadora; impulsada por las huellas de innovadoras premisas como: la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. Reconociendo, que la evaluación y el seguimiento son instrumentos para el mejoramiento que permite obtener información válida y confiable sobre las consecuencias de acciones específicas, para así optimizar los esfuerzos en el ámbito educativo, los informantes expresaron como punto álgido el desarrollo de proyectos educativos; ciertamente, pero sumado al acompañamiento debido para la verificación de medios de acción que los convierten en una realidad palpable. Esto conduce a la investigadora, a ubicarse en una posición de reflexión y de realismo, en el entendido, del contexto educativo nacional en el cual es notoria la existencia de varios planes, programas, proyectos, orientaciones enmarcadas en una práctica educativa novedosa, sin embargo; en el campo de estudio sus resultados se perciben escasos, débiles y contradictorios. Entonces: ¿cómo se traduce el hecho de contar con los medios, pero sin tener mayores resultados?, la respuesta es sin duda el desempeño vacío de una práctica docente tradicionalista imperante en nuestros tiempos. Esto invita con fuerza de ley a monitorear el quehacer docente.

Fuente: Rosales (2024)

Tabla 17. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Resignificación de la práctica docente”.

Categoría/Codificación Resignificación de la práctica Docente/ RPD	
Subcategorías/Codificación: 1. Formación permanente RPDP. 2. Investigación RPDI 3. Innovación RPDIN	
Información develada por los informantes claves	Comprensión
(RPDP/IC1) Todo lo que te digo profesora Rosmary, es comunalización y comunalidad, una es el proceso y la otra es la acción. Si el docente comprende esto formándose e investigando permanentemente se convertirá en más que un transmisor de conocimientos, el docente se convierte en un facilitador de procesos de aprendizaje autónomos y colaborativos, conectando con la comunidad, cuestionando en colectivo sus propios saberes (Líneas 151-161). (RPDP/IC2) Y algo que no se puede perder de vista, no se si ya te lo había mencionadorisas.... ¡Me emocioné!..... Profeeste..... es la formación docente, la formación continua de los docentes, orientada hacia la construcción de un nuevo modelo pedagógico que promueva la participación, la creatividad y el pensamiento crítico (Líneas 92-98). (RPDP/IC3) la formación docente, lo cual es la columna vertebral de este tema “el docente”, su capacidad de evolución, formación y la investigación que este genere sobre su realidad (Línea 36-40). (RPDI/IC1) la investigación y ese también es un punto de interés ¡amar investigar para transformar!....Vale, yo creo que esta debe ser la tarea de todos y todas (Línea 87-90) (RPDI/IC2) habilidades como la investigación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración (Línea 196-198) (RPDI/IC3) Comunalización también es sinónimo de vinculación con el contexto, esto hace que en el aprendizaje o durante él se consideren las realidades y necesidades de la comunidad, fomentando la investigación y la resolución de problemas locales (Línea 80-85). (RPDI/IC1) yo puedo decir que la lugarización de la educación, lugaridad o educación lugarizada propone un cambio en la forma de enseñar y aprender. Convirtiendo el acto de enseñar en un espacio cercano, conocido, valioso y necesario (Líneas 174-179) (RPDI/IC2) Y tampoco olvidemos que la comunalización exige	Desde el tratamiento de la información recopilada en las entrevistas aplicada a los docentes, emergió esta categoría axial. En la misma, se recogen las aportaciones de los informantes claves que estuvieron enfocadas en sus percepciones sobre resignificación de la práctica docente, hace referencia a los distintos elementos o conjuntos que son parte interactuante en ésta: la formación permanente, la investigación y la innovación. Su narrativa recurrente conduce a develar en esencia la necesidad de de-construcción del docente, llámese también ruptura epistémica de su concepción o lo que es similar punto de quiebre, ello; para llegar a una resignificación. En este sentido, los informantes optaron de forma tácita en su discurso porque el docente debe des- aprehender para aprehender lo nuevo y lo realmente necesario en el contexto actual, se avizoró la ruta para lograr este planteamiento a través de las subcategorías “formación permanente”, “investigación”, “innovación”. Se comprende desde sus posicionamientos una parcial toma de conciencia de la necesidad de operar transformaciones profundas en nuestra educación, esta urgencia es fundamental. Sin embargo, para realizar transformaciones valientes y responsables en el tema de la cuestión docente, y de forma particular, en el corazón que define esta problemática profunda es sin duda obligatorio que el sistema educativo garantice la formación docente, el desarrollo motivador de la investigación para que por añadidura tengamos innovaciones sistémicas y no atomizadas. Escenario que se convertirá en realidad si se logra adoptar una perspectiva holística en el proceso de transformación, de manera que la innovación en su filosofía, currículum y métodos de formación, esté presidida, a su vez,

la implementación de nuevas metodologías y estrategias pedagógicas que fomenten el aprendizaje activo y colaborativo, esto es transformación de la practica docente (*Líneas 134-139*) **(RPDIN/IC3)** Mira..... necesitamos entender que la comunalización exige una transformación profunda de la práctica docente, que nos hará transitar por un cambio de rol, dinamizar sus relaciones de confianza y colaboración con las familias y la comunidad y otras instituciones en los proyectos educativos, desarrollando espacios para promover una actitud crítica frente al conocimiento y fomentar la búsqueda de nuevas formas de saber. Con la comunalización, el docente debe convertirse en innovador e investigador cada día, es decir ser agente de cambio; participando en procesos de transformación social y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Es de saber profe.... Queeeee. Vamos a encontrar resistencias, desigualdades, falta de recursos, pero todo ello se subsana con la formación docente, ya que se necesita una formación docente continua y de calidad para acompañar este proceso de transformación (*Líneas 100-120*)

Fuente: Rosales (2024)

por sus modelos de organización, funcionamiento y gestión. Así pues, el mensaje innovador de la formación en el plano filosófico, curricular y pedagógico logrará cristalizar en el accionar de la práctica docentes transformadora territorializada, comunalizadora y lugarizada

Tabla 18. Matriz para la comprensión e interpretación de los postulados emergentes de la categoría “Perfil Docente”.	
Categoría/Codificación Perfil Docente/PD	
Subcategorías/Codificación: 1. <i>Gestión Docente PDGD</i> . 2. <i>Relaciones interinstitucionales PDRI</i>	
Información develada por los informantes claves	Comprensión
(PDGD/IC2) mejora la gestión educativa y por ende los procesos de la educación propiamente dicha. Gerenciar de esta manera implica una serie de principios y prácticas que buscan transformar radicalmente el sistema educativo (<i>Líneas 39-44</i>). (PDGD/IC3) su implementación se ha visto limitada por los recursos y las condiciones sociopolíticas del país, por todo lo que hemos pasado. Observo también, que se habla de descentralización pero realmente yo la observo en la gestión educativa como que ha sido parcial (<i>Líneas 16-22</i>). (PDRI/IC2).. de una educación lugarizada necesariamente se deben conectar los contenidos con la realidad de los estudiantes, su entorno, sus realidades(<i>Líneas 184-187</i>) (PDRI/IC3) ganar buenas y efectivas alianzas estratégicas con organizaciones internacionales, la sociedad civil y el sector privado para fortalecer el sistema educativo (<i>Líneas 47-51</i>)	Un aspecto de gran interés que se reveló desde la intersubjetividad en el discurso de los informantes claves es el Perfil Docente, el cual va de la mano con las dimensiones de la práctica docente transformadora expuestas por Fierro, Fortoul y Rosas (2000). Del mismo modo, Hernández (2011) nos recuerda que “contemplar al docente como un técnico que aplica reglas derivadas del conocimiento científico, sistemático y estandarizado para controlar los procesos del aula y lograr así los fines deseados, resulta arriesgado” (p.13), en tanto que su función se reduciría a la de mero técnico que ejecuta pero poco piensa. También, Habermas (1971) señalaba que la racionalidad técnica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental y si sólo se miran los fines y no los medios, se olvida el carácter insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación humana. Rememorar estos postulados nos conduce al discurso encontrado para la categoría en estudio, donde se destacó que el docente es un gerente por naturaleza con el más importante tesoro para gerenciar que son “sus estudiantes” a quienes debe conducir por procesos educativos adaptados a su realidad, sentir, vivir y convivir; integrando este parecer a las relaciones con el entorno y las figuras contextuales que eso implique.

Fuente: Rosales (2024)

MOMENTO V

TEORIZACIÓN

CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE UNA MIRADA GNOSEOLÓGICA DE LA GESTIÓN TERRITORIAL, LA COMUNALIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN LUGARIZADA.

5.1 Visión inicial a la teoría

El presente momento de la investigación presenta los constructos teóricos sobre la práctica docente transformadora desde una visión gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada. Partiendo de la comprensión conceptual dada por Martínez (1998) acerca de la teoría como “construcción mental simbólica, verbal o icónica de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos” (p. 88). La teoría, entonces, en este contexto tiene dos dimensiones: constituye un modelo de explicación del objeto de estudio, primera; y, segunda, halla su sello de validez en tanto sirve para anticipar y para dominar eventos relacionados con el objeto de estudio, es decir, el pragmatismo de la teoría es al tiempo su criterio de validez. Es esta la vía que permitiría, luego, estrechar los vínculos entre ciencia y tecnología.

Para Arias (2018), la construcción teórica representa uno de los procesos estructurales de la elaboración de una tesis en los estudios de postgrado. Generalmente, la literatura que acompaña a los cursos de metodología y a los seminarios de investigación se concentra, de manera prioritaria, en la construcción del objeto de estudio y en un vasto espectro del desarrollo de métodos e instrumentos de recolección y análisis de la información. El autor indica que

“Se deja un vacío relevante en la literatura global sobre la fundamentación teórica dentro de la investigación social, asunto que se replica en la enseñanza de la investigación en este dominio disciplinar, evidenciando la insuficiencia de estrategias, anclajes y recursos didácticos necesarios para

orientar a los estudiantes de maestría y doctorado en la construcción de los marcos teóricos dentro de la elaboración de sus tesis. (p.8)

Desde esta concepción la perspectiva de la construcción teórica como una parte sustancial del proceso de formación para la investigación social puede constituir una mimesis que vincula el paso de un pre-texto a un texto y de este al con-texto. A partir de una síntesis sobre las expresiones del autor el pre-texto muestra dos aspectos de toda construcción teórica. En primer término, la identificación de los conceptos que nos sugiere cualquier autor adscrito a una particular tradición teórica. Ese texto no nos pertenece, más bien nos indica uno de los posibles cursos comprensivos sobre una situación o fenómeno social. La tarea fundamental del lector consiste en dilucidar la lógica de su construcción, mediante la identificación de las categorías propias del texto, su definición y su ordenamiento dentro del mismo. En segundo lugar, el pre-texto nos presenta una excusa para no rebasar el pensamiento proveniente de la costumbre, finalmente el texto en consecuencia, se construye y se publica (se hace público-polis) ante una comunidad receptora gracias a un otro que interactúa desde la dialogicidad y esto es el con-texto.

5.2 Aproximación a la teoría

El contexto educativo y sus retos, desafíos, aciertos y desaciertos, tan pluricéntrico; conlleva a repensar y sentipensar sobre él y en estos tiempos con mayor acentuación, pues, por los requerimientos sociales, la evolución acelerada de la sociedad y los constantes cambios así lo solicitan. El ser conscientes y críticos del panorama global de la educación actual se torna relevante en la dialéctica permanente entre teoría y práctica. Esta narrativa, nos hace reflexionar y volver a la comprensión de que el potencial de aprendizaje se maximiza en contacto con otros, por lo que resulta necesario nutrirse de procesos de reinención que vuelvan la práctica en una espiral indetenible de saberes, haceres y sentires. Asimismo, resulta fundamental en el quehacer educativo propiciar indeleblemente procesos de investigación de cara a las realidades tradicionales que persisten y a los embates de la actualidad.

La práctica docente revela su importancia en este hilo como principal protagonista, con sus dimensiones vendrá a consolidar la trama de competencias contenidas en su

desempeño. En esta trinchera, el reto de la educación para el docente de estos tiempos es ponderar con alto valor el aprendizaje activo, sociocomunitario y participativo de quienes aprenden desde sus territorios comunes, adquiriendo las herramientas necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables. Ante ello, cobra vigor un enfoque anclado a la hermenéutica de la biopráctica, en el cual los docentes resultan piezas fundamentales. Sin la acción docente, no existe el aprendizaje ni la innovación, ni tampoco es posible un cambio verdadero en la educación o bien, la consolidación del modelo educativo país. Por lo tanto, cualquier transformación perseguida en el sistema educativo requiere que los docentes que compartan las ideas en las que se basan, transformen y resignifiquen sus prácticas; adaptándose junto a los nuevos constructos.

El docente como principal actor del proceso educativo debe estar al frente de las transformaciones necesarias para adaptarse a las realidades contextualizadas que le acompañan diariamente. Una de estas transformaciones ocurre sobre su propia práctica, convirtiéndole en un autor estratégico de la calidad educativa, la misma que debe dar respuesta en variadas dimensionalidades y asumir además interactuantes compromisos; con el firme propósito de brindar un espacio de aprendizaje que aperture la luz del conocimiento en los estudiantes; sea cual fuere su nivel o modalidad. Desde esta óptica, el docente debe prepararse para enfrentar cualquier circunstancia, muchas veces dejando de lado sus propias vicisitudes para atender las de un colectivo, que más que razón; tienen en él puesta su fe para buscar esperanzas en la permanencia de una educación atropellada por la celeridad social y la vaguada informativa tecnológica.

Hoy más que siempre, el docente deberá estar ganando a la reflexión, no solo sobre sus acciones, sino sobre sus pensamientos con criticidad accionante para salir al frente de una globalidad imperante que pretende obviar las realidades contextualizadas donde se tiene infinitas fortalezas. Además, de recordar que después de los núcleos familiares los individuos más cercanos a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, son los docentes, esto nos brinda grandes posibilidades de influir sobre la formación de las nuevas generaciones, sus hábitos, sus modos de pensar y actuar. Aunque se perciba reiterativo ser docente es profesión para interactuar con la cultura heredada en modos

de enseñanza, es, ante todo, una actividad que apunta hacia el futuro, hacia el co-construir, en consecuencia, su meta es la transformación de lo existente en mejores formas de vida.

Enunciar estas líneas nos posiciona en la reflexión de Stephen Kemmis citado por Carr, (1996):

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. (p.17)

Lo descrito por este valioso autor, nos invita a repensar el concepto de práctica docente amerita ampliarse, redimensionarse y biopensarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante involucrarse en el en el ejercicio constante de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras, territorializadas, comunalizadoras y lugarizadas para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera, se constituirá un buen momento y un excelente recurso para la intradisciplinariedad, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, para lograr integrar a todos los actores educativos, teoría y práctica, docencia, formación, investigación y vinculación sociocomunitaria, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje.

Con fortuna hemos heroicamente reconocido nuestras carencias y obtenido una lectura clara de los desafíos, reencontrándonos con la pedagogía popular de Paulo Freire, la pedagogía de la esperanza, ejemplo, la curiosidad que le da el poder a la palabra, a la comunicación, al diálogo, que valora la cooperación. Desechando las conductas observables por los significados, las habilidades para la vida y los procesos y este posicionamiento se lo adjudicamos a la reflexión sobre la práctica docente. La mismas que nos conduce a recuperar el sentido de lo común, lo local, lo nuestro, lo situado, las potencialidades sumergidas en la comunidad.

Al respecto, la retórica detallada argumenta en fundamento la constitución de un constructo teórico para la transformación de la práctica docente desde una visión

gnoseológica de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, subyacente en el firme propósito de servir, buscar ser siempre y en todo lo mejor, aunado a precisar aportes que den respuesta a interrogantes que acompañan el existencialismo de la práctica docente. Dispuesto con una visión praxeología como arte teórico de la práctica, la autopoiesis y su ciclicidad del Ser con un sentido netamente intrapersonal y la biopraxis de congruencia con un entorno dinámico, problémico y cambiante que se deriva de una concepción sistémica, circular, no lineal y configuracional. Dicho constructo con estos preceptos tangibles y autotransformadores se percibe en una esquematización celular eucarionte en clave de mitosis; reconocido de esta manera con énfasis explicativo desde la ciencia de la vida interpelada por la investigadora y con asientos del estado del arte previamente transitado para la germinación en pares de la idea transformacional.

Como resultado de esta esquematización, se entiende la profase como el deshacer de lo presente en la práctica docente, seguidamente en metafase las reflexividad y posterior alineación de lo encontrado; para este caso la validación de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada, en anafase una división esencial, sentida y con arraigo al modelo común y al desarrollo colectivo da origen a las células transformadoras, consecutivamente una telofase propia para la formación nucleada de lo nuevo en un todo y sus partes; en resguardo de una membrana subyacente en categorías que nutren desde la planificación y diseño curricular, la gestión escolar comunitaria, la evaluación y seguimiento, la resignificación permanente y el perfil docente.

Escudriñando saberes y reconstruyendo realidades con fundamento en el sentipensar una práctica docente transformadora y con denuedos de tributar en el ámbito más trascendental para el desarrollo de una nación como lo es la educación, validando el proyecto educativo venezolano y reconociendo sus intencionalidades epistémicas, se exteriorizan las representaciones gráficas que brindan soporte al constructo develado:

Figura 2 Representación gráfica del constructo teórico para la transformación de la práctica docente desde una mirada reflexiva de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.



Fuente: Rosales (2024)

Es preciso iluminar este punto del discurso, con la priorización de la praxeología y la biopraxis como teorías, sus aportes y significados en el desarrollo de la práctica docente transformadora, que por el izar a través sus astas dieron lugar a nuevas miradas teóricas fijadas en un puntocentrismo de tres salidas; la gestión territorial en la cual se enaltece los accionantes de enfoques geohistóricos, la comunalización que nos presenta la comunagogía como una valiosa forma de hacer pedagogía común y la educación lugarizada con sentido local y fines de evolución colectiva sin cegar lo nuestro, la cultura y saberes propios. En y para brindar propulsión a estas variables investigadas del discurso versionante ya analizado, es conveniente develar con fundamento las construcciones teóricas propias de las categorías que determinaron la hermeneusis intersubjetiva de la información tratada:

Planificación y diseño curricular

Reconociendo con valor el orden y apariencia de la categoría, se decide señalar en este sector primeramente al diseño curricular, el cual para Phenix (1968) “se deben

tener claros tres aspectos al momento de hablar de currículo, los cuales son el qué se estudia, cómo se realiza el estudio y la enseñanza y cómo se presentan la diversidad de temas que le conforman” (p.9). De allí, que todo diseño curricular responde a finalidades y objetivos, selección y organización, legalidades y un programa de evaluación de alcances.

Actualmente, hablar de currículo trae consigo una connotación contextualizada, ya que se ha superado la universalidad del contenido curricular para pasar a la territorialidad de la misma, pero; con ello se debe tener especial cuidado para no caer en idealismos y obviar el realismo. En consonancia, al diseño curricular lo acompaña la planeación entendida por Llanera, McGinn y otros (1981) “como un acto de diversas dimensiones; la social, la política, técnica, cultural y prospectiva” (p.34). además de transitar por dimensiones la planificación en el marco del diseño curricular cumple con fases reconocidas prácticamente de forma globalizada: el diagnóstico, la problematización, el diseño de acciones, la implantación y la evaluación.

Desde este punto de vista, la categoría en estudio va directamente relacionada con el diseño instruccional, elemento que para los fines de la educación venezolana y el proyecto educativo país va de la mano con la contextualización de la enseñanza, principio que revierte sobre esta investigación validez y confiabilidad, al suscribirse a una temática vanguardista para dar respuesta a realidades del entorno como la transformación de la práctica docente.

Con la mirada firme en proveer en el sistema educativo de una planificación y diseño curricular coherente, la categoría emergió una serie de subcategorías para orientar la construcción teórica requerida. Entendiéndose, para que se nutra la planificación y el diseño curricular a partir una práctica docente transformadora es menester estudiar los procesos educativos, aceptar los cambios de paradigmas y propiciar las adaptaciones necesarias.

Desde este horizonte, en Venezuela los procesos educativos se encuentran encaminados en una desafiante esfera de análisis, dando voces desde el 2014 en consultas por la calidad educativa, cuya búsqueda es responder a los embates de una práctica docente que a pesar del siglo XXI continúa siendo tradicionalista. Ante esta

realidad examinar que es menester el cambio de paradigma a nivel de la planificación y el diseño curricular es indetenible, pues, hoy mismo estamos sumergidos en metódicas que no van a igual con las exigencias de quien aprende. ¡Y que pensar del currículo!... dogma histórico que obliga a la repetición de pasos y secuencias vacías, memorísticas y alejadas de la realidad, desvalorizando y enclaustrando la acción docente a un itinerario obligatorio de tejidos temáticos y “horas encierro”. Es valioso poder precisar rupturas epistémicas y reconstruir matrices que conlleven y estructurar nuevos modos de hacer educación sin dejar de “Ser” y respondiendo a la filosofía de una política educativa país sea cual fuere la época, pues, la educación siempre será un acto casi innato.

Internalizando este recorrido y sin obviar el valor educativo de una Venezuela heroica toma fuerza retomar lo que conocer los contextos filosófico-políticos de las visiones educativas es fundamental para este proceso de necesidad de transformar la práctica docente que vivimos hoy. Proceso que tiene una génesis histórica que se construyó con la relación Bolívar-Rodríguez como fuente primaria. Es así como las políticas y acciones emprendidas desde 1999 han sido planteadas desde el poder que la Educación tiene como transformadora de la sociedad y es concebida en las raíces robinsonianas nuestra americana que en ocasiones olvidamos.

Esta categoría sostenida por tres subcategorías emergentes es trascendente supone hoy retos para el desarrollo de una educación que se exprese desde una dinámica de internalización del proceso educativo, seguida de la deconstrucción y construcción de paradigmas, con fines en que pernoten adaptaciones según las exigencias del contexto.

Figura 3 Representación gráfica del constructo teórico. Elemento planificación y diseño curricular



Fuente: Rosales (2024)

Gestión escolar comunitaria

Todo espacio educativo es considerado un ámbito social, por tanto, la gestión escolar comunitaria debe estar lo más cercana posible a este precepto, además de avivar la relación indisoluble entre institución-comunidad. La gestión escolar es el ente hecho acción encargado de orientar y asumir la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin ningún tipo de discriminación, con carácter de obligatoriedad y de gratuidad que el Estado debe garantizar, haciendo énfasis en los sectores más vulnerables de la población, de allí la pertinencia de la equidad como principio ético político.

Suscribiendo esta investigación a comprender que el enfoque de la gestión escolar comunitaria ya no es solamente político, ideológico, económico, legal y ni siquiera solo social, sino educativo, con pie firme, de convicción y desde la concepción del Estado Docente sostenida por Luis Beltrán Prieto. Se enaltece con urgencia revolucionar la educación y sus entes, de tal forma que se alcance materializar efectivamente el marco Constitucional adecuado que ya tenemos extraordinariamente descrito, con instituciones y centros educativos sugestionadas en la conciencia del bien común y de los valores

concebidos dentro de una ética incluyente, para la reconstrucción con equidad de una sociedad justa, fraterna, amante de la paz y altamente productiva, transformadora y con precisión para mantener en su tiempo firmeza y continuidad en sus fundamentos geohistóricos, en sus valores y empoderamiento de tal forma, que sea cónsona con el proyecto de país, cohesionando pertinentemente con el territorio que la describe.

La gestión escolar comunitaria entiende a la educación en un continuo humano localizado, territorializado, comunalizador y lugarizado; que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral para el desarrollo del pensamiento crítico, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas.

Figura 4 Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Gestión Escolar Comunitaria



Fuente Rosales (2024)

Evaluación y seguimiento

La concepción holista del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular y pedagógica entre cada uno de los niveles del Sistema Educativo, incluyendo todas las modalidades. Por esto, la evaluación y el seguimiento al cumplimiento real de las políticas, planes, programas y proyectos es determinante para brindar garantía al éxito en una práctica docente transformadora, más aún; si esta decide direccionarse hacia los preceptos actuales de la gestión territorial, la comunalización y la educación lugarizada.

La evaluación y el seguimiento en educación siempre será una oportunidad de reflexión en dirección a reconsiderar el accionar de la práctica docente, estos procesos no son conducentes al mero acto de enseñanza y aprendizaje, sino más bien al conjunto de procesos previos que le desencadenan con éxito, hablamos entonces de políticas, planes, programas, proyectos, orientaciones para la puesta de manifiesto del quehacer docente, traduciéndose en una revisión permanentemente de las acciones y creencias del Docente, analizando sus contradicciones y considerando sus implicaciones de carácter ético- moral, político, social y económico en tanto miembro de un contexto social al cual deberá responder consecuente y eficazmente.

En este sentido, la categoría Evaluación y Seguimiento, viene a hacernos un llamado para el desarrollo de acciones concretas en el marco de la practicidad de las disposiciones dadas para la administración escolar desde el ente o entes rectores y por supuesto aún más válidas las que surgen de lugar-común, mediante un repertorio de acción amplio, las y los actores educativos han aceptado la contradicción y sin yuxtaponer u oponer lo diverso han emprendido la tarea por su vinculación dialógica; esa unidad que no elimina lo diverso sino lo entreteje, lo interrelaciona, lo lleva en sí, lo organiza, lo produce y multiplica.

Figura 5 Representación gráfica del constructo teórico. Elemento evaluación y Seguimiento



Fuente Rosales (2024)

Resignificación de la práctica docente

Navegar por el mar de la comprensividad de la práctica docente sencillamente es apasionante, entender que necesitamos reaccionar como responsables de la educación para poder prevalecer como agentes directos de la estructuración social de nuestro país es por su parte desafiante. La resignificación de la práctica docente como categoría nos invita a romper fronteras, deshacernos de matrices ontoepistémicas ancladas al tradicionalismo y esto no es más que una instancia para decolonizar la vida. Elocuencia ésta, que de inmediato nos posiciona en unas subcategorías emergidas de mucho interés por la cuales todo docente debe transitar si desea una práctica docente transformadora en correspondencia con las premisas de gestión territorial, comunalización y lugarización de la educación. Gracias a la formación permanente, la investigación y la innovación más allá de posicionarnos en formas concretas y en tiempos posmodernos, nos originan el espacio idóneo para abrir oportunidades para desmontar la educación bancaria que aun en el siglo XXI sigue vigente.

Una verdadera resignificación de la práctica docente se constituye en el andamiaje de tres puntas, la formación permanente, la investigación y la innovación. Para poder sostener esta estructura es idóneo un sólido ADN transformador con bases nitrogenadas

en la formación inicial, continua y permanente de las trabajadoras y trabajadores al servicio de las instituciones en el marco de la nueva territorialidad, planes, programas y proyectos nacionales de formación, en correspondencia con los requerimientos del desarrollo integral y necesidades de personal en servicio, redes, áreas y líneas de investigación para intereses comunes, grupos, centros regionales y locales de investigación y formación, como parte del funcionamiento territorial, sin dejar de valorar la mixtura entre la formación en la pedagogía crítica y la investigación transformadora de acción social comunitaria en sinergia con las políticas públicas y áreas estratégicas del Estado venezolano. Siendo también relevante la hermenéutica de la interculturalidad e igualdad de las culturas, sus costumbres y tradiciones, valorando el uso de aquellos conocimientos no formalizados, pero sí vivenciados de las memorias históricas, de las experiencias inventivas, innovadoras y transformadoras de las comunidades para el reconocimiento y acreditación de estos saberes y la formación de docentes para este contexto.

Del mismo estilo, la acción investigativa tributante a la resolución de problemas y creación de mecanismos para confrontar la dominación entabados en la complejidad entre el capital y el trabajo, en nuestros propios contextos educativos, los cuales ameritan miradas y abordajes diferentes, para realizar transformaciones profundas. Es esta acción investigativa, producida en el activo proceso de indagación de la realidad y conformación de colectivos transformadores que generan productos de investigación dan cuenta de la sistematización de las prácticas pedagógicas transformadoras y enriquecen el acervo común que fortalece la acción consciente de los colectivos pedagógicos en cada área de investigación-formación y en el campo educativo como un todo.

Destacando la construcción teórica de continuidad, la resignificación de la práctica docente implica afianzar la concepción del Estado Docente para el Estado Comunal y se sustentará en una educación de calidad para todos, la institucionalidad como espacio para la equidad y la corresponsabilidad, la desconcentración, integralidad y repolitización de los sujetos sociales y pedagógicos, la transformación del sistema escolar y generación de nuevas lógicas de la formación e investigación invertidas y el desarrollo de la pluriculturalidad e interculturalidad en los territorios.

Figura 6 Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Resignificación de la práctica docente



Fuente Rosales (2024)

Perfil docente

El proceso educativo, tal como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, está vinculado a un sentir de armonía, dedicación, amor y entrega hacia la educación; fundamentado en pedagogías claves como la del amor, el ejemplo y la curiosidad, la pedagogía de la pregunta; entre otras. Sumado a ello, el desarrollo de actividades productivas propias del desarrollo social local, regional y nacional a través de la orientación para la formación en, por y para el trabajo creador y productivo con visión dignificadora de lo humano, que permita satisfacer necesidades básicas, contribuir al desarrollo regional y por ende al nacional como formación permanente. Todas estas apreciaciones deben estar tributadas en el perfil del docente cuya practica es transformadora, territorial, comunalizadora y lugarizada.

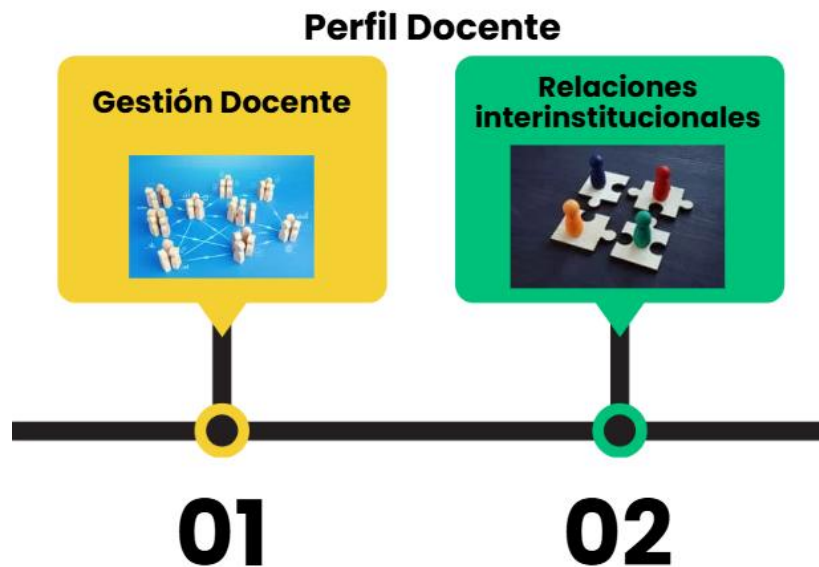
De esta forma, el perfil del docente actual debe expresar características, cualidades y aptitudes deseables para su desempeño profesional, las cuales deben derivar en elementos del saber y quehacer de la educación, los cuales deben verse reflejados en la operacionalización de la práctica educativa en permanente estudio, escudriñamiento y resignificación. Esta temática es amplia y compleja, en esta investigación se han

develado dos elementos de interés a través de subcategorías en el marco del perfil del docente afianzado en una práctica transformadora; estos son, la gestión docente como garante de un manejo excepcional del ámbito educativo y la trama de relaciones interinstitucionales que se desencadenan por su accionar.

Gestión docente, desde el entre-aprender para la co-creación de espacios para la producción, para la paz, para la formación integral en su sentido más profundo, la creación y la creatividad, la salud y la vida, el quehacer comunitario y la comunicación alternativa. Asimismo, espacios para el uso inteligente, consciente y crítico de las tecnologías de la información, la descolonización del poder, del saber y del ser, a través de los procesos de comunalización del Estado, del reconocimiento de los saberes ancestrales y no occidentales y de la condición sentipensante del ser humano, para el desarrollo comunal en función de los niveles de desarrollo territorial, atendiendo siempre a los patrimonios y valores históricos, multiculturales y plurilingües según establece la Constitución y los requerimientos de participación.

Sobre esta misma emocionante descripción, la consideración de los estudiantes, su familia y su comunidad como sujetos activos de su aprendizaje; la vinculación de los aprendizajes con la vida, la comunidad y el desarrollo de las capacidades para la transformación social; la necesidad de contextualizar el aprendizaje y valorar lo local, regional, nacional y nuestro-americano como objeto de estudio; la comprensión de las áreas de conocimiento como productos sociales e históricos, en permanente cambio; la valoración de la indagación, del diálogo de saberes, de la confrontación de puntos de vista como fuente de aprendizaje; la interconexión entre los distintos campos del saber humano.

Figura 7 Representación gráfica del constructo teórico. Elemento Perfil Docente



Fuente Rosales (2024)

5.3 Una intencionalidad reflexiva hacia la continuidad

Estas líneas están dedicadas a la analogía constructiva entre la investigación como un proceso social del conocimiento, a la pedagogía en clave hermenéutica, las mismas que se permiten recorrer la interpretación de educar para enseñar a amar; orientándonos por consecuencia a pensar en nuestro modelo socioeducativo para la creatividad, a su vez la indiscutible necesidad de una metódica de la planificación comunal con realce del enfoque geohistórico, todos ellos preceptos aunque diferentes intrínsecamente relacionados con el propósito de desarrollo social que se arraiga en una educación propia. Esta educación es producto de la conciencia actuante y reflexiva de su principal actor transformador “el docente y su práctica”.

De esta manera, la investigación como proceso de construcción social desencadena la generación de conocimientos abordados desde una mirada ontoepistemológica que permite la asimilación de la realidad desde la voz de sus actores sociales, esto es de gran valor; ya que origina la asimilación de realidades propias a través de percepciones cercanas, interpretaciones, intereses, motivaciones, prácticas e interrelaciones sociales que surgen del mismo proceso investigativo. Se convierte así el

investigar dentro del campo de la educación en un acto dinámico, integral, colectivo y de validación intersubjetiva, de perspectiva sociohistórica, de problematización y toma de conciencia, apoyada en una concepción dialéctica de la realidad, con pinceladas de trabajo interdisciplinario que conjugan aportes teóricos y metodológicos; elevando la formación intelectual del investigador, esta visión ubica al docente que investiga en un espiral continuo esclarecedor para su capacitación y actualización permanente como ser cognitivo, constructivista, reflexivo, crítico, innovador y transformador.

De este modo, redimensionamos la pedagogía sobre la base hermenéutica, tal como lo señalo el gran Freire “El Educador no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa”. Es del todo conocido que como Docentes nos ocupa por curiosidad investigativa buscar respuestas a nuestras realidades, des-encubrir el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida del docente y su manera directa de actuación. En el terreno epistemológico esto cobra significado en la viabilidad de un aparato reflexivo y la caducidad de un régimen argumentativo; lo que es igual a desmembrar los paradigmas colonialistas instalados y reconstruir la pedagogía en clave hermenéutica, entendida como la acción de asimilar que no es posible separar la descripción simbólica de la realidad, la teoría de la práctica, el sujeto del objeto de conocimiento.

Este planteamiento epistemológico es correspondiente a la biopraxis donde toma lugar la acción más que el discurso, entendiendo que el mundo educativo no es externo al docente, sino que estamos supremamente sumergidos en él y desde él lo intentamos comprender, es decir, un proceso inacabado e impredecible, donde medios y fines puedes desviarse, aplazarse, narrarse desde el acogimiento y la hospitalidad, en el cual el docente como estudioso permanente de la educación reflexiona sobre lo vivido y promueve una relación dialógica-pedagógica, comunicativa-comprensiva-intersubjetiva encontrando entre las parte una transformación, ello no es mas que ciencia, saber y hacer educativo.

Entonces, si la educación es un acto de amor ¿Cómo educar es enseñar a amar?, Antonio Pérez Esclarin lo señaló extraordinariamente, y esto no es un epígrafe para causar sentimentalismo, al contrario, desde la comprensión seria del término amor,

validar que está ampliamente relacionado con el acto de la educación, que quien enseña sino tiene amor, poco puede aportar. En este punto, resulta menester enunciar que el docente el cuestionamiento de su práctica debe recuperar su auténtico significado y restituir a su liderazgo el alto valor que posee y esto también tiene que ver con “Educar es enseñar a amar”. Estas líneas buscan ubicarnos en un plano de resignificación acerca del extraordinario y sublime apostolado de vida que hemos escogido como carrera profesional.

Si educar es enseñar a amar y el amor también es una expresión social que permite alcanzar cuando deseamos, entonces; requerimos la puesta en práctica de un modelo socioeducativo para el encuentro común, teniendo también esta apreciación notoria relación con la transformación de la práctica docente aun tradicionalista a pesar de los intentos del sistema. Una melodía para el alma y para el oído de quienes estamos en este apostolado por convicción, motivación e inspiración.

Esta afirmación invita a la interpelación y comprensión de la no imitación servilmente como lo expreso el maestro Simón Rodríguez, sino al reconocimiento del momento histórico que vive el país y del rol protagonista del docente, considerando importante la perspectiva formativa, investigadora, creativa, humanista, integradora, solidaria y de equidad que podamos brindar desde nuestro accionar. Esto exige nuevos constructos, cambios innovadores, incorporación de saberes, rupturas epistémicas, procedimiento y valores, participación activa y responsable como actores de la transformación social.

Desde esta perspectiva, concretar una educación que tenga como misión permitir a todos y todas sin excepción el desarrollo de talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica la responsabilidad de cada ser en su proyecto personal, fomentando el deseo de aprender, la alegría de conocer, el afán y posibilidades de acceder a las diferentes oportunidades de un modelo educativo propio y acorde a nuestras intencionalidades como país, reduciendo el estilo pasivo de aprendizaje, abriendo paso a las divertidas conjeturas originadas de la participación.

Las anteriores expresiones brindan desenlace a la reestructuración del modelo educativo, si lo pensamos socioeducativo toma lugar una metódica de la planificación

comunal, como propuesta de aprendizaje sistemático del conocimiento en materia de la organización de saber nuestros, propios, locales y comunes; que nos conlleve a la valoración colectiva, vinculando lo que se aprende con el desarrollo comunal, con la visión de promover y consolidar su desarrollo, con la experiencia ganada en este proceso investigativo me atrevo a titularla como la nueva geometría del saber y el hacer como pilar del modelo educativo fundamentado en la participación protagónica de los actores involucrados.

Las aseveraciones anteriores van de la mano con la lugarización de nuestros valores comunes como sociedad, teniendo como epicentro el enfoque geohistórico del espacio, de gran importancia para una educación y un quehacer docente que aspiran arraigarse en lo territorial, comunal y la lugaridad. En este horizonte, referimos a nuestro Libertador Simón Bolívar, quien obtuvo un avanzado criterio geográfico y en él, con su ejemplo; se refunda una práctica docente capaz de comprender que el espacio geográfico es más que un lugar con una ubicación georreferencial; al contrario, es un carácter político, social, pueblo, nivel cultural, magnitud, forma de gestión, historia, personalidad cultural que constituyen una integralidad, formando un conjunto sustentado por un equilibrio interno espacial que a escala educativa es un tesoro aun por descubrir.

Acercándome a una epísteme o gnoseología de la práctica docente transformadora cuyo fundamento es derivado del arraigo a una gestión territorial, a la comunalización y la lugaridad, no permito dejar pasar la ocasión para interponer que la práctica docente trasciende a una concepción técnica del rol de profesor, asiento esta reflexión a Fierro, Fortoul & Rosas (1999) “El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (pg. 20-21).

De esta forma, la intencionalidad de construcción teórica en esta investigación resalta que la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo, es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de

relaciones entre personas. La relación educativa con los estudiantes, es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad.

A nivel epistémico, estas expresiones se constituyen en los planos del conocimiento, respondiendo estructuralmente a:

Figura 8 Representación gráfica de una matriz epistémica resultante de la intersección entre la investigación y los planos del conocimiento



Fuente Rosales (2024)

Una práctica docente enmarcada dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos, el quehacer del docente nos lleva a plantear que una práctica docente transformadora interactuante y sentipensante en forma de espiral interactúa a través del binomio comunalización y lugaridad. Describiéndolas, la primera alude a un proceso intercultural y decolonial que aporta referentes teóricos para la construcción de verdaderas comunidades desde una visión educativa. propuestas prácticas y postulados teóricos concretos para la recreación de los saberes y conocimientos, la consolidación de verdaderas comunidades, construcción de proyectos políticos diferentes para el vivir bien y por supuesto una

educación con nuevas filosofías construidas desde sur y para todos. Y la segunda al apego espacial, que en educación viene a ser la fuente viva de factores endógenos valorados a favor del contexto que circunda el hecho educativo, Más que una concepción es un modo de hacer educación con visión de lo propio, común y situado identidad-dinamismo-pertinencia.

Estas funcionan como premisas de la calidad educativa, pero además un conjunto de acciones que se interrelacionan entre sí. Así como también, con las dimensiones de la práctica docente: Personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, valoral, ambiental. Este panorama conduce a repensar la práctica docente, valorando a partir de una gestión territorial la profundización en la pertinencia socioterritorial – cultural, el desarrollo local emancipador, con reconocimiento y revalorización de sí mismos, la revalorización histórica de los saberes, conocimientos científicos y tecnológicos. Con todo ello se puede apuntar a un modelo diverso y crítico sentipensante de la práctica docente, para una educación, propia, autónoma, de calidad, crítica, creadora, pertinente y contextualizada.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios políticos (México)*, (28), 81-103. Recuperado en 04 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162013000100005&lng=es&tlng=es.
- 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 realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 187-202 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Documento en línea, disponible en: [Redalyc.Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas.](#)
- Ángeles, I (2013). "La comunalidad práctica social del pueblo IñBakuu, dimensiones pedagógicas, el caso de San Sebastián Tlacolula". Tesis de doctorado en Educación. México: Universidad Pedagógica Nacional México.
- Arias, F. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *EDUFISADRED, Revista Actividad Física y Ciencias*. Vol. 10, Nro. 2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Caracas, Venezuela. Pp. 7-9.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, (28), 74-92.
- ARREDONDO, Martiniano y Díaz Barriga, Á. (comp.) (1989). *Formación Pedagógica de Profesores Universitarios*. México: ANUIES – CESU – UNAM.
- Becerra, R y Moya, A (2008). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora Un proceso permanente de construcción en educación. Documento en línea, disponible en: [a05.pdf](#), consultado en marzo 2023.
- Becerril, A (2014). "El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom, una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca". Tesis de maestría, posgrado en desarrollo rural. México: UAM-Xochimilco. Documento en línea, disponible en: [Redalyc.La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos](#), consultado en marzo 2023.
- Bigott, L. (1992). *Investigación Alternativa y Educación Popular en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos
- Bigott, B (2020). Formación situada y docencia distribuida en la comunalización educativa. Educación lugarizada desde lo común "Una alternativa del Sur en Pandemia". Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Edición "Muchos mundos ediciones". Pg 53. Libro en línea disponible en: [EducacionLugarizada.pdf](#). consultado en enero 2023.
- Buguñá, P.; Augusto F.; & Marchisio, M. (2015). Territorialización de la educación superior y tipologías educativas sustentables. XXIX Jornada de Investigación. XI Encuentro Regional, Investigaciones Territoriales: Experiencias y miradas. Ponencia: Territorialización de la Educación Superior y Tipologías Educativas

- Sustanciales. Secretaría de Investigaciones de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ISBN: 978-950-29-1577-7. Recuperado de: https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/17511/Publicacion_digital_SITER-1542-1553%20%281%29.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Carr, W y Kemmis S (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Editorial Martínez Roca. Documento en línea, disponible en: [Page 1 \(wordpress.com\)](#). consultado en Enero,2023 (p.68)
- Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata. Documento en línea, disponible en: [[Links](#)] consultado en marzo 2023.
- Cataneo, C (2020). Tesis doctoral: Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era transformacional y lugarizada. Universidad Tecnológico de Monterrey. Documento en línea, disponible en: <https://repositorio.tec.mx/bitstreams/8a75d09b-7ec5-4956-a897-43092b3ea73a/download>. Consultado en marzo 2023.
- Constitución de la República bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta oficial número 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1.999. disponible en: [http://www.defiendete.org/docs/de_interes/Leyes/CONSTITUCION%20\(oas.org\)](http://www.defiendete.org/docs/de_interes/Leyes/CONSTITUCION%20(oas.org))
- Díaz, A. (1997). Didáctica y Currículum. México.
- Díaz, F (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McCRAW-HILLjINTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. ISBN 970-10-5516-0
- Elliott, J. (2000). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición* , 6, pp. 27-36. Disponible en [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio de expertos 27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf).
- Fals, O. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Bogotá: Tercer Mundo editores. Documento en línea, disponible en: [5375](#), consultado en marzo 2023.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L (1999). "Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción". México: Paidós. Capítulos 1 y 2. Documento en línea, disponible en: [Document \(26\) \(researchgate.net\)](#)
- Figueredo, M (2020). Sujeto pedagógico, escuela comunal y educación lugarizada. Educación lugarizada desde lo común "Una alternativa del Sur en Pandemia". Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Edición "Muchos mundos ediciones", pg 55. Libro en línea, disponible en: [Libro en línea, disponible en: EducacionLugarizada.pdf](#). consultado en enero 2023.
- Figuroa, I y Gómez, M (2015). Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. Artículo científico, SUMMA psicológica U 2015, Vol. 12, Nº 2, 31-42 doi:10.18774/summa-vol12.num2-258. Documento en línea, disponible en: [Dialnet-CuestionarYProblematizarLaPropiaPractica-5283129 \(1\).pdf](#). consultado en marzo 2023.
- Fioravanti, A (2018). _Comunalización de la Educación como un proceso intercultural y decolonial. *Universidad Latinoamericana y del Caribe - Fundación Misión Sucre ULAC*. Caracas, Venezuela. 8va conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias

- Sociales. Primer foro mundial del pensamiento crítico. Documento en línea, disponible en: #CLACSO2018. Consultado en Enero 2023.*
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H(1999). *¿Quién soy yo y quién eres tú?* Editorial Herder. Barcelona. España. Documento en línea, disponible en: [[Links](#)], consultado en marzo 2023.
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5-15. Recuperado en 04 de enero de 2023, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100001&lng=es&tlng=es.
- Goetz , J y LeCompte, M (2000). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Cualitativa. Evaluación del Diseño Etnográfico*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, B (2023). Modelo de gestión territorial de la UNEXCA hacia una universidad productiva y comunal. Reflexiones investigativas divulgadas en el 1er Congreso Internacional y Nacional de comunalización Educativa UNEM-2023, modalidad virtual. Disponible en: [1er Congreso Nacional e Internacional de Comunalizacion Educativa UNEM \(youtube.com\)](#). consultado en febrero, 2024.
- González A (2007). *Investigación cualitativa*. La Habana: Editorial Ecimed.
- Gonzalez, A (2023). Aproximaciones teóricas de la Territorialización en la Educación Universitaria. *Revista Crítica con Ciencia*. e-ISSN: 2958-9495/ Vol. 1 Número. 1Enero-Junio. Año 2023. Documento en línea, disponible en: [Vista de Número Completo](#), consultado en diciembre 2023
- Hernández R., Fernández C., y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc Graw Hill Editores. ISBN: 978-607-15-0291-9. Ciudad de México, México. Pp. 439, 513-514.
- Inojosa, H (2013). *Investigar para subvertir. Fundamentos de la investigación accion transformadora*. Documento en línea, disponible en: [investigar-para-subvertir.pdf \(wordpress.com\)](#). consultado Junio, 2023
- Jaime, J (2023). La comunagogía: una manera de dinamizar procesos educativos alternativos. Reflexiones investigativas divulgadas en el 1er Congreso Internacional y Nacional de comunalización Educativa UNEM-2023, modalidad virtual. Disponible en: [1er Congreso Nacional e Internacional de Comunalizacion Educativa UNEM \(youtube.com\)](#). consultado en febrero, 2024.
- Jiménez, E. (1999). "Metodología de la investigación cualitativa" ediciones aljibe. 2a ed. 1999, granada, España. [documento en línea] disponible en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/pediatrica/invescua.pdf> [Consulta: Diciembre, 2023].
- Julio, C. (2011). El enfoque praxeológico. [The praxeological approach]. Recuperado de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/1446>.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Lallerana, R., McGinn , N. et al. (1981) *Definición del campo temático de planeación educativa*. Documento base del Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.

- Lanni, C. (2018). Formación docente y rol de orientador. [Teacher training and the role of guidance counselor]. Recuperado de <https://acortar.link/FnVN3u>.
- Latorre, A (2003). Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona, pg 6-9. Documento en línea, disponible en: [La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf](#). consultado en marzo, 2023.
- Ley orgánica de las Comunas (2010). Gaceta oficial 6.011 extraordinaria
- Ley orgánica de educación (2009). Gaceta oficial 5.929
- Ley Plan de la Patria. Hacia la prosperidad económica. Gaceta oficial N° 6.442 Extraordinario.
- Lozano, A. (2005). El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor, pg. 68. México: Trillas. Documento en línea, disponible en: [EL EXITO EN LA ENSEÑANZA. ASPECTOS DIDACTICOS DE LAS FACETAS DEL PROFESOR. LOZANO RODRIGUEZ, ARMANDO / Escritor. 9789682472619. Editorial Trillas, consultado en enero, 2023.](#)
- Maldonado, L (2020). Comunalización, hacia un nuevo horizonte de la educación superior. Investigación desarrollada en la Universidad Autonoma Comunal de Oaxaca, Mexico. Documento en línea, disponible en: [Hacia un nuevo horizonte de educación superior: la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca – Ichan Tecolotl \(ciesas.edu.mx\)](#). consultado, enero, 2023.
- Maldonado, B. (2004). Comunalidad y educación en Oaxaca. En Meyer, L., Maldonado, B. (Comps.), Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual. Fondo editorial del ieeop.
- Martinez, M (2006). Ciencia y arte de la metodología cualitativa. Editorial Trillas. Documento en línea, disponible en: [CIENCIA Y ARTE EN LA METODOLOGIA CUALITATIVA. MARTINEZ MIGUELEZ, MIGUEL / Escritor. 9789682475689 Editorial Trillas \(etrillas.mx\)](#). consultado en julio, 2023.
- Martínez, M (2011). El "Saber Pensar" en la investigación y sus principios. [Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología](#), ISSN 1315-0006, Vol. 20, N°. 1, 2011, pg 41. Documento en línea, disponible en: [El "Saber Pensar" en la investigación y sus principios. - Dialnet](#). Consultado en marzo, 2023.
- Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer. Buenos Aires: Granica.
- Mero, E; Giler, G y Navarrete, M (2022). La praxeología como enfoque revalorizador de la práctica docente. CIENCIAMATRIA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología Año IX. Vol. IX. N°1. Edición Especial. 2023 Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721 ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM). Santa Ana de Coro. Venezuela. Documento en línea, disponible en: [Dialnet-LaPraxeologiaComoEnfoqueRevalorizadorDeLaPracticaD-9297294.pdf](#), consultado en marzo 2023
- Monreal, M., Cárdenas, R., y Martínez, B. (2019). Estereotipos, roles de género y cadena de cuidados. Transformaciones en el proceso migratorio de las mujeres. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 6(1), 83-97Vergaras (2014). Documento en línea, disponible en: [Sentipensar-el-Pluriverso-Legado-del-maestro-Orlando-Fals-Borda-para-la-Sub-version-la-utopia-y-el-buen-vivir.pdf](#). consultado en marzo, 2023

- Moreno, R (2016). Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17, núm. 2, pp. 1-34, 2017. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Documento en línea, disponible en: [Pedagogía hermenéutica del lugar: estudio narrativo sobre la relación entre lugaridad, alteridad, ciudad y escuela](#), consultado en marzo 2023
- Morin, E.(2002).La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión, pg 50. Documento en línea, disponible en: [morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf \(wordpress.com\)](#).
- Morin, E y Delgado C (2014). Reinventar la educación Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin Río Rhin No.56/Ext. 502 5 to piso, Del. Cuauhtémoc Col. Cuauhtémoc, C.P. 06500 México, D.F. libro en línea, disponible en: [Libro-Reinventar-la-Educacion.pdf](#). consultado marzo 2023.
- Navas, E. (2021). Liderencia praxeológica en las organizaciones comunitarias. [Praxeological leadership in community organizations]. [Tesis Doctoral no publicada]. UNEFA, Santa Ana de Coro: Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Documento en línea, disponible en: <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>. Consultado en enero, 2023. (p. 156-260)
- Parra y Galindo (2020). Tesis doctoral: Transformación de la práctica pedagógica docente en el marco de la globalización. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Doctorado en Educación. Documento en línea, disponible en: [Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización](#). Consultado en marzo 2023.
- Phenik, H. (1968) Curriculum. En Short, A. y Marconnit, D. Contemporary thought on public school curriculum. Iowa: Brown Corporation Publishers.
- Renna, M (2020). La educación, el lugar y lo común. Educación lugarizada desde lo común “Una alternativa del Sur en Pandemia”. Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Edición “Muchos mundos ediciones”, pg 106. Libro en línea, disponible en: Libro en línea, disponible en: [EducacionLugarizada.pdf](#). consultado en enero 2023.
- Restrepo, E. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Libro en línea, disponible en: [Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos \(aacademica.org\)](#). consultado en: enero, 2023. Pág 156-158.
- Rodríguez, L (2016). La investigación–acción como instrumento de evaluación de la propia práctica docente. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 7(12), 52-59.
- Romero, L (2020). Educación lugarizada desde lo común. Educación lugarizada desde lo común “Una alternativa del Sur en Pandemia”. Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Edición “Muchos mundos ediciones”, pg 27. Libro en línea, disponible en: [EducacionLugarizada.pdf](#). consultado en enero 2023.
- Romero, L (2020). Toparquía educativa: respuestas desde lo propio a la pandemia. Educación lugarizada desde lo común “Una alternativa del Sur en Pandemia”. Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe. Edición “Muchos mundos

- ediciones, pg 47. Libro en línea, disponible en: [Libro en línea, disponible en: EducacionLugarizada.pdf](#). consultado en enero 2023.
- Romero, L (2023). Comunalidad y Calidad Educativa en Educación Básica. Reflexiones investigativas divulgadas en el 1er Congreso Internacional y Nacional de comunalización Educativa UNEM-2023, modalidad virtual. Disponible en: [1er Congreso Nacional e Internacional de Comunalizacion Educativa UNEM \(youtube.com\)](#). consultado en febrero, 2024.
- Ruíz, A y Rojas, R. (2001). *Vinculo docencia-investigación para una formación integral*. México: Panamericana Formas. Documento en línea, disponible en: [Formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria](#). Consultado en marzo 2023.
- Samanamud Ávila, J. (2012). Descolonización, interculturalidad y educación. Revista América Latina En Movimiento. Retrieved from <http://www.alainet.org/es/active/54308>. Documento en línea, disponible en: [Sentipensar-el-Pluriverso-Legado-del-maestro-Orlando-Fals-Borda-para-la-Sub-version-la-utopia-y-el-buen-vivir.pdf](#). consultado en marzo, 2023.
- Sandín, J. (2003), Fundamentos para la investigación educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Selltiz, C (1974). Métodos de investigación en las relaciones sociales. 7ma edición, editorial Madrid : Rialp. Libro en línea, disponible en: [Métodos de investigación en las relaciones sociales - Universidad de Chile](#).
- Serna, P; Madrigal, J; Lara, Y; Melendez, P; Hurtado, J y Carrera, C (2021). Pensamiento crítico, germen de la transformación social y educativa. Editorial REDIECH, 192 pp. il.: 21.59 x 13.97 cm ISBN: 978-607-99642-1-4. Libro en línea, disponible en: [El Pensamiento Crítico Germen de la Tran.pdf](#). consultado en marzo 2023.
- Strauss A., y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958-655-623-9 (obra completa). Primera edición (en español). Traducción Eva Zimmerman. Medellín, Colombia. Pp. 21-22, 25, 45-46, 110, 116, 134, 140, 157, 174-175.
- Suarez et al (2023). Episteme de la gestión educativa. Documento en línea, disponible en: [R6-La-gestion-educativa-en-la-educacion-escolarizada.-Reflexiones-teoricas-para-la-practica.pdf](#), consultado en marzo 2023.
- Taylor, S y Bogdan, R (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación “La búsqueda de significados”. Ediciones Paidós- Barcelona. Documento en línea, disponible en: [Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf](#). consultado en marzo, 2023.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Derecho y sociedad (19). pp. 299-311.
- Valero, E (2020). Corpus teórico para la formación del docente investigador: una mirada transcompleja. Universidad Nacional Experimental de los Llanos occidentales Ezequiel Zamora UNELLEZ- VPA.
- Vázquez, A y Maldonado, C (2023). Avances y desafíos de la educación comunitaria oaxaqueña como estadio (apropiado) de la educación intercultural. Revista Practicas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes, ISBN 978-607-59619-5-8. Pg 240. Documento en línea, disponible en: [132](#). Consultado en marzo, 2023

- Vergaras, A (2014). Reflexión integradora de la práctica docente, una perspectiva de formación en y para el trabajo. [Documento en línea] disponible en: <https://www.aporrea.org/educacion/a191720.html>
- Villalobos, J., & de Cabrera, C. M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
- Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(2), 229-240. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III-cab
- Walsh, C; Mignolo, W y García, A (2006). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. De la colección el desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial. Ediciones Del Signo. Buenos Aires: Del Signo. 2006. 128 p. : 15;-;22 (111. ISBN 987-1 074-39-5. Libro en línea, disponible en: Walsh Mignolo Garcia Linera Interculturalidad descolonizacion del Estado y del conocimiento 2006.pdf. consultado en marzo 2023