



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



**LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL
DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tutor:

Dr. Felipe A. Bastidas T.

Autora:

Layde C. Briceño

Bárbula, noviembre 2021



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



**LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL
DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Línea de Investigación: Pedagogía, Educación, Didáctica y su Relación
Multidisciplinaria con el Hecho Educativo**

Tutor:

Dr. Felipe A. Bastidas T.

Autora:

Layde C. Briceño

Bárbula, noviembre 2021



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



**LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL
DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora:

Layde C. Briceño

Tesis Doctoral presentada ante la
Dirección de Postgrado de la
Facultad de Ciencias de la
Educación de la Universidad de
Carabobo para optar al grado
académico de Doctor en
Educación.

Bárbula, noviembre 2021



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



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe: Felipe A. Bastidas T., titular de la Cédula de Identidad: C.I.: V – 10.485.791, en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral titulada: **“LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**, presentado por la ciudadana: Laydé C. Briceño, titular de la cédula de identidad: V-10.264.207, para optar al título de: Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación, por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia, a los quince días del mes de septiembre del año dos mil veinte.

Dr. Felipe A. Bastidas T.

C.I: V-10.485.791



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



ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe: Felipe A. Bastidas T., titular de la Cédula de Identidad: C.I.: V – 10.485.791, en mi carácter de tutor de la Tesis Doctoral titulado: **“LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**, presentado por la ciudadana: Laydé C. Briceño, titular de la cédula de identidad: V-10.264.207, para optar al título de: Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación, por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los quince días del mes de septiembre del año dos mil veinte.

Dr. Felipe A. Bastidas T.

C.I: V-10.485.791



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



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Laydé C. Briceño **Cédula de identidad:** V-10.264.207

Tutor: Felipe A. Bastidas T. **Cédula de identidad:** V-10.485.791

Correo Electrónico: layde_carolina@hotmail.com

Título Tentativo: “LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”

Línea de Investigación: Pedagogía, educación y didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo.

<i>Sesión</i>	<i>Hora</i>	<i>Asunto Tratado</i>	<i>Observaciones</i>
1	10:00 am	Lectura del proyecto para aclarar metas investigativas	Orientaciones para la iniciación del capítulo I
2	11:00 am	Revisión del capítulo I	Correcciones respectivas
3	11:00 am	Revisión de correcciones capítulo I y entrega de capítulo II	Correcciones respectivas
4	11:00 am	Revisión capítulo II	Corregido
5	11:00am	Presentación del capítulo III metodológico	Correcciones
6	10:00am	Entrega del capítulo III	Corregido
7	10:00am	Revisión capítulos IV, V, VI	Sugerencias, orientaciones y correcciones
8	10:00 am	Revisión de correcciones capítulos IV, V, y VI	Orientaciones y correcciones del capítulo VI
9	10:00 am	Revisión general	Inscripción del Trabajo

Título Definitivo: “LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”

Observaciones: Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionado.

Tutor

Participante



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



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del Jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **“LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**, presentado por la ciudadana: Laydé C. Briceño, titular de la cédula de identidad: V-10.264.207, para optar al título de Doctora en Educación, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____

NOMBRES	APELLIDOS	CÉDULA	FIRMA
---------	-----------	--------	-------

_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

En Bárbula, a los _____ del mes _____ de 2022

Índice General

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: CONTEXTO EN LA ESPECIFICIDAD DEL EVENTO DE ESTUDIO.....	15
Contextualización y problematización de la situación educativa.....	15
Visión y proyección del estudio	27
Visión de la Investigación	27
Proyección	27
Justificación del estudio	28
CAPÍTULO II. SUSTENTO TEÓRICO DE LOS CRITERIOS DE REFERENCIA Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO	31
Complejidad	31
Conocimiento y realidad compleja	32
Pensamiento complejo	34
Persona como ser complejo	38
Educación de la persona como ser complejo: educación holística	42
Fundamento epistémico: pensamiento pedagógico-social.....	50
Complejidad del ser-convivir escolar: convivencia social y convivencia escolar	53
Integralidad del ser humano trascendencia de lo individual a lo social-mundial-espiritual	69
CAPÍTULO III. ITINERARIO INVESTIGATIVO.....	76
Enfoque y abordaje de la investigación	76
Modalidad de Estudio	76

Tipo de investigación	77
Diseño de investigación	78
Evento de Estudio y Unidades de Estudio	78
Técnicas de recolección de la información	79
Técnicas de análisis de la información.....	79
CAPÍTULO IV: COTIDIANIDAD DEL SER-CONVIVIR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DEL MUNICIPIO NAGUANAGUA.....	81
Macro categoría 1. Mala interpretación de roles de los actores educativos genera conflictos en la escuela.....	81
Macro categoría 2. Irrespeto e incumplimiento de la normativa por parte de los estudiantes es fuente de conflicto	88
Macro categoría 3. Contexto politizado de la escuela es fuente de conflicto	91
Macro categoría 4. Resolución del conflicto para la convivencia social en la escuela	96
CAPÍTULO V. FUNDAMENTACIÓN Y DENSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	104
Fundamentación y densidad de las pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar de la educación primaria del municipio Naguanagua	104
Conclusiones, recomendaciones y reflexiones	Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO VI. EJE TEÓRICO-OPERATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA FUNDAMENTADO EN	

LA COMPLEJIDAD DEL SER-CONVIVIR ESCOLAR POSTULADA POR EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL.....	110
Dimensión 1. Fortalecimiento de la cultura organizacional de la escuela mediante la gerencia participativa.....	111
Dimensión 2. Estrategias para la integración de la comunidad a la escuela primaria desde la complejidad del ser.....	118
Dimensión 3. Lineamientos para revisar constantemente los acuerdos de convivencia de la escuela de forma participativa.....	127
REFERENCIAS.....	130



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



**LO COMPLEJO Y EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO- SOCIAL
DEL SER DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Layde C. Briceño

Tutor: Dr. Felipe A. Bastidas T.

Año: 2021

RESUMEN

En el contexto de la educación primaria es válido centrar la especificidad en el reconocimiento de la concepción de una convivencia escolar desde lo complejo de su construcción colectiva, de allí que el presente estudio asuma la propuesta de un eje teórico-operativo que dé respuesta al abordaje de un pensamiento pedagógico social desde el ser para dar cumplimiento a las políticas de educación integral del Sistema Educativo Bolivariano en consonancia con las políticas educativas de la UNESCO. En atención a ello se describió la convivencia escolar develando los principios de un pensamiento pedagógico – social que coadyuve a una perspectiva de mejora continua del objeto en investigación en pro de una convivencia social, capaz de promover sujetos de derecho y responsabilidad traducidos en ciudadanos aptos para la sociedad, según los lineamientos del Sistema Educativo Bolivariano. Se entrevistaron a tres directivos y tres docentes de tres unidades educativas del municipio Naguanagua, Carabobo, Venezuela. Se logró describir la complejidad de la cotidianidad de la escuela primaria, cuyo principal hallazgo fue el conflicto generado por la mala interpretación de los roles y autoridad de los actores educativos. Según las seis entrevistadas esto se solucionaría con una cultura organizacional. Para responder a esta trama compleja se propuso un eje teórico-operativo que cubre tres dimensiones según el fundamento del análisis de contenido: (a) un eje teórico-operativo basado en la gerencia participativa para coadyuvar a los docentes a enfocarse en mejorar su desempeño y una vía alterna de sistema de incentivos; (b) líneas operativas de integración a la comunidad a la dinámica escolar, para contribuir a redefinir y centrar a los padres y representantes en su rol orientador y colaborador de la convivencia social y (c) un plan para revisar y actualizar constantemente los acuerdos de convivencia para fortalecer las dos dimensiones anteriores y concienciar a los estudiantes en el cumplimiento de la norma y el respeto a todos los actores de la escuela primaria.

Descriptor: Complejidad, Convivencia, Educación Primaria.

Línea de Investigación: Pedagogía, Educación, Didáctica y su Relación Multidisciplinaria con el Hecho Educativo.



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



THE COMPLEX AND SOCIAL-PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE BEING OF PRIMARY EDUCATION

Autora: Layde C. Briceño

Tutor: Dr. Felipe A. Bastidas T.

Año: 2021

ABSTRACT

In the context of primary education, it is valid to focus specifically on the recognition of the conception of a school coexistence from the complexity of its collective construction, hence the present study assumes the proposal of a theoretical-operative axis that responds to the approach of a social pedagogical thought from the being to comply with the comprehensive education policies of the Bolivarian Educational System in accordance with the educational policies of UNESCO. In response to this, school coexistence was described, revealing the principles of a pedagogical - social thought that contributes to a perspective of continuous improvement of the object under investigation in favor of social coexistence, capable of promoting subjects of law and responsibility translated into citizens suitable for society, according to the guidelines of the Bolivarian Educational System. Three directors and three teachers from three educational units of the Naguanagua municipality, Carabobo, Venezuela were interviewed. It was possible to describe the complexity of everyday life in primary school, whose main finding was the conflict generated by the misinterpretation of the roles and authority of educational actors. According to the six interviewees, this would be solved with an organizational culture. To respond to this complex plot, a theoretical-operational axis was proposed that covers three dimensions based on content analysis: (a) a theoretical-operational axis based on participatory management to help teachers focus on improving their performance and an alternate path of incentive system; (b) operational lines of community integration in to school dynamics, to help redefine and focus parents and representatives on their guiding and collaborating role in social coexistence and (c) a plan to constantly review and update the agreements of coexistence to strengthen the two previous dimensions and educate students in compliance with the norm and respect for all the actors of the primary school.

Descriptors: Complexity, Coexistence, Primary Education.

Research Line: Pedagogy, Education, Didactics and its Multidisciplinary Relationship with the Educational Fact.

INTRODUCCIÓN

La educación primaria es uno de los componentes indispensables de un sistema social y de la formación de los ciudadanos que tienen la responsabilidad de dar continuidad y carácter perpetuo a las sociedades, así como contribuir directamente con el desarrollo político, cultural, económico, ecológico y social de un país. Adicionalmente, hoy día se viven tiempos de cambios y grandes transformaciones sociales, cargados de avances tecnológicos, científicos, educativos y culturales, a los que el proceso educativo debe dar respuestas asertivas, adecuándose a los mismos y poder gozar de una pertinencia social.

En la actualidad, una educación pertinente es aquella que ve al ser humano como un ser integral vinculado con su contexto social y familiar. De manera que, se presentan nuevos retos al docente como guía y facilitador del aprendizaje, quien tiene en sus manos la responsabilidad de formar al nuevo ciudadano como un ser integral, desde el ser, hacer y convivir, para que pueda desarrollarse en armonía con su familia, comunidad, ambiente, escuela; es decir, según los postulados del paradigma pedagógico-social.

En este sentido, las sociedades podrán contar con ciudadanos con una identidad nacional bien arraigada y con sentido de pertinencia social, lo que le permitirá tener una mejor convivencia social, además de ser un ciudadano consciente de su rol como ser. De manera que, día a día el docente se encuentra con cambios que lo conducen a realizar una redimensión en su práctica pedagógica, la cual debe tomar en consideración los diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que son ejes fundamentales dentro del desarrollo educativo del individuo, logrando así un ambiente de estudio armonioso como manifestación de una mejor convivencia escolar.

En este orden de ideas el presente trabajo de investigación tiene como finalidad ser un aporte para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más cónsono con la realidad y el contexto social del estudiante, así como contribuir en la

construcción del aula de clase como un espacio de discusión y reflexión de conocimientos y vivencias, poniendo en práctica una sana convivencia entre estudiante–estudiante, docente–estudiante, docente-estudiante-comunidad.

El desarrollo del presente estudio se encuentra estructurado en los siguientes capítulos:

En el **CAPÍTULO I**, se contextualiza la temática y el evento de estudio, junto con la justificación, la visión y las proyecciones del estudio, las cuales orientaron la investigación desde el punto de vista epistémico, teórico y metodológico. En el **CAPÍTULO II**, se describe y se desarrolla la fundamentación epistémica y teórica de la investigación, a saber, la complejidad del ser del niño y de la niña en la escuela, atributo que sirve de apoyo del pensamiento pedagógico social, el cual coloca a la escuela como laboratorio social que activa procesos de conocimiento y aprendizaje contextualizados con la cultura, para desde allí promover la transformación social con la integración de la comunidad mediante proyectos institucionales.

En el **CAPÍTULO III**, se explica la metodología y el posterior tratamiento de los basados en el análisis de contenido de los seis discursos de las personas entrevistadas. Posteriormente en el **CAPÍTULO IV**, se describe la complejidad de las relaciones entre los actores de la escuela primaria. En el **CAPÍTULO V**, se presenta el entramado de las relaciones sociales de la escuela ubicando las principales causas y fuentes de conflictos, y con ello, presentar un eje teórico operativo para promover el ser convivir complejo desde los postulados del enfoque pedagógico social. Finalmente en el **CAPÍTULO VI**, se presenta el eje teórico-operativo para el fortalecimiento de la educación primaria fundamentado en la complejidad del ser-convivir escolar postulada por el pensamiento pedagógico – social, desde dimensiones tales como: la cultura organizacional, la integración de la comunidad a la escuela desde la complejidad del ser y la revisión constante de los acuerdos de convivencia.

CAPÍTULO I: CONTEXTO EN LA ESPECIFICIDAD DEL EVENTO DE ESTUDIO

Contextualización y problematización de la situación educativa

La educación es un proceso generador de la transformación social. Es por medio del proceso educativo que se pueden criticar y transformar las normas y costumbres mediante el aprendizaje de valores, tradiciones y prácticas innovadoras, expuestos a las nuevas generaciones para reconfigurarlos de forma consensuada y sistemática. La educación ha sido concebida como el proceso mediante el cual los individuos son formados académica, social y culturalmente; permitiendo que cada uno de los actores escolares, principalmente, docentes y educandos, pongan en práctica sus habilidades y destrezas para la vida en un espacio o contexto institucional denominado escuela.

Desde esta perspectiva, la escuela, lejos de ser un agente reproductivo puede convertirse en un agente de cambio social. En el logro de los fines mencionados es imprescindible que los actores participantes en el proceso educativo estén motivados, cohesionados e integrados:

para que un grupo funcione bien debe estar cohesionado, sus miembros deben sentirse parte del mismo y orgullosos de pertenecer a él. Esta tarea consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo (Caballero, 2010, p. 162).

En la escuela, la cohesión e integración comunal se vuelve compleja, pues como toda organización, reúne personas con diversidad de intereses, expectativas y modos de vida, máxime, algunos actores, como los estudiantes, permanecen en un período más breve que el de los maestros o profesores y el personal obrero y administrativo. Los padres y representantes no conviven de forma tan intensa en la escuela como sí lo hacen estudiantes y maestros, pero sin duda, su participación e integración a los procesos educativos es requerida y relevante para el éxito de los objetivos escolares.

La educación primaria es de especial importancia para la formación del ser, porque es a partir de ella que los educandos inician su proceso de alfabetización y

cálculo matemático, competencias imprescindibles de un aprendizaje para la vida y del buen desenvolvimiento del individuo; pero no sólo llega hasta allí su papel, sino que va mucho más allá, porque se trata del nivel preparatorio de los educandos para coexistir en sociedad, comenzando por la convivencia dentro del ámbito escolar, la cual debe traducirse en ciudadanos aptos para una vida en armonía con su sociedad, familia y ambiente.

A este respecto, García y López (2011) apuntan que la construcción de la convivencia escolar primaria “es decisiva para la configuración de lo social, ya que, si convertimos los centros en espacios de convivencia, seremos capaces de establecer las bases de una ciudadanía responsable, activa y crítica; capaz de conformar sociedades vertebradoras y cohesionadas” (p. 534). El aprendizaje para la convivencia escolar y de la participación social es más viable, factible y posible, si comienza en edades más tempranas; por esta razón, es primordial que los estudiantes de educación inicial y primaria tengan acceso y condiciones escolares donde se les trate como sujetos autónomos con capacidad de decisión, en un contexto de consideración y respeto por los otros.

En específico, la educación primaria históricamente ha sido considerada clave para el desarrollo humano, social y cultural de una nación; por lo que constituye un pilar fundamental donde reposan el resto de los niveles educativos, en otras palabras, de la educación primaria depende el desarrollo de un país. Es responsabilidad de la escuela proporcionar a los educandos una formación común a través de la cual cada uno pueda desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades tanto cognitivas, como de relación y actuación social.

La incorporación del aprendizaje para la convivencia y la participación social en la escuela primaria, son sin lugar a dudas, la condición que favorece la construcción de una sociedad democrática, pacífica e inclusiva, según Liccioni (2007): “la progresiva incorporación al mundo de la responsabilidad es la única herramienta que nos podría garantizar una participación democrática cuando los niños y las niñas lleguen a ser adultos” (p. 113).

Esto parece ser simple y sencillo, pero no lo es. Además de la complejidad que representa la escuela como organización social, es necesario romper con tradiciones, prácticas y costumbres que se han instalado en el sistema educativo. Una de las tradiciones y prácticas a erradicar y superar en el sistema educativo, incluyendo a la educación primaria, es la exagerada atención a la actividad academicista y el desarrollo cognitivo e intelectual del ser dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje, es decir, que se busca alcanzar la calidad educativa desde lo intelectual solamente, dejando de lado la convivencia y las otras áreas de desarrollo propias del estudiante como ser complejo e integral.

En este sentido, Maldonado (2008) establece que, para dejar atrás la centralidad de lo cognitivo en la escuela primaria para trascender al desarrollo integral de los niños y las niñas, es necesario comenzar a construir una nueva escuela a partir de las siguientes premisas:

1. “Una educación que procure compatibilizar las necesidades sociales y los requerimientos individuales” (p. 6).
2. “Mejores condiciones para cuidar y atender la salud psíquica de los estudiantes y de los docentes” (p. 6).
3. “Una gestión institucional y áulica más cooperativa y consensuada” (p. 6).
4. “Vías de acceso más idóneas a una cultura efectivamente democrática y respetuosa de la diversidad” (p. 7).

Nótese que en estos postulados se considera el desarrollo integral del estudiante, pero se asume que este hecho es posible si se activan el aprendizaje para la convivencia, la participación, la cooperación, el diálogo y el consenso, es decir, la formación social para la ciudadanía comienza con la responsabilidad personal contextualizada en una historicidad, se asume al ser humano y al estudiante como un ser en relación, en situación y un ser en devenir, es decir, un ser social.

Esta forma de asumir al estudiante como un ser complejo que ha de evolucionar hacia un ciudadano corresponsable, solidario y consciente de ser parte integrante y

única de una sociedad, es propia del pensamiento pedagógico-social que ha cobrado fuerza en Venezuela a partir de 1997 por influencias de las políticas educativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), y las políticas educativas nacionales derivadas de la constitución de 1999 que devino en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB).

En atención a lo anterior el postulado del pensamiento pedagógico social de formar ciudadanos integrales se ha visto tergiversado, haciendo énfasis aún en algunas áreas como el trabajo productivo o el desarrollo cognitivo o intelectual, estas distorsiones plantean retos a superar porque aún prevalece las creencias y visiones parceladas del ser humano, el proceso educativo y la escuela.

En este punto, cabe destacar que en Venezuela está garantizada la gratuidad de la educación primaria y además es obligatoria según los artículos 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en el artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación (2009); dicha gratuidad es comprendida como una responsabilidad del Estado (Estado docente) y como deber y derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas. No obstante, ha prevalecido la concepción de la escuela como la institución a partir de la cual las sociedades modernas y desarrolladas preparan a los ciudadanos y ciudadanas para su incorporación al mundo laboral, por lo que se evidencia que el proceso educativo ha tomado mayor inclinación hacia la preparación para el trabajo, dejando a un lado la formación para convivir en sociedad de manera integral.

Además de olvidar al estudiante como un ser complejo e integral, también es común que se desestime a la escuela como una organización compleja en constante cambio. Es importante considerar que el niño/la niña desde sus primeros años de vida ya posee gran cúmulo de información y vivencias adquiridos en la relación de convivencia que sostiene con sus padres, vecinos, amigos, y de los medios de comunicación.

Este hecho complejo representa un desafío para la convivencia escolar debido a su natural diversidad cultural, además, es preciso superar otros retos y obstáculos para

una educación integral y compleja de la persona: el individualismo exacerbado, el conformismo social; entre otros factores que inciden directamente en el ambiente escolar y que los docentes deben tomar en cuenta al momento de ejercer la acción de educar.

Los beneficios de activar el aprendizaje para la convivencia y la participación, desde la escuela primaria en pro de responder a la complejidad del ser estudiante, de la organización escolar y la construcción democrática de la sociedad, los sintetiza Liccioni (2007) de la siguiente manera:

1. “Facilita el proceso de trabajo en grupo con un interés común, permite a los niños y a las niñas convertirse en sujetos activos y protagonistas del cambio social” (p. 115).
2. “Permitir que los niños y las niñas se forman como unos miembros participativos en su comunidad” (p. 115).
3. “Dar a los niños/as una mejor visión de su comunidad como ente organizativo, de su estructura y de su funcionamiento; facilitándole así la incorporación posterior y el acceso a las redes de apoyo social” (p. 115).
4. “El desarrollo de la competencia y de la responsabilidad social” (p. 115).
5. “La participación ha de conducir al niño o a la niña a sentirse responsable de lo que ha creado, frente a otros miembros de la comunidad, desarrollando sus conductas pro sociales y su capacidad de autonomía personal” (p. 115).

La escuela primaria se convierte entonces en la herramienta para formar ciudadanos responsables, corresponsables, conscientes, críticos, reflexivos, éticos, ecológicos, inclusivos, participativos y proactivos, a partir de los insumos y retos que plantean los conflictos cotidianos de la convivencia escolar y la articulación de los procesos de aprendizaje escolares a la comunidad donde se asienta.

Es así que desde los fundamentos del pensamiento pedagógico-social se busca abordar lo complejo de la convivencia escolar, y llegar, de esta manera, al mejoramiento de la misma y, a su vez, tener una incidencia positiva en la integración

del educando en la sociedad; quien, al culminar su educación primaria, debe estar capacitado para tener una mejor convivencia con su medio familiar, comunal, laboral y social, además de una mejor interrelación con el medio ambiente. A este respecto, Berra y Dueñas (2006), señalan: “La convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños y jóvenes en su proceso de integración a la vida social, en la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida” (p. 1).

Por lo que podría decirse que la educación se encuentra descontextualizada de la realidad social y de las necesidades de formar individuos que sean capaces de interactuar idóneamente en la sociedad. Continuar con la creencia y la práctica errónea que la escuela es una isla que puede desarrollar su trabajo sin tener en cuenta el contexto en el que despliega su tarea, es no solamente una ingenuidad, sino que cierra las puertas a cualquier cambio y transformación política, económica o social de un país. Así lo estipula el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) con respecto al SEB y la escuela bolivariana:

se promueve un cambio en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, que supone una nueva forma de interpretar los saberes individuales para colectivizarlos desde la escuela y fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía, en defensa de la soberanía venezolana, latinoamericana y caribeña (p. 12).

Es por ello, que la educación debe ser replanteada como un fenómeno social que da origen a la transformación de la sociedad, de modo que su tarea se torna compleja, pues debe dar respuesta al contexto en que se desarrolla, y al mismo tiempo, a cada uno de los actores del proceso educativo, los cuales son diferentes entre sí, a pesar de pertenecer a un mismo contexto social.

Tradicionalmente la formación de los seres humanos y la sociedad ha estado en manos de la educación; pero desde una perspectiva aislada, fragmentada, parcelada y descontextualizada de la realidad. Dándose solamente una transmisión de conocimientos y habilidades a través de asignaturas con poca interacción entre sí y con los problemas reales del contexto, por lo que se ve el hecho educativo de manera

uniforme para todos los estudiantes, asumiendo el docente una posición de transmisor de conocimientos e información, además de ser el único dueño de la clase.

El pensamiento pedagógico-social asume que el aprendizaje para la convivencia se da mediante el modelaje social de los adultos, por ende, si el docente es egocéntrico y ajeno a la realidad, lo más probable es que el estudiante emule y aprenda esa conducta (León, 2007; Ianni, 2003).

Se puede decir entonces que la educación primaria se ha centrado en la transmisión de conocimientos de docente a estudiante, sin tener en consideración el contexto social en que se desarrolla el individuo, amén de olvidar también las características multidimensionales que tiene el ser humano. En este sentido, se requiere entonces de una educación multidimensional, o de un rediseño de la educación que pueda atender al individuo de manera integral, es decir, que no se puede pensar la formación humana en un contexto unidimensional o simplista, pues el individuo es un ser complejo con múltiples dimensiones; es decir, es un ser integral (Barrera 2001, 2010; León 2007; 2011).

En consecuencia, la actividad pedagógica-social del docente debe enmarcarse en el logro de un educando que se autoestime y se respete como persona, se autocontrole y que, a su vez, respete los derechos de los demás y se relacione adecuadamente con quienes lo rodean. Todo esto sin que el educando pierda el interés por descubrir el porqué de cada hecho y evento de la vida, el mundo y el universo, y mantenga además vivo el talento, la espontaneidad y la creatividad que demostraba tener en edades tempranas (Rojas, 2007; Ianni, 2003; Berra y Dueñas, 2006).

Tanto la educación como la sociedad constituyen un macroproceso complejo, que implica una multiplicidad de relaciones dinámicas, variadas y diversas; pero a pesar de esto, nuestro proceso educativo continúa sin comprender dichas interconexiones, por ende, muchas veces obtenemos resultados negativos del hecho educativo. De allí se desprende que la educación deba dar respuesta a una gama diversa de individuos cargados cada uno de ellos con características claramente diferenciadas entre sí, y que, en su conjunto, conforman la sociedad. En este punto cabe resaltar el argumento

de Fuentes, Montoya y Fuentes (2012) sobre la trama compleja del ser humano como individualidad y como ser social y planetario:

El sujeto es un ser vivo que interactúa con el medio, lo transforma y se transforma a sí mismo, condicionando su desarrollo humano, lo que implica no solo la transformación de su naturaleza biológica, sino también la transformación de lo social y lo espiritual que se desarrolla en la unidad con lo biológico y lo ecológico (p. 355).

Es por esta razón, que se ofrece la complejidad como una forma de abordar el acto educativo donde se tomen en consideración los aspectos sociales, ecológicos, intelectuales, biológicos, psicológicos, económicos y políticos, de cada persona y cada sociedad, en el contexto de un entramado inseparable de características que da origen a la unidad social, y que permita la adquisición de costumbres y normas innovadas, así como nuevos conocimientos.

Esta sentencia la respalda León (2007) quien al referirse a la educación primaria dice: “Los cambios evolutivos están sujetos a una compleja red de variables biológicas, familiares, escolares, laborales y sociales que interactúan entre sí y contribuyen, en mayor o menor grado, con el nivel de desarrollo que alcanzan los niños (p. 66).

De este modo, la escuela primaria, ofrece a cada individuo un ambiente cónsono con su contexto para facilitar los aprendizajes, por esta razón, es importante al momento de llevar a cabo la práctica educativa, tener en consideración el ámbito social, familiar, psicológico y escolar en que se desenvuelve el estudiante; para dar una respuesta asertiva a sus necesidades y lograr una interrelación entre su realidad social y su educación. Aquí cabe subrayar lo estipulado por el modelo de educación bolivariana vigente en Venezuela y que tiene un proceso de maduración, avances y retrocesos de casi veinte años:

A partir de la propuesta del Proyecto Educativo Nacional (PEN) se comienza a considerar la vinculación de la escuela con la comunidad, en donde pasaría a ser un espacio de acciones y de promoción de la participación, siendo esto una de las bases para la consolidación del

modelo de desarrollo endógeno y soberano. Para ello es necesario que la escuela se relacione con distintas organizaciones como la comunidad escolar, las juntas de vecinos, los comités de salud, los clubes deportivos o culturales (Hernández, 2012, p. 5).

De manera que escuela y educación cumplan con la función de integrar a la vida social a todos sus actores de forma global, formando ciudadanos y ciudadanas acordes con la realidad del país desde la perspectiva de una convivencia escolar adecuada que coadyuve en la puesta en práctica de una convivencia social. En este orden de ideas, desde la perspectiva de Morín (2002), la finalidad de la enseñanza es: “crear cabezas bien puestas más que bien llenas” (p. 12). Pensar bien es practicar un pensamiento abierto e innovador que permanentemente conceptualice y totalice las informaciones y los conocimientos nuevos o emergentes.

La concepción clásica del conocimiento planteaba, que el mismo para ser válido, debía poner en orden los fenómenos, rechazar el desorden, lo incierto para lograr la certidumbre, distinguir y jerarquizar. Esto supone que la complejidad representada bajo los signos de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad; debía ser rechazada. Su formulación clásica se puede observar en Descartes quien planteó como principio de verdad las “ideas claras y distintas”. Morín (1994) plantea que:

Vivimos bajo el imperio del paradigma de la simplificación, la disyunción, reducción y abstracción. Y la forma de contrarrestar esta visión unilateral limitada es tomar conciencia de los paradigmas que mutilan el conocimiento y les figuran de lo real. Es así como formula la idea de un pensamiento complejo que evite el reduccionismo, la disyunción, y separación del conocimiento; poniendo de relieve una organización para pensamiento, donde orden y desorden se mezclan entre sí, generando de este modo nuevas formas organizadas/desorganizadas a modo de bucle recursivo (p. 47).

De ello resulta una ruptura epistémica, una transformación de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y eventos, sucesos y procesos antropológicos, sociales, económicos y ambientales recíprocamente interdependientes. Es por esto que la educación debe progresar hacia un modelo que tome en cuenta “todas las facetas de la experiencia

humana, no solo el intelecto racional y las responsabilidades de vocación y ciudadanía, sino también los aspectos físicos, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales innatos de la naturaleza del ser humano” (Miller c.p.Yus 2001, p. 24).

Desde este punto de vista, Morín (1999), señala con mayor evidencia cada vez una redimensión del pensamiento y, por lo tanto, un rediseño de la enseñanza, donde se aborde al sujeto en todos los ámbitos y en su diversidad respetando también la forma de aprendizaje de cada uno, ya que cada sujeto es único en la sociedad, en consecuencia, representa la complejidad de la condición humana.

En este orden de ideas, puede señalarse que, el conocimiento es una orientación del ser humano en el mundo, es una forma de dar obediencia y sentido a su posición interna con respecto a su realidad y a la de los otros (Morín, 1999; Fuentes, Montoya y Fuentes, 2012; Berra y Dueñas, 2006). Pero esta orientación se ve constantemente perturbada por la participación de esos otros. En el desenvolvimiento e intercambio con los otros el sujeto sufre una constante interferencia tanto de su posición interna como de su proceder en el mundo. De esta recursividad entre individuos se constituye lo sociocultural, el medio en donde se organiza y se desorganiza la vida tanto singular de las personas como toda la posibilidad de construcción común de los conocimientos.

En este contexto, la educación debe pasar por un proceso de transformación dentro de su propia esencia, para de este modo poder abordar a la persona dentro de todas sus dimensiones, sus interrelaciones e interdependencias; respetando las singularidades de cada uno, en su diversidad y lograr una reforma del pensamiento, la cual no implica anular nuestras capacidades analíticas o discriminatorias, sino por el contrario, significa integrarlas en un pensamiento complejo que las relacione.

En este sentido, la reforma del pensamiento pedagógico-social que considera la complejidad del conocimiento, de la persona, la sociedad y de la educación, debe habilitarnos para abordar una realidad en constante cambio y la mayoría de las veces inaprehensible; pero que sí es susceptible de ser estudiada y transformada, con la

ayuda de los instrumentos conceptuales que tendrán como misión coexistir con la incertidumbre y la aleatoriedad. Y así, de esta forma, lograr como resultado, sujetos de derecho y responsabilidad social, es decir, ciudadanos y ciudadanas corresponsables, proactivos y participativos.

Aunque el modelo del Sistema Educativo Bolivariano (SEB), enmarcado dentro del pensamiento pedagógico-social se ha aplicado en Venezuela desde 2006, aún no se le ha dado especial atención al aspecto de la convivencia escolar y lo que sucede en su cotidianidad. Como política de Estado, la implantación y desarrollo del SEB, en la escuela primaria (escuela bolivariana), el énfasis ha estado en la potenciación de la escuela como promotora y articuladora de políticas públicas (misiones sociales y educativas, micromisiones), también se le ha dado preeminencia a la formación sociopolítica y aspectos sociales como la salud; además sigue persistiendo en sus actores (mas no en el sistema) la percepción de la educación desde con mayor importancia en lo cognitivo.

En Venezuela, el pensamiento pedagógico-social y su abordaje de la persona, el conocimiento, la educación y la escuela como entidades y procesos complejos ha sido planteado bajo el modelo del Sistema Educativo Bolivariano, SEB, que se ha venido implantando y desarrollando desde 2000 pero ha tenido sus precedentes en 1997-1998 con un diagnóstico que dio como resultado el Proyecto Educativo Nacional, el cual ha sido fortalecido y nutrido a partir de la disertación teórica y la experiencia acumulada. No obstante, a casi veinte años de la implantación de este modelo educativo se le ha dado mayor preeminencia a la formación política, persiste el abordaje de la educación desde lo cognitivo, y el aspecto de la convivencia escolar como forma de aprendizaje integral de la persona ha perdido interés.

Estos hechos se han visto con mayor énfasis en las escuelas primarias donde el Currículo Bolivariano se aplicó con fuerza en un principio (escuelas bolivarianas), pero al pasar de los años, y debido al clima de conflictividad política y social que ha experimentado Venezuela en los tiempos recientes, el desarrollo integral de la persona a partir del aprendizaje del ser-convivir escolar ha perdido su importancia

como eje central de dicho modelo educativo, cobrando más interés muchas veces el aspecto político-ideológico, el activismo político, y la persistente creencia de darle mayor valor al aspecto cognitivo en detrimento de lo biofisiológico, lo emocional, lo ético, lo estético, lo productivo, lo social y lo espiritual.

El hecho que en las escuelas primarias, máxime, en las escuelas bolivarianas, se haya descuidado el aspecto de la convivencia escolar para formar integralmente a la persona, resulta llamativo, y por ende, necesario reencauzar este importante asunto que aún sigue atendiendo a las tendencias internacionales y mundiales en materia educativa que asumen a la persona como ser complejo y a la escuela como el garante de formación de un ciudadano con plena conciencia de su posición en la sociedad y como agente transformador de un cambio hacia una sociedad democrática y planetaria caracterizadas por ser inclusivas, pacíficas, sustentable, eco-organizadas, con un alto sentido y consideración por el otro y lo otro.

El municipio Naguanagua del estado Carabobo ha sido unas de las localidades donde se ha aplicado desde sus inicios el Sistema Educativo Bolivariano, SEB, donde los practicantes y egresados de las carreras de educación en sus distintas modalidades y especialidades de las universidades que hacen vida en dicho municipio, han fortalecido la aplicación de este modelo educativo inspirado en el pensamiento pedagógico-social, mediante sus intervenciones en el ámbito áulico, escolar y comunal, como una forma de demostrar sus conocimientos adquiridos en su formación profesional ya con el referente del SEB. Por estas razones, el municipio Naguanagua parece ser un escenario formidable para el desarrollo de esta investigación, y para ello se tomaron escuelas de diferentes estratos sociales y contexto en el mismo Municipio, lo que permite tener una visión y resultados más confiables en la investigación. En este orden de ideas contamos con un primer plantel ubicado en una zona de escasos recursos con representantes de muy baja o casi nula formación académica, un segundo plantel que se puede calificar con estrato medio con una población mixta, y, el tercero cuenta con mejores condiciones sociales, de infraestructura, ubicación y, padres y representantes profesionales en su mayoría. En

el marco de lo antes expuesto, cabe preguntarse: ¿Cómo se mejoraría la respuesta a lo educativo y al Ser desde lo complejo de la convivencia escolar? De esta interrogante surgen las siguientes preguntas generadoras:

¿Cuáles son los fundamentos del pensamiento pedagógico-social para el abordaje de la complejidad del ser-convivir escolar? ¿Cómo es la cotidianidad del ser-convivir de la educación primaria en las escuelas del municipio Naguanagua desde una perspectiva pedagógica-social? ¿Cuáles pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar de la educación primaria del municipio Naguanagua que permitan reorganizar su ser-convivir desde la perspectiva del pensamiento pedagógico-social? ¿Cómo serían las líneas maestras para la configuración de un eje teórico-operativo sustentado en el pensamiento pedagógico-social que fortalezca el tejido complejo del ser-convivir escolar?

Visión y proyección del estudio

Visión de la Investigación

Generar un eje teórico-operativo para el fortalecimiento de la educación primaria fundamentado en la complejidad del ser-convivir escolar postulada por el pensamiento pedagógico-social.

Proyección

Describir los fundamentos del pensamiento pedagógico-social para el abordaje de la complejidad del ser-convivir escolar.

Analizar la cotidianidad del ser-convivir de la educación primaria en las escuelas del municipio Naguanagua desde una perspectiva pedagógica-social.

Develar pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar de la educación primaria del municipio Naguanagua que permitan reorganizar su ser-convivir desde la perspectiva del pensamiento pedagógico-social.

Desplegar líneas maestras para la configuración de un eje teórico-operativo sustentado en el pensamiento pedagógico-social que fortalezca el tejido complejo del ser-convivir escolar.

Justificación del estudio

En la tendencia del pensamiento pedagógico-social se propone la formación integral de la persona mediante la escuela haciendo una progresión de lo individual hacia lo social, de la responsabilidad individual a la corresponsabilidad, de la autonomía a la participación, de aprovechar el conflicto escolar y comunal para propender un aprendizaje para la convivencia y la integración del individuo a la sociedad como un ser crítico, reflexivo, productivo, participativo, ecológico, democrático y con sentido planetario. De acuerdo con Maldonado (2008), en años recientes “emerge la noción de convivencia con mucho énfasis en el sistema educativo y los especialistas alertan sin vacilar que concierne a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la función que en ella desempeñen” (p. 4).

Todo lo anterior, no es posible, si en vez de convivencia hay un permanente conflicto escolar, pues de nada sirve intentar implantar un currículo integral si las relaciones en la escuela son tensas y discordantes, si la escuela no responde a las necesidades y requerimientos de su comunidad, o si el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue girando en lo racional o cognitivo, en el rendimiento académico y en la figura del docente como transmisor de información. A este respecto, Caballero (2010) destaca:

Como resultado de los estudios sobre cohesión, se puede apreciar que, en los niveles inferiores, infantil y primer ciclo de primaria se consigue más fácilmente la integración y cohesión del grupo, funcionan menos los prejuicios, mientras que, en niveles superiores, en centros que tienen alumnado de otra etnia o cultura, comienzan a funcionar dinámicas segregadoras, los grupos se van consolidando por culturas y cohesionando, más fuertemente, los de un mismo grupo étnico o social (p. 163).

Esto quiere decir que la escuela primaria sigue siendo el eslabón fundamental para lograr formar ese ciudadano integral a partir de la convivencia escolar, cuando los niños y niñas no han consolidado los prejuicios sociales que han recibido y son generadores de diversidad de discriminaciones y causas constantes del conflicto humano y social. Por todo esto, es conveniente revisar cómo, desde la convivencia escolar, se plantea la complejidad de la formación de la persona integral que requiere el país y el mundo con la finalidad de poder formular ciertos ajustes teóricos-operativos en el marco del pensamiento pedagógico social.

En este orden de ideas, la presente investigación tiene un aporte desde el punto de vista pedagógico porque ayuda a educar de forma integral al estudiante, es social porque ofrece una educación para la convivencia en sociedad, responsabilidad, ética, moral respeto por el otro y sus ideas; en lo ontológico tenemos que es un aporte a la formación del Ser, centrado en el mismo como un ser integral en lo cognitivo, lo emocional, lo espiritual, social. En lo político, constituye una contribución para mejorar la política educativa de SEB que se aplica actualmente en nuestras escuelas, en lo axiológico se trabaja desde la participación social, la convivencia como un valor tanto personal como social que se debe practicar.

Ahora bien, el municipio Naguanagua, ubicado en el estado Carabobo, ofrece un escenario formidable para realizar este estudio pues reúne diversidad de escuelas primarias donde ha sido implantado y desarrollado el Sistema Educativo Bolivariano, es decir, cuenta con diversidad de escuelas bolivarianas (rurales, periurbanas y urbanas) que permiten observar cómo ha sido ese aprendizaje desde el ser-convivir escolar, premisa fundamental del pensamiento pedagógico-social.

Por tal motivo, en estas escuelas se estudió su cotidianidad para aprehender la complejidad de su ser-convivir escolar, y de esta manera, se obtuvieron luces que permitieron formular líneas maestras para la generación de un eje teórico-operativo para el fortalecimiento de la educación primaria fundamentado en la complejidad del ser-convivir escolar postulada por el pensamiento pedagógico-social, el cual tiene pertinencia social por cuanto responde a la necesidad de mejorar una política

educativa ya implantada, abrir nuevas posibilidades de realización y ofrecer respuestas a los retos de las escuelas primarias de Naguanagua, con potencialidad heurísticas a otras escuelas con características similares.

En cuanto al metodológico, se realizó un estudio de tres escuelas primarias del municipio Naguanagua con diferentes características, a fin de encontrar coincidencias, categorizar y teorizar acerca de la realidad educativa, y con esto proponer un eje teórico-operativo que ayude a mejorar la política educativa de aprendizaje integral desde la convivencia social en la escuela primaria, implantada en Venezuela desde 2006 dentro del marco del Sistema Educativo Bolivariano.

CAPÍTULO II. SUSTENTO TEÓRICO DE LOS CRITERIOS DE REFERENCIA Y ANÁLISIS DEL ESTUDIO

Complejidad

Con la entrada en vigencia de la física cuántica, se comenzó a trascender la visión mecanicista y lineal del universo de orden copernicana-newtoniana, se abre un universo caótico, paradójico, una realidad que se asume como complejo, relacional y no-lineal. Para Ugas (2006):

la complejidad denota un predicado del sujeto en virtud del cual éste carece de medios para abarcar conceptualmente el objeto y es consciente del hecho pero la complejidad no reside sólo en el sujeto, así como tampoco es un reflejo proyectados sobre el objeto (p.11).

La realidad se concibe como contextual, como un todo, una red de relaciones, por eso, también se concibe como un *holos*, que según Barrera (2010): “*holos* alude, entonces, a contexto, a complejidad, a realidades objeto de estudio, signadas por la imbricación” (p. 13). De esta forma la holística tiene que ver con la complejidad y el pensamiento complejo, pues se asume la realidad como cambiante y dinámica:

esto conlleva la particularidad de que está en relación con otros eventos, con otros *holos*, pues cualquier denominación expresa múltiples relaciones, manifiesta una condición dinámica, en permanente interacción, ni es evidencia de totalidad: es una evidencia, más no es la totalidad (ibid.).

De esta forma la realidad solo puede estudiarse desde una aproximación, pues su permanente cambio la hace inaprehensible, también responde o no al pensamiento del investigador: “cada acontecer está relacionado con otros acontecimientos, los cuales producen entre sí nuevas relaciones y eventos en un proceso que compromete el todo” (Barrera, ob. cit., p. 17). En este caso, el investigador forma parte de la realidad y en su estudio la determina y la transforma: “los eventos se suceden espaciotemporalmente a partir de múltiples y variadas relaciones de ocurren en la medida en que los eventos se suceden integrativamente” (Barrera, 2010, p. 25). De

allí que se hable en última instancia de pensamiento y conocimiento complejo, porque: “conceptualmente la complejidad alude a un objeto o pensamiento del cual sólo tenemos una idea parcial que no podemos reducir y entender para su comprensión inmediata” (Ugas, 2006, p. 11); es decir la complejidad socavó la concepción del conocimiento como acabado y estático, para percibirlo dinámico y aproximativo, nunca definitivo.

Conocimiento y realidad compleja

Para Morin (1999), el pensamiento complejo es necesario para comprender la realidad compleja, es decir, el pensamiento y el conocimiento complejo son imbricados, holísticos, contextuales y dinámicos. Según Ugas (2006):

la complejidad de sujeto a depender el objeto en dos sentidos: Filogenéticamente, porque universo poblado por objetos complejos genera sujetos capaces de vislumbrarla. Y ontogenéticamente, porque sólo el trato empírico y pragmático con esas realidades complejas constituye un sujeto epistémico *ad hoc* habilitado para conocerlas (p. 12).

Es decir, el investigador no solo ha de tener pensamiento complejo, sino que ha de estar sumergido en la realidad para poderla aprehender o aproximarse a ella, y de este modo, intervenir y actuar en ella como ser activo determinado y determinante a la vez. El sujeto investigador se enfrenta entonces a una realidad dinámica, mutable y paradójica: “el conocimiento a tener sentido en lo que conoce, por supuesto, como también en lo que está por conocerse. Esto advierten sobre la condición dinámica del conocimiento y prefigura su sentido teleológico” (Barrera, 2010: 76).

En el caso de la educación el pensamiento complejo remite a percibir la realidad en su complejidad, pero en prospectiva, como continuo, se ha de formar a la persona como ser complejo, de acuerdo a las necesidades actuales, pero también de las futuras. El pensamiento complejo no se centra tanto en los aspectos nucleares como en los intersticios, las relaciones, asume las paradojas como indicios de la necesidad de una comprensión mayor, no se detiene en lo opuesto o contrario sino en lo complementario: “la complejidad articular lo desarticulado sin desconocer sus

distinciones, es comprender la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios al conjugar certeza con incertidumbre” (Ugas, 2006, p.12).

El sujeto investigador dialoga con la realidad, no se amilana ante la incertidumbre, asume una actitud de apertura, pero no pasiva, de acuerdo con Leal (2012)

El sujeto investigador enmarcado dentro de este abordaje, se coloca en el centro del proceso productivo del conocimiento y reconoce lo inacabado e incompleto del mismo, por tal razón, busca dialogar con la realidad, más que simplificarla y absorberla, en este proceso se acoge la lógica configuracional para la cual no hay reglas a priori que se puedan sugerir, ya que el investigador es un sujeto activo que involucra sus complejos procesos intelectuales, comprometido con el desarrollo del conocimiento sobre la subjetividad (p. 31).

El investigador construye el conocimiento y no lo asume como algo acabado, sino como un proceso configuracional, de aproximación, de abordaje, nunca definitivo, sino temporal, flexible y dinámico. La apertura es esencia porque: “la comprensión de la holística se favorece si se reconoce la cualidad de complejidad, pues esa noción prepara para nuevas comprensiones” (Barrera, 2010, p. 12). Hurtado c.p. Barrera (2010, p. 27) establece cuatro niveles del conocimiento complejo, dependiendo de la capacidad de aproximación o integración del investigador a la realidad, o según Ugas (2006), el nivel ontogenético del investigador:

-- “La secuencialidad perceptual, que contempla como pasos proceso la exploración y la descripción” (Hurtado c.p. Barrera, 2010, p. 27).

“La secuencialidad aprehensiva, que registra como pasos proceso, el análisis y la comparación” (ibid.).

- “La secuencialidad comprensiva, donde se presentan la explicación, la predicción y la proyección” (ibid.).

- “La secuencialidad integrativa, donde se aprecian la aplicación, la verificación y la evaluación” (ibid.).

El investigador puede ubicarse en cualquiera de estos niveles secuenciales dependiendo del estado de arte del conocimiento que se tenga acerca del evento a estudiar. Las secuencialidades perceptual y aprehensiva están más relacionadas con la posición filogenética y la secuencialidades comprensiva e integrativa están vinculadas con la ubicación ontogenética del sujeto investigador.

Pensamiento complejo

El pensamiento complejo tiene muchos retos y características, estas Ugas (2006), las ha sistematizado y los establece de la siguiente forma:

- “Explicar, describir y comprender la complejidad no implica reducir lo complejo a lo simple. Remite a repensar la implicación todo-partes (p. 12). Es decir, el pensamiento complejo es relacional, busca la significación de las partes en el todo y cómo el todo les confiere significación y sentido a las partes.

- “El pensamiento complejo busca integrar re ligando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene presente que es imposible conocer el todo” (p. 12).

- “En la construcción del conocimiento o lo complejo es una categoría a partir de la cual algo se explica, por eso, lo complejo es una comprensión no una disciplina. Esa comprensión... alude a lo que está tejido en conjunto o lo conjuntamente entrelazado” (p. 13). Mejor dicho, una comprensión, pues la realidad se asume como compleja, imbricada, por esto, el investigador ha de centrarse tanto en lo nodal como en las tramas y las relaciones.

- “La complejidad es un modo de pensar que implica como y hacia dónde se orienta el pensamiento para vincular orden desorden y organización” (p. 13). El sujeto busca el orden implícito en el caos, pero como ejercicio pues la realidad es mutable. Ordena y reordena la realidad de forma metafórica a fin de comprenderla.

- “El pensamiento complejo busca distinguir, reconocer lo singular y lo concreto sin desunir; integra religando en un juego dialógico: orden, desorden, organización...

sin dar como verdad esa particular organización de un conjunto determinado” (p. 13-14). La ordenación es metafórica, no literal, es temporal.

Principios del pensamiento complejo

Además de estas características, el pensamiento complejo tiene principios para investigar y abordar la realidad desde una o varias disciplinas

1. Principio de auto-eco-organización: “sostiene que la explicación de los fenómenos debe considerar la lógica interna del sistema y la lógica externa de la situación o entorno; debe establecer una vía lógica entre los procesos interiores y los exteriores” (Ugas, 2006, p. 17-18). Esto quiere decir que el foco de un investigador puede focalizarse en un *holos*, pero entendiendo que éste está en un *holos* mayor, en otras palabras, el pensamiento es contextual, y asume los sistemas como permeables: “el principio de auto-eco-organización nos indica que el pensamiento complejo debe ser un pensamiento ecologizado, que en vez de estela del objeto estudiado lo considere en y por su relación eco-organizadora con su entorno” (ibid.).

La educación holística está vinculada con la ecología: parte del hecho de que no en un punto aislado en el universo, es decir, considera que los seres vivos están interconectados, apuesta al conocimiento inter y transdisciplinario para preparar a los estudiantes para la sociedad planetaria, capacita para un sentido de armonía y espiritualidad requeridos para la paz mundial.

2. El principio de porosidad: “permite al pensamiento o razonar con enunciados y conocer los inciertos o indecibles. Es un principio que se opone al principio de la bivalencia y la tendencia a no reconocer entidades de medianía. Ayuda a concebir entidades mixtas o mezclas producidas en una organización compleja posibilita superar algunas dicotomías” (ibid.). Se interesa por los intersticios, las fronteras, los contextos confluyentes sin desestimar los aspectos nodales o nucleares.

3. Principio de integralidad: “advierde sobre la importancia de tener en cuenta que la realidad es multidimensional, que es expresión de diversas dimensiones que en su conjunto o constituyen su totalidad, sin propósitos de agotamiento” (Barrera, 2010,

p. 38). El investigador ha de estar consciente que su visión solo toca un aspecto o un foco de una realidad, trata de abordarla desde todas las perspectivas posibles, pero esta nunca será del todo completa o definitiva, sino temporal y aproximada: “los eventos se expresan de múltiples maneras porque éstos son expresión de varias condiciones; las circunstancias se aprecian de forma heterogénea pues aluden a múltiples condiciones, factores y manifestaciones” (ibid.).

4. Principio de unidad del todo “comprende que la realidad es una, aunque se perciba de diversas maneras, es el decir de la metafísica de Aristóteles” (Barrera, ob. cit., p. 33).

5. Principio de posibilidades abiertas, “se estudia en el contexto de la teoría del caos. Más que sobre en el sentido estricto la palabra, el caos expresa la multiplicidad eventos los modos de infinitud de sinergias relaciones y expresiones” (Barrera, ob. cit., p. 42). Se asume que todo está relacionado, por ello el caos puede percibirse, pero poco a poco va emergiendo, y cada evento puede generar múltiples posibilidades: “crear opciones para nuevos descubrimientos, así como también oportunidades para comprender las cosas desde múltiples vertientes” (ibid.).

6. Principio de recursión: “está asociada a la idea de bucle retroactivo que conduce al pensamiento complejo a las ideas de auto-producción y autoorganización... permiten la comprensión de los sistemas complejos: la vida el universo, una sociedad” (Ugas 2006, p. 16).

7. Principio de unicidad: “enfaticar la importancia de entender que la condición de totalidad se expresa de manera particular, como manifestación única e irrepetible” (Barrera, 2010, p. 39). No hay repetencia ni coincidencia en el universo, cada evento, proceso, persona o ser es único: “cada elemento ocurre en sí mismo; es a su vez único, el elemento en sí es similar a otros, pero corresponde a uno solo como tal” (ibid.).

8. Principio dialógico. “La dialogización es un principio del conocimiento que relaciona ideas o principios de las lógicas que de suyo son antagónicas. El

pensamiento complejo es paradigmáticamente dialógico, muestra otros usos de la lógica al afrontar permanentemente la contradicción” (Ugas, 2006, p. 15).

9. Principio holográfico u hologramático: “plantea que el evento contiene todo pues este evento o, llámese hecho, situación, cosa; expresa en su constitución vestigios de una totalidad que justifica su existencia (Barrera, 2010, p. 40), “el todo puede aproximadamente estar inscrito un entramado en la parte inscrita en el todo... no solo la parte está en el todo, sino que también el todo, en tanto todo... puede gobernar actividades locales” (Ugas, ob. cit., p. 16-17).

10. Principio de holoscópica: “el todo puede estar contenido en una representación parcial de un fenómeno o de una situación. Es lo que ocurre en la rememoración y la percepción” (Ugas, ob. cit., p. 17).

11. El principio sintomático: “alude a la comprensión integrativa de conocimiento derivada de los procesos mediante los cuales se accede a nivel de complejidad producto de procesos iterativos, como también de condiciones lógico-abstractivas, y efectos propios de la actividad perceptual” (Barrera, 2010, p. 43).

12. Principio sintagmático: “el conocimiento que antecede es contenido por el saber que prosigue a partir de comprensiones novedosas” (Barrera, ob. cit., p. 45). Además, también es una herramienta para la comprensión: “los eventos y las situaciones que expresa la realidad se persiguen y se atienden según las varias maneras como ocurren, a fin de generar una dinámica comprensiva que establezcan relaciones y propicia descubrir el sentido integral de las cosas” (ibid.).

13. Principio de emergencia, “no se puede reducir en el todo a la parte, ni la parte al todo sino establecerá un vaivén continuo e incesante entre el todo y sus partes” (Ugas, 2006, p. 17). Según este autor: “en las realidades (todo) organizadas emergen cualidades y propiedades nuevas (emergencias) que no son deducibles a los elementos (partes) que las componen y que recto actúan sobre esas realidades” (ibid.).

Persona como ser complejo

La persona dentro del pensamiento complejo, se considera un ser integral, multidimensional, como un continuo, un ser que manifiesta en lo biológico, lo psicológico, lo social, lo ético-moral y lo espiritual-trascendental. De acuerdo con Fuentes, Montoya y Fuentes (2012) “Cuando se hace referencia a lo espiritual se están significando a las cualidades que expresan la existencia humana, el contenido de la conciencia, el pensamiento, el ideal y las proyecciones del ser humano en su ámbito social” (p. 356).

El ser humano es un ser con una historicidad que adquiere significado en su concreción, en el contexto socio histórico en el cual se desenvuelve a la vez que le da su carácter uno, único y universal. Esta integralidad, se observa como un continuo, un proceso donde la persona se transforma en sí mismo y transforma a su sociedad, a la vez que está también la determina y la influye. La persona es un ser transformador de su contexto, pero también es transformado por su entorno, lo que origina un movimiento dialéctico permanente expresado en su biografía o ciclo vital, según Hurtado de Barrera (2006) es un ser en devenir. A este respecto, Fuentes, Montoya y Fuentes (2012) explican:

Se considera que la relación entre la naturaleza humana y la capacidad transformadora es de carácter dialéctico, lo que significa que precisamente la capacidad transformadora humana es resultado del desarrollo de la naturaleza humana, pero a su vez es la capacidad transformadora humana propicia el desarrollo y transformación de la naturaleza humana, que en su desarrollo llega a que el sujeto configure una espiritualidad y sea capaz desde lo biológico, ecológico, espiritual y social desarrollar su ser y su convivir en un saber y hacer (p. 358).

Para Hurtado de Barrera (2006) la persona es un ser integral que se manifiesta o se expresa por cuatro dimensiones: la biofisiológica, la intelectual, la volitivo-social y la ética, otros autores incluyen la espiritual o trascendental.

1. Dimensión biofisiológica: con respecto a la dimensión biofisiológica la autora expresa que tiene relación con la corporeidad de la persona, un ser biológico que

requiere de una alimentación, sueño, abrigo, vivienda y otras funciones de orden fisiológico para poder vivir (ibid.). El otrora Ministerio de Educación y Deportes (MED, 2004) describe esta dimensión del ser humano de la siguiente manera:

- “Orienta la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano. Fortalece y propicia la articulación e integración de las políticas intergubernamentales. Lugar para la recreación y el deporte en armonía con la naturaleza y el medio ambiente” (p. 40).

Aquí se observa como la educación ha de responder a esta importante dimensión humana desde la educación básica, donde la escuela es quien articule todas las otras instituciones del Estado para que el niño o la niña reciba y se le garantiza este fundamental derecho humano de apoyo a la salud como bienestar físico-psico-social, así lo dictamina:

desarrollar un sistema de acción pedagógica, que permita incorporar los diversos sectores de la sociedad rural y urbana a la función educativa a objeto de impulsar la Seguridad Alimentaria, pensamiento creativo y disposición hacia el trabajo como política de Estado desde estas escuelas (MED, 2004, p. 45).

La alimentación, el sueño, el abrigo, la vivienda, la recreación son necesidades y condiciones necesaria para la salud y la vida de la persona, también para su educación, no obstante, la educación ha de orientar y formar en el estudiante su capacidad para desarrollar sus autocuidados.

2. Dimensión intelectual: para Hurtado de Barrera (2006), está relacionada con lo cognitivos, los procesos mentales, el pensamiento, la adquisición y producción de conocimientos. Lamentablemente sobre esta dimensión es que se ha centrado el sistema educativo, incluso la educación básica, ignorando las otras dimensiones del niño y la niña como ser integral.

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a), en este tema sentencia el siguiente mandato para la escuela básica: “Valorar las potencialidades de los niños y las niñas para fortalecer los avances en la construcción del conocimiento” (p.16).

Nótese que se coloca al niño y a la niña como seres capaces de operar su propio conocimiento, son seres autónomos e independientes, susceptibles de orientación y formación, pero no ya la instrucción o la enseñanza dirigida.

3. Dimensión volitiva-social. Tiene que ver con la voluntad y el ser en relación de la persona, lo laboral, lo profesional, las actividades que le permiten a la persona ser útil en la sociedad a la vez que se realiza como ser único (Hurtado de Barrera, 2006). Esta dimensión adquiere especial relevancia en este estudio pues, es la que impulsa a las restantes y es de donde la escuela primaria puede dar sus mayores aportes. El niño y la niña han de desarrollar competencias de convivencia social como seres inscritos en una comunidad y sociedad, el trabajo sería la principal herramienta para esa inserción e integración, por esto el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a) manda que en las escuelas básicas se persiga:

- “Desarrollar habilidades para el trabajo cooperativo, liberador, la autoestima y la solución de problemas sociales” (p. 19).

- “Actividades de trabajo productivo en sus diferentes variantes, de acuerdo con su edad” (ibid.)

Estas competencias son posibles de acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b)

- “el fomento de la creatividad se logrará en la medida que la escuela, en relación con el contexto histórico-social y cultural, la incentive a través de un sistema de experiencias de aprendizaje y comunicación (p. 16).

- “planteamiento sustentado en el hecho de que el ser humano, es un ser que vive y se desarrolla en relación con otras personas y el medio ambiente” (ibid.).

Esta dimensión se fundamenta en el humanismo social, donde el trabajo ocupa un lugar central para que la persona pueda integrarse a la sociedad de forma armónica a la vez que se realiza, según sus propias capacidades y habilidades. La escuela primaria debe apuntar a la formación del niño y de la niña desde un inicio en este sentido, siguiendo los postulados de Simón Rodríguez:

También este pilar se sustenta en los postulados de sociabilidad, generalización y amor propio de Simón Rodríguez, como máximas del ser o sujeto social: sociabilidad es el objetivo de la educación, el sujeto social de las luces y virtudes es el hombre y mujer en sociedad; mientras que la generalización es la inclusión de todos y todas en la sociedad a través de los procesos educativos (Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b, p. 17).

La dimensión volitiva-social o socio-productiva desde la perspectiva robinsoniana contribuye a formar el carácter republicano y ciudadano del niño, la niña, el adolescente o la persona adulta, pues el trabajo socio-productivo sirve para el debate, la reflexión, la interpelación, la construcción social, el compromiso colectivo, la corresponsabilidad:

Además, dicho pilar debe propiciar procesos que se den en colectivo, que conlleven a la interacción, la discusión, la controversia y la coincidencia de significados; todo ello, para lograr la configuración de un nuevo ser social, conocedor y comprometido con su entorno sociocultural, corresponsable y protagónico en el diagnóstico y solución de los problemas de su comunidad a través de la creación colectiva (ibid.).

Mediante la dimensión volitiva-social se activa la participación de la persona en la sociedad desde un punto de vista crítico, consciente, colaborativo y cooperativo en trascendencia de la competencia y la individualidad: “El continuo humano le permite, a cada ser y su sociedad, participar con su corresponsabilidad, de aprender para producir conocimiento soberano, generar transformación con sus actos en un mundo de coherencia e integración que le dé suma felicidad colectiva” (Rojas, 2007, p. 25).

4. Dimensión ética-moral y/o espiritual-trascendente. De acuerdo con Hurtado de Barrera (2006) la ética es la dimensión de la persona que manifiesta sus valores como guías para su acción y devenir, puede provenir de la moral u otra fuente. Para Fuentes, Montoya y Fuentes (2012) “Lo espiritual es inherente a lo social ya que este es el sistema de relaciones cualitativas de los seres humanos en un contexto histórico, social y cultural” (p. 356).

Para estos autores, siguiendo la tradición de las ciencias sociales, lo religioso o espiritual se vincula a la social, sería la metáfora de porqué el ser humano debe sacrificar su individualidad por lo colectivo o social: “lo espiritual es una manera de vivir, de sentir, de amar, de crecer, de existir, de comer, de luchar, de pensar, de reír, de llorar y también de morir, que abarca todas las dimensiones de la vida y la existencia humana” (Suárez, c.p. Fuentes, Montoya y Fuentes, 2012, 357).

Así mismo, para estos autores: "la actividad humana ha de desarrollarse en unidad dialéctica con las cualidades humanas, categoría que expresa el desarrollo de los valores y valoraciones, como cualidades esenciales del sujeto. Estas constituyen el compromiso, la flexibilidad, la trascendencia y el amor". (Fuentes, Montoya y Fuentes, ob. cit., p. 358). La ética se vincula con volitivo-social, pues no se considera algo abstracto, sino una concreción que expresa la historicidad de la persona: “este estadio de lo humano, vinculado a la cultura es pluriforme y multidireccional, en tanto totalidad compleja en su concreción ética concreta e históricamente determinada donde los sujetos se forjan históricamente, a partir de sus ideas y realizaciones” (Fuentes, Montoya y Fuentes, ob. cit., p. 359).

Lo espiritual y trascendente está presente en todo ser humano pertenezca o no a una religión, todo ser humano siente la necesidad de creer en algo que lo trasciende y en su capacidad/posibilidad de trascenderse más allá de la muerte, de esta fuerza interior se construye su fundamento ético-moral, que puede ser proporcionado o no por una religión. Para Max Scheler (c.p. León, 2011:160): “las vivencias que causan una conmoción en su ser, ya sean de alegría o placer, de angustia o dolor, apuntan a algo que se encuentra más allá de lo finito y momentáneo, originando en el hombre el deseo de lo eterno e infinito”.

Educación de la persona como ser complejo: educación holística

La persona como integralidad, en sus cuatro dimensiones expuestas en el punto anterior, requiere de un tipo de educación que supere el modelo tradicional de tratar solo la dimensión intelectual o lo cognitivo, para la Red de Educación Holística

c.p.Yus (2001) “ha descrito educación holística como un conjunto de aproximaciones a la educación que induzcan educar a la persona completa” (p. 24). La educación holística también adquiere otras designaciones como el modelo de desarrollo infantil integral (Moidi), planteado por León (2007) y la hologogía formulado por Barrera (2010); en todos los casos se trata de educar o propiciar en el aprendizaje de la persona como ser integral, de forma completa o multidimensional, pero también como ser único, en atención a la diversidad, y ser autónomo con historicidad.

Para León (2007), el desarrollo infantil a ser de ser abordado por la educación como: “un proceso: complejo, holístico, multidimensional, multideterminado, continuo, secuencial, jerárquico, cultural, compensatorio e intergeneracional” (p. 70). La persona es un continuo y en cada etapa de sus desarrollo o ciclo vital a de tener demandas educativas distintas, según su propia evolución. En este sentido, Barrera (2010) señala que “la holística permite apreciar el proceso educativo como hologogía, expresión que ... desarrolla con el propósito de indicar la importancia de comprender los procesos y la actividad educativa de la integralidad y la holística” (p. 75).

En este particular, el ser humano es un proceso integral, por ende, la educación ha de ser integral para corresponderse a esa concepción holística del ser humano: “el estudiante es visto como una persona global con cuerpo mente emociones y espíritu” (Yus, 2001, p. 24). Esta idea la refuerza el otrora Ministerio de Educación y Deportes (2004) para quien el sistema educativo y el currículo deben abordar al estudiante:

desde una visión holística, en las esferas del comportamiento mental, aprenden a ser, a hacer y a convivir. Para tal efecto, cada Escuela Bolivariana debe desarrollar acciones intersectoriales con la familia, salud, y otras instituciones científicas, artísticas, deportivas y del trabajo como espacio de relación humana (p. 16).

Se concibe al niño y a la niña como un ser transversalizado por múltiples factores que requieren de una atención integral como un ser completo, multidimensional y holístico. También el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a), concibe la educación como un proceso integral, en el marco de una educación holística, al destacar que debe: “Brindar oportunidades a los niños y las niñas, en

igualdad de condiciones, para desarrollar habilidades en las diferentes áreas y sus componentes, a fin de fortalecer sus saberes y experiencias, para su formación integral” (p. 19). Y este mandato responde al hecho que “frente a esta fragmentación, la educación holística pretende restablecer las conducciones en todas las esferas de la vida” (Yus, 2001, p. 23). Para Miller (1996 c.p.Yus 2001) refiere algunas premisas de la educación holística:

- “el centro de atención de la educación holística está en todo tipo de relaciones” (p. 23)

- [la educación holística es] “El quehacer de un conjunto heterogéneo de liberales, humanistas y románticos que tienen en común la convicción de que la personalidad de cada niño debe ser considerada en educación” (p. 24).

- “Se tiene en cuenta todas las facetas del ser humano, no solo el intelecto racional, las responsabilidades de vocación y ciudadanía, emocionales, sociales, estéticos, creativos, intuitivos y espirituales innatos de la naturaleza del ser humano” (p. 24).

La educación holística asume a la persona como ser integral y multidimensional, dinámica, en permanente proceso, compleja e inacabada. En este último punto el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007b) asegura que: “la sociedad en su proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender hace de la educación un proceso en permanente construcción, donde los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas son asumidos en su integralidad y complejidad” (p. 15).

La complejidad del ser humano ha de ser abordada por la educación holística en atención de todas sus dimensiones la intelectual, volitivo-social, la ética y la biofisiológica, también como un ser uno, único y universal: “desde la consideración holística y compleja se precisa el problema de lo ontológico del ser humano, pues al hacer referencia a la naturaleza humana se reconoce lo que forma parte de todos los seres humanos” (Fuentes, Montoya y Fuentes, 2012, p. 355).

Educación como proceso continuo

La educación holística o la hologogía, según Barrera (2010) se asume como un proceso continuo: “ocurre en toda la agenda del ser y se expresa en cada quien de manera particular. Toda persona debe verse sí misma en un devenir histórico caracterizado por la posibilidad permanente de aprender, de conocer, de saber” (p. 76). Para este autor toda persona sea niño/a, adolescente, joven, adulto/a, o adulta/a mayor demanda aprendizaje, capacidad de construir conocimiento, renueva su sabiduría; dependiendo del estado de su desarrollo, una inquietud puede surgir en una persona en su niñez, pero en otra esa misma inquietud puede darse cuando es adulto/a.

León (2007), a este devenir que el precitado autor llama devenir, ella lo designa como ciclo vital. El ser humano aprende desde que nace hasta que muere, el aprendizaje del ser humano es un continuo, no escapa a él: “es el proceso con la pertinente correspondencia entre la continuidad y totalidad del ser humano como ser social” (Rojas, 2007, p. 14).

De allí que el Sistema Educativo Bolivariano se centre en el continuo humano para metaforizar la necesidad de la persona de aprender, autorrealizarse, así como adquirir y construir conocimientos en el transcurso de toda su vida:

el propio proceso del saber, hacer y convivir por el que transita toda la vida, son ejes de vida que forman parte de su propio proceso, tanto orgánico, biológico, antropológico y psicológico, como social, cultural, histórico; la evolución de todo ser humano y del proceso social desde su nacimiento, es biosicosocial en la que lo social, cultural e histórico toman peso cuando como ser biológico, ya formado, a los tres meses desde el momento de la gestación, le permiten comenzar a aprender (Rojas, ob. cit., p. 25).

En este sentido, el continuo humano, el ser humano es asumido como una continuidad progresiva de aprendizaje, saber e innovación es explicada por Barrera (2010), de la siguiente forma: “la hologogía reivindica la importancia de todas las edades. La actividad educativa no es exclusiva de una etapa de la vida en particular,

como tampoco en edad cronológica” (p. 76). El ser humano como continuo, como volición y devenir, como aprendizaje permanente, es ilustrado por Fuentes, Montoya y Fuentes (2012) así: “la misma naturaleza humana es la que lleva a su fin o plenitud durante el curso de la vida desde que se nace y se sigue en el tiempo y durante toda la vida, dinamizando el desarrollo de la misma” (p. 356).

Características de la educación holística

Las características de la educación holística pueden resumirse como la educación que responde a la complejidad del ser humano como ser multidimensional, dinámico y como continuo. De forma más específica y detallada la educación holística reúne las siguientes características:

- “Buscar un equilibrio dinámico en situaciones de aprendizaje, entre elementos tales como el contenido en el proceso, el aprendizaje y de evaluación, el pensamiento analítico, el creativo” (Yus, 2001, p. 24). La creatividad y la innovación se incorporan y son relevantes en la educación holística.

- “La educación holística es inclusiva en el sentido de incluir un abanico amplio de tipologías de estudiantes y una diversidad de aproximaciones de aprendizaje, tratando de atender a sus diversas necesidades de aprendizaje” (ibid.). Tanto en su diversidad, étnica, social, cultural, sexual, de género, etaria, evolutiva, entre tantas otras: “el aprendizaje es multidimensional, social, individual, a lo largo de toda la vida, momentos y períodos; y responde a lo heterogéneo y diverso” (Rojas, 2007, p. 41).

- “el aprendizaje holístico busca desarrollar aproximaciones al enseñanza y aprendizaje que fomenten las conexiones entre temas, entre aprendices a través de varias formas de comunidad” (Yus, ob. cit., p. 25).

- “Relaciones entre pensamiento lineal en intuición” (Miller c.p.Yus, ob. cit., p. 23).

- “Relaciones entre mente cuerpo, esta relación puede ser explorada por el movimiento, la danza, la dramatización y ejercicios de concentración y relajación” (ibid.).

- “Relaciones entre dominios de conocimientos, es decir interdisciplinariedad” (ibid.).

- “Relaciones entre el yo en la comunidad tiene que ver con la relación entre el estudiante en su comunidad escolar, su vecindario, ciudad, nación y planeta, es preciso que desarrollen destrezas interpersonales de servicio comunitario y de acción social” (ibid.). Esta característica es donde más se afianza esta tesis.

- “Relaciones entre el yo y el Yo. Conectar con lo más profundo del ser de cada quien el yo superior en super consiguen que puede ser penalizado de bellas artes, las mitologías, que abordan los intereses universales de la humanidad” (ibid.).

- “permite concebir la unidad entre el desarrollo del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento; es decir, no existe uno sin el otro, por tanto, al organizar el proceso de ambos” (Rojas, 2007, p. 37).

- “debe considerar todo el conjunto de condicionantes ... y características en cada período de vida y contexto, biológico, psicológico, social, cultural, espacial, en suma, todos los condicionantes del ser como ser social” (ibid.).

- “se da como hecho activo, constructivo, significativo, orientado a metas, cooperativo, mediato y contextualizado (Rojas, ob. cit., p 41).

- “la educación holística nutre el desarrollo de la persona global; está interesada en un intelectual, así como en lo moción al, lo social lo físico, lo creativo intuitivo, lo estético y los potenciales espirituales” (Yus, 2001, p. 27).

-“ la educación holística gira en torno a las relaciones entre los aprendices, entre la gente joven y los adultos (Yus, ob. cit., p. 28).

- “la relación profesor a lo humano tiende a ser igualitaria, abierta, dinámica en planteamientos holístico, más que limitada por funciones burocráticas horas autoritarias un sentido de comunidad es esencial” (ibid.).

- “la educación holística está interesada en experiencia vital, no como habilidades básicas estrechamente definida ... Es una implicación con el mundo, una cuestión para comprender y dar sentido” (ibid.).

- “capacitar a los aprendices aproximarse críticamente a contextos culturales morales y políticos de su vida. Reconoce que las culturas son creadas por el pueblo y que pueden cambiarse por el pueblo sin dejar de servir a las necesidades humanas importante” (ibid.).

- “la actividad hologógica básicamente se comprende como expresión de la condición natural investigativa del ser humano, como también de requerimientos formal relacionado con la necesidad de perfeccionarse” (Barrera, 2010, p. 77).

- “considera al ser humano en toda su mayor amplitud, su potencialidad, reivindica la condición esencialmente humanista y trascendente que la educación en todo cuanto de ella trate. La medida de todo cuanto ocurra en educación es lo antrópico” (Barrera, ob. cit. p. 76).

- En cuanto a la educación primaria desarrolla: “Actitudes independientes, autónomas y participativas en el desenvolvimiento de sus actividades a nivel escolar, familiar y comunitario” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 18).

Educación holística en la escuela primaria

En el contexto de la escuela primaria el docente considera todas las dimensiones de la persona para abordarlo integralmente, León (2007) en su Moidi, precisa ocho áreas de desarrollo del niño y la niña las cuales son: física, motora (gruesa y fina), sexual, cognitiva, afectiva, social, moral y del lenguaje. Para este efecto, la teórica ha creado instrumentos validados para que el docente observe el avance del aprendiz de forma holística. El área o la dimensión afectiva en la etapa escolar adquiere especial importancia: “En las escuelas observamos en los niños/as la urgencia que tiene de dignidad personal, de sentirse valioso/a, la cual está estrechamente ligada a una

carencia de afecto y amor” (Liccioni, 2007, p. 128). Con respecto a la atención del área emocional, esta autora precisa

- “si un niño/a no se siente apreciado, tampoco puede sentirse pleno de amor por parte de alguien, puesto que el primer amor de saberse valioso es serlo en la realidad” (ibid.).

- “los niños y las niñas manifiesta no sentirse feliz ni satisfechos con sus vidas, y su auto concepto no es bueno. Son pocas las familias que no dan soporte emocional a sus hijos o que, para educarlos, no los atemorizan” (Liccioni, ob. cit.: 131).

- “igualmente son calladas sus preocupaciones y angustias, pues las escuelas no existe un lugar para oír los problemas del niño/a” (ibid.).

- La educación emocional es tan importante como cualquier otra, se debe cultivar la autoestima el respeto por sí mismo, la capacidad de decidir es, a escuchar y hacer (Liccioni, ob. cit.).

La dimensión o área emocional ha sido la que más tradicionalmente se ha omitido en el sistema educativo tradicional, pero, si en la educación primaria no se desarrolla ni atiende es poco lo que pueden realizar las personas en sus subsiguientes etapas evolutivas en cuanto al equilibrio emocional y la resolución pacífica de conflictos. Sin embargo, la atención y evaluación ha de realizarse de forma integral pues: “Los cambios evolutivos están sujetos a una compleja red de variables biológicas, familiares, escolares, laborales y sociales que interactúan entre sí y contribuyen, en mayor o menor grado, con el nivel de desarrollo que alcanzan los niños” (León, 2007, p. 66).

Esta autora desde 2007 ha intentado crear y validar un instrumento de evaluación como parte del Modi, y en 2011 publicó un texto al respecto, ya que: “Las disciplinas científicas enfrentan el reto de abordar el estudio del ser humano como un todo, inmerso en su compleja realidad social y avanzar ante la globalización del conocimiento, respetando la diversidad cultural” (León, ob. cit. 65).

Fundamento epistémico: pensamiento pedagógico-social

Esta tesis asume la educación holística como necesaria, concibe al niño y a la niña en su integralidad y totalidad, pero se aproxima y teje esa integralidad desde la convivencia social, se fundamenta en el pensamiento pedagógico-social para desde ese enfoque abordar de forma holística al aprendiz. Refiere Rojas (2007):

Como esa esencia histórica – política – pedagógica se desarrolla con el proceso biopsicosocial, la comprensión como dinámica real se va formando en el ser humano en la medida en que se desarrolla y recibe la influencia condicionante desde su entorno como escala inmediata y del más allá cuando por capacidad de abstracción comprende las escalas mayores hasta la planetaria (p. 25).

En esta cita se explica suficientemente el pensamiento pedagógico-social, la complejidad del ser, y la integralidad de la persona se da mediante su participación activa en la sociedad, con base a la resolución pacífica de los conflictos y el equilibrio entre su individualidad y el ser social, de la integración oportuna de la persona a la sociedad desde que es niño/a es más factible que se vaya integrando a redes o sistemas sociales más complejas conforme vaya creciendo, autorrealizándose y desarrollándose. De esta forma, la escuela primaria se convierte en el primigenio espacio de convivencia social donde la persona se sabe y se siente parte de un todo más allá de sí mismo y su entorno familiar, la escuela se asume desde este punto de vista un enfoque sociocultural:

Todo ello nos lleva a pensar en infancia como un espacio para profundizar, en su momento en el que los límites son difusos, las potencialidades son múltiples, las situaciones son primigenias, el encuentro con la materia es directo, y no se han reducido y codificado las potencialidades según las expectativas con el contexto sociocultural (Liccioni, 2007, p. 124).

La escuela concebida desde el pensamiento pedagógico-social y desde modelo sociocultural reúne las siguientes características y supuestos (Ministerio de Educación y Deportes, 2004):

- “la escuela se convierte en un espacio para el diálogo de saberes y producción cultural” (p. 16).

- “el aprendizaje se realiza, en compenetración con la vida, emprendiendo y haciendo, investigando y comunicando. Así, la escuela contribuye al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad” (ibid.).

- “la responsabilidad de reconstruir la nación también desde la escuela, en nuestro carácter latinoamericano y caribeño y en el compromiso de convertir los ideales en realidades, las palabras en hechos (Ministerio de Educación y Deportes, ob. cit., p. 11).

- “En la construcción de una nueva escuela democrática es indispensable que el Estado se comprometa a cumplir con su papel de creador de las condiciones para que sea realidad una educación de calidad para todos” (Ministerio de Educación y Deportes, ob. cit., p. 13). El pensamiento pedagógico-social y el modelo cultural observa la escuela como el espacio primigenio donde se educa para la convivencia social y para desarrollar y fortalecer el sentido de ciudadanía como soporte fundamental de la democracia.

Dentro del paradigma del pensamiento pedagógico-social, la escuela se concibe como un espacio de aprendizaje, pero no un sistema cerrado, sino más bien abierto donde el estudiante se siente, se percibe y actúa como parte de una comunidad y una sociedad, por ende, la escuela es un modelo sociocultural, pero también político en el cual el estudiante es partícipe, crítico y actor de la transformación de su entorno o contexto, por eso dentro de este fundamento epistémico del pensamiento pedagógico-social, la escuela primaria tiene:

como finalidad formar niños y niñas activos, reflexivos, críticos e independientes, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con un desarrollo de la comprensión, confrontación y verificación de su realidad por sí mismos y sí mismas; con una conciencia que les permita aprender desde el entorno y ser cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables en su actuación en la

escuela, familia y comunidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007a, p. 12).

Todo este fundamento parte de la concepción de la educación bolivariana definida como: “un proceso político y socializador que se genera de las relaciones entre escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social (Ministerio del Poder Popular para Educación, 2007b, p. 15). La escuela dentro del pensamiento pedagógico-social se cimenta en la educación robinsoniana, asume el modelo sociocultural y el modelo político, y se convierte así en un laboratorio permanente de convivencia social, de formación ciudadana y republicana: “Sobre la base de la concepción de Simón Rodríguez acerca de la educación, vista como un proceso colectivo e integrador y, a la sociedad, como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas” (ibid.).

El pensamiento pedagógico-social se vincula al aprendizaje social vicario y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, pero con la concepción de que su finalidad es la atención integral u holística de la persona, solo que mediante lo volitivo-social, la participación social es que se teje esa integralidad. Dentro de este modelo sociocultural y político de la escuela el ser docente se convierte en el adulto que de forma progresiva va guiando e integrando al niño o a la niña a su contexto sociocultural, según León (2007):

Este enfoque obliga a considerar la funcionalidad de los adultos significativos y la calidad de sus ambientes de desarrollo con el objetivo de diseñar programas de intervención que actúen en la zona de desarrollo próximo de cada niño o niña, con reconocimiento a la Ley Cultural (Vygotsky, 1978), ofreciendo una alternativa para formar a los adultos sobre cómo mejorar la calidad de los procesos próximos que impactan el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes (p. 70).

En pensamiento pedagógico-social exige del docente un rol de acompañante, pues es el estudiante quien es el rector de su propio aprendizaje. Desde la escuela primaria el niño y la niña asumen una actitud autónoma y libre, el profesor solo ha de orientar, acompañar, no imponer, ha de respetarle su especificidad:

es fundamental la tarea del docente adulto, cuya función es acompañar, es escuchar, nada más y nada menos que eso: acompañar y escuchar comprensivamente al otro, con mayor o menor grado de especificidad, según la función que se desempeña en la institución educativa, para que el alumno, niño, adolescente o joven, vaya transitando y descubriendo el camino, su camino (Ianni, 2003, Documento en línea).

La escuela al convertirse en laboratorio de convivencia social, en espacio para el diálogo y la disertación exige de un docente abierto a la escucha, pero que promueva la crítica, la reflexión, la autonomía y la participación social del estudiante, para formarlo como individualidad, pero al mismo tiempo, construir colectividad y ciudadanía:

Considerar y analizar estas situaciones facilitada mediante, el diálogo y la reflexión con la intervención del adulto responsable, permite pasar de la complicidad (indiscriminación y anomia) a la solidaridad (compartir con otro u otros conformando una red, un colectivo) cuyo objetivo es el bien común (ibid.).

El aprendizaje colaborativo es un pilar fundamental del pensamiento pedagógico social pues de él dependen que se vaya tejiendo la convivencia social y la solución pacífica de los conflictos, es decir, la escuela primaria, como modelo sociocultural y modelo político, promueve las tareas de corresponsabilidad a favor de la construcción de una ciudadanía, vital para la democracia plural: “Los procesos de cohesión para aprender a trabajar en equipo, asumiendo de manera individual y en colectivo las normas de convivencia en pluralismo para la valoración del conocimiento de los otros y las otras, respetando la autonomía de los demás” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 13).

Complejidad del ser-convivir escolar: convivencia social y convivencia escolar

El conflicto es una condición de todo grupo y sociedad humana, el ser humano al ser diferente presenta diversidad de intereses, valores, expectativas, deseos,

necesidades, por tal razón, es que surge el conflicto, el problema es cuando este no se resuelve o se dirime mediante imposiciones de poder o formas no pacíficas:

El conflicto es algo natural en las relaciones humanas y positivo o negativo dependiendo de su gestión. Si ante el conflicto no se actúa adecuadamente, puede llegar a transformarse en violencia; por el contrario, si lo gestionamos de forma pacífica y democrática llega a convertirse en un recurso de aprendizaje (García y López, 2011, p. 531).

Visto de esta forma, el conflicto no solo es natural sino deseable para el aprendizaje social, por eso es natural que la conflictividad surja en las escuelas donde concurren niños, niñas, docentes, personal administrativo con diversidad de intereses, valores, inquietudes, expectativas, más las diversidades de origen social, cultural, étnico y religioso.

Pero aparte de esta diversidad que es causa de conflicto, adicionalmente la escuela en sí misma le genera conflictos a los niños y niñas quienes, por ser infantilizados, la mayoría de las veces les son omitidas sus demandas y expresiones. Liccioni (2007) realizó una investigación sobre la satisfacción de los niños y las niñas dentro de la escuela primaria, y encontró que ésta es causa de emociones negativas y conflictos de los estudiantes, que luego, redundan en trabas para una armónica convivencia social:

-“en las escuelas estos niños y niñas descargan las múltiples frustraciones a las que son sometidos en sus familias, ya sea en forma de agresividad y manifestando dificultad para concentrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Liccioni, 2007, p. 131). Los niños y niñas como cualquier persona traslada consciente o inconscientemente sus conflictos familiares a la escuela, lo que es fuente de conflicto por una parte, y por otra parte, falta de concentración y rendimiento.

- Los niños y las niñas observan la escuela como espacio para el crecimiento, la recreación, el aprendizaje, sin embargo, expresan no ser felices por cuanto se ven presionados por el rendimiento académico exigido por padres y maestros, el éxito se mide en función del rendimiento académico, y éste se asume como un proceso

meramente cognitivo donde lo primordial es la memorización y repetición de contenidos (Liccioni, ob. cit.).

Aquí se observa la importancia de la educación holística y la trascendencia del modelo tradicional centrado solo en lo cognitivo. También el sistema educativo se centra mucho en lo cognitivo y descuida las otras áreas, y adicionalmente, socava la dimensión o área emocional. Por lo tanto, los niños y las niñas se sienten frágiles y vulnerables en la escuela debido a la presión y la posible humillación por parte de compañeros y maestros, sienten temor y estrés, por el posible fracaso académico y el no cumplir con las expectativas de los adultos (ibid.).

Este sistema basado en el rendimiento, lo cognitivo y la evaluación, tampoco desarrolla la dimensión intelectual del niño y la niña: “los niños aprenden mayormente por complacer al maestro, por ser como los demás niños y niñas y por tener éxito; en menor medida porque le interesa la materia de estudio” (Liccioni, ob. cit., p. 46). Adicionalmente, el conflicto generado por el modelo racional y cognitivo de la escuela, se ve acrecentado por el hecho que en ella convergen diversidades culturales: “los niños/as ingresan a las escuelas con las mismas creencias con que sus padres los educan, creencias que han sido transmitidas generacionalmente con pocas modificaciones” (Liccioni, ob. cit.: 128).

Otra fuente de conflicto en la escuela es la poca capacidad de familias en educar para la convivencia social, usualmente omiten o delegan a la escuela esta labor, y los niños y niñas llegan y coexisten en la escuela sin las competencias formadas desde el núcleo familiar en lo atinente a solución pacífica de conflictos:

Las familias tienen un papel potenciador de la creación de grupo, pero no todas participan del mismo modo. En los niveles sociales más favorecidos suelen propiciar los encuentros (fiestas de cumpleaños, meriendas...), mientras que en los menos favorecidos dejan al azar las relaciones de grupo, que se ven fortalecidas al compartir espacios de juego y viviendas por la misma zona. Entre familias de diferentes grupos sociales no suele haber afinidad (Caballero, 2010, p. 163).

De esta forma las barreras y distancias sociales ya vienen establecidas en el niño o la niña desde el hogar, ya sea por una consciencia de clase, o simplemente por dejarlo al azar.

Una vez definida el conflicto y las causas principales de su presencia en la escuela primaria, es preciso definir ahora qué es la convivencia. Aldana (s.f.) define la convivencia desde varios criterios:

- “desde una consideración de la convivencia como vida compartida con otros y otras, desde la cual construimos nuestro ser y el planeta” (p. 29). La convivencia es inherente al ser humano y de ella es que este se realiza como ser social, ser histórico y ser en relación.

- “la convivencia, en su más pleno sentido, se refiere a la práctica de relaciones entre personas y entre éstas y su entorno, basada en las actitudes y los valores pacíficos (respeto pleno, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad y otros rasgos)” (ibid.). Esto significa que la convivencia social es clave para la vida en ciudadanía.

- “la convivencia implica a dos o más personas que son diferentes en su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes” (Jiménez Romero, 2005, c.p. Berra y Dueñas, 2006, p. 1). La convivencia es un proceso relacional y dinámico, se innova, no está exenta de conflictos.

- “Aprender a vivir junto a otros... se enfoca desde y para la cercanía ética, que implica compartir visiones, sueños y caminos que suponen aprender a sentir el amor a la vida a través de los demás” (Aldana, s.f., p. 30). La convivencia requiere de comunicación que, si tiene barreras, impide o invisibiliza el hecho que muchas veces el conflicto es producto del desconocimiento mutuo de valores y principios, que sí se expresan generalmente, se puede notar que hay coincidencia o afinidad o complementariedad entre ellas.

- “la convivencia es un arte que involucra aprendizaje” (Jiménez Romero c.p. Berra y Dueñas, 2006, p. 1). La convivencia implica tanto un aprendizaje personal

como social, desde la convivencia en pareja, familiar hasta la comunal; las personas aprenden a negociar, ceder, poner límites, comunicar, dialogar; mediante la presencia y convivencia con el otro la persona aprende, pero también se aprende como pareja, como familia, comunidad, institución o sociedad.

De acuerdo con Jiménez Romero (c.p. Berra y Dueñas, 2006) la convivencia humana se caracteriza por dos cuestiones:

1. Lo relacional: “existen interacciones positivas y estrechas entre los sujetos. Que se manifiestan por los valores compartidos de respeto y tolerancia, la participación y la creación de espacios de comunicación” (p. 2).

2. Lo compartido: “El espacio, la normatividad legal, la pertenencia política, o cultural, que nos da una clara consciencia de que, aunque somos diferentes somos semejantes en otros aspectos” (ibid.). Se trata del espacio público, lo institucional: “como ciudadanos de un país, miembros de un barrio, o escuela ... debemos trabajar para mejorarlos, con la actuación de diferentes roles, creencias y símbolos compartidos, que nos dan identidad y pertenencia” (ibid.).

Tanto lo relacional como lo compartido generan la sociedad y la cultura, una sociedad violenta como la venezolana, el tema de la convivencia es crucial para cambiar las creencias, actitudes y valores que se dan desde lo relacional, y así generar cambios en lo compartido. La escuela, dentro del pensamiento pedagógico-social, es un espacio idóneo para realizar estos cambios de creencias, actitudes y principios, se asume que el aprendizaje de la convivencia social se puede activar y transformar desde la convivencia escolar. La convivencia escolar es definida por García y López (2011):

una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (p. 534).

La convivencia escolar consiste entonces en los acuerdos, normas, prácticas, implícitas o explícitas que permiten las relaciones entre los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos, empleados, y de la escuela como institución con su entorno, es: “el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educativo” (Ministerio de Educación de Chile, 2002, c.p. Berra y Dueñas, 2006, p. 2). Representan la totalidad de las relaciones estén normadas o no, conscientes e inconscientes que se generan en el espacio escolar y de éste con su contexto, la escuela se convierte en laboratorio de convivencia social, designado por lo que se conoce como convivencia escolar:

es en los comportamientos e intercambios sencillos, cotidianos y casi invisibilizados de nuestra vida diaria en el centro escolar (y claro, también en los otros espacios de vida) que aprendemos a relacionarnos con los demás; a expresarnos hacia ellos y ellas; a escucharlos y a atenderlos; a solidarizarnos con sus problemas y necesidades; a compartir esfuerzos y proyectos, que, ampliados, van convirtiéndose en nuestros proyectos de vida y en nuestros proyectos políticos (Aldana, s.f., p. 30-31)

Como se puede observar, la convivencia escolar es una fuente de aprendizaje social. Para Ortega (1998 c.p. Berra y Dueñas, 2006), la convivencia escolar se maneja en dos planos o en dos dimensiones: el de las relaciones personales y el de la actividad.

1. El plano de las relaciones interpersonales, alude a: la interacción de los diferentes contextos que presenta el niño, la niña o bien la persona, tales como la educación y el desarrollo humano (principalmente escuela y la familia). En este escenario se analizan los procesos comunicacionales, emocionales, éticos y sociales, tales como los roles, estatus y poder en la interacción de los diferentes contextos, escenarios o subsistemas en el desarrollo de las habilidades sociales dentro de la escuela primaria.

2. El plano de la actividad, es decir el análisis de las labores que cada uno de los actores educativos efectúa para cometer los fines y objetivos del currículo escolar.

Estas tareas que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra el aprender a vivir y convivir con otras personas.

La convivencia escolar permite el aprendizaje que remite a la convivencia social, pues se concibe al estudiante como susceptible de formarse e integrarse a la sociedad mediante su dimensión volitiva-social y socio-productiva. En contexto del modelo socio-cultural y político de la escuela, la convivencia escolar permite el aprendizaje de García y López (2011, p. 542).

1. Saber participar.
2. Saber cooperar.
3. Ser responsables.
4. Ser tolerantes.
5. Disponer de habilidades sociales.
6. Ser solidarios.
7. Aprender a gestionar pacíficamente los conflictos interpersonales.

Todas estas competencias son posibles desde las dos dimensiones o planos de la convivencia escolar: el plano de las interrelaciones personales y el plano de la actividad. El pensamiento pedagógico-social promueve por medio de la convivencia escolar en sus dos dimensiones, la participación y los valores sociales propios de la convivencia social a fin de formar en ciudadanía.

Para ello es indispensable actuar el aprendizaje colaborativo y siempre afianzar los valores de solidaridad, la cooperación, la tolerancia, la (co) responsabilidad, todas ellas dentro del marco del aprendizaje de las habilidades sociales, y la resolución pacífica de conflictos. Este aprendizaje puede darse tanto en el aula como en la dinámica escolar general tanto interna como relación de la escuela primaria con su contexto: “En el específico mundo de lo escolar, es determinante en esta educación para la convivencia la manera en que se crea la cotidianidad de relaciones entre

docentes, entre adultos (vinculados a la dinámica escolar) en general” (Aldana, s.f., p. 31).

La convivencia escolar y la escuela como laboratorio permanente de convivencia escolar, debe entonces apelar tanto al aprendizaje colaborativo, el desarrollo de habilidades sociales y la resolución pacífica de conflictos, por ello ha de apoyarse y complementarse con la educación en valores:

La educación en valores no puede verse como algo aislado, es difícil trabajar el respeto sin ocuparse de las diferencias, la solidaridad, la justicia, etc., por tanto, su tratamiento tiene un carácter transversal que queda de forma manifiesta en [la escuela] primaria con un trabajo más globalizado, mientras que en secundaria, se trabajan de forma consciente y sistemática desde materias específicas, cuyo contenido está en consonancia con los valores (ética, educación para la ciudadanía, filosofía, etc.) (Caballero, 2010, p. 163).

Dentro del pensamiento pedagógico-social es relevante la formación en valores sociales para activar y gestionar la convivencia social como forma de aprendizaje social, los valores sociales se vinculan por lo general a la educación para la paz y la democracia:

Valores sociales e individuales como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia, tolerancia y promoción del trabajo liberador; así como el afecto, la honestidad, honradez, cortesía y modestia en sus acciones y actuaciones (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p. 17).

La convivencia escolar apunta hacia la formación de la convivencia social que a la postre es la formación para la ciudadanía y la conformación y fortalecimiento de un modelo social democrático, soportado en la educación valores:

Ello, implica el desarrollo de valores, actitudes y virtudes propias de la democracia plena; vinculadas con los valores de las relaciones afectivas signadas por la cooperación y la solidaridad; empleando como principal estrategia para fomentarlos, además de la dialéctica, la reflexión crítica y el diálogo, el trabajo voluntario, máxima

expresión de la concienciación social (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b, p. 18).

Todo lo anterior dentro del pensamiento pedagógico-social se concibe con una proclividad a la solución pacífica de conflictos, el pensamiento reflexivo y crítico, la asunción de la participación por parte de todos los actores educativos. Uno de los principales focos, como se ha dicho, aparte de la educación en valores ciudadanos es el desarrollo de habilidades sociales:

nos encontramos con algunos que parten de la idea de que los problemas de convivencia surgen principalmente por la falta de habilidades y capacidad de relacionarse con el otro; su enseñanza, por tanto, es necesaria para prevenirlos. La adquisición de ciertas habilidades, proporciona a los alumnos capacidad para enfrentarse a los conflictos interpersonales cotidianos de una manera democrática y pacífica, sin abandonarse a comportamientos violentos (García y López, 2011, p. 548).

Como se ha reseñado, la familia por lo general omite o no le da la importancia a la formación y desarrollo de habilidades sociales, que comienza por el equilibrio personal, la comunicación asertiva, la tolerancia, el respeto al otro, la consciencia de la diferencia, la interculturalidad, el diálogo, la cooperación y solidaridad, entre otros. Las habilidades sociales se definen como: “capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado y valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás” (Combs y Slaby, c.p. Berra y Dueñas, 2006, p. 3).

Según estos autores, las habilidades sociales se dan en los diferentes contextos de educación y desarrollo humano formales o no formales, son competencias que usualmente se descuidan, y esto se traduce en conflictividad social, poca capacidad para la gerencia y el liderazgo social, proclividad a los mecanismos de imposición de poder y opresión, y finalmente, pueden desencadenar regímenes autoritarios, totalitarismo y guerras. En este sentido, cabe destacar:

Los niños/as se han incorporado progresivamente en la vida social, política y cooperativa del barrio o de la ciudad donde viven, con la finalidad de buscar la felicidad y con ella a realizar un paso adelante hacia la mejora de su calidad de vida... Esta búsqueda de la ciudadanía ha de permitir que tengan una formación cultural que les posibiliten la participación y la intervención en la vida cultural de la sociedad (Liccioni, 2007, p. 121).

Aunado al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales está la formación ética o educación en valores, específicamente los sociales y los ciudadanos, han de estar en toda convivencia escolar y el aprendizaje personal y social, que de ella se desprenden:

Una competencia estrechamente vinculada con la participación y la cooperación es, sin duda, la responsabilidad, igualmente destacada por algunos programas de convivencia; respeto y responsabilidad constituyen el núcleo de la convivencia democrática. Para fomentarla, el profesorado ha de permitir que los estudiantes participen en la toma de decisiones, dándoles la oportunidad de asumir el resultado de sus acciones (García y López, 2011, p. 545).

La convivencia escolar se apoya en el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo donde los valores de cooperación y solidaridad son fundamentales, para Ianni (2003): “La solidaridad es lo que me compromete como sujeto con el otro también sujeto. Pero para llegar a ser solidario se sigue un proceso” (Documento en línea). Ese proceso pasa por abrirse al otro, reconocerlo desde su diferencia, dialogar, buscar coincidencia, pero para ello es menester ser tolerante, ser empático:

El saber escuchar, ponerse en el lugar de otra persona, comprender, saber apreciar al otro y demostrárselo, confiar, negociar, cooperar, etc., son habilidades que pueden ser adquiridas si no se tienen de forma innata, y en la medida en que se ponen en juego siempre en contextos interpersonales, podemos considerarlas como herramientas básicas para la educación en estrategias de regulación de conflictos (Caballero, 2010, p. 164).

La formación para la convivencia social entendida como convivencia escolar, comienza desde la educación primaria, desde el mismo momento que el niño o la niña

comienza a expresarse, pues al iniciar su: “su oralidad desde el intercambio de saberes en conversaciones grupales, expresando sus ideas y respetando a los demás” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007, p 18). Es decir, que la formación individual, la autonomía y responsabilidad no es posible si no va acompañada por la colectividad, la convivencia, el respeto a otro, la cooperación, la solidaridad, la empatía y la corresponsabilidad.

La convivencia escolar es un escenario donde el estudiante aprende de forma vicaria o por imitación, de nada sirven normativas, reglamentos o acuerdos, si estas no se cumplen por los adultos, los valores y las habilidades sociales han de ser practicadas cotidianamente por docentes, directivos y empleados, de la escuela, así como los de su contexto para que se conviertan en referentes de convivencia escolar:

Los escolares aprenden a convivir en su cotidianidad y en sus propias relaciones entre sí, pero existe el referente contundente de lo que ven, piensan y sienten cuando son testigos presenciales de las relaciones que establecen sus adultos más cercanos. Ya sea en los ámbitos familiar y social, como en el escolar, los adultos educan (sin darse cuenta, tristemente) por la forma en que conviven entre sí (Aldana, s.f., p. 31).

Para que la escuela se convierta en un laboratorio de convivencia social es imprescindible que la convivencia escolar sea un modelo a seguir para los estudiantes donde los adultos demuestren equilibrio personal, comunicación asertiva, respeto por el otro, empatía, solidaridad, cooperación, solución pacífica de los conflictos, entre otros valores y habilidades sociales vinculadas con la ciudadanía y la democracia.

Convivencia escolar y participación social

La escuela es uno de los primeros escenarios donde el niño y la niña se ven frente a la convivencia y la participación social, es decir, la convivencia escolar es una de las primeras experiencias de participación que enfrentan los niños y las niñas. Así lo afirma Liccioni (2007): “la participación social es un acontecimiento complejo: ésta se ve influenciada por la relación que tiene con el contexto cultural y familiar en el cual se desarrolla el proceso de participación” (p. 113).

La escuela pasa a ser el muchas veces el primer eslabón de integración que tiene el niño y la niña con su comunidad o contexto, más allá del entorno familiar. La importancia de la escuela como coadyuvante para activar la participación social la resume Ianni (2003) de la siguiente manera: “la escuela, como institución educativa, es una formación social en dos sentidos: está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad” (Documento en línea).

La participación social tradicionalmente se ha asumido como una responsabilidad o un ejercicio de los adultos, sin embargo, dentro de la visión compleja y continua del ser humano la participación social no es un asunto exclusivo de los adultos, los niños y las niñas pueden ejercerla y con ello se forman como ciudadanos responsables. Hart (c.p.Liccioni, 2007) establece los niveles de participación social de la niñez, de la siguiente forma:

1. Orientados pero informados: “los niños y las niñas forman parte en un programa concreto, aunque no participan de manera activa en la planificación, siempre que ellos eran conocedores de los objetivos del proyecto en general y de su intervención particular” (p. 114).

2. Consultados e informados: este nivel se establece “cuando los niños/as desarrollan funciones de consultores para los adultos. Los proyectos se diseñan y los desarrollan los adultos, pero son los niños y las niñas los que entienden el proceso ...y sus opiniones se tienen en consideración” (p. 115).

3. Iniciados por los adultos que comparten decisiones con infancia. “Este nivel se puede considerar como el grado de la auténtica participación, porque aunque los proyectos son iniciados por los adultos los niños/as comparten con ellos la toma de decisiones” (ibid.).

4. Iniciados y dirigidos por los niños y niñas: “en este proceso se incluye en aquellas actividades que los niños y las niñas son capaces de realizar y de concebir por ellos mismos. Estas actividades, nace en de situaciones esporádicas que, de manera progresiva, se van elaborando como juegos cooperativos, etc.” (ibid.).

5. Iniciados por los niños y por las líneas que comparten las decisiones con los adultos: “este último nivel de participación se establece cuando los niños y las niñas incorporar a los adultos en proyectos que ellos mismos han diseñado y dirigido” (p. 115).

Para Hernández (2012) esta activación de la participación social de los niños y las niñas desde la escuela primaria responde al modelo político y socio-cultural de la escuela, en cuya dinámica cobra importancia la concepción y propuesta del continuo humano:

se concibe la educación desde la articulación de proyectos de innovación transformadora y de las misiones, cuyo desarrollo ha permitido apreciar logros que van dando paso al proceso de construcción de la nueva estructura del sistema educativo y en términos generales al sistema de inclusión (p. 16).

Dentro de los proyectos de aprendizaje y los proyectos educativos integrales comunitarios diseñados por las instituciones educativas, se estaría en los niveles 2 y 3 de participación social, donde son los adultos quienes dirigen el proceso y los niños participan como consultados y en la toma de decisiones, pero el proceso es dirigido y orientado por los docentes y, en algunas oportunidades por los líderes de la comunidad.

La escuela primaria se convierte en un centro desde donde el niño y la niña aprende a participar e influenciar en su contexto. Dentro del pensamiento pedagógico-social la escuela se concibe como integrada a una comunidad y no aislada de ella, también es un espacio abierto que recibe demandas de la comunidad y a la cual ha de darle las respuestas o ayudar a canalizar sus demandas al Estado, en su autogestión y solución de problemas. De esta forma el niño y la niña toman conciencia de su participación social, de su responsabilidad y corresponsabilidad ciudadana:

Es en esencia una escuela comunitaria, lo que implica su vinculación con la vida cotidiana, el trabajo y la conservación ambiental de la localidad donde está ubicada, funciones estas que nos indica que la escuela primaria

es el principal órgano de socialización y formación del individuo para desempeñar distintas responsabilidades y adquisición de destrezas y conocimientos, pero otra parte nos permite asignar a los individuos en distintas posiciones laborales, según sus habilidades y posiciones morales (Hernández, 2012, p. 8).

Las habilidades sociales y las competencias ciudadanas se activan desde la escuela primaria, con carácter holístico, desde la dimensión volitivo-social, el niño y la niña se descubren como agentes de cambio y transformación social, como integrantes de una comunidad y una sociedad, destrezas y habilidades que pocas veces se trabajan o se activan desde el hogar: “la escuela es útil a la comunidad y le sirve para fortalecer su capacidad de organización, de reflexión, de expresión y de acción. Al mismo tiempo, permite su interacción con otros modos de ser, de hacer y pensar” (Ministerio de Educación y Deportes, 2004, p, 15).

En consecuencia, hay una concepción de la escuela distinta como se asume tradicionalmente dentro de la modernidad, se ha trascendido el enfoque de lo cognitivo y se ha abierto más hacia los aspectos emocionales, creativos, sociales y participativos dentro del marco de la formación para la ciudadanía y la democracia:

La nueva escuela tiene como propósito central transformar a la sociedad, estableciendo los derechos sociales con garantía de equidad y a la formación para la democracia a través del desarrollo de una cultura participativa y protagónica, esto se logra con la formación de un ser social solidario, que domine el saber, el hacer y el convivir (Hernández, 2012, p. 12).

Esta nueva concepción de la escuela y de la educación primaria la resume Liccioni (2007) mediante los siguientes preceptos:

- “la infancia viene a tener una connotación nueva como un grupo social que tiene su propia entidad sustantiva, con componentes que son actores que crecen y se construyen” (p. 111). La escuela se concibe dinámica, en constante innovación y un laboratorio de convivencia social mediante la convivencia escolar, entendida a partir de las relaciones internas e interinstitucionales.

- “se pasa de la fórmula al niño se le dará ... Que especifica la declaración de los derechos del niño de 1959 a la fórmula el niño tiene derecho... que promulga la convención de los derechos del niño de 1989” (p. 112). El niño y la niña se asumen como sujetos activos susceptibles de ejercer sus derechos y ser partícipes sociales de su escuela y comunidad, se deja atrás la concepción de los niños y niñas como sujetos pasivos.

- “no se ha de caer en el error de confundir a la infancia con servidores potenciales de la sociedad y dotarle de derechos, deberes y responsabilidades en lugares con situaciones que no le corresponden” (p. 113). Es importante tomar en cuenta el estado de desarrollo de los estudiantes de educación primaria, tampoco se les debe dar responsabilidades o tareas más allá de sus capacidades y limitaciones.

- “se presenta la infancia, como una categoría social, formada por sujetos activos, miembros que participaron y, como tales, tienen capacidad para tomar decisiones en la vida social” (p. 111).

- “los niños y las niñas han de alejarse del proteccionismo de padres, madres y maestros e iniciar el proceso de participación en proyectos de manera conjunta con los adultos” (p. 113). Para ello se han diseñado los proyectos de aprendizaje y los proyectos educativos integrales comunitarios.

La escuela de educación primaria se concibe permeable en constante interacción con el medio, con su comunidad, hecho que forma parte del concepto de convivencia escolar, asunto que se asume como oportunidad de aprendizaje de la convivencia social: “La educación como proceso de transmisión y formación pretende que el individuo modifique, en lo posible, su entorno, sus condiciones de vida y en ese proceso, él también es sujeto de cambio” (Ojeda, c.p. Rojas, 2007, p. 36).

Para el Ministerio de Educación y Deportes (2004) la transformación pedagógica implica entender al niño:

- “como sujeto de su propio aprendizaje, a partir de su experiencia y de su acervo” (p. 16).

- “se entiende la enseñanza como el arte de propiciar las situaciones y las interacciones que permiten al niño/a afirmarse como sujeto de su propia formación” (ibid.).

- Lo anterior lleva al niño y a la niña a: “expresar sus ideas y sentimientos, trabajar en equipo, considerar puntos de vista diferentes y comprender y aprender la producción cultural humana, de manera permanente” (ibid.).

Como se puede observar hay una sinergia entre el aprendizaje de la convivencia social, la convivencia escolar, la promoción de la participación social del niño y de la niña, la educación en valores, la educación ciudadana, para la democracia y para la paz.

Así, la escuela se convierte en un proceso dinámico y permeable, que al tratar al conflicto, incentiva la resolución pacífica de las diferencias. También es preciso destacar que una escuela armónica mediante una convivencia social pacífica, facilita además los procesos de aprendizaje al ofrecer un clima organizacional favorable: “Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje (Ianni, 2003, Documento en línea).

La escuela es un espacio y escenario de convivencia social entendido como convivencia escolar, se dan tanto en el plano relacional como en las actividades propias del currículo. Según García y López (2011): “la escuela, como escenario en el que se producen continuas interacciones y en el que el alumnado emplea gran parte de su tiempo, se presenta como un ámbito social idóneo para aprender a vivir juntos” (p. 533). La escuela primaria ha de promover el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos, no todo puede estar normado, sino es necesario que se fortalezcan valores y principios de convivencia social, mediante aprendizaje vicario y orientaciones de los adultos, sobre todo de los docentes de aulas y docentes directivos:

la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no

la sumisión y acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas (Ianni, 2003, Documento en línea).

. La convivencia escolar no solo se reserva a las relaciones que se dan en su interior sino en las relaciones de esta con su comunidad, de acuerdo con Hernández (2012):

A partir de la propuesta del Proyecto Educativo Nacional (PEN) se comienza a considerar la vinculación de la escuela con la comunidad, en donde pasaría a ser un espacio de acciones y de promoción de la participación, siendo esto una de las bases para la consolidación del modelo de desarrollo endógeno y soberano. Para ello es necesario que la escuela se relacione con distintas organizaciones como la comunidad escolar, las juntas de vecinos, los comités de salud, los clubes deportivos o culturales, etc. (p. 5).

Así, la escuela primaria se convierte en un laboratorio permanente de convivencia social, en donde aprende por imitación de los adultos a la comunicación asertiva, el acuerdo, la negociación, la solidaridad, la cooperación, el trabajo en equipo, la transformación social y comunitario de forma activa. La idea es registrar las estrategias y acciones que se realicen para tal fin, con el objetivo de ir introduciendo mejoras e innovaciones para ir logrando y manteniendo la convivencia escolar, y por extensión, el aprendizaje de los estudiantes en la convivencia social.

Integralidad del ser humano trascendencia de lo individual a lo social-mundial-espiritual

Dentro del pensamiento pedagógico-social se asume que la formación en convivencia social forja el carácter de la persona y lo integra a la sociedad, al tiempo que desarrolla las dimensiones de toda persona: la biofisiológica, la intelectual, la volitiva-social, la ética-moral y espiritual. Según Yus (2001): “La educación holística está basada en el principio de interconectividad... busca desarrollar aproximaciones a la enseñanza y aprendizaje que fomente las conexiones entre materias en que aprendices a través de varias formas de comunidad” (p. 19).

El pensamiento pedagógico-social concibe que, si la persona se integra socialmente mediante su participación activa, accede y responde a su dimensión trascendente y espiritual:

a través de la hologoría se advierte que todo conocimiento, que toda actividad educativa que se inspire en la condición holista, integral del humano, no se constituyen en fines en sí mismos si no que toda acción en todo conocimiento están ordenados a fines superiores cuya medida tiene que ver con la realización humana, el progreso social y comunitario y la trascendencia (Barrera, 2010, p. 77).

El alcance de la trascendencia y el acceso a la dimensión espiritual del ser humano, a partir de la convivencia social Fuentes, Montoya y Fuentes (2012), lo argumentan y explican de la siguiente forma:

El sujeto es un ser vivo que interactúa con el medio, lo transforma y se transforma así mismo, condicionando su desarrollo humano, lo que implica no solo la transformación de su naturaleza biológica, sino también la transformación de lo social y lo espiritual que se desarrolla en la unidad con lo biológico y lo ecológico (p. 355).

Desde el pensamiento pedagógico-social se entiende que la realización social no es posible sin la realización personal, de allí que también es preciso atender el equilibrio emocional fundamental para la negociación, la resolución pacífica de conflictos, la tolerancia y la comunicación asertiva:

en este estudio nos acercamos a la observación de la experiencia un espacio en infancia asumiendo que, tanto lo lógico como lo cultural del ser humano, se implican mutuamente y conviven en lo cotidiano, creándose ámbitos emocionales entrettejidos con el medio en un proceso de fusión desde el campo de las emociones (Liccioni, 2007, p. 124).

La participación social del niño y de la niña desde la convivencia escolar es un bucle recursivo donde se transforma el ser de la persona al tiempo que se transforma la sociedad, es la visión del continuo humano, es la permeabilidad de la educación holística, puesta en desarrollo: “Esta interacción es estática, sino que está inserto en un continuo cambio que se produce en forma de devoluciones necesaria, no gratuita,

mediante mecanismos de mantenimiento, intercambio y transformación entre el niño/a y su entorno” (Liccioni, ob. cit. p. 125).

Esta idea se sustenta y argumenta mediante la afirmación de Fuentes, Montoya y Fuentes (2012): “en tanto que lo social se construye desde el significado espiritual de cada uno de los sujetos sociales, los que se apropian del sentido que se construye en lo social” (p. 356). La recursividad de la formación personal y el aprendizaje de la convivencia social por medio de la convivencia escolar, y la activación de la participación social del niño y de la niña desde la educación primaria, tiene su fundamento según León (2007) en un nuevo campo científico que emerge inicios del siglo XXI, en el cual:

1. “las teorías más recientes tienden a incorporar varias dimensiones del repertorio conductual” (p. 68);
2. “hay confluencia entre tradiciones y surgen nuevas teorías que combinan asunciones congruentes de posturas tradicionales que en su origen fueron irreconciliables” (ibid.).
3. “en mayor o menor grado todas las tradiciones destacan la interacción entre el organismo y el ambiente para explicar la conducta infantil, adoptando la posición original de la tradición dialéctica” (ibid.).
4. “hay demanda de una mayor aplicación de los conocimientos a la realidad cotidiana” (ibid.).
5. “está latente la necesidad de estudiar al niño como un todo inmerso en un mundo global y dinámico, donde urge capacitar a los adultos significativos para que sean mejores mediadores de desarrollo” (ibid.).

La escuela ha de tomar en cuenta esta complejidad y dejar atrás el modelo tradicional de concentración de la educación en lo cognitivo, la escuela primaria como espacio dinámico asume el desarrollo integral y holístico de los estudiantes, dentro del continuo humano, donde se activa la participación ciudadana desde la convivencia escolar. Para Berra y Dueñas (2006): “La convivencia escolar permite el

desarrollo integral de los niños y jóvenes en su proceso de integración a la vida social, en la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida (p. 1).

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) dentro del pensamiento pedagógico-social establece que el desarrollo personal del niño y de la niña es biunívoco con su desenvolvimiento social en el contexto de la participación ciudadana:

ideas con las cuales se promueve un cambio en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, que supone una nueva forma de interpretar los saberes individuales para colectivizarlos desde la escuela y fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía, en defensa de la soberanía venezolana, latinoamericana y caribeña (p. 12).

La convivencia social a través de la convivencia escolar permite la formación en valores ciudadanos al tiempo que desarrolla las habilidades sociales, el niño y la niña se asume como ser complejo, dinámico con historicidad dentro de una comunidad, que es la comunidad de la escuela, por eso dentro de los principios de las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007a) está el: “fortalecer la formación de los niños y las niñas como seres sociales, integrales, solidarios, innovadores, creativos, críticos y reflexivos, con la finalidad de comprender y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva” (p. 15).

La emocionalidad, la espiritualidad y la trascendencia se tejen desde la convivencia social promovida en y desde la convivencia escolar:

Afianzar sentimientos de amor y respeto por sí mismos y sí mismas, sus familias, escuelas, comunidades y nación; como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana (ibid.).

Los niños y las niñas desde la convivencia escolar comienzan a ocuparse de los temas comunitarios y ambientales mediante su participación social orientada por los

docentes adultos mediante los proyectos de aprendizaje y los proyectos educativos integrales comunitarios: “participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, maestras, familias y comunidad en general” (ibid.).

Estos principios, posteriormente se recogen dentro de las premisas de la educación bolivariana, expresados de la siguiente forma:

se promoverá el dominio de las formas en que se obtienen los conocimientos en su devenir histórico y en los diversos contextos socio-culturales, para ser capaces de transferir en la vida cotidiana esas formas de conocer a los problemas sociales, políticos y ambientales. La tarea es lograr comprender el carácter social del conocimiento y la forma en que estos son utilizados en las diferentes culturas (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007b, p. 18).

La participación social también se asume, en este sentido, como una fuente inagotable de conocimientos, una producción y reconstrucción de saberes, una apertura a la interculturalidad mediante la cual se desarrollan todas las áreas y dimensiones de la persona como ser complejo e integral: “se trata, entonces, de la relación permanente de esa facultad material con la facultad del cerebro funcionando para vincular su interioridad con la del desarrollo social” (Rojas, 2007, p. 15).

La trascendencia hacia lo espiritual por medio de la convivencia y la participación esta autora la reseña y explica de la siguiente forma:

- "Se asume que la felicidad implica, entre tantos componentes, la armonía entre lo interno y lo externo del ser social en un mundo de relaciones entre utopías y concreción para superar las diferencias sociales por el acercamiento entre la esperanza y la realidad” (ibid.).

- "el conocimiento es la capacidad de cada ser social para aprender las propiedades de cada objeto, aprehenderlas e ir formando permanentemente su imaginario desde el mundo complejo de saber que le da piso a su conciencia para que desde ella participe en la construcción de su propia sociedad” (p. 35).

- “La esencia en el Sistema Educativo Bolivariano de ese desarrollo de aprendizajes como aprendizaje, apropiación, producción de conocimientos y formación de conciencia, es y debe ser producto de una filosofía [pensamiento bolivariano]” (p. 37).

- "Al igual que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento, la conciencia es abarcada por el continuo humano en el que, las etapas de desarrollo moral y ético son igualmente continuas, durante toda la vida, fijando valores que alimentan el imaginario” (p. 42).

Lo espiritual y lo social están entrelazados, aunque esto no siempre se vea o se asuma de esa forma, una persona con mayor espiritualidad (no necesariamente mayor religiosidad) generalmente es más proclive a interesarse por temas sociales, se hace responsable de su existencia y se ve corresponsable de la convivencia social. Así lo refieren, Fuentes, Montoya y Fuentes (2012):

De ahí que las consideraciones acerca de la relación dialéctica de lo espiritual y lo social en la naturaleza humana constituyen la célula dinamizadora de la existencia humana, que en relación con lo biológico y lo ecológico permiten significar la inseparabilidad de la existencia y la esencia humana (p. 356).

Dentro de la educación holística, el pensamiento pedagógico-social utiliza la dimensión volitiva-social de la persona para formar la educación biofisiológica, emocional, ética, moral y espiritual del niño y la niña como ser complejo:

Se significa el carácter social de los seres humanos, y ello lleva implícito lo espiritual, que en muchos casos se obvia su relevancia o se asume como una consecuencia o subproducto de lo primero, y en la que se manifiesta una relación contradictoria de significados y sentidos (ibid.).

La necesidad de trascendencia y espiritualidad se consigue mediante una disposición y ejercicio de la participación social y ciudadana, por medio de la convivencia social, por el pensamiento pedagógico-social asume la dimensión relacional del estudiante un punto de inflexión para el desarrollo de las otras áreas de

la persona, incluyendo la emocional y la espiritual, así lo manifiestas Fuentes, Montoya y Fuentes (2012):

- “El sujeto se autodesarrolla y desarrolla, a partir de su carácter espiritual y social, en un medio cultural y natural, ello conlleva a reconocer lo espiritual en todas sus dimensiones, religiosa, ideológica, voluntad de luchar, vivir y hasta de utopías por una causa” (p. 357).

- “la condición humana emerge como la cualidad y esencia del sujeto, de la síntesis entre la naturaleza humana, la capacidad transformadora humana, la actividad humana y las cualidades humanas, lo que propicia que el ser humano trascienda en su época y contexto” (p. 359).

Por todo esto, el pensamiento pedagógico-social usa y utiliza la dimensión volitiva social del niño y de la niña para desde allí desarrollar todas las otras áreas, aborda el aprendizaje desde la educación holística pero pone énfasis en la participación y convivencia social, promovida desde la convivencia escolar, mediante el aprendizaje colaborativo, vicario y la metodología de los proyectos de aprendizaje, quienes favorecen instrumentalizar desde la escuela el continuo humano, asumiendo la escuela como laboratorio social y la primera experiencia sociocomunitaria del niño y la niña.

CAPÍTULO III. ITINERARIO INVESTIGATIVO

Enfoque y abordaje de la investigación

Esta investigación se realizó mediante un enfoque hermenéutico-comprensivo que se inclina por la aprehensión de la información cualitativa, un acercamiento fenomenológico e ideográfico de la realidad, para comprender y luego interpretar la vivencia de los actores escolares en cuanto a la convivencia escolar, para hallar pistas que guíen hacia el eje teórico-operativo propuesto. Se escogieron tres escuelas primarias del municipio Naguanagua como escenarios de investigación de donde tres directivos y tres docentes narran su vivencia en la cotidianidad en torno a la convivencia escolar. Aquí se le da importancia a calidad mas no a la cantidad de la información, se busca comprender para interpretar, mas no asumir los hallazgos como una verdad única y acabada; es decir, tiene cabida la intersubjetividad y no la objetividad. Tiene peso la rigurosidad, la honestidad y la triangulación de la información de acuerdo a lo aportado por las informantes, esto es credibilidad en vez de validez.

Modalidad de Estudio

Esta investigación en atención del pensamiento complejo se basa en la lógica configuracional para lograr su visión que no es otra que: Generar un eje teórico-operativo para el fortalecimiento de la educación primaria fundamentado en la complejidad del ser-convivir escolar postulada por el pensamiento pedagógico-social.

Para lograr esta meta se apoyó en una investigación analítica con un diseño de campo que permitió cubrir con la proyección de las mismas y sus tres propósitos expuestos en el capítulo 1. Para Leal (2012) La lógica configuracional es: “un proceso en el cual el investigador, de forma creativa, organiza la diversidad de lo estudiado y sus ideas en momentos de producción del conocimiento, que encuentra la continuidad en la construcción teórica de lo estudiado” (p. 31). De esta forma se analiza el ser-convivir escolar para emerger sus pautas de relación y con ello dar con las líneas maestras que permiten configurar el eje teórico-operativo soportado en el pensamiento pedagógico-social.

La metódica consiste entonces en los siguientes momentos:

1. Un momento analítico (capítulo IV).
2. Un momento relacional y de sistematización (capítulo V)
3. Un momento configuracional y teórico (capítulo VI).

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo analítica, para Hurtado de Barrera (2010:443) este tipo de investigación busca “analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes”. Ahora bien, en esta tesis se estudia la la cotidianidad del ser-convivir de la educación primaria en las escuelas del municipio Naguanagua desde una perspectiva pedagógica-social, para hallar y develar sus pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar, es decir, trascender la mera descripción, realizar un análisis y con ello desplegar líneas maestras para la configuración de un eje teórico-operativo sustentado en el pensamiento pedagógico-social que fortalezca el tejido complejo del ser-convivir escolar

Para la autora precitada analizar implica mucho más que descomponer es de hecho:

identificar y reorganizar las sinergias de un evento con base a patrones de relación implícitos o menos evidentes, a fin de llegar a una comprensión más profunda del evento, para descubrir nuevos significados y significaciones tanto de éste como de sus sinergias, en función de la nueva organización (Ibíd).

Siguiendo con Hurtado (2010: 444) los criterios de análisis “son abstracciones del investigador y en realidad reflejan lo que este desea descubrir del evento al reorganizar sus sinergias”. En esta tesis los criterios de análisis son en específico los fundamentos del pensamiento pedagógico-social expuestos en el capítulo 2. En otras palabras, se asume la posición de intérprete y se “escucha” los informantes puedan decir acerca de la complejidad del ser-convivir escolar de las escuelas primarias del municipio Naguanagua del estado Carabobo-Venezuela en 2019, que viene a representar el evento de estudio.

Esto permite rigurosidad y claves hermenéuticas para el estudio para ir más allá de lo anecdótico y lo descriptivo. Estos criterios de análisis le dan orden a la información recogida para sistematizarla desde lo transdisciplinarios del pensamiento complejo.

Diseño de investigación

Para toda investigación con enfoque comprensivo y cualitativo corresponde el diseño de campo, también llamado naturalista. El campo o referente empírico en las ciencias sociales es “la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el que se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (Guber 2004: 85). En este sentido, esta investigación tiene un diseño de campo porque se entrevistaron un docente directivo y un docente de aula de tres escuelas primarias del municipio Naguanagua quienes informaron acerca de la complejidad del ser-convivir escolar de cada una de sus instituciones donde laboran.

Cabe destacar que el proceso de acercamiento no hizo falta ya que la investigadora es docente y ha laborado como supervisora educativa del municipio Naguanagua (esto le da el componente fenomenológico y hermenéutico). Esto facilitó la información y en todo momento los docentes e instituciones prestaron la colaboración. Las fases de la investigación de campo fueron:

1. Acercamiento a las tres escuelas primarias en estudio.
2. Identificación de los docentes informantes a ser entrevistados.
3. Aplicación de las entrevistas.
4. Procesamiento de la entrevistas y análisis de contenido de las mismas.

Evento de Estudio y Unidades de Estudio

De acuerdo con Hurtado de Barrera (2010) las unidades de estudio no solo se refieren a objetos o seres vivos, pueden aludir a hechos, circunstancias, actividades o procesos. En este caso el evento de estudio está representado por la complejidad del ser-convivir de las tres escuelas primarias del municipio Naguanagua:

1. Unidad Educativa “María Teresa Coronel”

2. Unidad Educativa “Lisandro Lecuna”

3. Unidad Educativa “Montalbán”.

Dado que la complejidad del ser-convivir escolar debe ser descrito, se seleccionó un docente directivo y un docente de aula, por cada unidad educativa, para que describieran y dieran cuenta de la complejidad del ser-convivir escolar de sus instituciones. En total fueron seis entrevistas mediante seis informantes.

Técnicas de recolección de la información

En esta investigación se usaron como técnica de investigación las entrevistas a profundidad, que es la más usada en las investigaciones con enfoque cualitativo. Se considera como entrevista a profundidad el diálogo entre dos personas donde uno generalmente pregunta y espera obtener información de calidad y abundante sobre un tópico determinado de su interlocutor, quien generalmente contesta (Corbetta, 2003). Para efectuar estas entrevistas, fue necesaria una preparación previa, se acordó con cada entrevistada la fecha, hora y lugar.

Técnicas de análisis de la información

Todos los registros de las entrevistas (transcripciones), fueron procesadas mediante el análisis de contenido (tratamiento cualitativo) por medio del programa atlas ti 7.8. Este programa permite abarcar el primer y segundo nivel de categorización señalados por Bastidas (2011), el primero para hallar los indicios (lo que el programa se llaman códigos), para luego formar las categorías (lo que en el programa se conoce como familia de códigos). Posteriormente, se procede a armar las redes sintácticas o mapas conceptuales de las categorías para establecer las relaciones entre las categorías que permitieron develar las pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar de las escuelas estudiadas, y con esto, emerger de allí las líneas maestras para la configuración de un eje teórico-operativo sustentado en el pensamiento pedagógico-social que fortalezca el tejido complejo del ser-convivir escolar.

Credibilidad de la información

En investigaciones cualitativas no es apropiado hablar de validez o fiabilidad de la investigación, es preferible hablar de credibilidad. En este caso, la credibilidad de la investigación se consiguió mediante la triangulación de fuentes o informantes, es decir, se consideraron las informaciones y vivencias que tenían tres o más coincidencias, cualquier información aportada que no fuese coincidente con otra, se descartó y no fue considerada para la categorización. La fundamentación consistió en considerar las categorías que más coincidencias tuvieron, mientras con la densidad se explicaron las categorías que más se relacionaran con otras. De la fundamentación y la densidad surgió y se construyó el eje teórico-operativo. Por ser la investigadora parte del contexto y de una escuela estudiada, también es una forma de corroboración de que la información de las entrevistadas fue fidedigna. La ética y la honestidad fue manifestada tanto por las informantes como por la investigadora.

CAPÍTULO IV: COTIDIANIDAD DEL SER-CONVIVIR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS ESCUELAS DEL MUNICIPIO NAGUANAGUA

A continuación, se presentan las categorías emergidas del análisis de contenido agrupadas en redes semánticas o mapas conceptuales. De acuerdo a los docentes directivos entrevistados, la mayor conflictividad se da entre los estudiantes por competencia, lucha de recursos y por no cumplir el reglamento. Sin embargo, apuntaron que esto es común a todo centro escolar, y que la mayor conflictividad y complejidad se da en la relación docentes y representantes y de la escuela con la comunidad.

Macro categoría 1. Mala interpretación de roles de los actores educativos genera conflictos en la escuela

La complejidad de la convivencia social de las escuelas de Naguanagua, se dio principalmente por los conflictos entre representantes y docentes, por causa de las tensiones docentes-estudiantes, generada, sobre todo, por el irrespeto que muestran los estudiantes tanto a los docentes como al persona obrero y administrativo y por las tensiones generadas a partir que la evaluación a los estudiantes, con las cuales los padres usualmente quedan inconformes, y lo manifiestan a los directivos.

Esta situación tensa y conflictiva es generada por la “mala interpretación de roles genera conflictos”, según los entrevistados esto se debe a que los actores educativos: los docentes, los estudiantes y los padres y representantes no tienen claro y bien definido los roles, esto causa problemas y tensiones de autoridad. Según una docente de la Unidad Educativa “Lisandro Lecuna”, entre los factores que generan conflicto mencionó:

(1:43)1.- Responsabilidades mal interpretadas. 2.- El sentido del liderazgo del ser jefe o del representante mal orientado.3.- La política.4.-Las leyes y alarmas de sus estatutos (mal interpretados a veces por todos sus integrantes del ambiente escolar). 5.- La supervisión mal actuando y ejecutada de forma tirana, amenazante muy lejos de ser soporte positivo en nuevas herramientas que sirvan para el crecimiento personal.

De acuerdo a esta informante los representantes creen tener derecho a intervenir y debatir sobre las evaluaciones del docente a sus representados, esta situación se origina debido al argumento errado de las comunidades educativas o consejos educativos con tendencia de política del Estado en contexto del Sistema Educativo Bolivariano. Así mismo, según la informante existe una inadecuada interpretación y ejercicio del rol de supervisor o directivo, que se ejerce de manera autoritaria y vertical, generando conflictos entre docentes y estudiantes, entre docentes y entre docentes y representantes. Para la informante 4: (4:11) “Confundir autoridad con poder autoritario que atropella y maltrata bajo la confusión de lo que se hace y dice es porque ‘soy la autoridad’”.

La mala interpretación del representante en su actuación frente a la evaluación de sus representados la especifica la informante 6 de la siguiente manera:

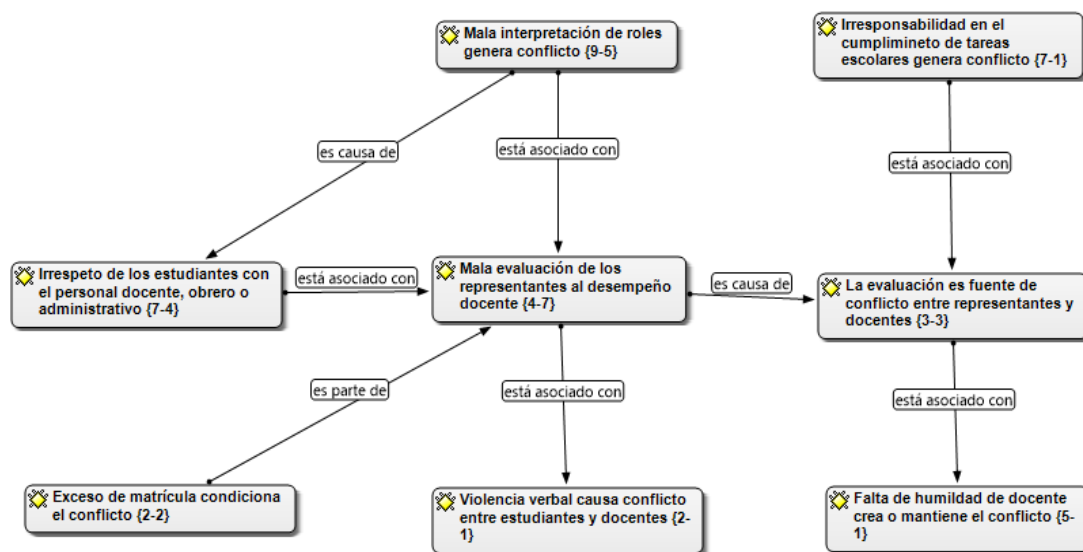
(6:12) Estos conflictos son parte de las imposiciones que se dan por parte de los representantes hacia los docentes, quienes a razón de un falso empoderamiento de las escuelas quieren pasar por encima de los docentes y ser ellos quienes dirijan la actividad y notas de sus representados a su manera.

La injerencia mal canalizada por los representantes en torno a la evaluación de sus representados lleva a que el conflicto más común sea entre los padres y los docentes de aula: (2:41): “En mi experiencia como directora no se manifestaban conflictos con los estudiantes, casi siempre se atendían conflictos manifestados por el docente que había tenido con el estudiante o representante”. La situación la expresa mejor otra docente directiva: (4:10) “Entre los conflictos que se destacan son los que se originan por: de estudiantes, docentes, representantes, por situaciones donde impera el tema político; estos conflictos siempre son entre adultos, ya sea docentes con directivos, docente/docente”.

Para otra informante, la raíz de estos conflictos es la valoración sobredimensionada que usualmente los representantes realizan de los derechos del niño, cuestionando la autoridad del docente desde esa interpretación errada, sin

embargo, el directivo como mediador aprovecha ese ambiente para educar tanto a los padres, a los estudiantes y al mismo docente:

4:9: En los conflictos estudiantes/docentes: se busca precisar la autoridad del docente, sin menoscabo de la figura del estudiante quién siempre se considera que “los derechos de los niños son prioridad” “El interés del niño es superior” desde estas premisas, se busca siempre la conciliación, se hace énfasis en la sanción Moral, no para evitar, no imponer castigo por incumplimiento del deber, por el contrario la sanción moral es un arma poderosa para disuadir a una persona de cometer actos que atentan contra el bien común.



Mapa conceptual 1. Mala interpretación de roles de los actores educativos genera conflictos en la escuela.

Los padres y representantes al tener una interpretación inadecuada de su rol de acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje no asumen la evaluación como un indicador para mejorar si no como una agresión del docente a su representado, creando prejuicios contra los docentes de aula entre los estudiantes:

(5:1) vienen dados en muchas ocasiones por las maneras en que los docentes ejercen su rol en la clase y como son recibidos por los estudiantes que ya traen una disposición frente al docente que puede venir

dada por referencias positivas o negativas de otros compañeros o representantes.

De esta forma, los docentes de aula deben enfrentarse año tras año a los prejuicios que se crean en torno a su figura dispersados por los mismos estudiantes, e incluso por los representantes, esta situación crea conflictos innecesarios. La mala interpretación también se da en estudiantes quienes creen que la única autoridad válida es su docente de aula, desconociendo la autoridad de otros maestros y del personal obrero en el escenario de las áreas comunes, así lo ilustra la informante 5: (5:33)“Es común escuchar a los estudiantes decir: tú no eres mi maestra para que me regañes, así como también es común que los estudiantes se sientan persuadidos a mejorar sus comportamientos cuando se les indica que serán pasados a dirección”.

La mala interpretación de los roles por parte de los actores escolares es la causa del “Irrespeto de los estudiantes con el personal docente, obrero y directivo”, esta categoría la explica la docente 1 de la siguiente forma:

(1:1) entre estos conflictos resaltan la falta de respeto de los estudiantes para con sus profesores amparados bajo unos supuestos derechos que no tienen, puesto que, para tener derechos, pues debes cumplir con tus deberes y por lo general allí se inicia el conflicto estudiante /docente en algunos casos.

Según la informante la mala interpretación de las leyes y los derechos consagrados en ella genera esta actitud irrespetuosa de los estudiantes en la escuela, asunto que afecta la convivencia social. Para la informante 3, (3:7), el personal obrero a veces no se sabe dirigir a los estudiantes cuando éstos no mantienen el aseo de las áreas comunes, pero esta actitud se debe, para ella, al irrespeto de los estudiantes frente a este tipo de personal, pues consideran que solo el docente de aula es la autoridad de quien deben seguir. Esta aseveración coincide con lo aportado por la informante 5:

(5:7) surgen en muchos casos por llamados de atención que pueden hacer los obreros a los estudiantes en momentos de limpieza del plantel y los estudiantes pasan, por el uso de los baños, uso de los salones de clases y

disposición de desechos; llamados de atención que en la mayoría de los casos los estudiantes no toleran por ser el obrero y no su docente quien le hace el llamado de atención, aunado a esto se presenta la puesta en práctica de valores como el respeto, tolerancia, comprensión tanto de los estudiantes como de los obreros.

Para la informante 3, esta actitud irrespetuosa sobrepasa las fronteras de la escuela y genera conflicto con la comunidad: (3:8) “Ocurren a menudo por los barullos que muchos estudiantes realizan en los alrededores de la comunidad. Suelen dañar fachadas, plantas, originar peleas callejeras”.

La mala interpretación de roles, genera así mismo, la mala evaluación de los docentes por parte de los representantes, esto ocasiona tensión y conflicto, para la informante 2:

(2:6) La solicitud de cambios de docentes que realiza el representante ante docentes que no consideran idóneos. En algunas oportunidades hay representantes que han llegado a amenazar y a gritar a docentes por considerar inapropiado el trato manifestado por el docente a su representado.

De acuerdo con esta visión, esta situación puede tornarse violenta al extremo de llegar a gritos y amenazas. Esta situación tensa se debe a una mala interpretación de la evaluación permeada por la ideología política del actual gobierno:

(5:3) son comunes las diferencias entre docentes y representantes las cuales vienen dadas por múltiples factores y hoy día estos son mucho más evidentes gracias a la ideologización política de las cuales son objeto los representantes, quienes aupados por falsas ideas de populismo político se sienten con el poder de dirigir el hecho educativo, sin respetar al docente.

Para la misma informante esta situación conflictiva y tensa ocasionada por una concepción errónea de la evaluación y el rol de padres en el hecho educativo, impide la convivencia social, siendo la relación padres/docente la más tensa y conflictiva: (5:4) “Estos conflictos generalmente son porque los representantes se oponen a las formas de evaluar, enseñar y disciplinar a los estudiantes y quieren imponer a los

docentes la forma de ejecutar el hecho educativo, en ocasiones estos conflictos trascienden hasta los directivos”.

En síntesis, “la evaluación es fuente de conflictos entre representantes y docentes”, así lo ilustran tres informantes

(1:2) en cuanto a docente/representante el conflicto que yo resaltaría acá es de que el representante quiere indicarle o señalar al docente como debe ser su manera de evaluar y hasta cuales deben ser las calificaciones que el niño tiene o se merece.

(2:5) La no aceptación por parte del representante de las valoraciones que realiza el docente en cuanto a rendimiento, problemas de conducta y especialmente de problemas neurológicos, psicológicos, entonces manifiestan quejas ante el personal directivo.

(3:7) suelen presentarse por alguna sanción dada al estudiante o por el incumplimiento en la entrega de algún recaudo.

La evaluación en todas sus formas, tanto del aprendizaje como de la conducta, lleva a conflictos entre representantes y docentes, aspecto que según los entrevistados es el más común, y se deriva por una interpretación inadecuada de la evaluación de los aprendizajes, la autoridad del docente y el papel de los representantes en dicha evaluación, todo agravado por una influencia ideológica política que hace cuestionar el rol del docente y su autoridad frente a los estudiantes.

Este hecho también puede explicarse por la excesiva matrícula que sobrecarga a los docentes en su labor evaluativa y no les permite hacer un seguimiento más personalizado y una comunicación más abierta y constante con los representantes, esto fue referido por la informante 1. No obstante, en ocasiones es el docente quien genera esta tensión al tratar de forma frente a los estudiantes, muchas veces motivada por el irrespeto de los mismos, esta descripción fue reseñada por las informantes 2 y 3.

La tensión entre docentes y representantes también se explica por la “falta de humildad del docente” en reconocer sus errores o pobre desempeño. Para la

informante 1, a los docentes a veces se les olvida que pueden equivocarse y no tener la razón ante las quejas formuladas por representantes y estudiantes. La informante 2, lo expone de la siguiente forma: (2:29) “Debilidades en las formas de comunicación, en virtud de que muchas veces no sabemos escuchar al otro, sino que pretendemos siempre tener la razón, de los miembros de la comunidad escolar”. Ante esta aseveración la informante 5 es más categórica (5:30) “[los docentes al] Ser autoritarios y no atender con justicia a los demás porque estamos en una jerarquía superior [generan conflicto].

Finalmente, no hay que perder de vista que el incumplimiento e irresponsabilidad de las tareas es un factor importante del conflicto entre representantes y docentes:

(1:5) por lo general el conflicto parte del no cumplimiento del estudiante a una actividad o responsabilidad asignada, que lleve al niño o al docente a presentar la eventualidad al directivo.

(2:9) Los conflictos manifestados con los representantes se generaban por la desatención en cuanto al rendimiento, inasistencias, problemas de conducta de su representado.

(3:1) Generalmente son cotidianos y se presentan por problemas de conducta, así como por irresponsabilidad escolar (no traen tareas, notas bajas, inasistencias).

Con estos fragmentos discursivos los docentes manifiestan que las faltas de los estudiantes generan evaluaciones no favorables y llamados de atención que los representantes no asumen, esto también puede asociarse a la inadecuada interpretación de los padres y representantes de su rol orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. De esta forma la evaluación es un proceso crucial para el logro de una convivencia social dentro de la escuela, según los mismos informantes, los conflictos más tensos ocurren entre adultos que es el caso aquí tratado.

Macro categoría 2. Irrespeto e incumplimiento de la normativa por parte de los estudiantes es fuente de conflicto

De acuerdo a los entrevistados, como se ha establecido líneas arriba, además de la mala interpretación de los roles de los actores educativo, otra fuente de conflictos importante en la escuela es el irrespeto de los estudiantes frente a docentes y personal obrero, máxime el incumplimiento de estos a la normativa. Al elaborar la red semántica, se ubica el hecho de que “los conflictos en el hogar se reproducen en la escuela”, tal como se observó en el análisis anterior donde el rol sobredimensionado y autoritario de los padres afecta negativamente la convivencia social escolar.

Para la informante 2 los conflictos en la escuela, son el reflejo y la consecuencia, en parte, de los problemas y conflictos que tienen los padres e inevitablemente se trasladan a la convivencia social de la escuela, esta entrevistada lo enumera de la siguiente forma:

(2:32)-Representantes legales con debilidades emocionales afectivas que generan conductas conflictivas y violentas.-Madres, padres y representantes con poca madurez emocional.-Proliferación de hogares disfuncionales, con distorsiones en la constitución del grupo familiar.

Para la entrevistada el escaso equilibrio emocional y la poca madurez de algunos padres genera que estos no sepan canalizar sus desacuerdos con las evaluaciones realizadas por los docentes a sus representados. Para la informante 3 los conflictos en la escuela se generan en ocasiones porque: (3:4) “el representante incumple con su rol de padre”. Si los padres no están equilibrados emocionalmente no pueden enseñarles esa inteligencia emocional a sus hijos, mucho menos la resolución asertiva de los conflictos, por esto, los conflictos en el hogar se reproducen en la escuela y está asociado al hecho que los estudiantes incumplan constantemente con la normativa y el reglamento, esta categoría se repitió seis veces en el discurso de cuatro entrevistadas:

(1:3) Irrespeto e incumplimiento de alguna norma por parte de estudiante que tenga relación con el obrero o personal directivo directamente que lleve a prender las alarmas de un conflicto

(1:23) hablar de convivencia social en la escuela tiene necesariamente que hacer referencia a varias aristas sociales de las cuales tanto docentes como estudiantes, directivos, personal obrero, administrativo y representante tienen una carga representativa producto del contexto social en el que se desenvuelven. Por tanto, el logro de una buena convivencia social en la escuela va a depender de un justo equilibrio entre las partes y de la puesta en práctica del reglamento interno del plantel. Sólo así se garantizara la sana convivencia.

(3:5) [los conflictos entre obreros y estudiantes] se observan por alguna desobediencia del estudiantado ante el aseo de las instalaciones o el uso adecuado de los espacios escolares.

(5:20) el diálogo, la escucha de las partes, la objetividad en cada caso y la sanción de ser necesaria son los elementos para dirimir conflictos. En este punto es importante resaltar a diario la importancia del respeto entre cada uno y las normas de convivencia, y cada vez que surja un conflicto recordar las normas y sanciones, destacando que todo acto sea bueno o malo tiene sus consecuencias y hay que asumirlas.

Para las entrevistadas todo se inicia y termina con el cumplimiento del reglamento o las normativas de convivencia social, que el no tenerlas claras lleva a su incumplimiento, y las acciones se corrigen por medio de él siempre con respeto, diálogo y acuerdos registrados. El incumplimiento de la normativa tiene que ver con el irrespeto de los estudiantes frente a los otros actores de la convivencia social de la escuela, debido, en parte porque éstos reproducen la cultura traída de su hogar. Así lo manifestaron los entrevistados:

(1:1) entre estos conflictos resaltan la falta de respeto de los estudiantes para con sus profesores amparados bajo unos supuestos derechos que no tienen, puesto que, para tener derechos, pues debes cumplir con tus deberes y por lo general allí se inicia el conflicto estudiante /docente en algunos casos.

(2:7) Maltrato verbal del personal obrero a estudiantes especialmente por el uso inadecuado de los baños o por ensuciar los espacios de la institución.

(2:8) Irrespeto por parte de algunos estudiantes a obreros. Desobediencia por parte del estudiante ante observaciones realizadas por el personal obrero.

(3:8) Ocurren a menudo por los barullos que muchos estudiantes realizan en los alrededores de la comunidad. Suelen dañar fachadas, plantas, originar peleas callejeras.

(5:7) surgen en muchos casos por llamados de atención que pueden hacer los obreros a los estudiantes en momentos de limpieza del plantel y los estudiantes pasan, por el uso de los baños, uso de los salones de clases y disposición de desechos; llamados de atención que en la mayoría de los casos los estudiantes no toleran por ser el obrero y no su docente quien le hace el llamado de atención, aunado a esto se presenta la puesta en práctica de valores como el respeto, tolerancia, comprensión tanto de los estudiantes como de los obreros.

La actitud irrespetuosa frente al personal docente, pero, sobre todo, frente al personal obrero denota, según los entrevistados, un problema de origen en el hogar que se manifiesta en el espacio escolar. Esta actitud no solo se manifiesta entre los estudiantes y los adultos, sino entre los mismos niños tanto en el aula de clases como en los demás espacios de la escuela. Para las entrevistadas estas situaciones son más manejables que con los conflictos entre adultos, y la principal fuente de estos conflictos entre los estudiantes tienen que ver con su etapa de desarrollo, y en gran medida, con la crianza del hogar, estas situaciones las describen así:

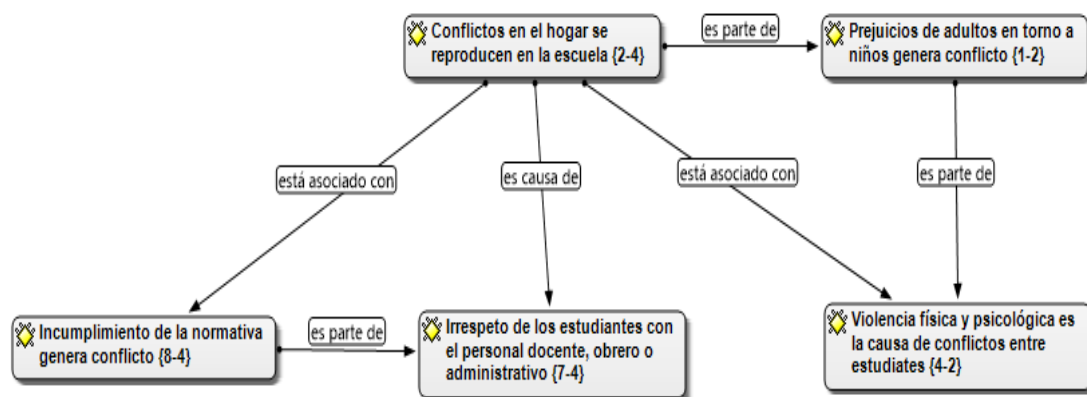
(1:9) rivalidad, burla y agresividad entre los compañeros.

(2:12) Peleas, ofensas entre estudiantes. Maltrato físico y verbal entre estudiantes. Burlas o bullying. Hurto de útiles.

(3:16) Irrespeto verbal o físico a un docente o compañero...

(5:12) el pan nuestro de cada día, entre ellos, cualquier excusa es válida para molestar a unos con otros, cuando existen grupos dentro del salón o escuela que tienen rivalidades entre ellos. El no poner en práctica las normas y convivencia trae conflictos, el bullying, el sentirse superior a los otros, el acoso escolar son generadores de los conflictos entre estudiantes.

Las entrevistadas señalan que estas situaciones alcanzan su nivel más álgido cuando los estudiantes se sienten protegidos por los padres o cualquier otra autoridad en la escuela, en cuyos casos es más difícil la resolución del conflicto. Estas situaciones están transversalizadas por violencia psicológica y hasta violencia física, siendo un hecho cotidiano en la escuela. Otro obstáculo, para solucionar y evitar estos conflictos, según la entrevistada 4, son los prejuicios que tienen los adultos con los niños y adolescentes en su forma de vestirse, sus gustos, sus preferencias, hecho que no solo genera conflicto, sino que impide su resolución más expedita.



Mapa conceptual 2. **Irrespeto e incumplimiento de la normativa por parte de los estudiantes es fuente de conflicto.**

Macro categoría 3. Contexto politizado de la escuela es fuente de conflicto

Como se ha explicado anteriormente, aparte de los conflictos cotidianos entre estudiantes y docentes y estudiantes, la mala interpretación del rol de los padres en los procesos de evaluación de sus hijos es una fuente importante de conflictos entre los adultos en las relaciones sociales de las escuelas del municipio Naguanagua. Para las entrevistas, esto se debe principalmente al contexto politizado de la sociedad venezolana, que, según las políticas educativas, debe trascender el hecho educativo y convertirse en foco y motor de la transformación social, según el enfoque presentado en el capítulo 2. Pero para las entrevistadas esta política degeneró en un clima politizado que lejos de beneficiar a la comunidad y a la escuela, afectó enormemente la convivencia social en la misma. Esta categoría fue manifestada 13 veces por las informantes:

Para la entrevistada 1, integrar a la escuela en asuntos políticos ideológicos y políticos partidistas distraen a la escuela de objetivo y misión, y con esto se pierde la convivencia social y se abren las condiciones para el conflicto

1:11 Es importante señalar que hoy por hoy se presenta un conflicto en las escuelas y de manera muy general que involucra a todos. Las actividades y ordenamientos políticos dentro de las instituciones educativas. Mas que conflicto llevan a el abandono de las metas y objetivos educativos, para enfocarse a objetivos y metas políticas.

Estas tensiones eran más evidentes cuando la comunidad percibía o consideraba que los directivos no estaban de acuerdo o no compartían la ideología política del gobierno: (2:11) “Algunas veces se manifestaban quejas por permitir la ayuda o entrada de militantes de organizaciones partidistas contrarias a sus intereses, pero de pequeños grupos”. Para esta informante, los directivos y docentes, además eran recargados con tareas que le restaban esfuerzo y tiempo a su labor educativa: (2:33) “Distractores en las políticas educativas que emanan las autoridades educativas que restan tiempo efectivo en la labor de formación educativa”.

Según esta entrevistada el problema no radicaba en la política de estado, que ciertamente tiene una ideología de trasfondo, sino el hecho de hacerlo de forma improvisada respondiendo a intereses puntuales y populistas:

(2:37) Que se instaure el respeto y la autonomía escolar por parte de las autoridades educativas, en nuestras instituciones, ya que muchas veces sus lineamientos desvían la acción escolar de los verdaderos propósitos que se planifican en el plantel. Existe poco respeto por la planificación institucional en muchos casos que hacen perder el tiempo para el logro de los objetivos propuestos... Evitaría la improvisación en la gestión escolar, de actividades no planificadas y exigidas por las autoridades competentes.

Para la entrevistada la planificación institucional se ve seriamente afectada por los lineamientos de la política educativa nacional que no se realizaba de forma sistemática. La entrevistada 4, asegura que además de la improvisación, la ideología del Estado se acerca más a un totalitarismo que invade todo el tejido social, incluyendo la convivencia social de la escuela, afectando en gran medida con la

generación de barreras y conflictos: (4:3) “La política partidista y/o ideología política que ha invadido los espacios escolares en todas sus dimensiones: pedagógicas, alimentarias, culturales, deportivas, comunitarias, casi siempre se impone este tema que genera barreras que impiden ampliar las relaciones de convivencia escolar”.

Para la entrevistada este contexto politizado es la causa de que los padres y representantes equivoquen su rol y quieran imponer una autoridad sobredimensionada sobre los asuntos de la escuela, afectando enormemente su convivencia social:

(5:3) son comunes las diferencias entre docentes y representantes las cuales vienen dadas por múltiples factores y hoy día estos son mucho más evidentes gracias a la ideologización política de las cuales son objeto los representantes, quienes aupados por falsas ideas de populismo político se sienten con el poder de dirigir el hecho educativo, sin respetar al docente.

Sin embargo, para esta entrevistada de forma general, y, en cualquier caso, la politización del contexto enrarece el clima organizacional de la escuela: (5:10) “El factor político que ha invadido nuestras escuelas es un ingrediente más para que surjan los conflictos, porque si somos de un bando u otro ya esto crea una brecha y predisposición para el conflicto”. Para esta informante uno de los principales focos de conflicto es el uso inadecuado de las instalaciones para fines proselitistas organizados por la comunidad, que incluso, han llevado a la destitución de directivos por oponerse o tratar de regular según la norma de la institución estas actividades.

Esta aseveración es apoyada por la informante 6 quien explica:

(6:6) generalmente estos surgen de los usos y abusos que en ocasiones las comunidades quieren hacer de las escuelas y que los directivos no siempre apoyan por ir en contra del mantenimiento de las instituciones. Hoy en día, estos conflictos son más comunes, porque comunidades que se dicen estar organizadas quieren hacer vida política en las escuelas, lo que va en contra de toda moralidad del plantel.

Como ha quedado suficientemente explicado, el contexto politizado ha llevado a las comunidades a asumir una mala interpretación de su rol al querer imponer

actividades proselitistas en la escuela, intervenir sin muchos argumentos en los asuntos escolares, así como cuestionar las evaluaciones realizadas por los docentes a sus representados. Es decir, el Sistema Educativo Bolivariano fue tergiversado hacia una especie de populismo, y lejos de activar la participación social en la escuela y promover la convivencia social como soporte para la transformación social, ha sido más bien fuentes de conflictos y tensiones.

La entrevistada precitada lo señala de la siguiente forma:

(6:12) estos conflictos son parte de las imposiciones que se dan por parte de los representantes hacia los docentes, quienes a razón de un falso empoderamiento de las escuelas quieren pasar por encima de los docentes y ser ellos quienes dirijan la actividad y notas de sus representados a su manera.

Esta mala interpretación del rol de los representados, más una inadecuada asunción del rol supervisor y directivo que se hace desde posiciones autoritarias, se han convertido en fuentes permanentes de conflicto, al no tener claros los roles y los límites de autoridad de cada actor de la escuela, hecho que afecta severamente la convivencia social.

La mala interpretación del rol de los padres en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, también se relaciona con el hecho de que los representantes se crean prejuicios en contra de los docentes, hecho que ventilan abiertamente y estos son asimilados por otros representantes y por estudiantes; dejando al docente en una posición algo vulnerable y generadora de conflictos. La informante 5 explica la situación de la siguiente forma:

(5:5) Además existe entre los representantes una costumbre arraigada de darse referencias sobre los docentes y partiendo de esos prejuicios ya vienen con cierta predisposición con el docente, y esto hace que cualquier cosa u opinión que el docente haga pueda ser tomada a mal o a bien, dependiendo de la predisposición.

(5:6) Otro ingrediente a este tipo de conflictos son las opiniones que los representantes emiten abiertamente de los docentes y que los estudiantes escuchan y van así desdibujando la imagen del docente hasta el punto de

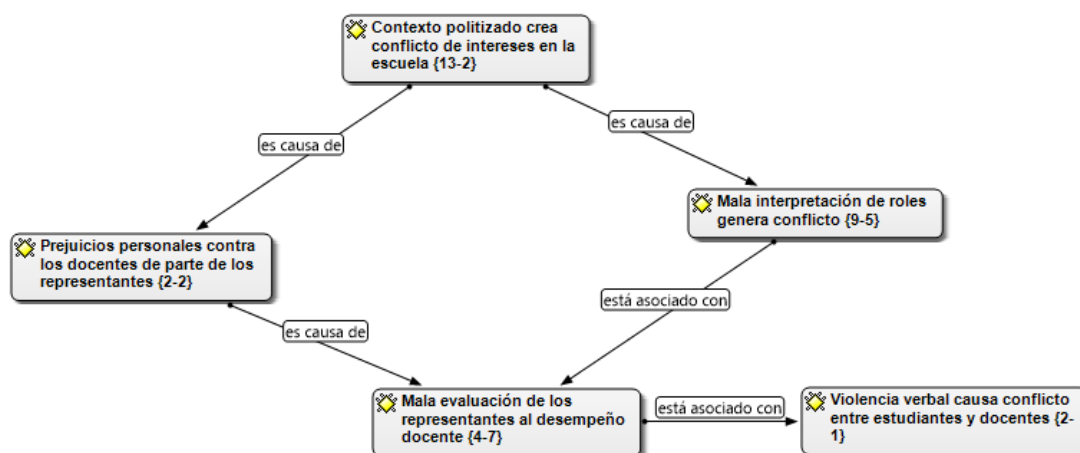
que el estudiante termina por hacer caso omiso a sus docentes e irrespetarlos.

De este modo, es necesario tener conciencia no solo del rol dentro de la convivencia social de la escuela, sino de la influencia para el beneficio o perjuicio que las actitudes y acciones puedan ejercer en el resto de los integrantes del espacio escolar. Todos estos prejuicios y mala interpretación de roles llevan a que los representantes contantemente realicen una mala evaluación del desempeño docente, hecho que también es fuente de conflictos:

(2:6) La solicitud de cambios de docentes que realiza el representante ante docentes que no consideran idóneos. En algunas oportunidades hay representantes que han llegado a amenazar y a gritar a docentes por considerar inapropiado el trato manifestado por el docente a su representado.

(2:10) Desacuerdo con el trato que el docente manifestaba a su representado expresando quejas y hasta amenaza de ir a otras instancias para manifestar su queja, ante lo cual el directivo tenía que intervenir como mediador y tranquilizar al representante.

(5:4) Estos conflictos generalmente son porque los representantes se oponen a las formas de evaluar, enseñar y disciplinar a los estudiantes y quieren imponer a los docentes la forma de ejecutar el hecho educativo, en ocasiones estos conflictos trascienden hasta los directivos.



Mapa conceptual 4. **Influencia del contexto politizado en la convivencia escolar.**

Esta situación puede llegar a violencia verbal y ocupa tiempo de los directivos en dirimir estas diferencias. Es necesario abrir los canales de comunicación entre docentes y representantes, y sobre todo, dar orientación a estos últimos en cuanto al concepto de evaluación y de su papel como padre para que, en función de ella, el aprendizaje de su hijo mejore, es decir, tratar de que no lo vea como una valoración personal de su hijo sino como un indicador del estado de avance de su representado y un alarma en caso que haga falta mayor esfuerzo del estudiante y de los padres como orientadores y actor clave del proceso educativo.

Finalmente, toda esta situación también está relacionada con la violencia y conflicto entre estudiantes y docentes, pues en muchos casos, al ser cuestionada la autoridad del docente por parte del representante, es lógico que el estudiantado reproduzca dicha actitud.

Macro categoría 4. Resolución del conflicto para la convivencia social en la escuela

Como consecuencia lógica de la mala interpretación de los roles de los actores educativos, la respuesta a este hecho es una cultura organizativa de la escuela fortalecida, una integración de la comunidad al proyecto institucional donde el eje principal es el conocimiento de todos de su rol y del reglamento para la resolución pacífica de los conflictos en la escuela y la sana convivencia escolar.

“La cultura organizacional fortalecida permite la resolución pacífica del conflicto” fue mencionada 16 veces por las seis entrevistadas e incluye multiplicidad de dimensiones que van desde la conciencia de la misión de la escuela, el rol definido y consciente de cada actor, así como las condiciones institucionales que favorecen el diálogo y la interpretación adecuada de las leyes y el reglamento. Esta aseveración la sintetiza las informantes 2 y 6:

(2:23) Evidentemente, que se debe evitar en lo posible tener que atender el conflicto de manera punitiva, más bien debe proyectarse como acciones preventivas a través del conocimiento de la cultura organizacional y del papel que desempeña cada miembro de la comunidad educativa en el éxito del funcionamiento del plantel, a través del conocimiento de los

Proyectos Institucionales donde se evidencia los objetivos propuestos por el plantel para el año escolar y por ende su cultura organizacional, así como los instrumentos legales que reglamentan las actuaciones de cada uno de los miembros del plantel.

(6:10) Es necesario que en las instituciones educativas tengan claro cuáles son los objetivos que tienen como institución, los medios a través de los cuales los van a lograr y que cada participante este consciente de cuál es su papel dentro de estos objetivos., de manera que al surgir conflictos, obstáculos o inconvenientes, conociendo la normativa para solucionarlo se puede siguiendo los canales regulares, de dichos inconvenientes se pueden extraer enseñanzas que nos permitan además de solucionar nos puedan servir luego como referencia para evitar y mejorar la convivencia social. Y de surgir otro conflicto tener herramientas que nos permitan abordarlos.

Desde este punto de vista la cultura organizacional fortalecida es tolerante al conflicto y lo integra al desarrollo organizacional como fuente vital para mejorar y rediseñar los planes y la estructura institucional:

(2:27) El conflicto se asume como desajuste organizacional que es necesario considerar para mejorar el funcionamiento institucional. Los conflictos son síntomas de que hay aspectos que se deben mejorar en la institución o que hay medidas que no dan resultados o se requiere implementar nuevas políticas de convivencia escolar que permitan mejorar el funcionamiento escolar.

Por el contrario, si no hay claridad en los roles y el desempeño esperado por cada actor, se origina conflictos previsibles si todos los conocieran y los asumieran adecuadamente: (2:34) “Desconocimiento del rol que debe desempeñar cada miembro de la comunidad escolar, que impiden claridad en lo que debo y se espera de mí”. Una cultura organizacional con misión y proyectos institucionales definidos y compartidos permite la convivencia social, de forma contraria, es fuente de conflictos, sus causas son: (3:18) “Poco sentido de pertenencia. Falta de comunicación. Desinterés por el trabajo común. Desmotivación. Diferencias familiares, culturales”.

Estas afirmaciones coinciden con lo aportado por la informante 6: (6:4) “el no querer ceñirnos a las exigencias que cada institución tiene y, a su vez, cuando no las damos a conocer de manera que cada uno desde su función colabore con la convivencia social”. En este punto, la escuela debe asumir la responsabilidad de congeniar intereses para construir los planes institucionales y los acuerdos que permitan una convivencia social más armónica. Es crucial entonces: (6:8) “tener claro cuál es el objetivo y misión de la escuela en lo referente a la comunidad y proceso de enseñanza-aprendizaje evitará los conflictos de este tipo”.

Los valores democráticos como el diálogo, la empatía, la tolerancia, la alteridad son intrínsecos a la cultura organizacional que permite la convivencia social en la escuela:

(5:26) Es necesario además el sentido común, el sentido de pertenencia por la escuela, una verdadera comunicación y formación para desenvolvernos como comunidad, poner en práctica la alteridad, es decir, ponerme en el zapato del otro, practicar los valores y la justicia.

El valor y la práctica más importante es el diálogo, que, según las entrevistadas, no genera resultados si no se da en el contexto de la norma compartida de los reglamentos o acuerdos de convivencia. El diálogo ha de estar presente antes y durante del conflicto: (1:14) “en cuanto el conflicto docente/representante, allí el docente será el que deba mantener la armonía y el dominio de la tranquilidad y llevar al representante al diálogo y desde allí, se podrá lograr un entendimiento positivo”.

Cuando el conflicto se da más allá del aula de clases, los directivos toman una posición imparcial, siempre teniendo como norte el diálogo:

(1:15) cuando en los conflictos están involucrados el personal obrero, administrativo y estudiantes el dominio de cualquier eventualidad estará de parte del personal administrativo, ya que las otras dos partes entenderán que deben respetar a la autoridad administrativa y desde allí esta (la parte administrativa) ejercer el llamado al diálogo siempre que todas las partes involucradas sepa mantener el orden.

La imparcialidad y la ponderación es requerida para que las partes lleguen a un acuerdo satisfactorio: (1:39) “El principal error es partir de supuestos. No escuchar las opiniones de las partes involucradas”. En cuanto los conflictos más comunes que se dan en la cotidianidad escolar entre docentes y representantes, el diálogo y la objetividad del directivo es crucial:

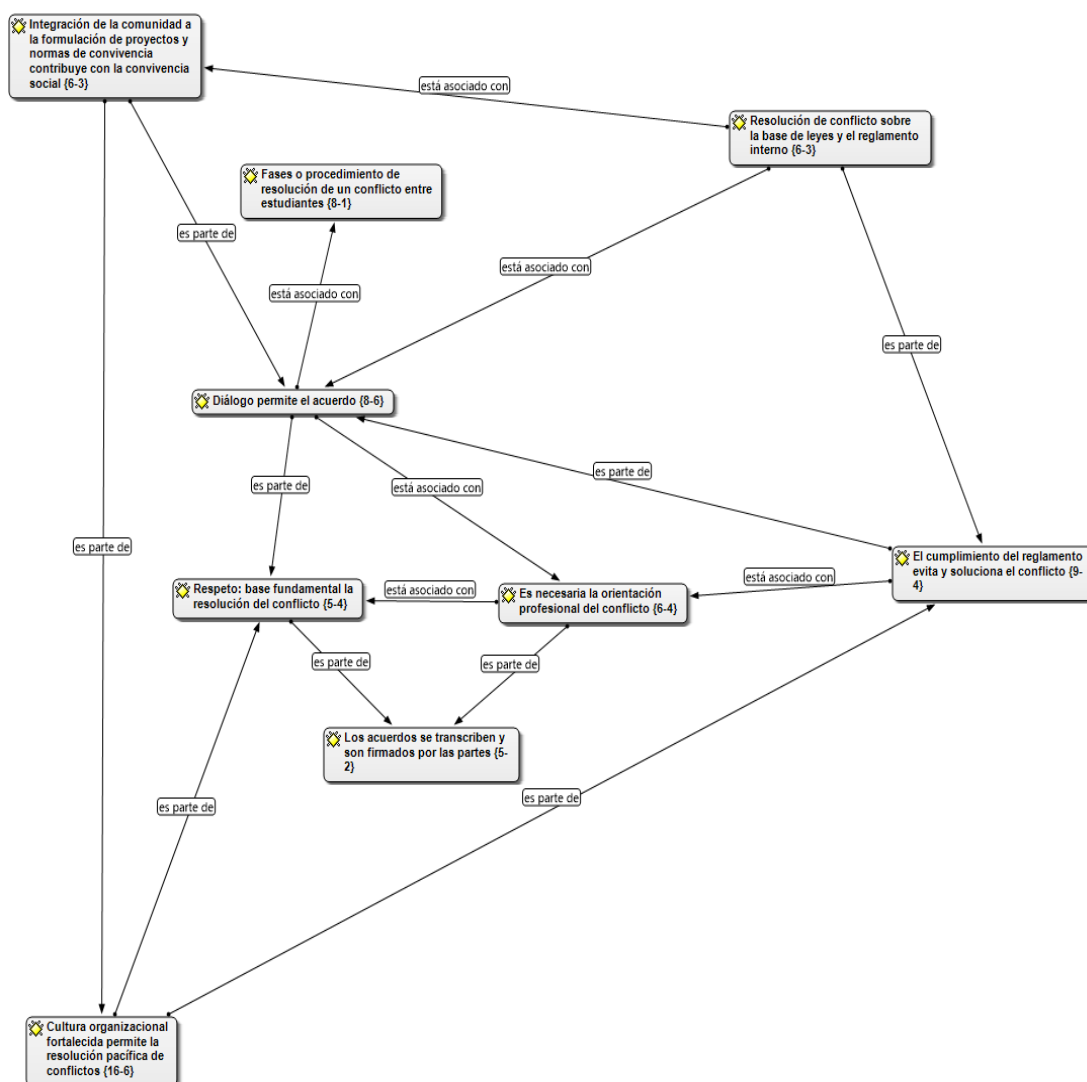
(2:17) se establece entrevista con ambas partes para conocer sobre el conflicto. Es importante que ambas partes sientan que el directivo es imparcial. Asimismo debe considerar si el momento es propicio para hablar sobre el conflicto o si por el contrario hay que dejar pasar cierto tiempo para que se enfríen los ánimos alterados.

El diálogo no solo es la solución al conflicto, sino que representa la forma más idónea de solucionarlo:

(5:14) más importante que dirimir es evitar los conflictos y estos pueden ser evitados teniendo conocimiento claro y puesta en práctica de las normas de convivencia escolar y del salón de clases. El diálogo es un factor de gran valor para solucionar y evitar los conflictos, cuando como docentes damos a conocer claramente nuestras condiciones de trabajo y establecemos normas del aula con nuestros estudiantes pues el índice de conflictos será mínimo...

El diálogo entonces, pasa a ser un valor y hecho transversal en la convivencia social de la escuela, ha de ser constante su práctica y ha de ser un hecho cotidiano:

(5:21) Diálogo permanente entre los actores del hecho educativo, llámense docentes, directivos, obreros, administrativos que permitan conocer las inquietudes y necesidades de cada uno para de forma consensuada llegar a acuerdos que beneficien las partes.



Mapa conceptual 4. **Resolución del conflicto para la convivencia social de la escuela**

El respeto, junto con el diálogo es el valor fundamental para prevenir y solucionar conflictos en la cotidianidad escolar, para la informante 1, el respeto es necesario para prevenir conflictos entre docentes y estudiantes: (1:12) “ejercer con suma responsabilidad el respeto, ambos deben manejar la comunicación bajo absoluto respeto”, para la informante 3, (3:15) “se resuelven promoviendo el respeto mutuo y aplicando el Manual de Convivencia escolar”. El respeto también es un valor que el docente debe promover entre los estudiantes para prevenir y solucionar el conflicto: (6:9) “inculcar el respeto, tolerancia, solidaridad entre el grupo de estudiantes

contribuye a evitar y solucionar dichos conflictos. Es importante destacar el rol del docente en este aspecto, ya que él es el mediador indicado en este tipo de conflictos”.

Según los entrevistados la promoción del respeto y el diálogo es necesario en la resolución de conflictos, el directivo en los casos más complejos, asume el proceso en dos partes, en primer lugar, escuchar las partes de forma individual, de la manera más imparcial posible; una vez conocida la situación, se llama a las partes para lograr el diálogo y finalmente el acuerdo. En este proceso es importante que todas las partes deben tener claro que han de ceder en sus posiciones para poder llegar a una conciliación, finalmente, se registra el acuerdo y si es posible es firmado por las partes involucradas, en caso de ser estudiantes, se aplican sanciones o medidas correctivas en función de la normativa. Esta categoría fue mencionada ocho veces por las entrevistadas.

La importancia de dar a conocer y aplicar el reglamento tanto para prevenir como para solucionar el conflicto fue reseñado por las entrevistadas nueve veces, a continuación, algunos fragmentos de sus discursos:

(1:17) para el caso estudiante/docente directivo considero de igual forma conocer, manejar y respetar o cumplir con el reglamento interno del plantel que debe poseer normativas para evitar y solucionar de la mejor manera situaciones de conflictos entre el personal directivo/docente y estudiantes.

(1:20) Conflictos estudiantes/estudiantes: cuando el caso de conflicto es de estudiante/estudiante es importante aplicar normativas del reglamento interno que lleven a evitar en lo posible que sucedan un alto índice de conflicto entre alumnos y que a una vez que esta situación se presente, puedan aplicar correctivos ajustados a la eventualidad presentada, respetando derechos del estudiante pero, haciendo a su vez que éste asuma su responsabilidad ante el hecho y que sirva el correctivo de ejemplo para los demás alumnos.

(4:1) Ya hice énfasis en la “sanción Moral” siempre y cuando sea bien llevada por las personas o responsables en la escuela; esto en primera instancia, si la situación persiste hay que pasar a la aplicación del manual de convivencia y la consecuencia que este plantea en cada uno de sus numerales.

Sin embargo, el reglamento no es suficiente, es necesario contextualizarlo como toda norma institucional a las leyes que rigen la educación, los derechos de las niñas, los niños y los/las adolescentes, así como los derechos humanos en general, así lo refiere la informante 4:

(4:2) con respeto, fundamentalmente con imparcialidad al momento de abordar las distintas situaciones, apegado a lo establecido en las leyes, manual de convivencia escolar resoluciones y otros documentos que coadyuven en la solución de conflictos desde el punto de vista legal.

De allí la importancia de dar conocer el reglamento y socializarlo no solo con los estudiantes, sino con toda la comunidad educativa, siendo los representantes los más necesitados de esta incorporación.

(5:19) para dirimir y evitar tales males es necesario e imprescindible que los representantes, docentes, estudiantes y todos los actores del hecho educativo conozcan ampliamente el manual de convivencia de la institución de allí que es básico brindar una oportuna formación e inducción sobre este tema a todos, y que el que falle este claro que recibirá una sanción bien sea moral o monetaria según lo que se establezca para cada caso.

Todo esto se vincula con la categoría “integración de la comunidad a la formulación de proyectos y normas de convivencia”, que fue mencionada 6 veces por las entrevistadas, así lo sugieren las informantes en las siguientes cuotas de las entrevistas:

(1:42) Involucrar a la comunidad, representantes, docentes directivos y todas las fuerzas vivas que hacen vida en el plantel para construir el reglamento interno o normas de convivencia.

(2:35) Se resuelven estableciendo claramente los objetivos institucionales, los cuales deben ser diseñados de manera consensuada con todos los miembros que hacen vida en el plantel. Esto se logra con la participación de la comunidad escolar en la elaboración del Proyecto Educativo Integral Comunitario, lo que sería el plan de acción institucional, ya que en este se establece lo que debe hacer cada uno de sus miembros para el logro de los objetivos. Aquí se clarifican actividades y responsabilidades en la gestión escolar.

(5:32) En este sentido es necesario considerar el contexto en el cual está ubicado el plantel, el personal con el que se cuenta, la comunidad; para que partiendo de esta realidad se puedan establecer normas, metas y objetivos alcanzables y no sea más que llenar requisitos sin atacar realmente las situaciones que se presenten.

En este sentido, cultura organizacional es necesaria para la convivencia social de la escuela, siempre que esté acompañada de la integración de la comunidad en el diagnóstico y diseño de proyectos institucionales, incluyendo los acuerdos de convivencia mismos, que según las entrevistadas es sano revisarlos y adaptarlos según los cambios sociales y los retos que la sociedad le impone a la escuela como institución donde convergen diversidad de culturas, creencias, modos de vida e intereses.

CAPÍTULO V. FUNDAMENTACIÓN Y DENSIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo V se exponen en primer lugar la teorización fundamentada a partir de los hallazgos de las relaciones y tensiones de la convivencia social de las escuelas del municipio Naguanagua como fundamento del eje teórico-operativo basado en el ser convivir escolar, a tal efecto, se expone la teorización fundamentada y de densidad de las categorías que orientan a entender y comprender el entramado al cual se pretende dar solución con el eje teórico-operativo.

Fundamentación y densidad de las pautas de relación del entramado de la coexistencia escolar de la educación primaria del municipio Naguanagua

A continuación, se exponen las relaciones de las categorías que tuvieron mayor frecuencia, es decir, las que fueron más mencionadas y explicadas en el discurso de las entrevistadas y que orientan al diseño del eje teórico práctico propuesto. Según lo hallado en el análisis de contenido “la cultura organizacional fortalecida permite la resolución pacífica de los conflictos”, esta categoría fue mencionada 16 veces por las entrevistadas siendo clave para la formulación del eje teórico-operativo para la convivencia escolar. Con una cultura organizacional fortalecida es posible neutralizar un contexto político politizado generador de tensiones y conflictos, así como la mala interpretación de los roles tanto de docentes, representantes y estudiantes, fuente importante de barreras comunicacionales y conflictos según las informantes.

Una cultura organizacional fortalecida también contribuye a neutralizar el “bajo desempeño docente/organizacional” generador de conflictos, esta categoría fue mencionada por catorce veces por las informantes. El desempeño organizacional, en oportunidades tiene que ver con la ética y el desempeño docente y otros actores, en otras ocasiones con la coordinación y el diseño organizacional de la escuela que crea barreras entre los actores e impide una convivencia social armónica. Con respecto al docente se encuentran:

(1:10) en algunos casos la falta de atención del docente para evitar posibles conflictos (solo en algunos casos aislados).

(1:29) Ética profesional mal entendida: sentido opuesto al deber ser del docente, personal directivo, personal obrero comunidad.

(2:4) Otro conflicto considerado como maltrato infantil es la apatía e ignorancia que suele manifestar el docente a aquellos estudiantes que presentan problemas de conductas o bajo rendimiento.

(2:30) La falta de estrategias efectivas para modificar conductas conflictivas en el alumnado. Escasa preparación de los docentes en materia de atención de conflictos en el aula. Debilidades en la formación de valores para una cultura de paz tanto en alumnos como docentes y demás miembros del plantel.

(2:31) En algunas oportunidades falta de compromiso como docente en su labor formadora de valores. Desconocimiento de lo que significa el trabajo en equipo educativo.

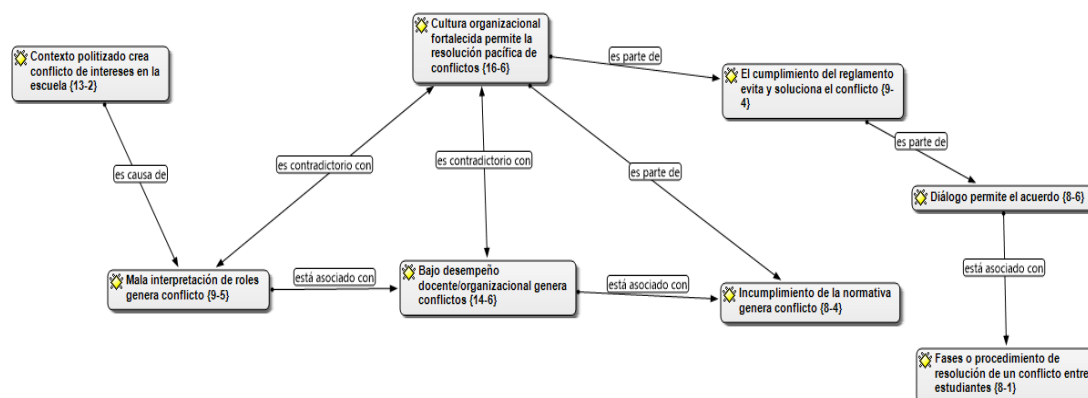
(5:13) Existe un conflicto a mencionar y es el que se da entre los directivos y docentes de aula, los cuales son muy comunes sobre todo en los casos en que los docentes muestran apatía, y resistencia para asumir los cambios y lineamientos dictados por el cuerpo directivo. Los retardos en las llegadas, las inasistencias, los reposos, hoy es muy común debido a la desmotivación que existe por los bajos salarios que no alcanzan ni siquiera para cubrir el pasaje mensual.

(6:1) pueden surgir por el desconocimiento de las normas de convivencias, también pienso que influye la improvisación sobre todo cuando el docente en el aula no tiene por lo menos una idea de lo que va a realizar así como cuando las instituciones y sus integrantes no tienen claro cuál es el norte a seguir.

(6:3) cuando las personas no están debidamente capacitadas para el cargo que ocupan. Estos conflictos surgen por los abusos de autoridad del personal sobre los estudiantes y el cuál los estudiantes no toleran por no ser sus docentes.

Según estos fragmentos discursivos parte fundamental de una cultura organizativa fortalecida es que los docentes posean una formación sólida, incluyendo

la ética y una capacitación de resolución de conflictos en el aula, una fuerte formación en valores sociales. También aportan opiniones que llevan a pensar en un sistema de incentivos para la labor docente, donde involucraría un mejor salario y otros incentivos materiales y morales.



Mapa 5. Relaciones de las categorías con mayor fundamento en el análisis de contenido.

El fortalecimiento de la cultura organizativa de la escuela para una mejor convivencia escolar también destaca en lo siguiente:

(1:28) Carencia de un auxiliar para la primera etapa.

(1:38) Eliminaría tantos jefes de departamentos innecesarios.

(2:39) Retomar el mérito profesional y de carrera para la selección del personal directivo y docente que asignan a las instituciones educativas. No cualquiera puede dirigir una institución escolar, este debe cumplir con un perfil de carrera demostrado.

(5:24) Las supervisiones y acompañamientos realizados de manera atropelladora. Las improvisaciones.

(5:29) Aplicaría la meritocracia a la hora de hacer ascensos, que sean por méritos ganados y no por amiguismos.

En atención a las citas presentadas de los discursos de las docentes y directivos entrevistadas, el sistema de incentivos a los docentes tiene que ver con apoyo en el aula de un auxiliar docente, un sistema supervisorio más flexible y menos autoritario

y un diseño organizacional con menos departamentos más apoyo de talentos para el docente de aula de primera etapa y, con respeto a la carrera docente, un mejor sistema de reconocimiento de méritos para los ascensos y la designación de cargos.

Estas relaciones se confirman al revisar las categorías que obtuvieron mayor densidad, es decir, las categorías con mayor relación con otras categorías, las cuales coinciden en su mayoría con las relaciones arrojadas por la fundamentación de las categorías.

La categoría con mayor relación con otras categorías y quien determina hacia dónde se debe dirigir el eje teórico operativo para la convivencia social fue “mala evaluación del desempeño docente por parte de los representantes”, categoría a su vez, que está asociada con la mala interpretación de roles de los actores educativos, y al irrespeto constante que manifiestan los estudiantes en la cotidianidad con los docentes y el personal obrero. Este hecho es causado por la reproducción de los conflictos del hogar de los estudiantes en la escuela y lleva a los mismos a incumplir con los acuerdos de convivencia. Todo apunta al fortalecimiento de la cultura organizacional con participación e integración de los padres y representantes con una formación sobre el rol que cada actor desempeña en la escuela y considerando la autoridad de cada quien.

Al revisar el mapa conceptual es notorio que la mala evaluación de los representantes, aunque influenciada por una interpretación inadecuada del rol de los representantes y la comunidad en los asuntos escolares, también se debe al bajo desempeño organizacional que presenta la escuela sobre todo en la ética del docente, su capacidad para dirimir conflictos, su desmotivación y el diseño organizativo burocrático que no favorece la convivencia social ni contribuye con la labor de maestras quienes tienen la mayor responsabilidad con un sistema de incentivos deficientes.

En síntesis, es necesaria un diseño y una cultura organizacional fortalecida cuyo eje central es el reglamento o el acuerdo de convivencia, que es válido en la medida que todos los cumplan y cada actor esté claro y consciente de su rol, de la autoridad

de los otros actores, más la necesidad de crear sistemas de incentivos compartidos mediante una red solidaria que contribuya a minimizar el impacto negativo que el docente tiene por la precariedad de su salario.

Conclusiones, recomendaciones y reflexiones

Esta tesis generó un eje teórico-operativo para el fortalecimiento de la educación primaria fundamentado en la complejidad del ser-convivir escolar postulada por el pensamiento pedagógico-social: para ello se basó en tres dimensiones: un modelo de gerencia participativa donde los directivos apenes a la emocionalidad, el respeto al ser humano y la sensibilidad del docente para activar sinergias que contribuyan a una cultura organizativa donde los docentes estén preparados y formados para asumir su rol.

Según los hallazgos de la investigación, la mala interpretación de los roles de los actores educativos es fuente productora de conflictos, sobre todo, en lo atinente a:

1. Una mala interpretación del rol supervisorio que confunde dirección y coordinación con autoritarismos. Esto se debe según las informantes al bajo desempeño organizacional donde en ocasiones los docentes tienen poco sentido de humildad, exceso de jefes de departamento, agobio y desmotivación de los docentes por su salario, por ello se formuló un modelo de gerencia participativa para subsanar los errores del diseño organizacional que trasciende los alcances de esta investigación. Este modelo realizado bajo los valores de solidaridad, trabajo en equipo, comunicación abierta corresponsabilidad es pertinente con los postulados de la complejidad del ser convivir escolar y con el pensamiento pedagógico social que propende a ver al ser humano, al docente en este caso, en su complejidad.

Este modelo observar a los docentes en su emocionalidad, sensibilidad, su dimensión volitivo-social, es decir, más allá de un ser cognitivo y un ser biofisiológico que cubre sus necesidades básicas mediante su salario. El modelo está orientado a que los directivos y docentes estén conscientes de su rol social desde la escuela para la transformación de la sociedad, por medio de los proyectos educativos e institucionales. Este modelo de gerencia participativa también desde la

comunicación constante puede suplir parcialmente el sistema de incentivos prácticamente inexistente en la escuela primaria.

2. Conflictos entre los docentes y representantes, ya que estos por razones políticas-ideológicas alentados desde las estructuras del Estado quisieron intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo la evaluación el punto álgido de mayor tensión, máxime, el hecho de pretender usar los espacios escolares para actividades ideológicas-políticas del partido de gobierno. Los padres y representantes, así como la comunidad es crucial para poder desarrollar y fortalecer una cultura organizativa donde todos los actores estén conscientes de su rol sin sobrepasar la autoridad de los otros ni redimensionar o sobre valorar la propia. Para superar este reto se formularon líneas operativas de integración a la comunidad a la escuela primaria mediante actividades donde se desarrolla el ser convivir escolar con la participación de todos los actores incluyen a estudiantes, docentes y comunidad.

3. Irrespeto de los estudiantes al resto de los actores educativos. Según lo arrojado por la investigación el incumplimiento de la normativa, por la poca práctica de valores como respeto, diálogo, tolerancia; genera conflictos. Aunque existe una norma o un acuerdo de convivencia se planteó una revisión permanente del mismo como una forma de reafirmarlo, actualizarlo y contribuir a socializar los valores de la complejidad del ser convivir, preferiblemente desde lo lúdico.

CAPÍTULO VI. EJE TEÓRICO-OPERATIVO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA FUNDAMENTADO EN LA COMPLEJIDAD DEL SER- CONVIVIR ESCOLAR POSTULADA POR EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO-SOCIAL

Es necesario que esta cultura organizativa de la escuela primaria, según las informantes, tenga como ejes fundamentales el respeto, el diálogo y la orientación profesional de los conflictos, de tal forma de activar la cooperación, la participación social y con ello crear las condiciones para formar una escuela como centro de convivencia social y capaz de generar los cambios en su entorno, tal como lo exige el ser -convivir desde los fundamentos del pensamiento pedagógico social.

Según lo hallado en esta investigación los postulados y principios de integralidad y del ser convivir propios del Sistema Educativo Bolivariano, no se implementaron, en su defecto, se usó como pretexto para hacer activismo político en la escuela: el efecto fue el contrario, en vez de congeniar intereses, se creó conflicto entre la escuela y la comunidad por una mala interpretación de esta última en cuanto a su rol educativo, participativo; generado por un desconocimiento sobre el rol y autoridad docente y de los procesos de evaluación como valoraciones del niño o la niña, y no se ha asumido como lo que realmente es: una estimación del proceso de enseñanza-aprendizaje para introducir cambios tanto en la orientación del estudiante en el hogar, el esfuerzo y aplicación del estudiante y las estrategias didácticas aplicadas por el docente.

Según lo anterior el eje teórico-operativo propuesto va enfocado en tres dimensiones: (a) fortalecimiento de la cultura organizacional de la escuela mediante la gerencia participativa, (b) estrategias para la integración de la comunidad en los asuntos escolares y (c) estrategias para revisar constantemente los acuerdos de convivencia de forma participativa:

Dimensión 1. Fortalecimiento de la cultura organizacional de la escuela mediante la gerencia participativa

El éxito de cualquier organización no reside exclusivamente en el capital, ni en la capacidad de su infraestructura, ni tampoco en la capacitación de su recurso humano. Todos estos factores son muy importantes; pero de nada sirven si el personal no está integrado a la organización. Es decir, el factor de éxito de una organización está en la identificación del personal con su institución, este asegura la motivación, la disposición a trabajar, la proyección profesional al interior de la organización, una mejor comunicación, y, en definitiva, un mejor desempeño tanto laboral como organizacional.

Estas premisas se cumplen también en la Escuela Primaria. Este tipo de institución, de acuerdo a las tendencias internacionales, trabaja con tres principales tipos de público: el personal docente y administrativo, los estudiantes, y los padres y representantes (comunidad). El directivo debe saberse comunicar y relacionarse con cada uno de ellos para orientar efectivamente el aprendizaje y desarrollar y mantener la excelencia educativa. No obstante, dentro de estos tres públicos existe uno que es clave. Se trata del personal docente; que es quien interactúa y es el canal intermediario entre los otros dos públicos principales; es decir, los estudiantes y la comunidad de padres y representantes.

De acuerdo a lo anterior, dependiendo de la motivación, del poder comunicativo y de la identificación del personal docente con la Escuela Primaria, se puede lograr la sinergia armónica entre estos tres tipos de públicos para lograr la calidad educativa. En pocas palabras, dependiendo de la integración del personal docente a la institución educativa, depende la integración de los otros actores del proceso de aprendizaje.

En síntesis y de acuerdo con los hallazgos de la investigación en cuanto a la fundamentación y la densidad es preciso fortalecer la cultura organizacional con un

modelo que incluya una comunicación abierta con todos los actores y promueva la motivación de todos estos con especial énfasis en los docentes de aula.

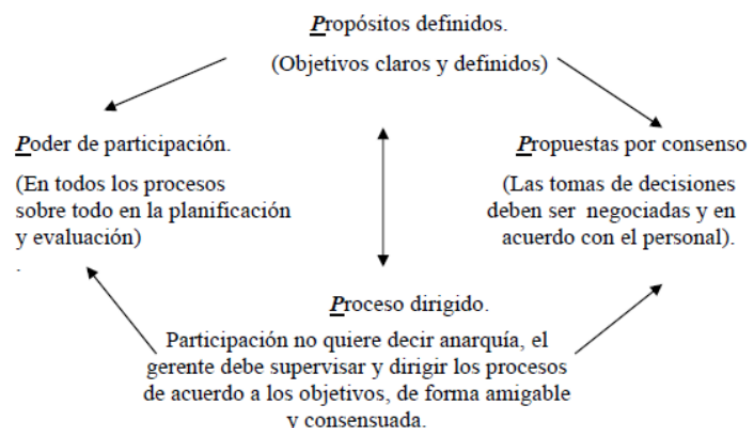
Los directivos de la escuela deben poseer estrategias gerenciales basadas en el enfoque participativo como parte del eje teórico-operativo, cónsono con el ser-convivir propio del pensamiento humanista-social expuesto en el capítulo 2. Estas estrategias le permiten a los directivos abrir los canales de comunicación, las estrategias motivacionales y afectivas hacia su personal docente para integrarlos efectivamente a la sinergia organizacional, con mucho atino y táctica debido a la precaria situación laboral de estas personas que le genera un amplio margen de incertidumbre e inestabilidad emocional que puede generar un ambiente tenso que entorpezca la convivencia social de la escuela.

La siguiente propuesta surgió y se fundamentó en los postulados de la gerencia participativa y en los datos aportados por los hallazgos de esta investigación que se nutrió y se enriqueció por los aportes de diversos informantes tales como docentes y directivos. Este diseño de estrategias tomó en cuenta el marco político - legal de la escuela primaria de Venezuela a fin de asegurar su viabilidad.

En cuanto a gerencia participativa se sustenta en el concepto expuesto por Ress (2016 [1995]). Según este autor la gerencia participativa implica algo más que asignar tareas y se nutre de la oportunidad de compartir responsabilidades, en la mejor expresión del término, sin presiones e imposiciones que puedan limitar la autonomía y toma de decisiones compartidas. El gerente participativo distribuye cierto poder para recibir apoyo, esto genera acciones sincronizadas y logra los resultados. El poder del gerente participativo es compartido y resulta mucho más amplio por la sinergia del trabajo en conjunto. La intención es superar y trascender la visión que tienen en general los trabajadores de su jefe es que ordenan, mandan, deciden, dicen lo que se debe hacer, imponen criterios, distribuyen el trabajo, controlan y supervisan las tareas.

La propuesta se basa en el postulado teórico de Ress (2016 [1995]) y sus cuatro “P” quien plantea: los líderes pueden aplicar un modelo simple de cuatro

etapas para asegurarse de la participación de los empleados y aumentar la productividad, entre éstas:



Mapa conceptual 5. Las Cuatro P's de la Gerencia Participativa según modelo simple de Ress

Según este autor, este modelo P.P.P.P. incluye las funciones clave del liderazgo participativo: fijar metas y objetivos claros y definidos, involucrar al personal, buscar el consenso en los asuntos importantes y prestar atención tanto a las tareas (el trabajo) como a las relaciones (el grupo). El uso de este modelo ayuda a satisfacer los fundamentos del trabajo en equipo. La atención a las dimensiones del modelo produce el liderazgo que todo grupo necesita. El liderazgo participativo asume propósitos definidos, permite contar con metas comunes. El poder para participar conduce al alto grado de interacción e integración que todos los miembros del grupo necesitan.

La participación y el consenso ayudan a preservar la autoestima y propician las comunicaciones abiertas. La participación y el consenso también sirven para generar confianza mutua y lograr un alto respeto para las diferencias entre los miembros del grupo, constituyendo, al mismo tiempo, la principal herramienta para la resolución constructiva de los conflictos. La aplicación de las cuatro partes garantizará la existencia de poder dentro del grupo de la Escuela Primaria para tomar decisiones, y con ello ser un sistema de apoyo y de incentivos al docente de aula según el ser convivir desde la complejidad del ser humano. El liderazgo participativo permite

clarificar los propósitos y definirlos y asumir la dirección del proceso, estas son condiciones atender tanto al proceso como a las personas.

Este planteamiento estipula que todo líder participativo en general debe regirse por estas estrategias de comunicación efectiva, el proceso debe continuar hasta que se alcance el entendimiento mutuo en el tema a discusión. La comunicación en la Escuela Primaria es efectiva, Sí se cubren las siguientes líneas:

1. Determinar el propósito real de su mensaje.
2. Considerar la percepción de su audiencia.
3. Utilizar el canal apropiado para expresarse.
4. Obtener retroalimentación para cerciorarse de un mutuo entendimiento.
5. Ejercitar continuamente sus habilidades comunicativas.
6. Aprovechar oportunidades de practicar.
7. Reforzar y recompensar la buena comprensión.

Este enfoque de gerencia participativa se adaptó a los hallazgos de la investigación referidos a la situación actual de las escuelas primarias estudiadas. Se consideran las sugerencias y acciones adelantadas por los directivos entrevistados.

En primer lugar, esta dimensión del eje teórico-operativo fundamenta en las tres dimensiones del Proceso Gerencial Educativo, a saber: Planificación, Coordinación y Evaluación. En cada dimensión se establecerán las estrategias para aplicar las cuatro “P” de Rens (2016 [1995]).

Lo anterior se sustenta en el hecho que de acuerdo la fundamentación y densidad, una de las principales fallas detectadas fue la comunicación explícita de sentimientos positivos como la solidaridad, el respeto, la valoración hacia el personal docente por parte de los directivos y los otros actores de la escuela primaria.

La intención es convertir esta debilidad en fortaleza, ya que estos valores al ser expresados aumentarían la motivación de los docentes y la mala evaluación que estos

reciben de los representantes. Esto favorecería las condiciones para minimizar su sentimiento de incertidumbre, para aumentar su auto valoración y fortalecer su dedicación y buen desempeño; al tiempo que se aumenta el y se fortalece el desempeño organizacional de la Escuela Primaria. A tal efecto se formulan tres movimientos congruentes con la gerencia de la educación, pivote de la cultura organizacional de la escuela.

Movimiento1. Planificación:

Propósito definido: Involucrar a todo el personal docente en la planificación educativa de la escuela, en el diseño de los proyectos pedagógicos de aula, plantel y comunitario.

Poder de participación: Todos los docentes deben participar con igual derecho a palabra y atendiendo sugerencias, proyectos, expectativas e inquietudes. De esta forma también se va formando al personal y se crea un escenario para fomentar las relaciones entre los docentes.

Propuestas por consenso: Las decisiones se tomarán por mayoría teniendo siempre presente los criterios de viabilidad en cuanto a recursos, infraestructura y contexto escolar. Se agradece la participación y se realiza un banco de ideas o proyectos.

Proceso dirigido: Los directivos preparan el material y la metodología con antelación, establecen las normas y reglas para asegurar la participación de todos y deben asegurarse que las ideas y la opinión de todos sean oídas. Se puede apelar a diversas estrategias como mesas de trabajo, seminarios, entre otros.

En cuanto al ciclo infinito de comunicación se tiene:

Emisor: Directivos, deben exponer las estrategias y la metodología, las metas tales como proyectos de aula, de plantel y comunidad, se asignan tareas, relatores, secretarios, etc. Se establecen las normas de supervisión del trabajo, se asignan recursos y se establecen fechas dentro de las metas.

Mensaje: Se debe hacer énfasis en la igualdad y el valor de cada docente, todos son valiosos y entre todos se logra un mejor resultado.

Receptor: Docentes de las diversas modalidades de situación laboral reemiten el mensaje para observar la interpretación de las reglas, las normas y la metodología de trabajo, así como de las metas.

Realimentación: Los directivos escuchan sugerencias, incorporan las más pertinentes mediante consenso, se corrigen las interpretaciones erróneas y se aclaran las dudas, y comienza el ciclo hasta que las metas de la planificación estén alcanzadas.

Movimiento2. Coordinación

Propósito definido: Involucrar a todo el personal docente en la coordinación y en la responsabilidad compartida en las metas estipuladas en la planificación educativa asentadas en los proyectos pedagógicos de aula, plantel y comunitario.

Poder de participación: Se realizan colectivos de sistematización con la participación de los docentes. Estos asisten para estar listos y preparados ante cualquier tarea que se les pueda asignar, y así darle continuidad al proceso educativo. Con esto se evita que sólo asista a entretener a los estudiantes, y efectivamente continúe con la dinámica del aprendizaje. Se revisan y se exponen el alcance parcial de las metas. Todos exponen los retos y obstáculos en el alcance de sus diferentes proyectos y las estrategias que se han diseñado para superarlos.

Propuestas por consenso: Las decisiones se tomarán por mayoría, previa discusión donde la opinión es valiosa, se exponen experiencias similares, y todos contribuyen corresponsablemente y solidariamente ante los problemas planteados. Se plantean demandas de recursos y estrategias de actividades complementarias para alcanzar las metas, entre todos se estudia la viabilidad y la ejecución de dichas propuestas.

Proceso dirigido: Los directivos, de acuerdo a las características y número de docentes establecen las fechas y la secuencia de los colectivos de sistematización, se

deben realizar una plenaria con todos los docentes y una por etapa o por grado, por lo menos una vez al mes cada una.

En cuanto al ciclo infinito de comunicación se tiene:

Emisor: Directivos, establecen la metodología de los colectivos, exponen expectativas y metas, se asignan roles como el de relator, secretario, entre otros.

Mensaje: Es importante recalcar que los problemas y los retos en el alcance de proyecto deben ser conocidos por todos; así como las experiencias en aula deben ser compartidas porque pueden ser aplicadas en situaciones parecidas. Todos tienen igual valor.

Receptor: Docentes remiten el mensaje para observar la interpretación de las reglas, las normas y la metodología de trabajo, así como de las metas. Exponen sus casos y escuchan las sugerencias y recomendaciones de sus colegas.

Realimentación: En primer lugar se atienden las sugerencias con respecto a la metodología teniendo en cuenta el factor tiempo. Retoma las sugerencias y da el visto bueno de las propuestas viables para solucionar los problemas que afectan el alcance de las metas de los proyectos pedagógicos. Comienza el ciclo de nuevo en cada sistematización.

Movimiento 3. Evaluación

Propósito definido: Acompañar a docentes en el desempeño de su actuación en el aula y en la comunidad. Motivar por los logros y redirigir estrategias.

Poder de participación: Se toma en cuenta la opinión y las inquietudes del docente, se valora sus aportes, se involucran otros actores como los estudiantes y los representantes en los problemas que así lo ameriten. Se toman decisiones entre docente y directivo; se compromete ambos y se establece la corresponsabilidad.

Propuestas por consenso: Se toman decisiones entre docente y directivo; se comprometen ambos y se establece la corresponsabilidad. En casos se puede llamar el

concurso de docentes con experiencia o especialización en el área temática del problema planteado.

Proceso dirigido: Los directivos indican las estrategias de acompañamiento, advierten los horarios y las reglas para la supervisión.

En cuanto al ciclo infinito de comunicación se tiene:

Emisor: Hace énfasis en la importancia del acompañamiento, motiva y valora los aportes del docente independientemente de su situación laboral.

Mensaje: Siempre le comunica lo importante que es para la organización y la oportunidad que la escuela le brinda en su formación profesional a través de la experiencia que adquiere. Felicita por los logros alcanzados y les recuerda de forma amable los que esperan ser alcanzados.

Receptor: Emite la decisión y la estrategia que redirige. Habla de sus emociones y expectativas frente a la escuela.

Realimentación: Verifica el consenso de la decisión, aclara las dudas, le imprime confianza al docente y le da gracias por su colaboración y su trabajo. Comienza de nuevo el ciclo en cada acompañamiento.

Dimensión 2. Estrategias para la integración de la comunidad a la escuela primaria desde la complejidad del ser

A continuación, se presenta la dimensión del eje teórico-operativo integrada por cinco líneas operativas para facilitar la integración de los padres y representantes a la Escuela Primaria, que junto con las dos dimensiones pretenden mejorar la convivencia social de las unidades educativa del municipio Naguanagua. Esta dimensión fue reseñada por las entrevistadas como necesaria para definir los roles de los actores educativos y minimizar las tensiones entre comunidad y escuela, siendo el principal factor discordante la evaluación y la posición errónea de los padres y representantes en los asuntos escolares.

El docente tiene la obligación de desarrollar su función orientadora más allá de las aulas de clase. Su tarea comienza con la contextualización y con la empatía con la comunidad para poder así comprender sus problemas, acompañarla en su solución, al tiempo que le enseña a hacerse dueña de sus destinos y crear las condiciones de su desarrollo.

Esta parece ser una tarea titánica, pero es necesaria toda vez que deben aprender desde pequeños a tener arraigo y a activar las transformaciones requeridas por su medio, tal como lo exige la complejidad del ser y el pensamiento humanista social que deposita en la escuela la confianza de crear una ciudadanía activa. Desde este punto de vista, el educador se enfrenta a diferentes panoramas y a diversos niveles de complejidad social dependiendo de la evolución socio - histórica y características geográficas del medio donde se desenvuelve.

De acuerdo a estas ideas, Venezuela presenta una serie de opciones geográficas que le plantean diferentes tipos de desarrollo a las comunidades, y la diversidad cultural, le plantea a su vez, retos diversos a los educadores para activar una educación para la participación social. Las comunidades suelen presentar problemas de servicios públicos, desarrollo económico, penetración agresiva de turistas y empresarios turísticos que pueden socavar el frágil equilibrio ecológico de estas localidades.

La realidad plantea un reto mayor y es la falta de integración de estas comunidades a la escuela, debido a múltiples factores como creencias erróneas acerca de la participación y la educación, productos de una cultura política que ve al Estado como el ente que resuelve todos los problemas y detenta las tomas de decisiones políticas, dejando poco margen para la participación ciudadana. Según las seis docentes entrevistadas el Sistema Educativo Bolivariano perdió el foco y derivó en un proselitismo político, originando que las comunidades tuvieran una mala interpretación de su rol en las relaciones con la escuela. No es fácil para los maestros y las maestras cambiar estas posturas ideológicas, pero las políticas educativas nacionales están encaminadas hacia el logro de la educación como una

corresponsabilidad gobierno - escuela – comunidad, tal como se abordó en el capítulo 2.

Por esta razón, se presentan las siguientes líneas operativas que crearán las condiciones para una mayor integración de los padres y representantes en los asuntos educativos, más allá del simple hecho de supervisar los estudios de sus hijos e hijas y cumplir con las formalidades académicas como el retiro de las boletas, la asistencia a reuniones y a los actos culturales.

Esta propuesta se fundamenta principalmente en las actuales políticas educativas hacia la educación que propenden la integración escuela – comunidad como una forma de alcanzar y ejecutar la democracia participativa y protagónica, asentada en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. También en las políticas educativas anteriores a esta Carta Magna pero que son pertinentes en cuanto a la importancia y relevancia del valor corresponsabilidad de la educación, entre ellas destaca el Sistema Educativo Bolivariano.

Finalmente, estas líneas se fundamentan en los hallazgos expuestos en el Capítulo 4, en el cual se establece que el actual estado de integración de la comunidad se limita sólo a la supervisión mal interpretada de los estudios de los escolares, teniendo como principales factores incidentes la crisis de los valores familiares que se reproducen en la escuela. Aunado a esto, el poco sentido de corresponsabilidad, una percepción paternalista, representativa y delegada de la educación, participación desde la agresión y no desde la otredad.

Las líneas operativas se basan en el supuesto que un cambio a nivel de conocimiento, información y sensibilización, se pueden generar las conductas deseadas que toda comunidad educativa aspira como lo es la integración de los padres y representantes a los procesos de enseñanza – aprendizaje, y así vincularse al trabajo social de los docentes, con esto se contribuye a fortalecer la cultura organizativa donde están claros y conscientes de su rol con el debido respeto a la autoridad de los docentes y directivos.

El diseño de estas cinco líneas operativas es dinámico y flexible, que pueden aplicarse de forma simultánea o secuencial; ya que todos están estrechamente relacionados. Las líneas operativas 1, 2 y 3, están dirigidos a los padres y representantes (dimensión sociocultural), mientras que los nodos estratégicos 4 y 5 (dimensión técnica) están dirigidos a los docentes. Las líneas operativas contienen una serie de objetivos y estrategias flexibles, que de forma integrada poco a poco irán despejando las falsas creencias y las fallas institucionales que actualmente impiden una mayor integración de la comunidad a la escuela, y por ende, una mejor convivencia social.

A medida que se vaya avanzando se irá logrando una mayor integración de los padres y representantes y una mejor gestión de los docentes; se pueden incluir más estrategias si se considera necesario; así como pedir colaboración de otros actores como las radios comunitarias, promotores culturales, consejos comunales, entre otros.

Las líneas operativas en su mayoría han de ser coordinadas por los docentes y los directivos, pero la intención es que se involucre desde su implantación a los estudiantes, a los padres y representantes y otros actores. Es ideal que los docentes recurran a los proyectos educativos para integrarlos a los nodos estrategias, estableciendo técnicas para que sean los padres quienes les colaboren.

Se deben habilitar espacios para exponer en carteleras o muestrarios los productos de los diversos talleres, para poco a poco ir cambiando la conciencia e ir fortaleciendo los valores de corresponsabilidad de la educación y la convivencia social. A continuación, se presenta la configuración de las líneas operativas:

Línea de operativa 1: Eliminar las falsas creencias de los padres y representantes con respecto a los actores responsables de la educación				
Objetivo	Estrategia	Responsables	Recursos	Tiempo
Comprender la educación como hecho social	Charla	Docentes	Papel Bond Pizarra Marcadores Material Didáctico	45 minutos
	Cartelera	Docentes, padres y representantes, estudiantes	Marcadores, Revistas, Tijeras, papel lustrillo, foamy	90 minutos de elaboración
Diferenciar entre educación formal e informal	Charla	Docentes	Papel Bond Pizarra Marcadores Material Didáctico	45 minutos
Diferenciar entre enseñanza y aprendizaje	Taller durante entrega de boleta. Revisión de la planificación docente y cuadernos de los estudiantes	Docentes	Papel Bond Pizarra Marcadores Boletas Planificación Docente	45 minutos
Establecer los actores y roles de la educación	Taller	Docentes	Pizarra, marcador, leyes, resoluciones, políticas educativas	45 minutos
Conocer el papel de los padres en la educación	Visualización de Cartera	Estudiantes	Marcadores, Revistas, Tijeras, papel lustrillo, foamy	90 minutos de elaboración 20 minutos visualización y reflexión
Planificar el acompañamiento pedagógico desde el hogar	Taller: Cómo ayudar al estudio de mis hijos	Docentes	Estudiantes Cuadernos de Estudiantes Proyectos de estudiantes	45 minutos
	Premio a la mejor propuesta de acompañamiento pedagógico	Docentes Directivos	Diploma	10 minutos

Total tiempo estimado: 7 horas con 25 minutos. Distribución sugerida: 4 semanas

Línea operativa 2: Despejar las falsas creencias acerca de la participación de la comunidad y sus efectos en las estructuras del Estado				
Objetivo	Estrategias	Responsables	Recursos	Tiempo
Proporcionar las herramientas básicas conceptuales de la política, estado y sociedad civil	Charla	Docentes Estudiantes	Pizarra Marcadores Material Didáctico Facilitadores del gobierno	45 minutos
	Confección de cartelera por parte de los padres y representantes	Docentes Estudiantes	Papel Bond Foamy Recortes de Periódicos y Revistas	45 minutos
Conocer los conceptos de comunidad según el marco jurídico – institucional de Venezuela	Taller	Docentes Estudiantes	Constitución de la República B. de Venezuela Ley de Consejos Comunales	45 minutos
Estudiar diversos casos de proyectos y planes exitosos propios y de otras comunidades	Foro - Taller	Docentes Directivos Estudiantes	Voceros de Consejos Comunales Exitosos Reportajes Videos	60 minutos
Aproximarse a experiencias exitosas de comunidades	Carteleras Muestrarios	Estudiantes	Material de Internet Papel Bond Pega Marcadores Revistas	90 minutos de la elaboración
Intercambiar dudas y expectativas con funcionarios públicos	Conversatorio	Directivos	Funcionarios de la Alcaldía, Ministerio del Poder Popular para el Desarrollo Social Facilitadores INCES	45 minutos

Total tiempo estimado: 5 horas 50 minutos. Distribución sugerida: 3 semanas

Línea de Acción 3: Fortalecer los valores familiares para facilitar la integración de la comunidad a la escuela				
Objetivo	Estrategias	Responsables	Recursos	Tiempo
Establecer las responsabilidades y los retos de los padres en la educación de sus hijos	Conversatorio	Docentes Estudiantes	Pizarra Marcadores Material Didáctico Facilitadores del gobierno	45 minutos
	Compartir Criollo (Sancocho)	Docentes Estudiantes Directivos	Verduras Olla Leña Platos y cubiertos	2 horas
Reflexionar acerca del valor de la comunicación padre – hijos	Charla Simulaciones de Casos	Docentes	Orientador (a) Estudiantes Padres	45 minutos
Debatir acerca del valor corresponsabilidad en el hogar y en la educación	Presentación y Discusión de Casos	Docentes Directivos	Estudiantes Padres y Representantes Orientadora	60 minutos
Proporcionar herramientas para la planificación de estudio y creación de hábitos en el hogar	Proyecto de estudiantes Charlas	Docentes Estudiantes	Padres y Representantes Informes Muestrarios	2 semanas
Facilitar herramientas para el ahorro y la planificación presupuestaria familiar para el estudio	Taller	Docentes	Hojas de Contabilidad Cuadernos Pizarrón Marcadores	45 minutos

Tiempo Estimado: 5 horas 15 minutos. Distribución sugerida: 3 semanas

Línea operativa 4: Mejorar las técnicas de liderazgo comunitario de los docentes				
Objetivo	Estrategia	Responsable	Recursos	Tiempo
Comprender la dinámica de los procesos grupales y las diversas tipologías	Taller	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador - Experto	90 minutos
Estudiar diversas técnicas del trabajo social comunitario	Taller	Directivo Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador - Experto	45 minutos
Proporcionar herramientas de trabajo comunitario con	Taller	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador - Experto	45 minutos
Aplicar diversas técnicas de planificación y dirección de reuniones y técnicas de negociación	Taller Análisis de Casos	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador - Experto	90 minutos
Analizar el proceso de toma de decisiones grupales	Taller Simulación	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador - Experto	90 minutos
Estudiar cuáles son los valores y actitudes de un líder con poder de convocatoria y conciliador	Charla Diseño de Perfil	Directivos - Docentes	Papel Bond Marcadores Foamy Facilitador - Experto	90 minutos

Tiempo Estimado: 7 horas 50 minutos. Distribución sugerida 4 semanas

Línea operativa 5: Proporcionar herramientas creativas e innovadoras en la planificación y desarrollo de actos culturales				
Objetivo	Estrategia	Responsable	Recursos	Tiempo
Reflexionar acerca de los gustos y preferencias culturales de la comunidad	Conversatorio	Directivos Docentes	Papel Lápiz	45 minutos
Aprender técnicas de planificación y gestión cultural	Taller	Directivo Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador – Experto	45 minutos
Explorar estrategias educativas innovadoras como el teatro, marioneta y otras artes escénicas	Taller	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador – Experto	45 minutos
Facilitar técnicas novedosas de promoción de eventos culturales	Taller	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador – Experto	90 minutos
Establecer trabajo en equipo para cumplir con los objetivos educativos y de entretenimiento de acuerdo a las preferencias y horario de la comunidad	Taller	Directivos Docentes	Lecturas Papel Lápices Pizarrón Facilitador – Experto	90 minutos

Tiempo Estimado: 5 horas 25 minutos. Distribución sugerida: 3 semanas

La administración de estas estrategias está a cargo de los directivos y de los docentes de la Escuela Primaria, quienes están en capacidad de gestionar los recursos y ajustar el cronograma de acuerdo a sus posibilidades y a los de la comunidad, mediante estrategias de negociación. Para algunas actividades han de apoyarse en otros especialistas, como es el caso de los orientadores o docentes, quienes tienen la

obligación de colaborar con este tipo de actividades de la escuela; así como los acompañantes educativos de la Secretaría de Educación.

Para algunas estrategias se requiere de facilitadores especialistas, pero estos pueden ser aportados por otros organismos públicos o con vinculación con gremios de profesionales. Los recursos materiales son los mismos que utiliza la escuela en sus actividades rutinarias tales como papel, marcadores, papel lustrillo, pega, tijeras, foamy, revistas, periódicos, carteleros, entre otros; por lo tanto, la propuesta es viable desde el punto de vista económico.

Debido a la flexibilidad de las líneas operativas, éstas se pueden aplicar dependiendo del ritmo y de la aceptación que tengan los participantes de la misma, hasta cumplir con todos los objetivos. La distribución del tiempo se ajustará a la dinámica que se genere. En la medida que se involucre a los estudiantes en esa misma medida, será más manejable y adaptable su administración. Las estrategias dirigidas a los padres y representantes (Líneas de operativas 1, 2 y 3) pueden servir como aplicaciones y evaluaciones de las estrategias dirigidas a los docentes (Líneas operativas 4 y 5).

Dimensión 3. Lineamientos para revisar constantemente los acuerdos de convivencia de la escuela de forma participativa

Las siguientes líneas están sustentadas en los hallazgos reportados por las seis entrevistadas quienes argumentan que los acuerdos de convivencia previenen y reducen el conflicto y deben ser parte integral de una cultura organizativa fortalecida de la escuela. También reportaron que la irresponsabilidad, el irrespeto y la violencia psicológica es generadora de conflictos en la vida cotidiana de la escuela, por ende, urge la necesidad de rediseñar e implementar los acuerdos de convivencia, pues los niños y niñas de escuela primaria demuestran actitudes desfavorables para compartir experiencias educativas y de crecimiento personal.

Estas actitudes están generando conflictos que se ven reflejados en el proceder de los estudiantes para con el docente, el personal obrero, sus compañeros de clase e

incluso con la comunidad en general. Además la autora considera que los acuerdos de convivencia son fundamentales para el buen funcionamiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales en función de la integralidad del ser.

Estos acuerdos se implementarán una vez que el colectivo integral comunitario haya participado en la elaboración de los acuerdos de convivencia y así posteriormente serán entregados al departamento de orientación.

Así mismo estas estrategias comprenden los siguientes objetivos tanto generales como específicos, así como las metas actividades y recursos a utilizar.

Lineamiento general

Revisar los acuerdos de convivencia para el fortalecimiento de los valores en los estudiantes de la escuela básica.

Lineamientos Específicos

1. Reorientar los acuerdos de convivencia a partir del consenso colectivo.
2. Establecer comisiones de representantes para el rediseño de la normativa de acuerdos de convivencia.
3. Organizar a los estudiantes en comisiones conciliatorias

Las estrategias comprenderán tres fases: Inicio, desarrollo y cierre.

El inicio estará comprendido por reuniones en aulas de clase, mesas de trabajo coordinado, por cada uno de los docentes de aula los cuales darán las orientaciones necesarias a los demás actores, como: padres, representantes y estudiantes. Se nombrará una comisión de representantes para organizar los acuerdos. De esta manera, se establecen los derechos, garantías y deberes que su materia educativa y de convivencia, se desarrollará en un espacio integral.

Para el desarrollo de los acuerdos establecidos por todo el colectivo; la coordinadora curricular trabajará con cada uno de los artículos establecidos que serán determinados y registrados. Por otra parte, las comisiones de alumnos de la segunda etapa realizarán sus actividades por grupos en la hora de entrada y el recreo.

dirigido con juegos exteriores donde los docentes deben estar con los estudiantes de manera espontánea, armónica. Los representantes colaborarán de manera para apoyar el trabajo docente con los estudiantes (comisiones). Una vez registrada y establecidos los acuerdos de convivencia con cada uno de los artículos se hará una asamblea de padres y representantes para su implementación a partir del siguiente año escolar.

Para el seguimiento del proyecto de acción se utilizará la técnica de la observación que va a permitir un registro continuo por parte del directivo, docentes alumnos y representantes que conforman las comisiones de trabajo. Para tal efecto la evaluación de los estudiantes se va a dar en la medida que se registre las conductas de participación durante el desarrollo de los juegos y actividades planteadas en los logros de los objetivos; a través de la confrontación de ideas, la argumentación de sus puntos de vista, la flexibilidad, el consenso y establecimientos de acuerdos de convivencia y las pautas conciliatorias y de paz que ellos conformen.

Para realizar la evaluación de los docentes se debe tomar en cuenta que estos participan de manera espontánea en las actividades propuestas promoviendo el análisis de los aprendizajes de sus estudiantes a través de las preguntas y respuestas; seleccionando y registrando las conductas descritas en la lista de cotejo.

Con respecto a la evaluación de los padres y representantes se debe tomar en cuenta la participación en las actividades planteadas; además de la asistencia y aportes en las comisiones que se organizarán. Cada uno de ellos con su grata colaboración espontánea. Se le hará entrega de un diploma de reconocimiento por haber prestado su ayuda a la realización de juegos con los estudiantes en una actividad de cierre. Una vez concluida las actividades realizadas para el plan de acción se hará un colectivo integral con la finalidad de participarle y entregarle por escrito los acuerdos de convivencia establecidos con cada uno de los artículos que lo conforman.

REFERENCIAS

- Barrera, M. (2001). *Hologogía* . Caracas: CieaSypal .
- Barrera, M. (2010). *Holística*. Caracas: Quirón - Sypal.
- Bastidas, F. (2011). *Ejecución de un Proyecto de Investigación*. Valencia-Venezuela: CDCH-Universidad de Carabobo.
- Berra, M., & Dueñas, R. (2006). *Convivencia escolar y habilidades sociales*. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de Educreea: <https://educreea.cl/convivencia-escolar-y-habilidades-sociales/>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista Paz y conflictos*(3), 154-169.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación Social* . México: McGrawHill.
- Fuentes, H., Montoya, J., & Fuentes, L. (2012). La condición humana desde la visión socio-antropológico-cultural del ser humano. *Santiago*(2), 351-361.
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación de la Universidad de Valencia*(356), 531-555. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-356-050
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, L. (2012). La escuela venezolana actual. *Serendipia. Revista del programa interfacultades de la UCV., I(II)*, 2-19.
- Hurtado de Barrera, J. (2006). *Procesos grupales y psicología de la integración*. Caracas-Bogotá: CieaSypal-Quirón.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Hacia una comprensión holística de la ciencia*. Caracas/Bogotá: Ciea-Sypal/Quirón .
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*(2), Publicación periódica en línea de la Organización de Estados Iberoamericanos. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Leal, J. (2005). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de la investigación*. Mérida-Venezuela : Universidad de Los Andes.

- León, C. (2007). Estudio descriptivo, comparativo y relacional del desarrollo infantil integral en una muestra de niños y niñas de diferentes edades, niveles socioeconómicos y regiones de Venezuela. *Revista Orbis. Ciencias Humanas*, 3(7), 64-124.
- León, F. (2011). *Antropología Filosófica*. Caracas : Universidad de Carabobo.
- Liccioni, E. (2007). *Los niños como protagonistas de sus escenarios de formación*. Valencia: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico-Universidad de Carabobo.
- Maldonado, H. (2008). Convivencia Escolar. *La Voz del Interior(Fascículo 11)*. Córdoba: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba/Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Maldonado.%202008.%20La%20convivencia%20escolar.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2004). *Escuelas Bolivarianas. Avance cualitativo del proyecto*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007a). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: Cenamec/Moral y Luces.
- Morín, E. (1994). *El método. Vol 1: el conocimiento del conocimiento*. Madrid : Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona-España: Gedisa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rojas, J. (2007). *Educación como continuo humano. Principio de desarrollo de la educación bolivariana*. Caracas: Nueva Tierra.
- Ress, W (2016 [1995]). Modelo simple de gerencia participativa. *Revista Press*. New York. Estados Unidos
- Ugas, G. (2006). *La complejidad. Un modo de pensar*. Palmira-Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos.
- Yus, R. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Henao-Bilbao-España: Descleé de Brouwer.