



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



**GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA
GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN.
HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA.**

Autor: Lcdo. Alirio Fernández

Valencia, marzo de 2017



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



**GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA
GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN.
HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA.**

Autor: Lcdo. Alirio Fernández

Tutor: Msc. Raúl Herrero Moreno

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección del Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, como requisito para optar al grado académico de Magister en Gerencia Avanzada en Educación.

Valencia, marzo de 2017



MAESTRIA

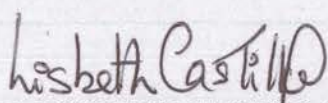


ACTA DE APROBACIÓN

La Comisión Coordinadora del Programa de **Maestría en Gerencia Avanzada en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere al Artículo N° 44, 46, 130 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, hace constar que una vez evaluado el Proyecto de Trabajo de Grado titulado **GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN HACIA UNA CONCEPCIÓN DIAGNÓSTICA - POLIFÓNICA DEL AULA**, presentado por el(a) ciudadano(a) **ALIRIO J. FERNÁNDEZ R.**, titular de la cédula de identidad N° **17.494.458**, elaborado bajo la dirección del(a) tutor(a) **PROF. RAÚL HERRERO M.**, cédula de identidad N° **6.977.080**, Linea de investigación: Gerencia Educativa, Gestión y Trabajo; Temática: FORMACIÓN DOCENTE Y PRAXIS PROFESIONAL EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS; Subtemática: ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS HUMANOS; Área prioritaria de la FaCE: GERENCIA EDUCATIVA; Área prioritaria de la UC: Educación; considera que el mismo reúne los requisitos y, en consecuencia, es **APROBADO**.

En Valencia, a los veintidos (22) días del mes de Marzo de dos mil diecisiete.

Por la Comisión Coordinadora de la Maestría en Gerencia Avanzada en Educación


PROF. LISBETH CASTILLO
Coordinador(a) del Programa



Elab. msequera 20/03/2017
Impr. 21/03/2017
Archivo Acta de Aprobación



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el reglamento de estudio de postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Msc. Raúl Herrero Moreno**. Titular de la Cedula de identidad V -Nº 6.977.080, en mi carácter de tutor del Trabajo de Maestría, titulado: **GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN. HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA**, presentado por el ciudadano. **Lic. Alirio José Fernández Rodríguez**, titular de la Cedula de Identidad V - Nº 17.494.458, para optar al título de Magíster en Gerencia Avanzada en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe. Por lo tanto, doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los 24 días del mes de marzo del año 2017



Msc. Raúl Herrero Moreno.

C.I. 6.977.080



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN**



INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Lic. Alirio José Fernández Rodríguez C.I: 17.494.458

Tutor: Msc. Raúl Herrero Moreno C.I: 6.977.080

Título tentativo del Trabajo: "GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN. HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA."

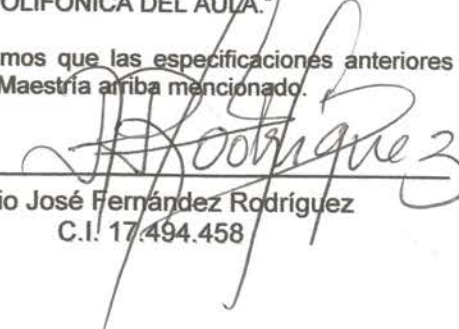
Línea de Investigación: Gerencia Educativa, Gestión y Trabajo.

Sesión	Fecha	Hora	Asunto tratado	Observación
1	20/02/2016	08:00 a 11:30 am	Encuentro inicial. Presentación del interés de investigación.	Se delimitó el fenómeno de estudio.
2	7/03/2016	08:00 a 11:30 am	Estructuración del Tratado I. Aproximación a la realidad en estudio.	Revisión
3	20/04/2016	08:00 a 11:30 am	Propósitos de la Investigación. Justificación.	Revisión y Corrección
4	18/05/2016	08:00 a 11:30 am	Revisión del Tratado I.	Se cumplieron las observaciones.
5	06/06/2016	08:00 a 11:30 am	Fundamentación Noológica y Antecedentes y Teóricos	Revisión y Corrección
6	21/07/2016	08:00 a 11:30 am	Episteme Metodológico. Revisión y aprobación.	Se cumplieron las observaciones.
7	22/08/2016	08:00 a 11:30 am	Elaboración del guion de la entrevista en profundidad.	Revisión y ajustes al guion.
8	20/01/2017	08:00 a 11:30 am	Tratado IV. Interpretación de los hallazgos	Revisión
9	01/02/2017	08:00 a 11:30 am	Tratado V. Reflexiones en Torno a la Gestión docente	Se cumplieron las observaciones.
10	15/02/2017	08:00 a 11:30 am	Revisión general del trabajo de grado	Se delimitaron ajustes finales.
11	15/03/2017	08:00 a 11:30 am	Revisión final del trabajo y aprobación.	Culminación del Trabajo

Título definitivo: "GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN. HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA."

Comentarios finales acerca de la investigación: Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del Trabajo de Grado de Maestría arriba mencionado.


Msc. Raúl Herrero Moreno
C.I. 6.977.080


Alirio José Fernández Rodríguez
C.I. 17.494.458



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros miembros del jurado designado para la evaluación del Trabajo de Grado titulado: **“GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN. HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA.”** presentado por el ciudadano Lcdo. Alirio José Fernández Rodríguez, titular de la cédula de identidad No.17.494.458, para optar al título de **MAGÍSTER EN GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN**, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____

	Nombre y Apellido	C.I.	Firma del Jurado
1.	_____	_____	_____
2.	_____	_____	_____
3.	_____	_____	_____

Valencia, marzo de 2017



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN



**GESTIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA
GERENCIA AVANZADA EN EDUCACIÓN.
HACIA UNA CONCEPCIÓN DIALÓGICA-POLIFÓNICA DEL AULA.**

Autor: Lcdo. Alirio Fernández
Tutor: Msc. Raúl Herrero Moreno
(2017)

RESUMEN

La educación se constituye en centralidad de todo ser y hacer humano, de allí la importancia que tiene la gestión docente como conjunto de prácticas complejas destinadas a la adecuada administración de los recursos educativos. El propósito general de esta investigación consistió en comprender críticamente la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, generando un proceso reflexivo hacia la transformación de una gestión docente dialógica-polifónica basada en la Teoría del Diálogo de Bajtín (2012/2003) y la Teoría de la Gestión de la Complejidad de Etkin (2009). Metodológicamente, este trabajo se ubica en el paradigma cualitativo de la investigación, es de tipo descriptivo con un diseño de campo, de enfoque Crítico Social con una modalidad de Investigación acción-crítica; las técnicas a utilizar en la recolección de información fueron la observación y la entrevista semiestructurada, aplicadas a dos docentes y dos estudiantes como sujetos de estudio. Finalmente, el tratamiento de la información consistió en una comprensión crítica mediante su categorización y la Triangulación como garantía de fiabilidad investigativa.

Palabras clave: Gestión Docente, Diálogo, Polifonía, Comprensión Crítica.

Línea de Investigación: Gerencia Educativa, Gestión y Trabajo.

Área prioritaria de la UC: Educación

Área prioritaria de la FACE: Gerencia Educativa

Temática: Formación docente y praxis profesional en las organizaciones educativas.

Sub Temática: Administración de los recursos humanos.



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATION
GRADUATE MANAGEMENT
MASTER IN ADVANCED MANAGEMENT IN EDUCATION



**TEACHING MANAGEMENT IN THE MASTER PROGRAM
ADVANCED MANAGEMENT IN EDUCATION.
TOWARDS A DIALOGICAL-POLYPHONIC CONCEPTION OF THE
CLASSROOM.**

Author: Alirio Fernández

Tutor: Msc. Raúl Herrero Moreno
(2017)

ABSTRACT

Education becomes the centrality of all human being and doing, hence the importance that the teaching management has as a set of complex practices aimed for the proper management of educational resources. The general purpose of this research consisted to critically understand the teaching management in the Master's Program of Advanced Management in Education of the Faculty of Education Sciences of the University of Carabobo, generating a reflexive process towards the transformation of a dialogical-polyphonic teaching management based on the Dialogue Theory of Bajtín (2012/2003) and Theory of Complexity Management of Etkin (2009). Methodologically, this paper is classified in the qualitative paradigm of research, is of descriptive type with a field design of Social Critical approach, with a modality of Action-critical Investigation; the techniques to be used in the collection of information were observation and semi-structured interview, applied to two teachers and two students as study subjects. Finally, the treatment of information consisted of a critical comprehension through its categorization and Triangulation as a guarantee of investigative reliability.

Keywords: Teaching Management, Dialogue, Polyphony, Critical Comprehension.

Research Line: Educational Management, Management and Work.

UC Priority Area: Education

FACE Priority Area: Educational Management

Theme: Teacher training and professional praxis in educational organizations.

Sub Topic: Human resources management.

ÍNDICE

	p.p.
RESUMEN.....	vii
INTRODUCCIÓN.....	3
TRATADO I.....	6
EL PROBLEMA.....	6
Planteamiento del Problema.....	6
Propósitos investigativos.....	14
Justificación del hacer investigativo.....	15
TRATADO II.....	18
FUNDAMENTACIÓN NOOLÓGICA.....	18
Antecedentes de la Investigación.....	18
Corpus Conceptual.....	29
Constructo Teórico.....	40
Teoría Dialógica de Mijaíl Bajtín.....	40
Teoría de la Gestión de la Complejidad de Jorge Ricardo Etkin.....	46
Sustento Legal.....	54
TRATADO III.....	59
EPISTEME METODOLÓGICO.....	59
Naturaleza de la Investigación.....	59
Proceso Metodológico.....	60
Sujetos de Estudio.....	63
Técnicas para la Obtención de la Información.....	64
Técnicas para el procesamiento de la Información.....	65
TRATADO IV.....	69
IMBRICACIÓN ANALÍTICA DE LOS HALLAZGOS.....	69
Transcripción de las entrevistas semiestructuradas.....	70
El proceso de Categorización.....	103
El proceso de Triangulación.....	172

TRATADO V	191
CONSTRUCTO INTERPRETANTE-TRANSFORMACIONAL	191
Para una concepción dialógica-polifónica del aula	191

INTRODUCCIÓN

El ser humano está siempre arrojado hacia la superación de su propia tragedia: *su finitud*. De este modo, la búsqueda, se constituye en el signo más característico de la humanidad, actividad inagotable y praxis de libertad. En este contexto, el ser humano no es una cosa dada sino un constante acontecer, pleno de inconclusividad, desde la cual transforma el mundo silvestre en vida social. Lo humano pasa por ser una forma particular de vida que está en proyección, intencionada hacia lo no ocurrido aun, en constante lucha por conquistar el futuro; de ahí que, resistiendo su mortal condición, el ser humano reflexione su ser y hacer de vida de cara al mañana. Es así como la vida humana se transforma en significados inconmensurables mediante los cuales el sujeto consigue espacios en la naturaleza, los resignifica y estructura de acuerdo a sus necesidades, iniciando un largo e incierto camino.

Asimismo, la situación del ser humano como ser social en el mundo implica un ser de la otredad, es decir, un sujeto que se constituye como tal únicamente por la presencia e influencia del otro, reconociendo al otro como su semejante y entonces ocurre el reconocimiento propio, la toma de conciencia de ser alguien en el mundo siendo simultáneamente para otro en el mundo. La condición social del ser humano es una obligatoria relación con otro que le exige ubicarse en un *yo* o en un *tú*, donde la vida empieza a cobrar sentido configurando un ser que piensa, que lo piensa todo, incluyéndose a sí mismo. Entonces, en el fondo, el ser humano es un *estar siendo* en situación con el otro y consigo, por lo cual necesita pensar esa situación suya que lo abruma y lo pone en un eterno jaque ético, obligándolo consecuentemente a tomar posición, es decir, a comprometerse respecto a algo, dentro del complejo entretejido de vida social del que forma parte inevitablemente.

En este sentido, desde su singular propiedad para significar el mundo que habita, el ser humano construye los más diversos espacios sociales. De entre estos, la educación goza de especial preponderancia social puesto que viene a ser la mayor forma de exteriorización del ser humano en cuanto ser individual reflexivo y, al mismo tiempo, es un mecanismo total de socialización en todas las esferas de la vida humana. En la educación el ser humano oficia una forma de encuentro sin precedentes en la vida de cualquier sujeto, dándole más humanidad a partir de sus propias experiencias, pero sobre todo desde las experiencias que otros tienen para mostrar. El estadio reflexivo que inicia el sujeto en educación, se constituirá en un eterno despertar de letargos en los que todo ser humano cae sin posibilidad de resistencia alguna. Es esta la misión de toda educación, la de despertar al sujeto, moverlo a otros parajes, incomodarle la estancia para que descubra y se redescubra cíclicamente.

De este modo, la educación se tiene como bandera universal de las causas perdidas, por lo cual interesa poner quijotesca mente toda terquedad para contribuir en su desarrollo. De esto último, surge la necesidad de empujar la educación hacia logros más sublimes, para lo cual se recurre a los planteamientos actuales de la gerencia educativa; dándole a la gestión de la educación centralidad impostergable, buscando el máximo aprovechamiento, de manera efectiva, de todos los recursos de que disponen las ciencias de la educación. En este sentido, esta investigación se constituye en un espacio desde el que se pretende una comprensión crítica de la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula.

Por lo tanto, teniendo por máxima inquietud la condición del ser humano en su insondable universo de posibilidades, considerando el quehacer educativo como principal mandato para el encuentro real entre los seres

humanos, poniendo la inmarcesible disposición de torcer todo destino de fatalidad que atente contra la especie humana, coreando las voces mayoritarias del mundo que reivindican la humanidad superior, desde estas consideraciones últimas se presenta este trabajo, cuya principal intencionalidad investigativa consiste en realizar una comprensión crítica de la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, promoviendo un proceso reflexivo hacia la transformación de una gestión docente dialógica-polifónica del aula, basado en los postulados de la Teoría del Diálogo de Bajtín (2012/2003).

Finalmente, en las subsiguientes páginas nuestro desconocido lector encontrará el desarrollo pormenorizado de este trabajo de investigación, el cual ha sido organizado en cinco Tratados, a saber: el Tratado I, denominado El Problema, constituido por tres apartados como lo son El Planteamiento del problema, la Justificación del hacer investigativo y las Intencionalidades de la investigación; seguidamente se tiene el Tratado II, titulado Fundamentación Noológica, compuesto por los Antecedentes de la investigación, el Corpus conceptual, el Constructo teórico y el Sustento legal; finalmente, el Tratado III, llamado Episteme Metodológico, donde se aborda la Naturaleza de la investigación, el Proceso metodológico, los Sujetos de estudio, las Técnicas para recabar información y la Técnica para la comprensión de la información; el Tratado IV denominado Imbricación analítica de los hallazgos, el cual contiene la Transcripción de las entrevistas, El proceso de categorización y el Proceso de triangulación; finalmente, el último Tratado V, titulado Constructo interpretante-transformacional, Para una concepción dialógica-polifónica del aula.

TRATADO I EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

*“La educación es un artificio
contra lo fatal e irremediable,
contra el destino de nuestra cuna”*
Fernando Savater

En la encrucijada de la condición social humana, la educación aparece como un espacio destinado a provocar el encuentro del ser humano consigo mismo. En la búsqueda de una mejor forma de vida, *educar*, se ha convertido en una acción principalísima y, al mismo tiempo, en una ambición insondable para la consolidación de nuevos y mejores destinos para las generaciones presentes y futuras. El porvenir de la humanidad no deja de ser motivo de reflexión y ocupación para las ciencias sociales, por lo cual las ciencias de la educación deberán ser la vanguardia de la necesaria transformación social humana.

De este modo, el ser humano como ser social se realiza, más que en la vivencia individual, en la convivencia con el resto, en el encuentro con el otro aun en la diversidad. La posibilidad de contar con un ser capaz de aceptar y propiciar espacios para el reconocimiento propio a través de la proximidad del otro, es -ante todo- una cuestión educativa. Educar es y debe ser la principal garantía de acercamiento y diálogo con que cuente una sociedad signada por la incertidumbre. Así las cosas, resulta evidente la indeclinable responsabilidad que tiene la educación en la construcción de una ética del reconocimiento humano.

En este sentido, hay que señalar que la actualidad educativa de Venezuela presenta grandes e importantes desafíos, necesarios de atención todos si lo que se quiere es dar respuesta a las demandas sociales del presente. Sin embargo, en este trabajo intento centrarme en un aspecto de orden primario, basado en la idea de responder a una necesidad tan humana como educativa al mismo tiempo: *el diálogo*. La educación venezolana ha de representar para sus ciudadanos una vía para el desarrollo humano, concebida así, en el contexto venezolano actual no se la puede tener si no como principal mecanismo del progreso social.

Asimismo, en atención a estos desafíos educativos venezolanos, plantear, en el marco de la gerencia educativa, una comprensión crítica de la gestión docente representa una vía de auxilio interdisciplinario que sirve para revisar la situación educativa actual y, consecuentemente, aprovechar los aportes que tengan lugar. La gestión docente, responderá a la necesidad de una adecuada administración de todos los recursos educativos disponibles, es este un importante desafío actual. Respecto a la gestión en el campo educativo, Pozner (citada por Garbanzo y Orozco, 2010) apunta que:

(...) La gestión educativa puede entenderse como las acciones desarrolladas por los gestores que pilotean espacios organizacionales. Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades y a la innovación permanente como proceso sistemático. (p. 16).

En relación con lo anterior, lo que se plantea es asumir el hecho educativo a través de una gestión docente centrada en el diálogo. Al tratarse del aula como espacio dialógico-polifónico, aquí la idea de diálogo es más que hablar; como bien señala Sartre (1950) “(...) callarse no es quedarse mudo, sino negarse a hablar, es decir, hablar todavía.” (p. 61). De este modo, resulta necesaria una nueva concepción del aula, de tipo dialógico-polifónica.

En este sentido, el problema central de esta investigación tiene que ver con la necesidad de una gestión docente basada en una concepción dialógica-polifónica del aula en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Tal problemática no pretende aparecer como negadora de la gestión docente actual, así como tampoco hay la pretensión de imponer un modelo de gestión al docente que, merecida y legalmente, goza de autonomía en nuestras aulas.

En párrafos anteriores, señalé que mi trabajo se centraría en un aspecto de orden primario: *el diálogo*. Al decir “primario”, quiero significar que, el diálogo constituye la centralidad de toda práctica educativa, cualquiera sea el nivel o modalidad, de aquí que tal planteamiento no pueda constituir imposición teórica alguna o negación de diversidad de estilos en la praxis docente. El diálogo es un aspecto inherente a la educación y, en tal sentido, en esta investigación se plantea la imperante necesidad del elemento dialógico en la gestión docente, pero resignificado como *dialógico-polifónico*. Con respecto a la caracterización de lo dialógico-polifónico en los términos de esta investigación, Bajtín (2012) señala:

Las relaciones dialógicas no se reducen a las relaciones lógicas y temático-semánticas que en *sí mismas* carecen de momento dialógico. Deben ser investidas por la palabra, llegar a ser enunciados, llegar a ser posiciones de diferentes sujetos, expresadas en la palabra, para que entre ellas puedan surgir dichas relaciones. (...) No se puede aprehender, ver y comprender al hombre interior haciéndolo un objeto de un análisis imparcial y neutral, tampoco se lo puede aprehender mediante una fusión con él, una empatía. Se le puede acercar y descubrirlo -o más bien obligarlo a descubrirse- mediante la comunicación con él dialógicamente. (...) Sólo en la comunicación, en la interacción del hombre con el hombre se manifiesta *el hombre dentro del hombre*, tanto para otros como para él mismo. (...) El diálogo, pero no como recurso sino como la finalidad en sí. El diálogo no es la antesala de la acción sino la acción misma. Ser significa comunicarse dialógicamente. (p. 267–371)

De acuerdo a lo anterior, es ese desplazamiento de lo dialógico lo que, en gran medida, contribuye con el debilitamiento del proceso educativo. Podría reprochárseme que exagero al señalar la notable importancia que constituye una gestión docente del tipo dialógico-polifónica, a lo cual tendría que responder reiterando que mi idea no consiste en suscribir un diálogo que equivalga solamente a hablar, sería esta una tesis demasiado simple como para traerla a estas instancias.

De tal modo, al decir espacio dialógico-polifónico, mi planteamiento quiere adherir a la propuesta teórica de Bajtín (2003) que plantea el diálogo como una especial forma de interrelación entre la verdad propia y la verdad ajena, anulando la posibilidad de una verdad impersonal (p. 325); cuyos protagonistas son conciencias con cargas ideológicas y culturales diversas.

En este sentido, el problema está precisamente en hacer del aula un espacio donde el diálogo significa hablar o disertar temas curriculares, lo cual garantiza el triunfo de la temática, eso es innegable pero no es lo fundamental en el hecho educativo; sin embargo, es esta visión, modernista desde luego, de la prevalencia de la información, la que anula el diálogo al tenerlo como medio y no como un fin. El diálogo, es inconcluso o no es diálogo, es un fin en sí mismo, pero nunca un medio; lo clave es comprender que la gestión docente deberá centrarse en mantener el diálogo, sin poder abolir las diferencias en el aula, pero sí procurando su convivencia.

De esta manera, la problemática de esta investigación se recoge en la inquietud que me generó como investigador y participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, la relevancia de un diálogo en el aula en el sentido polifónico, en tanto son las diferencias inevitables las que nos definen como individuos y las que han de ser socializadas; a lo largo de casi dos años, sirviéndome de la observación y la interacción con esta realidad educativa, tanto con docentes como con otros participantes, la necesidad del aula como espacio dialógico-polifónico devino en problema.

Asimismo, la problemática investigativa se profundiza en tanto el hecho educativo discurre en torno a lo curricular, notaría usted como se agota inteligentemente el tema de clase, pero no aparece el sujeto interior de cada uno de los que hace vida en el aula, no se muestra la interioridad experiencial; se llega a conocer profundamente el tema, pero no se garantiza el acercamiento al otro, conocerle, identificarle en lo político, lo cultural, lo ideológico. Al respecto, Kincheloe (2001) señala que, “(...) No se trata de simples escaramuzas sobre el currículum (...) sino de los primeros enfrentamientos de una lucha mucho mayor para definir quiénes somos, para determinar cómo vemos el mundo e incluso aprender a pensar.” (p. 96). Así, una gestión docente tradicional, niega a uno la profundidad del otro.

Por otro lado, resulta necesario plantear aquello que consecuentemente se origina ante la problemática antes descrita, de aquí se desprende una idea, sintetizada en la propuesta teórica de Etkin (2009), en torno a la *capacidad reflexiva* y la *capacidad de aprendizaje* que debe imperar en toda forma de organización, incluyendo el aula como espacio y parte de la organización educativa en sí misma. Al respecto, Etkin (ob. cit.) lo que propone es que “(...) debemos considerar la reflexividad, o sea, la visión crítica del propio modelo de funcionamiento, y el aprendizaje, esto es, la capacidad de incorporar nuevas ideas y significados.” (p. 67).

De acuerdo con esto, se considera que la *capacidad reflexiva* del aula tiende a disminuir en la medida en que el elemento dialógico está ausente. Esto es, ante la falta de un mecanismo que permita la realización de cada miembro en un encuentro con los demás, en un encuentro necesariamente diverso y profundo de saberes y experiencias personales que se vuelcan hacia lo público, cargado de múltiples ideologías y formas de vida, ante esta ausencia, la capacidad reflexiva, crítica y autocrítica del aula como organización en sí misma, se anula. En estas condiciones, la posibilidad de crecimiento de cada uno de sus miembros y del grupo mismo se pierde.

Por otro lado, ante la problemática que representa la ausencia del elemento dialógico-polifónico en la gestión docente, se suma otra importante consecuencia que tiene que ver con la pérdida de la *capacidad de aprendizaje* del aula como forma de organización, no como un proceso cognitivo particular. Al hablar de la pérdida de la capacidad de aprendizaje, refiero la incapacidad de asumir el cambio y de promoverlo, de incorporar nuevos elementos, profundos o formales, al aula. No se trata de negar la actualidad sino de cuestionarla, y desde allí generar espacios de apertura para moverse en la incertidumbre inevitable en que se encuentra toda forma de organización. De nuevo, lo dialógico-polifónico puede ser fundamental.

Finalmente, todo el planteamiento que se ha venido realizando anteriormente lo que pretende es provocar un actuar sobre este conocimiento, lo cual pasa por no perder de vista el ideal que sobre la gestión docente se defiende en este trabajo, es decir, lo que se espera y se desea que ocurra en los espacios educativos denominados aulas. De este modo, al incorporar en la gestión docente una concepción dialógica-polifónica del aula, se tiene en alto el ideal de apertura, de reconocimiento humano en la diversidad, de convivencia de múltiples voces cargadas de ideologías y culturas, muchas veces contrapuestas.

En este sentido, sería difícil no coincidir en la idea de que el aula de clase es un espacio para lo diverso y lo múltiple, sin que esto signifique la pérdida de su condición de unidad, de tipo social, además; una concepción del aula donde múltiples voces portadoras de conciencias propias se arrojen unas contra o con otras, sin consenso, más bien, cuestionándose y cuestionando su entorno, en permanente e inexpugnable defensa de la diferencia como realidad primera de la condición social humana, misma a la que no se puede renunciar de ninguna manera. Todo ello, estando en contra de la verdad impersonal, nefasto legado de la Modernidad, en favor de la verdad subjetiva.

De este modo, la educación, lejos de ser tan solo un proceso instruccional, sin negar que también lo es, debiera ser un complejo espacio destinado a promover el encuentro de seres humanos que, además de perseguir comúnmente un fin intelectual y académico, no pueden renunciar, docentes y estudiantes por igual, a su condición subjetiva, cotidiana, de humanidad interior innegable, la cual resulta necesaria y determinante como testimonio para la construcción de su ser individual y colectivo, en todas las esferas de la vida social. El ser humano necesita realizar su humanidad con la ayuda de los otros, en la diversidad, aferrado a su impostergable compromiso individual de ser lo que decide ser, teniendo en la solidaridad la reconciliación con la otredad

Por lo tanto, lo que se persigue con este trabajo de investigación es comprender críticamente cómo es la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes, en el nivel universitario del sistema educativo venezolano, específicamente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula, es decir, la realización de un espacio donde caben todas y cada una de las diversas voces-conciencias de quienes hacen vida en el aula.

De este modo, una vez que sea develada, descrita e interpretada la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, lo que se pretende es generar un proceso reflexivo hacia la transformación de una gestión docente dialógica-polifónica basada en los postulados teóricos de Bajtín (2012/2003), según los cuales la realización y participación de múltiples y diversas voces-conciencias individuales (polifonía) constituye al ser en sí mismo, puesto que aquellas ideas que posee el sujeto, solo tienen sentido al arrojarse al exterior, a través de la palabra para configurar lo dialógico-polifónico, poniéndolo así como mecanismo superlativo en lo humano y lo educativo.

Finalmente, las siguientes interrogantes permiten formular el problema planteado anteriormente: ¿Cómo es la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación? ¿Cómo llevan a cabo los docentes y estudiantes el hecho educativo? ¿Cuál es el significado que tiene para el docente una gestión educativa dialógica-polifónica? ¿Cuál es el significado que tiene para el estudiante una gestión educativa dialógica-polifónica? Dando respuestas a las interrogantes anteriores se podrán obtener interpretaciones significativas que permitirán, mediante una comprensión crítica, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de una gestión docente dialógica-polifónica basada en los postulados teóricos de Bajtín (2012/2003).

Propósitos investigativos

Propósito General

➤ Comprender críticamente la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula.

Propósitos Específicos

➤ Develar la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula.

➤ Interpretar el significado de las experiencias que tiene el docente de su propia gestión educativa en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

➤ Dilucidar el significado de las experiencias que tienen los estudiantes de la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

➤ Generar un proceso reflexivo hacia la transformación de una gestión docente dialógica-polifónica basada en los postulados teóricos de Bajtín (2012/2003), a través de una concepción dialógica-polifónica del aula.

Justificación del hacer investigativo

El predominio humano dentro del orden de la naturaleza animal, se debe, en principio, a su capacidad para resistirse a morir. De hecho, en su estadio existencial más elevado reina la creación, esa capacidad de significar y resignificar el mundo que lo contiene en tanto ser humano, pero esa creación atiende, a propósito, a la necesidad de trascender su propia finitud. El ser humano es el único ser vivo que ocupa la mayor parte de su existencia en significar su vida y la de los demás, pero también, en construir y consolidar los mecanismos ideales para transmitir todo ese complejo experiencial que lo constituye, es este su modo predilecto de trascendencia.

En este sentido, la condición humana es, ante todo, testimonio de testimonios que han superado la inclemencia del tiempo. Esos testimonios, tan diversos como inasibles han encontrado su lugar en el devenir de la humanidad, mediante el máximo recurso jamás inventado: *la educación*. El ser humano no solo tiende a la educación para transmitir valores y cultura, lo cual es fundamental, también se educa porque es el medio, verdaderamente efectivo, para anclar toda su singularidad en su inmediato espacio de reconocimiento con sus pares. La educación permite al individuo una esperanza superior a su mortalidad, puesto que se constituye en el espacio posibilitador de valoración de lo que él es singularmente, a través de lo que piensa, de lo que dice y de lo que hace, en última instancia, de lo que escribe e inscribe en su tiempo vital específico.

De acuerdo a lo anterior, la educación viene a convertirse en un modo de garantía de la existencia humana en la tierra, en un espacio en el que la vida humana debiera consolidarse como equilibrio posible y necesario, tanto para las generaciones que ahora son protagonistas como para y por aquellas que de momento son solo posibilidad. Educar es el asunto fundamental de vida de los seres humanos en su retorno a sí mismos.

De esta manera, en la presente investigación, una comprensión crítica de la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes, en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula, permitirá conocer cómo son las vivencias y experiencias que ocurren durante el hecho educativo, teniendo por máximo interés la praxis educativa desde la adecuada gestión docente de los recursos de que se dispone, puesto que, vista solo como un espacio instruccional y didáctico la educación pierde significación.

En este sentido, la principal importancia de este trabajo consiste en develar la realidad educativa, centrándose en una comprensión crítica de la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes, procurando espacios de reflexión para la búsqueda de nuevos escenarios de transformación educativa, mediados por la preponderancia de lo dialógico-polifónico como mecanismo insuperable que hace realidad una educación arrojada al rescate de la condición y dignidad humanas.

De acuerdo a esto, a nivel institucional, esta investigación encuentra justificación al constituirse en un estudio que se desarrolla durante el año 2016 en el nivel de la educación universitaria venezolana, específicamente, en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, con lo cual se atiende a una realidad educativa de destacada importancia en la región, siendo la universidad más grande y con mayor tradición del estado. Además, destaca la importancia del desarrollo investigativo en sitio, a través de la comprensión crítica de la gestión docente, así como de la percepción que los estudiantes tienen de su proceso formativo, dejando un aporte directo de investigación científica, que se traduce en metarrelato académico en las propias arenas de esta casa de estudio, respondiendo así a la necesidad genuina de una construcción institucional desde la institución en misma.

Por otro lado, resulta significativa la presente investigación como aporte a nivel teórico e investigativo, ya que, en el primer caso, el estudio profundiza en la realidad educativa que acontece en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, mediante un complejo corpus teórico que imbrica el elemento dialógico-polifónico en la educación y la comprensión crítica de la gestión docente en el marco de la teoría de la Gestión de la complejidad, así como de la percepción de los estudiantes del proceso educativo; en el segundo caso, como aporte investigativo a la comunidad científica, este trabajo se constituye en un estudio ubicado en el paradigma cualitativo de la investigación, con lo cual se pretende dejar testimonio a futuras investigaciones que puedan guardar algún tipo de relación teórica o metodológica con el presente estudio.

Finalmente, este trabajo tiene relevancia en el marco del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, estudio patrocinado por la Universidad de Carabobo en la Facultad de Ciencias de la Educación, ya que se corresponde con sus propósitos últimos, al ocuparse de una realidad educativa actual y propia, desde un enfoque de *gestión de recursos humanos*, persiguiendo la humanización de la sociedad venezolana actual, a través del más idóneo artificio social: *la educación*.

TRATADO II

FUNDAMENTACIÓN NOOLÓGICA

Antecedentes de la Investigación

La educación constituye el más elevado interés social que ha conquistado el ser humano. Educar se ha convertido en un mandato social fundamental para garantizar el desarrollo pleno del ser en todas las latitudes del mundo ocupado por la humanidad. Dada la singular importancia que tiene la educación, su desarrollo científico no ha sido poco, muy por el contrario, su cualidad interdisciplinaria en el marco de las ciencias sociales y de las humanidades, es aceptada unánimemente por la comunidad estudiosa e investigativa en general. Asimismo, dado que el signo característico de todo tiempo es el cambio, cabría también reconocer la necesidad de un cambio educativo imperante.

De acuerdo a lo anterior, se tiene por axioma fundamental de la educación el conjunto de planteamientos -diversos- que han venido realizando las ciencias gerenciales, particularmente, en relación con la educación. La gerencia educativa constituye un paradigma central para la educación que actualmente demandan los individuos y colectividades de las más diversas expresiones culturales, ello responde a la inminente y cambiante realidad, la cual exige superar la mera condición curricular, instruccional y didáctica del hecho educativo, complementándolo con el elemento gestión docente en su realidad más inmediata, el aula. En este contexto, la educación venezolana, tiene un momento oportuno y necesario para elevar anclas y girar hacia destinos más decisivos.

En este sentido, los antecedentes investigativos resultan fundamentales en la realización de toda investigación, pues representan la referencia a los estudios que han sido realizados previamente y que, de algún modo, guardan relación o contribuyen con la investigación en curso. Los antecedentes de la investigación pueden estar constituidos por tesis y trabajos de grado, artículos científicos, trabajos de ascenso y cualquier otro tipo de publicación investigativa y científica. De acuerdo a lo anterior, en relación con los antecedentes, Bavaresco (2013) apunta que:

Los acervos documentales o bibliográficos constituirán los antecedentes al problema en estudio, lo que representará el soporte que permitirá estar bien informado. Ello evitará disgustos en el futuro, al darse cuenta que ya su tema ha sido investigado y no se deben perder esfuerzos, tiempo y dinero, por no haber hecho la revisión de los antecedentes, donde otros autores presentan postulados referentes al problema que se investiga. (p. 55).

Dado todo lo anterior, sirva este apartado para enumerar los antecedentes investigativos, nacionales e internacionales, que de manera relevante tienen vinculación con la presente investigación. Estos trabajos investigativos, han sido seleccionados mediante una amplia y rigurosa revisión documental y bibliográfica, bajo el criterio de respaldo y fundamentación teórica referencial a la investigación que aquí tiene lugar, destacando su relación temática, bien sea con el diálogo en la educación universitaria o con la gestión docente, además de su relación con el paradigma y metodología investigativos de tipo cualitativo.

Dicho esto, a continuación, se presenta una relación de ocho antecedentes, de los cuales cuatro se ubican en el orden investigativo y académico nacional e igual número corresponden al estado del arte investigativo internacionalmente, todo seleccionados rigurosamente y cumpliendo con el requisito de actualidad de dichos estudios.

Antecedentes investigativos internacionales

Desde la educación, parecen inagotables las posibilidades del ser humano para desarrollarse individual y colectivamente. Socializar, además de ideas, conocimientos e información, también experiencias y vivencias plenas de subjetividad y, naturalmente, de diversidad, recata la posibilidad intersubjetiva, mediante la cual el ser humano se realiza. La educación es un espacio de encuentro que supera el ordinario espacio social humano, puesto que pone al sujeto en condición de interacción constante, en la que podrá avanzar solamente en la medida en que reconozca al otro.

En este sentido, si la causa humana es, como se supone, del mayor interés social en general, ha de tenérsela como abanderada de la educación en todos sus ámbitos posibles. Si las sociedades actuales pretenden alcanzar un desarrollo humano verdadero, ha de ser la educación su principal referencia y fundamento. Fueren los tiempos que fueren, una vez más, la educación es la aliada del ser humano. Así las cosas, resulta irrenunciable la cuestión educativa como mecanismo humanista y humanizador, del cual todo individuo o colectivo, en cualquier condición, puede y, en verdad debe, sacar un gran provecho.

De acuerdo a todo lo anterior, en esta investigación se pretende realizar una comprensión crítica de la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes, en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica- polifónica del aula, para lo cual ha sido fundamental llevar a cabo una ingente revisión y selección rigurosas de trabajos de investigación previos debidamente acreditados en diferentes instituciones científicas a nivel internacional, los cuales se presentan a continuación.

Riffo, H. (2014), realizó una investigación titulada ***Gestión educacional y resultados académicos en las escuelas municipales***, la cual fue presentada ante la Universidad Autónoma de Barcelona, España, para optar al grado de Doctor en Educación. En esta investigación, se destaca la importancia que tiene la gestión en el proceso educativo, la cual implica un conjunto coordinado de componentes, herramientas y recursos de apoyo para el mejoramiento continuo, apuntando a la mejora de los procesos organizacionales y de gestión, posibilitando así la obtención de mejores resultados educativos.

El objetivo de esta investigación fue conocer la eficacia de la aplicación de planes de mejoramiento educativo en el contexto del sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. En este sentido, se consideraron variables de gestión, liderazgo, gestión curricular y convivencia escolar, y su relación con los resultados académicos, todo ello en vista del alto reconocimiento que el Ministerio de Educación de Chile le otorga al modelo de calidad de gestión escolar. Tomando por enfoque teórico el mejoramiento continuo de la calidad. La investigación tiene un enfoque cuantitativo, no experimental descriptiva, de carácter correlacional, y también cualitativo para el análisis de ciertas variables.

Este trabajo investigativo tiene justificada presencia como antecedente para el trabajo que aquí se desarrolla ya que su planteamiento central guarda estrecha relación con la investigación en curso, a saber, la importancia que tiene la gestión docente en el desarrollo educativo, desde la perspectiva del aula, principalmente, en la enseñanza universitaria. En este sentido, la investigación citada resulta particularmente importante como apoyo documental pues esclarece un conjunto de aspectos relacionados con la compleja realidad de la gestión educativa, todo ello a la luz de los resultados, con lo cual los aspectos de medición, evaluación y seguimiento resultan preponderantes desde este enfoque educativo y gerencial.

Por otro lado, Scott, D. (2013), realizó un trabajo de investigación titulado ***Moral Expertise and Moral Education: A Socratic Account*** (*Experiencia Moral y Educación Moral: Una Cuenta Socrática*), el cual fue presentado ante el Departamento de Lingüística y Filosofía del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), Estados Unidos de Norteamérica, bajo la línea de investigación y tema Lingüística y Filosofía, para optar al grado de Doctor.

De acuerdo a lo anterior, en esta tesis doctoral, su autor tiene por objeto de estudio un corpus teórico constituido por casi la totalidad de los diálogos socráticos de Platón, a partir de los cuales hace una revisión centrada en dos ejes temáticos fundamentales, como son: la reconstrucción coherente de la filosofía socrática a partir de un nuevo y propio enfoque comparativo desde lo dicho en los diálogos por Sócrates y, una revisión de tal filosofía socrática desde la dimensión educativa de los diálogos destacando la importancia del lenguaje dialógico que desarrolla.

La mencionada investigación tiene un objetivo complejo que se desdobra en dos áreas centrales de las humanidades, a saber, la filosofía y la educación, las cuales son exploradas profusamente mediante una revisión documental de los diálogos socráticos, desde los cuales el autor plantea la innegable condición de maestro de Sócrates y, además, la particular disposición pedagógica de los diálogos socráticos, destacando el uso del lenguaje con fines morales y educativos que Sócrates proponía. Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de la investigación, guiada por una hermenéutica de casi la totalidad de la obra de Platón referida a los diálogos socráticos.

Asimismo, la investigación antes descrita, guarda relación con mi trabajo, puesto que aborda desde lo filosófico y educativo la importancia del diálogo como hecho moral y educativo, lo cual además se imbrica con la teoría dialógica-polifónica de Bajtín (1982) de amplios basamentos filosóficos y lingüísticos.

Por su parte, Coscia, P. (2013), realizó una investigación titulada ***La importancia del diálogo y las preguntas en el aula de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias.***, la cual fue presentada ante la Universidad de la República Uruguay, Montevideo, para obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria. En esta tesis, la autora realiza un análisis de las estrategias comunicativas que se emplean en las aulas universitarias, destacando la importancia de las preguntas que formulan docentes y estudiantes. Esta investigación es de tipo inductivo y exploratorio y el marco de referencia es la etnografía de la comunicación.

El análisis e interpretación de los resultados arrojó que durante las clases ocurren eventos interactivos que se generan a partir de las preguntas realizadas por docentes y estudiantes y de algunas formas de negociación de significados que se emplean. Además, se evidenció que en algunas clases prácticas se desarrollaron diálogos que recibieron la denominación de diálogos de co-construcción de significados. Finalmente, se evidenció en las aulas un clima de armonía, seguridad y confianza, lo cual es ampliamente beneficioso para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación descrita, se constituye en una referencia importante para el desarrollo del presente trabajo investigativo, puesto que centra su estudio en la importancia que tiene el diálogo en las aulas de clase en la enseñanza universitaria, además destaca la relevancia de las preguntas que formulan los docentes y estudiantes durante el hecho educativo, lo cual, para la autora, constituye un insumo sumamente provechoso para analizarlo como estrategias comunicativas en desarrollar en las aulas universitarias. Lo anterior, resulta pertinente para esta investigación, ya que guarda correspondencia con sus intencionalidades, orientadas a promover un proceso reflexivo hacia la transformación de un nuevo Modelo de Gestión Educativa Dialógica basado en los postulados teóricos de Mijaíl Bajtín.

Asimismo, Serrano Partida (2013), realizó una tesis titulada ***Innovación educativa y comunicación*** la cual presentó ante la Universidad Complutense de Madrid, para optar al Grado de Doctor. En esta tesis, su autor se fundamenta en este supuesto: *educar es un proceso informativo//comunicativo*. Analiza la innovación educativa desde una perspectiva comunicativa. Tal planteamiento permite mostrar que la acción pedagógica pone en funcionamiento un orden o sistema comunicativo, sistema cuya naturaleza es compleja y cuyas características y funcionamiento, determinan la producción, difusión, recepción e interpretación del conocimiento.

En este trabajo se aborda la relación entre la comunicación y la acción pedagógica, se describe el trabajo expresivo del profesor en el aula, la construcción de la identidad docente mediante el diálogo, se desarrolla el concepto de aula como espacio-tiempo de la acción comunicativa y pedagógica, se identifican y clasifican los instrumentos comunicativos - tecnológicos y biológicos- utilizados en el aula, se presentan los modelos conversacionales éticamente válidos utilizados en la interacción comunicativa entre el *ego*-profesor y *alter*-alumnos y, finalmente, se describen los cambios más significativos que imponen los procesos de la globalización a la enseñanza y al docente en su identidad.

Esta tesis doctoral, constituye un aporte teórico de considerable importancia para toda la comunidad científica en general, y de forma particular, para efectos del trabajo que aquí se desarrolla, constituye un amplísimo aporte teórico y experiencial en relación con a la realidad del aula de clases, su complejidad y diversidad de discursos, desde sus protagonistas principales, profesor y estudiantes. El trabajo aborda, con amplitud, el diálogo y los modelos conversacionales como recurso fundamental de aula para el docente. Todo ello es un aporte de gran relevancia para esta investigación.

Antecedentes investigativos nacionales

Rodríguez (2015), realizó una investigación titulada ***Fenomenología desde las percepciones de los docentes acerca del cambio paradigmático de la educación tradicional a la educación dialógica en el Municipio Falcón del Estado Cojedes***, cuyo trabajo fue presentado ante la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster en Gerencia Avanzada en Educación, en esta investigación, se plantea la importancia del docente en la consecución de un cambio de paradigma hacia una educación dialógica, para lo cual elaboró una fenomenología desde las percepciones de los docentes acerca del nuevo paradigma educativo dialógico, recogiendo las sus vivencias y opiniones sobre el quehacer educativo.

De este modo, metodológicamente la investigación se ubica en el paradigma cualitativo, al ser de carácter fenomenológico, por lo cual la información se obtuvo a través de entrevistas y la aplicación de un cuestionario a doce docentes en total. Seguidamente, se realizó la evidencia fenomenológica, concluyendo que, desde las percepciones de los docentes, el proceso de cambio paradigmático en la educación de un modelo tradicional a uno dialógico solamente se ha impulsado en la forma, pero en el fondo siguen persistiendo los modelos tradicionales de la educación.

La investigación descrita, se tiene en consideración como antecedente investigativo debido a dos aportes fundamentales, en primer lugar, la relevancia que el autor otorga a la educación dialógica como paradigma educativo, cuyo planteamiento es central en mi investigación; el otro aporte, ha consistido en la metodología de una fenomenología de las percepciones de los docentes, lo cual da luces metodológicas a este trabajo ya que se inscribe en un paradigma cualitativo que se fundamenta en las interpretaciones de las experiencias en el aula de sus protagonistas, docentes y estudiantes.

Asimismo, Urbina (2014), elaboró una investigación titulada *Construcción sociocrítica de una mayéutica socrática que coadyuve la producción de la sociedad del conocimiento como herramienta para la resolución de conflictos gerenciales*, la cual fue presentada ante la Universidad de Carabobo para optar al título de Magíster en Gerencia Avanzada en Educación. En ese trabajo, el autor plantea la necesidad de responder a las exigencias propias de la sociedad del conocimiento, del diálogo organizacional y de la resolución de conflictos de las organizaciones universitarias del siglo XXI.

El mencionado trabajo de investigación, se centró en poner en el centro de dos escenarios universitarios, la Universidad de Carabobo y la Universidad José Antonio Páez, la mayéutica socrática como mecanismo de resolución de conflictos, mediante su naturaleza dialógica de conjeturas y refutaciones, articulada con la visión de la sociedad del conocimiento. Metodológicamente, este trabajo contó con el diseño de un paradigma mayéutico socrático, de acuerdo a tres momentos: Construcción (diagnóstico de la situación actual), De-construcción (diálogo entre sujetos de carácter sintónico) y Reconstrucción (aportes propios del autor). Los dos constructos teóricos que sostuvieron este trabajo de investigación, fueron la Mayéutica de Sócrates y los Modelos de Gestión del Conocimiento de Nonaka y Takeuchi.

De acuerdo a lo anterior, la investigación descrita representa un antecedente para el trabajo en curso puesto que aporta importante información en dos aspectos, a saber: por un lado, el tratamiento de la mayéutica socrática, praxis dialógica por excelencia y génesis del *logos* en occidente, con lo cual se tiene una revisión y construcción nueva de lo dialógico a partir de Sócrates, en el contexto universitario de cara a la búsqueda de equilibrios en medio de la sociedad del conocimiento; el otro aspecto clave, es la posición del autor, al intentar una construcción sociocrítica, es decir una revisión del estado de cosas sobre el tema.

Por su parte, Torrealba (2013), realizó una tesis titulada ***Dialógisis holopraxológica desde la intersubjetividad del hecho educativo en la enseñanza universitaria***, cuya investigación fue presentada ante la Universidad de Carabobo para optar al título de Doctor en Educación, en la cual, la autora plantea una interpretación educativa compleja que apunta hacia la redefinición de la enseñanza universitaria en relación dialógica consigo y con el otro (alteridad), ubicando al ser humano en un plano tríadico Onto-Antropo-Sociológico desde una mirada interaccional, dándose un proceso de convergencia disciplinar que permite identificar el hecho educativo en un contexto intersubjetivo en términos de una holopraxología.

Esta tesis doctoral se ubicó en el paradigma cualitativo de la investigación científica, desde una perspectiva epistemológica de los enfoques de la fenomenología hermenéutica manejando el componente teórico desde una eisegésis reflexiva. La intencionalidad general fue desarrollar un constructo de hilos teóricos figurativos emergentes de la intersubjetividad desde una dialógisis holopraxológica en el arte de enseñar en el contexto vivo de la educación universitaria en Venezuela. Caso de estudio. FACE UC.

La tesis doctoral antes descrita, se constituye en un antecedente de suma relevancia para la investigación en desarrollo, puesto que su objeto de estudio -la enseñanza universitaria y el aula específicamente- vista desde el planteamiento novedoso de incorporar una redefinición del diálogo como una realidad educativa posibilitadora concreta en un contexto multidimensional desde una práctica docente integral (holopraxología), constituye un aporte teórico sustancial y esclarecedor, más aun, a la luz de lo pretende mi investigación al generar un proceso reflexivo hacia una gestión docente, según los postulados de Bajtín (1982), desde una concepción dialógica-polifónica del aula universitaria.

Finalmente, González, M. (2012), en su investigación titulada ***Educación intercultural: un espacio para la transformación de la práctica pedagógica***, presentada ante la Universidad de Oriente, como requisito para optar al título de Doctora en Educación, se presenta una investigación que apela a la educación intercultural como un nuevo espacio pedagógico contextualizado en función de la realidad diversa que constituye al ser humano, teniendo en consideración aspectos como la reflexión, las relaciones intersubjetivas, la diversidad y la alteridad, entre otros. Este espacio pedagógico intercultural implica que los actores escolares participen de manera colectiva y solidaria con sus experiencias vividas dentro y fuera de los espacios educativos.

En este sentido, la investigación en cuestión se plantea como objetivo general reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de la educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica, en el marco de la inevitable aceptación de las diferencias en el camino hacia el descubrimiento del otro, a partir de su entorno socio-cultural contextual y desde las consideraciones de respeto, comprensión, aceptación e incorporación. Metodológicamente, esta investigación responde al tipo cualitativo, en la construcción epistémico-metodológica para la reflexión de una educación intercultural, abordada desde una concepción hermenéutica-crítica, donde la acción resulta fundamental tanto en la interpretación de la realidad como en su construcción.

De este modo, la investigación citada se constituye es otro antecedente de importancia para la investigación en curso, puesto que, desde una perspectiva crítica y fundamentada en la propuesta de la educación intercultural, incorpora elementos como intersubjetividad, diálogo, alteridad, aceptación, todos ellos como recursos educativos de gran alcance, que son cardinales en mi trabajo de investigación, por lo cual se constituye en un trabajo esclarecedor para mi estudio.

Corpus Conceptual

Si se acepta la idea de que la investigación concede al ser humano posibilidades de desarrollo, al mismo tiempo, resulta pertinente reconocer que la cuestión investigativa deviene en una constante aproximación, nunca en un fenómeno conclusivo. Este último planteamiento es poco o nada novedoso, a decir verdad, pero resulta fundamental puntualizarlo dado que en la actualidad se persiste, en general la comunidad científica y académica, en la idea de que la investigación es, ante todo, un espacio de legitimación de ciertas formas de relaciones que se dan en el seno de la vida humana.

En este sentido, desde este trabajo, el quehacer investigativo es entendido, en las distintas esferas de la vida humana, como una forma de gran diálogo, es decir, como un mecanismo concreto de conocimiento y reconocimiento social, desde y con el cual suele constituirse la inconclusividad dialógica -fundamentalmente- característica del ser humano. Esta especie de diálogo inconcluso que representa el oficio investigativo posibilita y propende la concurrencia de los más diversos pensamientos y discursos de que es capaz, aun sin saberlo, el ser humano.

Finalmente, considerando que los diversos intereses del ser humano descansan en la inevitable inconclusividad de sus propios proyectos, lo cual configura el gran diálogo (siempre abierto), en estas líneas se materializa esa apertura dialógica investigativa, a través de una aproximación al fenómeno educativo, particularmente desde una perspectiva de la gestión en el aula centrada en la dialogicidad, para lo cual resulta necesario desarrollar un acercamiento teórico y conceptual a ciertos elementos propios de la educación en el contexto de la gerencia. Al respecto, Hurtado (2015) apunta que “la fundamentación noológica es un desarrollo teórico, conceptual, contextual, referencial... que da soporte a la investigación” (p. 61).

Reflexiones en torno a la Educación

La paradoja más marcada que se presenta al emprender un estudio reflexivo sobre la educación, tiene que ver con la imposibilidad epistemológica de concebirla como un fenómeno objetivo e invariable, esto último constituiría un intento destinado al fracaso. Si algo ha venido siendo la educación, tiene que ver con la interacción de testimonios de diversas latitudes y épocas que recogen experiencias que pugnan constantemente por mostrarse y establecerse en el seno de determinados grupos humanos. La educación, como otras formas de experiencia social, depende de la determinada manera en que los seres humanos se relacionan con su realidad, de ahí la imposibilidad de una objetividad en el estudio de la educación.

De acuerdo a lo anterior, resulta pertinente suscribir una hermenéutica de la educación, es decir, aceptar intencionadamente que la educación como parte del dominio del pensamiento humano es -ante todo- *interpretación*. Esto último, obedece a la inexpugnable situación en que se da la educación como discurso humano, el cual solo es posible en un contexto determinado. Entender la educación como un discurso social siempre en contexto obliga a reconocer que esta sucede en medio de luchas interpretativas, justamente porque el contexto es cambiante, condición principalísima del ser humano.

En este sentido, la oportuna sentencia de Nietzsche (1980) “Contra el positivismo que se detiene ante el fenómeno *sólo hay hechos*, yo diría: no, justamente **no hay hechos, sólo interpretaciones.**” (p. 315), se tiene por máxima filosófica y epistemológica desde la cual se desarrolla la presente aproximación reflexiva en torno a la educación. Así las cosas, se reafirma la educación como posibilidad humana fundamental para su porvenir, producto de las dinámicas diversas que cada época va forjando.

De este modo, al hacer una revisión documental sobre la educación se aprecia cómo diversas escuelas del pensamiento han ido configurando determinados modelos educativos. Más que situarme en uno de estos modelos, lo pertinente en este trabajo es entender fundamentalmente la educación en situación, esto es, desde dónde es posible abordar un estudio de la educación y la posibilidad de conocimiento de tal fenómeno, atendiendo a esto último considero al menos dos vertientes epistemológicas de la educación: la educación *que es* y la educación *que debe ser*.

De acuerdo a lo anterior, veamos brevemente en que consiste cada una de estas vertientes epistemológicas de la educación. La primera, tiene que ver con *la educación que es*, entendida como la educación que acontece en las instituciones o no, que está en relación directa con la conservación de ciertos valores y tradiciones, a este respecto, Arendt (citada por Savater, 1997, p. 148), apunta que: “El conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación, que siempre tiene como tarea envolver o proteger algo (...)”. Así, la *educación que es*, está en función de lo que la educación siempre está siendo, a saber, un mecanismo de conservación de un cúmulo social y cultural que garantiza estabilidad a un determinado grupo, independientemente del modelo educativo o pedagógico que se acoja, toda realidad educativa pasa por esta relación conservadora.

Por otro lado, la educación *que es*, atiende a la sociedad en la que acontece en un contexto social determinado, la cual implica una concepción sociológica de la educación, es decir, que está estrechamente relacionada con la valoración que del individuo tiene la *sociedad*, en función de la formación que necesita de este, atendiendo a los diversos intereses de tipo social, económico entre otros. Esto significa enfrentarse a una educación que acontece en medio de la dinámica de las fuerzas sociales de cada tiempo. De esto último sirva lo planteado por Durkheim (1975):

La educación no es (...) más que el medio a través del cual la sociedad prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente determinado” (p. 52-53)

Finalmente, como segunda aproximación epistemológica se tiene la *educación que debe ser*, la cual resulta fundamental para el desarrollo de este trabajo. Esta concepción plantea una *educación ideal*, es decir, la educación que es posible realizar para el ser humano, de acuerdo a unos ideales filosóficos, sociales, éticos, estéticos entre otros, por lo que no importa a esta concepción de educación conservar y reproducir valores ni responder a lo que la sociedad actual exija del educando, sino que -a priori- plantea una educación arrojada a lo que el ser humano será en el futuro. En relación con esto, Kant (1993) plantea:

La providencia ha querido que el hombre esté obligado a sacar el bien de sí mismo; el creador le podría hablar al hombre de esta manera: vete al mundo, yo te he dado todas las disposiciones hacia el bien. Te pertenece el desarrollarlas y así tu felicidad o infelicidad dependerán únicamente de ti. De esta manera, el hombre tiene que desarrollar en primer lugar todas sus disposiciones; tiene que mejorarse a sí mismo, tiene que cultivarse a sí mismo, tiene que desarrollar en sí mismo la moralidad. Por eso la educación es el más grande y el más difícil problema que se le ha propuesto al hombre. (...) La educación no tiene que estar orientada hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir; no habrá que educar a los niños a partir del estado presente de la especie humana, sino de cara a su estado futuro, tratándolo de mejorarlo, es decir, conforme a la idea de la humanidad y a su destino total. (p. 77-79).

En este sentido, pensar una educación desde lo que debe ser o desde lo que es en el presente, pasa inevitablemente por lo que se quiere desarrollar en el ser humano, por lo que se piensa que puede y debe conseguir para su

porvenir; no está la educación destinada al presente, tal proyecto no puede responder solamente a un fin inmediato del acontecer humano, porque la tarea educativa, ante todo, quiere tener significación en la vida social y esta significación deviene en el ser humano. Esto último no significa necesariamente que se niegue la importancia que tiene el estado actual del ser humano en educación, sino que, aun partiendo de él, lo fundamental es y será la aspiración de ser humano que la sociedad actual quiere lograr.

En esta investigación, creemos decididamente en las posibilidades del ser humano de llegar a ser *humano*, en la posibilidad principalísima de revertir su aparente destino, de superar la fatalidad que presenta la vida. Desde esta perspectiva, la educación que es, ha servido para llenarnos de inquietudes y de aspiraciones, nos ha puesto en reflexión profunda en cuanto a la gran misión de la educación, esa misión, parafraseando a Donne, que consiste en "...despertar al hombre que viaja hacia el patíbulo" (citado por Sábado, 1998, p. 22). Ese despertar al ser humano implica sacarlo de su estado actual, el cual no alcanza para todo lo que necesitamos y deseamos de él.

Por lo tanto, desde este tratado se piensa en la educación como en la posibilidad fundamental y verdadera para el encuentro del ser humano, es decir, una aproximación de reconocimiento del otro en toda su plenitud, a través del cual la identidad propia nace desde la diferencia evidente. La educación se constituye en la posibilidad del individuo de *ser*, puesto que solo a través del reconocimiento del otro yo puedo ser yo, luego este acto recíproco me obliga a convivir con el otro, a comprender la existencia exterior autónoma que reside en otro. De esto último, nos parece pertinente lo que señala Savater (1997):

(...) quienes, como yo, están convencidos de la deseabilidad de formar individuos autónomos capaces de participar en comunidades que sepan transformarse sin renegar de sí mismas (...). Gente en fin convencida de que el principal bien que hemos de producir y aumentar es la humanidad compartida, semejante en lo fundamental (...). (p.153)

El estado actual de la educación puede ser o parecer desalentador en verdad, puede resultar indignante hasta el desespero, tal como lo anunciaba el insuperable Freire (2012) al decir que “El carácter ético de nuestra presencia en el mundo se agota.” (p. 67), sin embargo, todo lo que sucede actualmente, lo que nos inunda la vida en un exceso de realidad superadora de la ficción, todo ello, constituye el espacio generador de búsquedas inagotables destinadas, no a negar tal realidad sino a transformarla sustancialmente para alcanzar el ideal humano antes descrito.

De acuerdo a lo anterior, este trabajo significa -ante todo- una defensa de la educación necesaria, es decir de la educación humanizadora. Se dice que significa, en la medida en que se entiende el compromiso que constituye hacer filas en la causa educativa, significa en tanto quiere ser voz de la humanidad y no de sectores, ser espacio para todos en su inconmensurable pluralidad. De esto, Savater (1997) nos refiere que “(...) el contagio de unas culturas con otras es precisamente lo que puede llamarse civilización y es la civilización, no meramente la cultura, lo que la educación debe aspirar a transmitir” (p. 161).

Este último aspecto es central y definitorio en la inquietud fundamental de este trabajo de investigación, la cual consiste en plantear una concepción dialógica de la educación enmarcada en la gerencia educativa, desde la cual el aula como espacio para el encuentro y el reconocimiento humano en toda su pluralidad resulte en una realidad más cercana. La educación gestionada desde el diálogo consiste en una apertura en totalidad desde la cual los individuos se encuentran unos frente a otros, sin condicionamientos previos, para darle sentido a sus vidas en el contexto de convivencia con otras voces-conciencias que no podrán ser negadas de ninguna forma; todo ello implica la aceptación de las diferentes visiones de mundo que las voces de esas conciencias expresan y socializan mediante el diálogo como único mecanismo posibilitador. Educar sin diálogo constituye un fracaso.

Para una praxis educativa desde la gestión docente dialógica-polifónica

El ser humano ha transitado por las más diversas corrientes del pensamiento, siempre en una búsqueda inagotable por comprender todo cuanto le sea posible. Sin embargo, ha sido a partir del siglo XIX cuando se comenzó a mirar la condición humana más allá del cuestionamiento filosófico -metafísico- tradicional, a este respecto Marx (1888), en su obra *Tesis sobre Feuerbach*, en su tesis XI, apunta que “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo. (s/p).

De acuerdo a esto último, y más allá del planteamiento del pensamiento marxista en sí, lo que resulta impostergable es la siempre necesaria acción humana, vista esta como máxima expresión de transformación social. Así, el ser humano ha iniciado el tránsito de caminos que lo enfrentan ineludiblemente con su realidad más inmediata, cargándole de la responsabilidad de participar, ya no contemplativamente, sino como un agente que está en el mundo *para hacer* el mundo mismo, un ser humano capaz de hacer su realidad desde sus propias acciones más particulares y concretas.

En este sentido, el ser humano está llamado a constituir su realidad con la determinación de sus acciones, mediante un complejo proceso de toma de conciencia de quién es y qué hace en el mundo. De acuerdo a esto, el ser humano reafirma su condición protagónica en el curso de su propia historia individual y colectiva, teniendo por objeto de mayor interés su posición como ser social en el mundo. En ese contexto, la humanidad aparece como una especie particularmente desarrollada, capaz de tener conciencia de sí y del mundo, arrojada siempre hacia la búsqueda, es decir hacia el futuro, para lo cual debe consolidar los modos de su desarrollo social.

De acuerdo a lo anterior, la educación se constituye en el modo fundamental para el desarrollo social, en un mecanismo que permite construir los espacios para que los seres humanos socialicen sus experiencias de vida, asegurando la consolidación de las diversas culturas. El ser humano ha demandado y constituido, a lo largo de su desarrollo histórico, un complejo sistema de relaciones intersubjetivas, sobre el cual ha echado las bases de su propia condición individual. Esto último, cuando ha tenido éxito, se ha debido a las diversas acciones que en el campo de la educación el ser humano se ha planteado y, consecuente y eventualmente, ha logrado alcanzar.

Así las cosas, la cuestión educativa es la que le posibilita al ser humano su integración al mundo social que le rodea, proporcionándole un conjunto de experiencias y saberes comunes y necesarios para la vida social. El ser humano educa y se educa porque entiende desde muy temprano que el mundo visto desde y en su estado natural se le aparece como un caos total, el cual debe descifrar, necesita organizar ese mundo para poder hacer vida dentro de él y desarrollar sus propios proyectos. La educación en el ser humano es la forma idónea de garantizar la propia vida en relación a lo que un sujeto en su inmensa individualidad desea para sí mismo.

En este sentido, los seres humanos, aun en su diversidad cultural, tienen en la educación, en sus múltiples expresiones, el camino más seguro para conseguir esa búsqueda de sí mismo, de allí el compromiso humano con la causa de la educación, porque esta causa es el ser humano mismo, el cual mientras no se eduque convertirá esa causa en la de un naufrago. Con respecto a esto, Freire (1976) nos dice que “La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección.” (p. 8). Nótese lo inseparable que es la cuestión educativa del ser humano, porque es producto de y para el ser humano, para nadie más.

Todo lo anterior, lo referido a la educación y a la condición humana misma, tiene lugar en un mundo que está signado por el cambio. El mundo siempre ha dado testimonio de su transformación, sin embargo, el mundo actual ha tenido como característica principal el cambio acelerado en todas las esferas de la vida. Ante ese cambio precipitado de la realidad, el ser humano se ha visto en la necesidad de abandonar un gran número de sus prácticas sociales tradicionales en busca de nuevos contenidos y formas que respondan a las exigencias vigentes. Todo lo anterior incluye los asuntos relacionados con la educación en el ser humano.

En medio de una realidad cambiante, la educación ha tenido que dar su propia vuelta de tuerca, con lo cual el hecho educativo se ha visto sumergido, a veces en un eclecticismo, otras en una confusión pedagógica y filosófica compleja, las menos de las veces en un éxito encomiable. Es en este contexto en el que se considera, desde mi perspectiva como investigador, que la educación vista como un hecho pedagógico, curricular y didáctico, ya no es suficiente, ya no responde satisfactoriamente a las demandas de la realidad actual, debe robustecerse la educación con el auxilio transdisciplinario, de tal forma que el hecho educativo no caiga en un reduccionismo instruccional.

En ese sentido, se considera como acción determinante, incorporar al hecho educativo todos aquellos planteamientos aplicables, pertinentes y necesarios que las ciencias gerenciales actuales están dando a la luz. Esto busca dar continuidad y renovación a la praxis gerencial de la educación, de hecho, las ciencias gerenciales ya tienen alguna tradición en el ámbito educativo, sin embargo, lo que se propone es que la interacción de la ciencia gerencial con la educación supere el acostumbrado espacio destinado a la representación de la alta dirección de las organizaciones educativas, que ya no agrega suficiente valor a la realidad educativa, destinando los esfuerzos gerenciales educativos hacia una conducción organizacional de amplia base.

De acuerdo a esto último, resulta imperante plantear la gerencia educativa como una vía fundamental que debe transitar la educación en todos los espacios posibles. De este modo, es viable promover una gestión docente que, además de consistir en un mecanismo mediante el cual se administren los recursos curriculares y didácticos en general, se constituya en un conjunto de acciones dirigidas a sostener la diversidad con que todos los participantes van configurando el aula, en la medida en que el diálogo permite la realización de cada uno con su subjetividad en un encuentro que se vuelve polifónico, al coro de diferentes voces. Con respecto a esto último, Etkin (2009) apunta que la gestión tiene que ver con:

(...) procesos que permitan conocer y difundir los significados de la información y su relación con los objetivos de la organización. La gestión intenta darle dinamismo a la “comunidad de prácticas” y de significados, por ejemplo, al conectar el saber de los distintos grupos (microculturas). (p. 250).

En relación con lo anterior, se tiene por máxima que, además del modelo andragógico y del diseño curricular establecido en las organizaciones educativas, es necesario que la alta gerencia promueva espacios para que se materialice una *gestión docente* que impacte en el hecho educativo que tiene lugar en el aula, agregando valor a la acción educativa, no solo con la adecuada gestión del recurso material, técnico, curricular, andragógico y didáctico, sino que -ante todo- se centre en la generación del espacio para que el sujeto interior, el desconocido para el otro, ese ser profundo que todos poseemos, sea exteriorizado y socializado en el aula.

En este sentido, se apuesta por un paradigma educativo gerencial, que supere la visión educativa tecnocrática, reducida a la instrucción y transmisión de conocimiento, en favor de una gestión docente que promueva también en el aula un espacio destinado esencialmente a humanizar al sujeto y al grupo.

Dicho esto, desde una perspectiva gerencial de la educación, promover un proceso reflexivo y crítico de la gestión docente, pretende generar los espacios para un sujeto altamente reflexivo y autónomo. Teleológicamente, la educación tiene por interés universal la formación de individuos conscientes de sí mismos y de su entorno, capaces de valorar con criterio propio la realidad en la que se encuentran inmersos, dispuestos siempre a la necesaria reflexividad de la vida social y, fundamentalmente, individuos con voluntad de participar de su realidad para aportar de manera decidida, mediante su transformación.

De acuerdo a lo anterior, un tipo de educación fundamentada en la gestión docente, arrojada a atender el hecho educativo bajo una concepción dialógica del aula, con la apertura necesaria que precise la sinergia con la alta dirección, coadyuvaría en la consecución de formar un ciudadano que tome conciencia de su realidad, que se ve en situación de accionar su propia visión de mundo para ganar un espacio social, a través de la participación inevitable con los otros en la construcción de su entorno.

En este sentido, solo un ciudadano consciente, formado mediante el máximo aprovechamiento de los recursos de que se dispone en el quehacer educativo, justamente a través de una gestión docente bajo la cual el diálogo sea la manera de conducción de los propios discentes hacia una acción crítica y reflexiva de su realidad, con la principalísima necesidad de transformar su entorno para insertarse socialmente con la firme intención de aportar al desarrollo equilibrado del medio que le rodea. Es este el fin último del ser humano, el de participar de la realidad en que está inmerso porque sabe que el mundo social no depende solo de sus acciones concretas, sino que está siempre sujeto a un entorno que lo supera, por lo tanto, debe transformar la realidad sustancialmente manteniendo como destino irrenunciable la felicidad suprema propia y la de los otros, mediante el encuentro en la diversidad.

Constructo Teórico

Teoría Dialógica de Mijaíl Bajtín

*“Donde no hay texto,
no hay objeto para la investigación
y el pensamiento”*
Mijaíl Bajtín

Brevísimas consideraciones acerca del *lenguaje* en Bajtín

Ante todo, el trabajo de Bajtín es superlativamente original, he allí su principal mérito y pertinencia. Su prolija y profusa obra pone en el centro al sujeto en acción en el seno de la vida social, teniendo en el lenguaje el mecanismo posibilitador de lo social en sí mismo. Para Bajtín, el lenguaje no puede ser concebido desde enfoques estructuralistas y/o formalistas, puesto que, de ese modo, resultan inevitables las representaciones o modelos abstractos mediante los cuales se pretende explicar un fenómeno como el lenguaje que, a la luz de lo que plantea Bajtín, se constituye como producto y productor de la vida social cotidiana, es decir como una especie de organismo vivo que está inmerso en una diversidad social natural de la que no puede ser separado, aunque fuere con fines explicativos. De acuerdo a esto, Sisto (2015), siguiendo a Bajtín, apunta que:

(...) Lo peculiar que distingue su trabajo (el de Bajtín) es que desarrolló toda su obra bajo el signo de lo uno y lo múltiple, en el misterio de la pluralidad. (...) Este enorme sentido de heterogeneidad empujó a Bajtín a movilizarse para no ofrecer jamás un esquema conceptual al cual subordinar toda multiplicidad y variabilidad, en la intención de no sacrificar la tensión entre la identidad y la diferencia, que inspirará su obra. (...) Su objetivo era desarrollar una visión del lenguaje que evitara los esencialismos y lo mostrara como un emergente, producido en la heterogeneidad de la vida social cotidiana, a la vez que produciéndola. (...) Gran parte de la labor de Bajtín tomará la forma de una crítica a las posiciones de carácter estructural herederas de Saussure en la consideración del lenguaje. (...) el lenguaje como un proceso vivo, solo existente en la actividad práctica que realizan los hablantes. (p. 7-8).

Por otro lado, conviene destacar la principal crítica bajtiniana en torno a la concepción predominante del lenguaje, principalmente la propuesta estructuralista de Saussure (1945) que antepone la importancia del sistema de la lengua al lenguaje (p. 37), en contraste con esto, la idea bajtiniana otorga como principio del lenguaje su *función comunicativa*, lo cual se traduce en interacción discursiva, es decir, el lenguaje se constituye en las acciones concretas del discurso mediante un flujo permanente de actividad social compleja que se da entre dos o más partes diferenciadas pero interdependientes, las cuales se arrojan -mediante la lengua- hacia el conocimiento y reconocimiento del otro, es aquí donde tiene lugar la idea del diálogo como condición primera de lenguaje.

De lo anterior, se desprende otra aclaratoria importante, la cual tiene que ver con la concepción bajtiniana del *lenguaje como actividad*. Cuando Bajtín (2003) declara “la palabra es un drama...”, está consintiendo la idea de ubicar el lenguaje en una especie de tránsito social permanente, transversalizado por actos textuales y lingüísticos llenos de corporeidad, alejado de una abstracción o sistema estático puramente gramatical. Para una comprensión del lenguaje como actividad, Bajtín (1989) propone la idea de *heteroglosia*, mediante la cual se explica la tensión entre la estructuración y desestructuración del lenguaje.

De este modo, desde lo heteroglósico, la idea del lenguaje como sistema estático estructurado no es correcta, por el contrario, se da en el lenguaje una tendencia hacia su centralización y unificación social, lo cual recibe el nombre de *fuerzas centrípetas*; por otro lado, en oposición a estas, las *fuerzas centrífugas*, expresan la naturaleza diversa y múltiple del lenguaje, resaltando su origen social heterogéneo. En este sentido, el lenguaje es heteroglósico en la medida en que, como actividad social, tiende hacia su propia estructuración, pasando necesariamente, por la pugna que trae de suyo la diversidad en permanente movimiento.

Lo dialógico-polifónico bajtiniano como totalidad última del ser humano

En las primeras líneas de un libro titulado *¿Qué es el hombre?*, su autor, el filósofo hebreo, Buber (1949), dice que “el hombre es el más digno objeto de estudio” (p. 8), a cuya consideración cuesta resistirse, al menos, intelectualmente. Tal idea, tomada solo como referencia, nos llega desde la filosofía del diálogo buberiano para sintetizar lo que en el fondo se constituye en la mayor preocupación mostrada por Bajtín a partir de su obra conocida. Así las cosas, se puede aseverar, sin riesgo de exageración alguna, que lo bajtiniano pasa por ser una suerte de dignificación del ser humano, a través de un acercamiento signado por la apertura.

De este modo, el oficio intelectual bajtiniano está arrojado hacia la condición humana, o mejor, hacia el estado de las relaciones entre los seres humanos; al respecto, el propio Bajtín (2003) señala que “el objeto de las ciencias humanas es el ser *expresivo y hablante*. Este ser jamás coincide consigo mismo y por eso es inagotable en su sentido e importancia” (p. 394). De esta manera, cuando Bajtín señala a un ser *expresivo y hablante*, está fijando posición frente a la naturaleza del lenguaje humano, adelantándose en definir al ser humano como un ser cuyo oficio primigenio es el encuentro con el otro a través del diálogo, he aquí el hablante bajtiniano.

Por lo tanto, para Bajtín el diálogo constituye la centralidad de la vida social, es decir, un mecanismo inherente a la naturaleza social del ser humano a partir del cual este supera la mera condición natural del que *vive*, para transformarse en un ser que *convive*. En relación con esto último, Holquist (1994) apunta que “Ser, para Bajtín, es no solo un acontecimiento, un acontecimiento que es compartido. Ser es una simultaneidad, es siempre un co-ser.” (p. 25). De esta forma, el diálogo bajtiniano aparece como tejido social diverso, a partir del cual se construye un complejo cuerpo social mediante la conjunción de voces-conciencias que el lenguaje hace posible.

En este sentido, la tesis del diálogo bajtiniano lo que propone es una visión de la vida social en la que esta solo es posible debido a la interacción de múltiples voces que a su vez son la forma material de múltiples conciencias, las cuales se dan de forma equitativa coexistiendo todas y cada una en plena diversidad sin perder su validez ninguna de ellas, aparece aquí lo *polifónico*. El diálogo bajtiniano establece una forma de relacionamiento equipolente, pero, además, el diálogo no se constituye en un mero espacio para exponer ideas diversas, sino que esta dialogicidad posibilita la encarnación de las visiones de mundo, ideología, valores entre otros más que constituyen a los sujetos. El propio Bajtín (2003) apunta que se trata de:

(...) la interacción de muchas conciencias, no de muchas personas a la luz de una sola conciencia, sino de muchas conciencias equitativas y de pleno valor. La insuficiencia, la imposibilidad de la existencia de una sola conciencia. Yo me conozco y llego a ser yo mismo solo al manifestarme para el otro, a través del otro y con la ayuda del otro. Los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por la relación a la otra conciencia (*al tú*). (p. 326-327)

De acuerdo a lo anterior, puede notarse que Bajtín señala que el diálogo no consiste en muchas personas interactuando a la luz de una sola conciencia, porque eso significaría que una conciencia existe y se expresa negando o anulando a las otras conciencias, lo cual contraría la naturaleza del diálogo. De esto último, Bajtín (2012), sentencia que "(...) el diálogo es la finalidad propia. Una sola voz no concluye ni resuelve nada. Dos voces es un mínimo de la vida, un mínimo del ser. (...) contraposición del hombre al hombre en tanto que contraposición del yo al otro." (p. 372). Este planteamiento es claro, una conciencia no puede resolver nada porque la resolución o el discurrir de los asuntos existenciales del ser humano, pasa necesariamente por la interacción de varias conciencias; una sola voz, una conciencia que se impone, constituye el lugar del monologismo.

En este mismo orden, el monologismo aparece como una forma de negación de lo dialógico-polifónico, supone una supremacía del sujeto en sí mismo, anulando otras expresiones ajenas. La relevancia de puntualizar el monologismo no recae únicamente en la necesidad de plantear lo dialógico desde consideraciones negativas, sino en señalarlo como un fenómeno de particular importancia que acontece también en la vida social (aunque negándola) atentando contra la subjetividad y, más aun, contra la intersubjetividad. Con respecto al monologismo, Bajtín (2003) apunta:

La superación del monologismo. Qué es el monologismo en el sentido superior. La negación del carácter igualitario de las conciencias en su relación con la verdad. (...) El monólogo está concluido y está sordo a la respuesta ajena, no la espera ni le reconoce la existencia de una fuerza *decisiva*. El monólogo sobrevive sin el otro y por eso en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra. Encubre el mundo y a los hombres representados. (p. 325-334).

De esta forma, el monologismo, al negar el diálogo anula cualquier posibilidad de realización humana. En la esfera social de la educación el monologismo pudiera traducir en un estancamiento social, pues niega la interacción de conciencias que el diálogo trae de suyo y que demanda la sociedad en toda su plena diversidad. En este sentido, desde una fuerte tradición moderna, nuestra educación nacional se arriesga a caer en un monologismo educativo, centrada en la supervivencia de una única verdad, generalmente la curricular, aunque no la principal, negando la posibilidad de policromatizar el hecho educativo. El concepto de monologismo educativo no explica la situación actual del quehacer educativo, sin embargo, contextualiza y caracteriza la educación modernista que Venezuela ha heredado de los tiempos recientes, desde la cual emerge la necesidad promover un proceso reflexivo hacia la educación dialógica-polifónica.

Por lo tanto, la dialogicidad bajtiniana pretende una arquitectura del poder diferente en la vida de los seres humanos, desde el mayor acercamiento posible a la cotidianidad del sujeto, centrada en su principal recurso vital como lo es el lenguaje, desde el cual se edifica la humanidad toda. En este sentido, en el del lenguaje como forma de poder superior del ser humano, Foucault (1968), señala que “(...) tampoco es un instrumento misterioso cuyos poderes sólo sean conocidos por algunos privilegiados. Es más bien la figura de un mundo en vías de rescatarse y ponerse al fin a escuchar la verdadera palabra.” (p. 44).

De lo anterior, emerge la importancia que tiene en Bajtín la *palabra* y la *idea* como fundamentos del diálogo, como máximo dominio del sujeto en acceso al poder que contiene la vida social. De acuerdo a esto, la palabra bajtiniana no puede ser entendida desde la lingüística, sino que la ubica en el campo de la translingüística, ya que centra a la palabra en la dinámica de las relaciones dialógicas que son de carácter extralingüístico; al respecto Bajtín (2012) establece que “La lengua solo existe en la comunicación dialógica que se da entre hablantes. La comunicación dialógica es la auténtica esfera de vida de la palabra.” (p. 266).

Finalmente, la teoría dialógica-polifónica de Bajtín (2012/2003), se constituye en un basamento teórico determinante para el desarrollo de este trabajo investigativo, al sustentar el planteamiento de una comprensión crítica de la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes de su proceso formativo, en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación; todo esto, a través de la propuesta bajtiniana de una concepción del diálogo, destacando su carácter polifónico, esto es, la importancia que tiene la interioridad del sujeto con toda su carga ideológica y cultural, carga social diferenciadora y realizadora del resto de individuos con quienes comparte un determinado espacio, en nuestro caso el aula, donde docente y estudiantes en la diversidad sostienen el encuentro educativo.

Teoría de la *Gestión de la Complejidad* de Jorge Ricardo Etkin

La propuesta de Etkin (2009) en torno a la organización y la gestión, han sido planteada en su obra *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, en la cual se presenta de manera bastante amplia la idea de la gestión desde una panorámica de las organizaciones inmersas inevitablemente en una realidad compleja. El paradigma de la complejidad, en general, lo que plantea es la prevalencia de la idea central que refiere a la coexistencia de contradicciones o formas de tensión entre individuos o grupos. En relación con esto último, el enfoque de la complejidad que utiliza Etkin (ob. cit.):

(...) no es tecnocrático o neutro en materia de valores sociales. Porque lo deseable en términos sociales (la responsabilidad social) es parte del drama que plantean las formas de gestión que solo piensan en la supervivencia. (...) Esta gestión requiere conocimientos y capacidades especiales que exceden el dominio de lo administrativo o económico. (...) La complejidad es un enfoque que considera a la organización como un espacio donde coexisten orden y desorden, razón y sinrazón, armonías y disonancias. (p. 28-37).

En este sentido, la visión de complejidad se inscribe en lo social como una realidad subyacente, en algunos casos manifiesta, en otros oculta, desde la cual impera un entramado de relaciones de poder enmarcadas en una profunda tensión y confrontación, tendientes a la negación y exclusión recíproca. Ante este escenario organizacional y social, indeseable para la tradición administrativa, pero inevitable para los tiempos actuales, resulta necesario, bien sea que se esté ubicado dentro o fuera de la organización, tomar posición crítica para superar la espiral de tensiones, ya que no se trata solo de resolver problemas operativos. (Etkin, 2009, p. 42). En estos términos, desde el paradigma de la complejidad se asume la premisa de lo cambiante y lo inesperado como inherente a la realidad, lo cual siempre impactará a la organización, se asuma o se resista al cambio.

De acuerdo a lo anterior, en el contexto paradigmático de la complejidad, la concepción de organización armónica tradicional, estructurada desde lo planificado, en función de objetivos o estrategias previas, persiguiendo el control de las relaciones que se dan a lo interno y externo de sí, todo esto, no resulta suficiente para hacer frente a lo complejo de la realidad actual. De esta forma, la concepción de organización exige ser resignificada. Al respecto, Etkin (2009) señala que la organización es "...un sistema social. Por tanto, en él actúan los factores de la subjetividad, como los fines, las motivaciones, las esperanzas e interpretaciones que se incorporan al diálogo y la interacción social." (p. 93).

En este sentido, la organización, desde el enfoque teórico etkiniano, es concebida como una entidad social, en la que debe prevalecer una ética de su funcionamiento. Como apunta Etkin (ob. cit.), su propuesta teórica, pretende "(...) ayudar en la construcción de organizaciones más democráticas, vivibles y legitimadas socialmente." (p. 25). En este contexto, surge la categoría de *organización reconocible*, entendida como premisa identitaria del conjunto social que caracteriza a este tipo de organizaciones, dado que sus procesos son plenamente identificables y además delimitados, superando la idea reduccionista de producto para constituirse en un conjunto social con interacciones visibles y concretas. (Etkin, ob. cit., 27).

De este modo, la organización es reconocible en la medida en que su nivel de identidad es lo suficientemente alto, independientemente del contexto en que se encuentre, como para mantener la cohesión de sus valores y principios, es decir, de conservar cierta estructura particularmente propia, desde la cual crece como organización a la vez que conserva cierto nivel de flexibilidad que asegure así la apertura ante sus propias demandas, de sus miembros de base incluso, pero además una sólida disposición para el cambio necesario e inevitable que significa la condición social de organizaciones del tipo educativo, por ejemplo.

Por otro lado, bajo la misma concepción de complejidad de la realidad, la teoría etkiniana ha propuesto la necesidad de, junto a la premisa de organización reconocible, alcanzar la configuración de una *organización viable*. Al respecto, Etkin (2009) sentencia que “(...) Tanto los acuerdos de base y las formas de gobierno (en lo político), las pautas de convivencia, valores y conocimientos (en lo sociocultural), como la eficacia en la operación (en lo económico), hacen sustentable o viable la organización. (p. 38).

Asimismo, una organización es viable porque ha generado una capacidad de autocontrol tal, que le permite hacer seguimiento a sus actividades al tiempo que implementa acciones preventivas y correctivas en función de las demandas internas y externas. Así, lo viable muestra la capacidad de la organización para aprovechar sus propios recursos y mantenerse ante el cambio, esto lo logra desde una revisión interna y profunda de su ser y hacer, pero, además teniendo permanente conciencia de su relación con el entorno, del cual depende en gran medida.

Además de lo anterior, la propuesta teórica etkiniana plantea como determinante el concepto de *gestión* de la organización, también desde el paradigma de la complejidad. Como se ha señalado previamente, la idea de gestión reducida puramente al elemento tecnocrático, es decir, centrándose en la eficiencia o eficacia de la organización, no es suficiente para hacer frente al contexto de la complejidad; esto implica la incorporación de aspectos del tipo sociocultural a la praxis de gestión organizacional.

En este sentido, Etkin (ob. cit.) refiere que “La gestión en esta realidad tiene un componente social y cultural importante, pesan las posiciones y visiones personales, y no hay una razón excluyente, un pensamiento único o una verdad revelada.” (p. 28). Bajo esta forma de gestión, la organización reconoce la importancia que tiene el equilibrio y la valoración de los testimonios del sujeto que es miembro de base y los de aquellos que de diferentes modos tienen responsabilidades de conducción.

De esta manera, desde el paradigma de la complejidad, la concepción de organización de transforma, consecuentemente se redimensiona la forma de gestión, la cual debe tener capacidad crítica para transitar desde lo actual y establecido hacia lo emergente y requerido por las demandas propias y del entorno. La gestión en la complejidad requiere atención a la forma en que se dan las relaciones en la organización, incluyendo la distribución del poder, mediante formas de comunicación profundas que permitan observar la complejidad cultural y social que configura a cada sujeto. Al respecto, resulta esclarecedor lo que Etkin (2009) plantea:

Hablo de una realidad controvertida y de una gestión que no se construye solamente sobre la base de planes, programas y controles. Señalo el impacto de los juegos y tramas de poder, el peso de los diferentes grupos de opinión e interés como también la influencia de las cambiantes y crecientes demandas del contexto social hacia las organizaciones; también pueden aparecer problemas de interpretación. (...) El hacer las cosas juntos no siempre implica pensar del mismo modo, y este pluralismo de ideas e imágenes debería ser explicitado y conocido, en lugar de ser reprimido y postergado. (p. 29).

En relación con lo anterior, la teoría etkiniana al plantear que las organizaciones actuales están inmersas en el paradigma de la complejidad, suscribe la tesis de la tensión y la diferencia como elementos característicos de las relaciones sociales; sobre esta base, la gestión debe comprender que la naturaleza del cambio está en ella misma pero que también puede venir del exterior, con el cual debe mantener relaciones también. Estamos hablando de un contexto contingencial en el que los planes y programas establecidos deben convivir, mediante un gran diálogo expresado en diversas formas, con lo emergente y lo impensado. De tal forma, la gestión organizacional actual tiene por tarea principal recibir de los individuos y sus diversas relaciones un cúmulo de información y carga cultural e ideológica, con la cual deberá generar respuestas y soluciones altamente complejas.

De acuerdo a lo antes planteado, Etkin (2009) plantea una serie de factores y propiedades con que debe contar toda organización para hacer frente a la gestión en la complejidad, estos se traducen en capacidades que debe identificar y desarrollar la organización. Para efecto de los intereses teóricos planteados en la investigación que aquí se desarrolla, serán estudiados las siguientes capacidades de gestión de la complejidad: capacidad de *reflexividad*, capacidad de *aprendizaje*, la capacidad de *autoorganización* y la capacidad de *recursividad*.

En este sentido, la *reflexividad* tiene que ver con la capacidad de la organización para hacer una representación de sí misma en la que pueda observar y evaluar el modo en que sus relaciones internas se están llevando a cabo, además de identificar sus límites y capacidades existentes; la organización debe promover espacios de diálogo e interacción para poder desarrollar su reflexividad, ya que esta debe aprenderse de forma progresiva. Al respecto, Etkin (ob. cit.) señala:

Lo reflexivo lleva a preguntarse por las consecuencias sociales de las exigencias crecientes hacia los individuos. Entonces, lo reflexivo no es preguntarse sobre los logros o el desempeño, sino sobre sus consecuencias respecto del modelo de funcionamiento deseado. Es la diferencia entre la capacidad reflexiva y los indicadores de eficacia. (...) La importancia de la reflexividad consiste en tomar nota de las propias insuficiencias del modelo o del potencial no utilizado en la organización. (...) lo reflexivo es la capacidad de hacer un análisis comparativo y salir del marco cotidiano. (p. 67-69).

De acuerdo a esto, en los términos de organizaciones sociales, reconocibles y viables, lo reflexivo permite desarrollar una gestión que tendrá por insumo una comprensión crítica del estado de las relaciones y las consecuencias de éste dentro de la organización; identificando las limitantes y oportunidades que de aquí se desprenden.

Por otro lado, la capacidad de *aprendizaje* está asociada con el cambio en la organización, es decir con su disposición para modificar su estructura o parte de ella, además de incorporar nuevos elementos, incluso fundamentales, en la base de su organización. El aprendizaje busca reformar aquello que ha sido comprendido reflexivamente, aquello que no está acorde con las demandas actuales, aquello que se presenta como desviación, obstáculo o insuficiencia. Al respecto, Etkin (2009) entiende que:

El proceso de aprendizaje es la capacidad de ir más allá de los programas o esquemas vigentes, aunque los efectos pueden o no ser innovadores. El proceso: a) le da adaptación y creatividad a la organización en nuevos contextos, y b) permite incorporar nuevas formas de mantener lo existente. El aprendizaje es un proceso que viene a cubrir la brecha o diferencia percibida entre el saber existente y el necesario. Esto permite corregir errores, mejorar la lectura de la realidad, o bien tomar decisiones de cambio. Es más que obtener información para guardarla en la memoria (la actualización) o resolver problemas aplicando fórmulas conocidas (la decisión de rutina), La corrección de la brecha se hace mediante un proceso razonado, no intuitivo. (p. 73)

De tal forma, la capacidad de aprendizaje de la organización le da herramientas para responder ante lo imprevisto, aquello que necesitará ser atendido obligatoriamente, pero para lo cual no son suficiente los planes o programas establecidos. Una organización que aprende se ubica en una realidad en movimiento, no pierde el sentido de sus planteamientos fundamentales porque sabe conseguir espacios para mantenerse a flote ante la oleada del cambio.

Así, el aprendizaje como capacidad organizacional replantea la naturaleza de la gestión, teniendo que reconocer y recurrir a los miembros de toda clase dentro de la organización y entonces incorporar una visión de conjunto que está contenida por las más diversas ideas, culturas, discursos, lenguajes, entre otros más.

Además, se tiene como tercer factor de gestión de la complejidad de las organizaciones, la *autoorganización*, la cual está concebida como una forma dinámica de respuesta, propia de la organización. Ante un futuro incierto toda organización debe tener algunas previsiones, pero además debe reconocer que no está dentro de su alcance la posibilidad de dominar todos los escenarios internos y externos que están por venir. Bajo esta premisa, una organización reconocible y viable, comprende lo imperante que son las tensiones o confrontaciones internas y actúa en consecuencia. Al respecto, Etkin (2009) conceptualiza la capacidad de autoorganización así:

(...) como visión opuesta a la planificación y control de las acciones. Se trata de un proceso complejo, que desempeña una doble función; la de ajustar la realidad interna a los cambios no previstos en el entorno y la de mantener las condiciones que dan continuidad y cohesión a las actividades y relaciones que son el sustento de la organización. Este proceso se construye desde dentro, en las relaciones cotidianas, y no tiene que ver con la eficacia o racionalidad finalista de las decisiones directivas. (p. 32)

De este modo, la capacidad autoorganizativa contribuye con los necesarios procesos de revisión del orden establecido, de manera crítica, permitiendo crear las posibilidades de innovación desde las cuales la organización podrá crecer aún en un entorno cambiante y hostil. La gestión de la complejidad tiene en la autoorganización un mecanismo de base social que identifica la realidad a tiempo y propone soluciones.

Asimismo, una organización que desarrolla y consolida su capacidad autoorganizativa, se está haciendo más consciente de sus oportunidades y debilidades, porque se centra en destacar la diferencia, en cuanto a visión, procedimientos, políticas, formas de comunicación, entre otros. Es decir, la organización está gestando un proceso de revisión interno que nace desde las voces diversas de aquellos que hacen a la organización.

Finalmente, como cuarto facto de gestión de la complejidad, tenemos la capacidad de *recursividad* de la organización. Lo recursivo en la gestión viene a ser un proceso que debe adquirirse en la medida en que la organización permite espacios desde su propia autonomía, para reafirmarse, mantenerse y crecer. (Etkin, 2009, p. 49). La capacidad de recursividad de una organización está estrechamente ligada a su posibilidad de autoorganización, sin embargo, lo recursivo busca consolidar aquello que les da identidad y poder, desde donde les es posible también crecer.

En este sentido, una organización cuenta con capacidad recursiva porque tiene un conjunto de contenidos, que incluyen su identidad y su hacer, además de diversas formas de relación marcadas por la particularidad de su tipo organizacional y de gestión. La recursividad es una forma de garantizar la continuidad de la organización. Al respecto, Etkin (ob. cit.), plantea que:

El concepto de recursividad es la aplicación en el análisis de la organización de la idea del ciclo de vida o ecociclo de los sistemas vivientes, un ciclo donde se ponen en relación las fases del nacimiento, el desarrollo, la madurez, la crisis y la renovación de la unidad social. No olvidemos que la organización tiene una existencia que va más allá de sus integrantes. El ciclo de vida nos enseña que la organización que sobrevive lo hace porque tiene la capacidad de reaccionar ante la crisis (cultural, financiera o por exigencia de los usuarios). (p. 49).

En este sentido, la capacidad recursiva de una organización les proporciona a sus miembros, primero el espacio desde el cual sus voces tejerán discursos confrontados con el poder, luego la garantía de vida de la organización, en un contexto signado por la complejidad y sus oposiciones. El tipo de gestión que adhiere al elemento recursivo, está comprometiéndose con la revisión crítica del estado de la organización desde sus bases, no para negarla o destruirla, sino para aprender lo nuevo, lo necesario y reafirmarse desde la identidad que nace de lo cotidiano.

Finalmente, el presente trabajo de investigación tiene en la teoría de la gestión de la complejidad de Etkin (2009), el auxilio teórico sustentante por medio del cual es posible contextualizar el fenómeno educativo en una realidad compleja. Destaca, la importancia que tiene la comprensión crítica como mecanismo de estudio de la realidad social, lo cual implica una serie de consideraciones ideológicas, políticas, culturales, entre otras más que determinan las relaciones en las distintas formas de gestión y organización

Sustento Legal

El oficio investigativo se constituye en una intervención sobre la realidad que conoce el ser humano, en el particular caso de la investigación cualitativa el sujeto destina su trabajo a la intervención directa sobre aquello que desea conocer, generalmente, haciéndose parte del fenómeno estudiado, influyendo o siendo influenciado por este. Por lo antes dicho, resulta pertinente puntualizar -principalmente- la responsabilidad social y legal que el sujeto investigativo contrae al intervenir en una realidad determinada. De este modo, en este inciso del desarrollo de la investigación se presenta una breve relación de la legislación nacional que sirve de sustento y respaldo al presente trabajo.

En este sentido, dado que el presente trabajo de investigación tiene en la realidad educativa universitaria venezolana su principal centro de interés, el cual se resume en una Compresión Crítica del Modelo de Gestión Educativa aplicado en la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo. Un acercamiento al aula como Universo Polifónico. Caso: Programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, se tiene por instrumentos legales a tomar en consideración los siguientes: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y la Ley de Universidades (1970).

De acuerdo a lo anterior, la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999), en su condición de carta magna, se erige como primera e ineludible referencia legal, de la cual resultan pertinentes dos artículos constitucionales, a saber: del Título I, de los Principios Fundamentales, el **artículo 3** y del Título III, de los Deberes, Derechos Humanos y Garantías, en el Capítulo IV, de los Derechos Culturales y Educativos, el **artículo 102**. A continuación, se hace, primero una transcripción textual de los citados artículos, luego un breve análisis de los mismo.

Artículo 3. El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, (...). La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (p. 4).

De acuerdo a lo anterior, en el citado artículo se establecen los fines del Estado venezolano, destacando el desarrollo de la persona, indicando además que la educación se constituye en uno de los dos procesos fundamentales necesarios para alcanzar tales fines. Nótese la preponderancia constitucional que se le otorga a la educación como un proceso fundamental para el desarrollo social.

Artículo 102. La educación es un **derecho humano y un deber social fundamental**, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con **la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social**, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley. (p. 4).

De lo anterior, se tiene que, en el citado artículo se establece la educación como derecho humano y deber social fundamental, lo cual implica al subsistema de educación superior, además de puntualizar que corresponde a la práctica educativa llevar a cabo el desarrollo de un sujeto autónomo, creativo y ético capaz de hacerse con los medios disponibles para contribuir con la transformación social.

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en su carácter de ley marco en materia educativa, estipula en su Capítulo I, de las Disposiciones fundamentales, en el Artículo 1, del Objeto de la Ley, que la ley “tiene por objeto desarrollar los principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación, que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, de acuerdo con los principios constitucionales”. En ese sentido, y en lo tocante a la educación universitaria, se tiene:

Artículo 32. La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivas o reflexivas, sensibles y comprometidas o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. (...)

De acuerdo a esto último, el citado artículo establece el alcance de la educación universitaria en relación con el hacer educativo, sus funciones y finalidad. De este modo, el hacer educativo universitario debe profundizar la formación iniciada por los ciudadanos, su función está enmarcada en el

máximo aprovechamiento del conocimiento en la sociedad y, finalmente, como finalidad de la educación universitaria, se tiene la formación de calidad de profesionales e investigadores que se constituyan en el necesario soporte humanístico y científico para el desarrollo de la nación. Finalmente, nótese como quedan resumidas las demandas que la legislación venezolana dispone para el quehacer en materia de educación universitaria.

Finalmente, se tiene como referencia legal la Ley de Universidades (1970), la cual es el instrumento que rige especialmente a las universidades nacionales. Para efectos de este trabajo de investigación se tomarán en consideración dos artículos de la citada ley, a saber: el Artículo 3 y 4.

Artículo 3. Las Universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores, y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.

De acuerdo a lo anterior, el citado artículo establece la importancia que recae sobre las universidades en relación con su función rectora en materia de educación, entre otras esferas de las humanidades y las ciencias, para lo cual resultan indispensable la investigación y la enseñanza como mecanismos principales para el desarrollo del saber y el conocimiento en el seno de la vida social. Las universidades se constituyen en garantía de formación del ciudadano venezolano, respondiendo así a la demanda de profesionales que se requiere en las diversas áreas del saber.

Artículo 4. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal, las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica.

Finalmente, la cita anterior puntualiza la naturaleza de la enseñanza universitaria, la cual estará orientada hacia la apertura de todas las formas de pensamiento que concurren en la vida social y universitaria, cuya multiplicidad de corrientes de pensamientos convivirán bajo los más altos niveles de rigurosidad posible, en el marco del saber universal.

TRATADO III

EPISTEME METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

El estudio que sobre diversos fenómenos emprende el ser humano obedece a una necesidad por la resolución de un problema, la resolución de un asunto que desconoce total o parcialmente. En ese sentido, la educación constituye un espacio particular de realización humana puesto que tiene por objeto el saber y, al mismo tiempo, ella es objeto del saber. Este interés por el descubrimiento es, *grosso modo*, lo que puede denominarse *investigación*. El presente trabajo se constituye en un estudio enmarcado en el paradigma cualitativo de investigación, basado en un análisis interpretativo y, por tanto subjetivo, de la información. Al respecto, Corbetta (2007) apunta que “la investigación cualitativa está inspirada en el paradigma interpretativo, la relación entre teoría e investigación es abierta, interactiva” (p. 41).

Por otro lado, resulta pertinente la propuesta de Arias (2006) que establece los criterios, en cuanto al tipo de investigación, según el nivel y el diseño (p. 23-27). En este sentido, el presente trabajo es de nivel descriptivo ya que constituye un estudio que parte de la observación e identificación de las diferentes realidades contextuales y particulares de un determinado fenómeno como lo es el hecho educativo, sometido a un análisis y reflexión sobre la importancia que tiene la gestión docente desde un enfoque dialógico, todo ello, con la finalidad de obtener hallazgos de acuerdo al enfoque teórico planteado. En relación con esto, Finol y Nava (1996) señalan que:

La descripción constituye una forma básica del pensar reflexivo, las características esenciales de la Investigación Descriptiva son la recogida y discusión de los datos, el análisis y la interpretación adecuada de los mismos que permitan una posterior elaboración, desarrollo y perfeccionamiento de principios generales, que a su vez se orienten hacia el descubrimiento de nuevos datos de los hechos presentes. (p. 62)

En cuanto al diseño del presente trabajo, responde a *un diseño de campo* no experimental, ya que está basado en el desarrollo de la investigación en el lugar donde acaece el fenómeno estudiado, recabando la información directamente de los sujetos de estudio, sin que esto implique la alteración o manipulación de las condiciones existentes. Al respecto, Ramírez (2010) apunta que, "se le llama también investigación sobre el terreno (...) ya que, siendo su objeto natural de estudio el hombre y sus acciones, es perfectamente pertinente "abocarse a estudiar estos fenómenos en la realidad misma donde se producen". (p. 51)

Proceso Metodológico

Este trabajo se ubica en el paradigma cualitativo de la investigación, es de tipo descriptivo con un diseño de campo, asumiendo el enfoque Crítico Social en el marco de un modelo de Investigación-acción crítica. En este sentido, lo primero es comprender lo que se plantea desde la Teoría Crítica como modalidad metodológica en el marco de la investigación acción, esto es, acercarse a los fenómenos sociales tomando posición frente a ellos, cuestionando el estado en que se encuentran, promoviendo un cambio de tal situación. Con respecto a esto, Sandín, M. P. (2003), señala que: "Los objetivos de la indagación crítica, justicia, libertad y equidad, pueden parecer utópicos, pero (...) la lucha por alcanzarlos, tiene un valor que de alguna forma puede conducir a una sociedad más justa y libre que la actual." (p. 65).

Asimismo, desde las ciencias sociales, el enfoque crítico social cuestiona las complejas y diversas relaciones que se producen a partir de la actividad del ser humano, procurando superar la comprensión de los fenómenos sociales, a través de la transformación de la realidad tal cual está, advirtiendo la necesidad de atender diversas esferas de esa realidad. En este contexto, la educación es un particular e importante espacio social del cual la Teoría crítica ha venido ocupándose progresivamente, comprendiendo la ineluctable vinculación social, política, económica y cultural que ella tiene, de diversos modos, con las formas establecidas de poder en el seno de la sociedad. En este sentido, Sandín, M. P. (2003), vinculando la educación con la teoría crítica, dice que se pretende:

(...) poder analizar y comprender las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que los docentes interpretan y comprenden sus propias prácticas. Se trata de superar, complementándola, la visión práctica, examinando los significados particulares que fundamentan las acciones individuales al mismo tiempo que analizando los factores sociales que los producen y mantienen. (p. 66)

En este sentido, al asumir un enfoque crítico lo que se pretende es, ante todo, ubicarse en el plano ético del compromiso, esto es, comprender la obligación social, moral y ética que se viene sobre el ser humano que hace vida en el único mundo que conoce; este ser social no puede huir de ese compromiso ante otros, ni siquiera con la muerte, con la cual solo perece el individuo pero no el ser social que ha modificado el mundo concreto en que ha existido, cualquiera sea esa determinada forma de existir y ser en el mundo. De este modo, teniendo en el enfoque crítico social un hacer constante arrojado hacia el cambio de estado social, se considera fundamental irrumpir en los espacios de la educación, donde el ser humano ejerce el vivir y pensar plenos, para conseguir, mediante un pensar sobre el

pensar, transformar el estado educativo mismo y, consecuentemente, el social.

Por otro lado, en esta investigación, orientada hacia la comprensión crítica de la gestión docente del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, se hace necesario imbricar el *enfoque crítico* con la modalidad metodológica *Investigación Acción*, teniéndola como estrategia en la presente metódica, dado que la construcción investigativa ocurre tanto desde mis experiencias como investigador como de la de los otros protagonistas: docentes y estudiantes. En este sentido, Kemmis (Citado por Latorre, 2003), apunta que la investigación acción es:

(...) una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (p. 2)

Sirva lo anterior, además, para precisar que se hace prescindible el diseño de un plan de acción como, en cambio, sí se establece en la investigación acción participativa, pues como apunta Latorre (2003), "(...) Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas" (p. 2). De acuerdo a esto, la *Investigación- acción crítica*, según Latorre (citado por Sandín, M. P., 2003):

(...) incorpora las ideas de la teoría crítica. Se centra en la praxis educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociocontextuales en las que se desenvuelve, así como la ampliación del cambio a ámbitos sociales. (p. 171)

De acuerdo a lo anterior, la Investigación-acción crítica, en el ámbito de la educación, se constituye en un mecanismo mediante el cual el investigador

se acerca a la realidad educativa en un contexto social que incluye, necesariamente, la comprensión de aspectos relacionados con las formas en que el poder, mediante la economía, la política, la cultura, entre otros, ejerce un impacto fundamental en el desarrollo tanto de la educación como de la vida social. Finalmente, metodológicamente, la Investigación-acción crítica busca, como señala Sandín, M. P. (2003), “(...) actúa proporcionando al grupo instrumentos para desvelar las distorsiones subyacentes en sus interpretaciones. Con este objetivo, “conduce” al grupo hacia la identificación de contradicciones entre teoría y práctica que pueden ser limitadoras en el cambio educativo.” (p. 163).

Sujetos de Estudio

Para la realización de la presente investigación fue necesario seleccionar a cuatro (4) sujetos de estudios o informantes clave, los cuales debían pertenecer, dos (2) en condición de profesores y dos (2) en situación de estudiantes o participantes, al programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

La selección de los mencionados sujetos de estudio, exigía como requisitos mínimos necesarios los siguientes:

1. Todos los sujetos de estudio o informantes clave debían pertenecer al programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
2. Los docentes debían haber impartido clases en el programa de maestría, y, al menos, uno de ellos haber desempeñado cargos directivos y gerenciales.
3. Los estudiantes o participantes debían haber cumplido con mínimo un año ininterrumpido de permanencia de estudios en el programa.

4. Todos los sujetos de estudio o informantes clave debían manifestar su voluntad de participar en el presente trabajo de investigación.

En este sentido, los referidos sujeto, al convivir en el mencionado programa de estudios de postgrado, se constituyen en singular y significativo aporte para el desarrollo de este trabajo investigativo, ofreciendo mediante sus testimonios información valiosa que permitirá, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, luego la categorización y triangulación, comprender críticamente la gestión docente, incluyendo la percepción de los estudiantes, en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, procurando como propósito general promover un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula.

Técnicas para la Obtención de la Información

En este punto del desarrollo de la investigación, como aspecto metodológico fundamental, se precisa la descripción de las técnicas que serán necesarias para la obtención de la información, entendiendo como tales, un conjunto de procedimientos o instrucciones de trabajo investigativo que permiten acceder a la situación en estudio. De acuerdo a esto, Eisner (citado por Bizquerra, 2009), establece que, las técnicas para la recolección de la información, “pretenden una reconstrucción de la realidad a través de lo que la gente dice y hace, dándoles la voz y el protagonismo en todo el proceso para captar su propia perspectiva de la situación estudiada” (279). En este sentido, para la realización de la presente investigación se recurrirá a la utilización de la observación, la entrevista semiestructurada, la

categorización y la triangulación, como técnicas para recabar, procesar e interpretar la información.

De acuerdo a lo planteado, se tendrá en la observación una técnica para la recabar información, puesto que constituye la primera forma de contacto que se establecerá con los sujetos de estudio, la cual permitirá captar la actuación de esto. En este mismo sentido, Bavaresco (2013), señala que “Todo lo que va a realizar el investigador tiene su apoyo en la técnica de la observación. Aunque utilice medios diferentes, su marco metodológico de recogida de datos se centra en la técnica de la observación.” (p. 95). De esta forma, la técnica de la observación materializará un acercamiento directo a los sujetos de estudio mediante lo cual se podrá captar cómo se desenvuelven estos ante la interacción con el investigador.

Por otro lado, como técnica necesaria para la obtención de la información, se aplicará la entrevista semiestructura, la cual permitirá un encuentro de intercambio directo con los sujetos de estudio, atendiendo a la ventaja de aplicación de una estrategia mixta, en la que se podrán alternar preguntas estructuradas con interrogantes espontáneas que surgirían de las propias respuestas proporcionadas por el sujeto entrevistado, de este modo se lograría mayor flexibilización para la obtención de la información, sin alejarse por completo del tópico central previamente propuesto.

Técnicas para el procesamiento de la Información

Finalmente, una vez recabada la información, serán necesarias las técnicas de la *Categorización* y la *Triangulación*. En cuanto a la primera, se tiene que, Torres Mesias (Citado por Romero, 2005) define categorización como “...identificación de regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y patrones de ideas en los datos provenientes de los lugares, los

eventos o las personas seleccionadas para un estudio. (...) constituye un mecanismo esencial en la reducción de la información recolectada” (p. 1).

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se utilizó el método de categorización inductiva planteado por Torres Mesias (Citado por Romero, 2005), en el cual plantea que:

(...) La categorización es inductiva cuando las categorías emergen de los datos con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos; claro está que la expresión “emergen” no deben asumirse como una segregación naturalista de la realidad sino una decisión del investigador que procura respetar la especificidad propia del material recogido o la propia perspectiva de los actores involucrados. (p. 3).

De lo anterior, se desprende la elección del proceso de categorización y codificación que permite instrumentar el método previamente explicitado; dicho proceso fue tomado de lo que plantea Galeano Marín (Citado por Romero, 2005), resultando así:

5. Agrupar o asociar las categorías de acuerdo a su naturaleza y contenido.
6. Teorizar aplicando un método formal (método inductivo) y estructural para jugar con las ideas. Se trata de percibir, contrastar, comparar, agrupar y ordenar categorías, establecer nexos, enlaces, relaciones y aventurarse a especular.
7. Mantener la confrontación hasta que se de la “saturación de las categorías”, es decir, que ninguna información continúe recolectando aportes o nuevos elementos a lo que ya se logró establecer en las etapas previas a la recolección y generación de la información.
8. Las categorías se construyen desde la teoría como punto de referencia y desde la experiencia o realidad empírica.

De acuerdo a lo anterior, es importante destacar que el proceso de categorización no es aleatorio o arbitrario, y, en ese contexto, las categorías definitivas debían cumplir con unos criterios de selección, los cuales han sido establecidos por Galeano (Citado por Romero, 2005), de la siguiente manera:

1. **Relevancia:** el proceso de categorización debe contemplar las posibilidades de variación, esto significa que alguna o algunas categorías pueden quedar excluidas del sistema, dependiendo del diagnóstico y la realidad encontrada.
2. **Exclusividad:** “La mutua exclusión de los componentes del sistema categorial tienden a eliminar las redundancias y la desorientación a la hora de clasificar los datos”. Este criterio señala que, en principio, las categorías son mutuamente excluyentes, es decir, que el mismo elemento no puede ubicarse en dos categorías a la vez.
3. **Complementariedad:** “Se relaciona con la coherencia y busca establecer una relación articulada de la realidad, en forma tal, que cada una de las categorías construida aporte de manera ordenada la información que no encierran las otras categorías”.
4. **Especificidad:** Se especializa en un área específica concreta y delimitada “Cada categoría comporta un campo temático”.
5. **Exhaustividad:** hace referencia a la necesidad de admitir la inclusión de información en una de las categorías “tematizar de manera total la realidad objeto de estudio no dejando por fuera ninguna observación posible y revelante. Relacionar cada dato con el todo. La construcción de sistemas categoriales permite establecer las relaciones lógicas entre todas las categorías y establecer los límites de cada una”

Por otro lado, se tiene en la triangulación el mecanismo confrontacional entre la interpretación del investigador, el corpus teórico y la realidad vivida y en estudio, mediante la cual fue posible generar un multidimensional espacio de perspectivas que más allá de buscar probar o generalizar algo, buscan fundar el necesario cuestionamiento de la situación en estudio, procurando al investigador valiosos hallazgos desde los cuales fuera posible promover el inicio de un tránsito hacia nuevas y necesarias realidades.

En este sentido, la triangulación como lo establecen Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987) "(...) suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes." (p. 92). De este modo, se conseguirá una mayor confiabilidad y garantía en cuanto a la forma en que será tratada la información suministrada por los sujetos de estudio.

Finalmente, el proceso de triangulación, en su complejo intento por cruzar perspectivas distintas en todos los rangos, en este trabajo de investigación, consistió en ubicar para cada categoría definitiva, con sus respectivas subcategorías, el correspondiente contraste teórico sustentante y, naturalmente, las propias observaciones que como autor-investigador consideré necesarias, pertinentes y coherente, a la luz de cumplir con el propósito general de esta investigación.

TRATADO IV

IMBRICACIÓN ANALÍTICA DE LOS HALLAZGOS

Sobre ese signo superior del ser humano que es la búsqueda, resulta tan complejo emitir siquiera una interjección, pues comporta la totalidad del ser, todo su arrojado diferencial de la increíble naturaleza a la que inevitablemente -todavía- pertenece. El ser humano no está echado en los espacios y tiempos que ha vivido, no lo está como el resto de lo que vive y habita el mundo, porque él es el único capaz de significar y resignificar todo, incluyéndose él mismo.

En este sentido, la búsqueda, la curiosidad, la intriga, ese cúmulo de angustias que son solo posibles en el ser humano, representan la forma más primigenia de la investigación como sistematicidad. De acuerdo a esto, el ser humano constituye espacios diversos para responder a las infinitas preguntas que se está realizando permanentemente y, en ese afán de búsqueda, de investigación, de insaciables pretensiones por aportar a su propia vida y a la de otros, siquiera un pequeño grano de utilidad y mejora del estado de cosas en que se haya, en ese afán, el ser humano no para ni va a para su voluntad de investigar para beneficiar lo humano y el mundo.

Por todo lo anterior, resulta imperante la investigación como praxis humana, más en el contexto de la educación, por lo cual, este espacio investigativo consistente en una comprensión crítica de la Gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula, mira hacia lo humano y desea volver a lo humano. En este Tratado IV, se imbricarán los hallazgos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, se desarrolla un proceso de categorización y posteriormente la triangulación de los hallazgos, la teoría que sustenta el trabajo y la propia observación del investigador.

ENTREVISTAS A LOS DOCENTES

Entrevista al Prof. José Tadeo Morales

1. ¿Cuál es el significado que usted le da a la educación?

Para mí la educación está bien definida en los parámetros de la UNESCO que es “educar es humanizar” ... y... para mí la educación, a partir de allí, es un espacio tiempo de trascendencia, es decir, para mí educar es generar mejores humanos, mejores personas y, por supuesto, darle una herramienta... un instrumental con que la persona se defienda. El conocimiento para mí, es un medio para educar, no es el fin, entonces por eso estoy muy clarito que educar -insisto- educar es humanizar y, por eso, yo asumo la educación como un espacio y un momento para la trascendencia, para trascender el ser humano; por eso es que, por ejemplo, para mí... el primer elemento que brota de la trascendencia de la educación es la esperanza y creo que en estos tiempos la esperanza es vital... vital... se convierte en algo vital, pero la gente anda en otro mundo, o sea, anda creyendo que con el conocimiento lo van a resolver todo, pero no es así... Yo creo que me adscribo y por ahí está escrito en alguno de mis ensayos que educar es humanizar y, por lo tanto, para mí José Tadeo, la define, particularmente como espacio-tiempo de trascendencia.

2. ¿Cuál es su visión de la gestión docente del aula?

Mira... es algo controversial, primero porque... eh... donde menos se puede educar, a veces... el sitio más controversial para la educación es el

aula... porque si la educación solamente se da entre personas y es una relación de personas y es una relación de personas maduras, el aula se convierte simplemente en un lugar de conocimiento. Entonces, claro la gente ha entendido que gestionar el proceso educativo es gestionar el proceso de conocimiento y son dos cosas... una tiene que ver con la otra, pero no necesariamente, es decir, tú tienes que saber gestionar el conocimiento y eso es claro, ese es el elemento de aula, pero gerenciar el proceso educativo es más amplio porque dentro de todo el proceso educativo uno de los elementos es el conocimiento, uno de los elementos, entonces, claro por eso te digo que gestionar la educación desde el aula es atípico, por eso es que... um... una buena institución educativa tiene que tener clara su visión, su misión porque el muchacho cuando está en una buena institución educativa, a penas ingresa, desde que llega en la mañana ya comienza a educarse... entonces, los programas, la atención de los docentes, la atención del personal está centrado en el proceso educativo y no solamente en un proceso de aula, donde en el aula no solamente se gerencia el proceso cognitivo también se gerencia parte del proceso educativo, pero lo central del aula es el conocimiento... eso es lo central ajá, pero el conocimiento como dijimos en la pregunta anterior es la herramienta para educar, entonces gestionar el proceso educativo es más amplio que gestionar el proceso educativo y por eso el aula se convierte en... eh... un elemento puntual, entonces la gente cree que ahí está todo, no... no... no... el proceso educativo comienza cuando el sujeto ingresa a la escuela y ya de ahí comienza, y por eso tiene que haber la participación de la comunidad, los representantes, por eso es que es un... un... es un hecho social porque implica todo, entonces la gestión no es solamente gestionar puntualmente el hecho del aula...

3. ¿Cómo describiría su experiencia de gestión docente en el aula en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación?

Bueno... la maestría es algo distinto... es distinto ¿por qué? Porque se supone que la persona que llega a la maestría va con un interés, cosa que a lo mejor no sucede previo, es decir, eh... no necesariamente los muchachos que llegan, por lo menos a la Facultad de Educación llegan claros que quieren ser educadores... a lo mejor llegan accidentalmente o llegan por otra cosa.

Cuando la gente llega a la maestría, sí sabe que el elemento de la maestría fundamental es el conocimiento y la investigación sin detrimento de lo otro... sin detrimento de lo otro, es decir, el hecho que yo sea un profesor a nivel gerencial... de gerencia educativa y en el aula educativa y desarrollando, por ejemplo, Epistemología de la Gerencia o... o... Comportamiento Organizacional, no significa que no eduque ahí, o sea porque yo sigo siendo educador, mi rol principal es el de educador y el rol principal del educador es humanizar... eso me lleva pues a... a... a generar procesos de crecimiento y conocimiento... entonces claro, el participante que llega a la maestría... uno trata de gestionarle el conocimiento de esa asignatura pues, por ejemplo, en mi caso, epistemología... presentar la problemática actual de la gerencia... como es gerencia ver y discutir dónde es arte... dónde es ciencia... ¿dónde las decisiones están tomadas científicamente y dónde las decisiones están tomadas afectivamente? Entonces... eso tiene uno que distinguirlo, pero no está al margen de que... la puntualidad, los principios, la atención, los valores, sigan siendo los mismos en función de humanizar a esa gente... porque el hecho de que sea gerentes o que quieran ser gerentes educativos no significa que van a dejar de ser seres humanos o que no están en crecimiento y perfeccionamiento del ser.

4. ¿Cuáles serían los rasgos más determinantes de su gestión docente?

Yo creo que... lo que a uno lo distingue es la calidad humana... al menos creo que... usted y por eso me hace la entrevista, fue la calidad humana, el trato, la respetuosidad y el compromiso de... de... de... racionalmente profundizar juntos un área cognitiva, pero creo que lo que más lo motivó fue la calidad humana y eso es lo que impacta a la gente, no es tanto que uno sepa o no sepa, porque... eh... no es tanto eso, porque si es una persona que tiene calidad humana, el respeto humano te lleva que tú no puedes llegar a una clase sin prepararte, por respeto al otro... por respeto al otro... entonces claro más bien de mí dicen lo contrario, que exagero en los contenidos que exijo más allá de la cuenta... creo que dicen lo contrario... ajá que leen mucho, pero nadie dice mire el profesor es ofensivo o el profesor no nos motiva o el profesor no nos lleva de la mano como persona o el profesor nos irrespeta, creo que de mí nunca ha visto eso... aun... aun... aun cuando uno es muy sarcástico, uno sabe que uno es muy sarcástico, pero el estudiante sabe que... renunciar a la calidad humana... eh... es renunciar al conocimiento mismo y entonces con esa calidez humana, y cuando hablo de calidez humana es: respeto, hacer las cosas racionalmente y creer en el otro, o sea, son los tres elementos que te llevan a una auténtica calidad humana.

Primero el respeto, o sea... es una relación de personas adultas y maduras que están allí. Segundo, es una relación muy racional, no irracional, donde la afectividad se convierte en respeto, y... y... racionalidad, de verdad, centrada en el respeto y en los derechos del otro. Entonces es una afectividad que se convierte... bueno el término... el término es... de donde yo vengo el término es *amorevolezza*... que significa: bondad... bondad pedagógica, o sea, un trato lleno de bondad pedagógica y, por supuesto,

centrado en que... todo educador tiene que creer en el otro, tiene que haber una trascendencia, tiene que haber una esperanza, tiene que haber fe, o sea, yo tengo que creer en lo que estoy haciendo y que él crea en lo que está haciendo, creo que esos son los elementos que deben centrar y mediar el proceso educativo.

5. ¿Cuál es la relevancia que pudiera tener el elemento dialógico en su gestión docente del aula?

Claro, yo no diría dialógico, no estoy muy de acuerdo con el tema dialógico, pero sí dialogal, el dialogal como encuentro de personas adultas, el dialogal desde la perspectiva hiedeggeriana de que el lenguaje es la casa del ser, entonces en la medida que usted dialoga se encuentra con el otro...

Poe ahí tengo yo un escrito que se llama "De vuelta a lo humano", donde el diálogo es fundamental y hay otro que se llama "De vuelta al aula", donde todavía profundizo más el diálogo, es decir...

En un encuentro dialogal de personas, un encuentro para buscar puntos de encuentro y profundizarlos... acuérdesese que un diálogo... el que va a dialogar siempre sabe que va a ceder y va a ganar, o sea, si yo voy a dialogar, yo sé que tengo que ceder, pero sé que voy a ganar y eso es mutuo, o sea, ¿por qué? Porque todo el que va al diálogo gana, y todo el que va al diálogo algo cede... algo cede y algo gana...

Ahora cuando usted entiende el diálogo desde la comunicación como casa del ser y entiende que lo que se devela es el ser, esto en un ambiente de respeto, creo que, transforma el hecho educativo... lo redimensiona y lo hace trascendente, no lo deja inmanente, lo trasciende.

6. ¿Cuáles son sus consideraciones acerca de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?

Es que ahí no va a haber diferencia... cuando... se dialoga se llega a encuentros, a encuentros compartidos y racionales, centrados en el respeto, entonces, no va a haber diferencia, no va a haber diferencia no, ¿por qué? Porque la polifonía son múltiples voces, pero en la polifonía, esas múltiples voces bien acompañadas te hacen una extraordinaria melodía, o sea, la polifonía no tiene que ser de diferencia sino que la polifonía lleva al encuentro, o sea, es todo lo contrario, es decir, es más... en una pieza, una sola nota, no nos da la riqueza de múltiples notas al conjunto, porque múltiples notas al conjunto se convierten en acordes y un acorde son notas distintas y el hecho de que sean notas distintas, no significa que no les den armonía y que no les den sonoridad. Entonces, claro las múltiples voces en encuentro y con una buena orquesta pues nos hacen una melodía y nos hacen una sinfonía que es todavía más profundo.

Entonces... yo creo que no va a haber, o sea, el hecho de que se polifónico no significa que haya negación de la realidad o que haya lucha de contrarios. ¡No! Hay encuentro en la diversidad y con un buen director de orquesta las diferentes voces generan armonía y no solamente armonía, desarrollan una sinfonía, o sea, múltiples sonidos al mismo tiempo con notas distintas.

7. ¿Qué significado tiene lo dialógico-polifónico en el equilibrio de las relaciones en el aula a la luz de su gestión docente?

Yo te he dicho en las preguntas anteriores que, el elemento fundamental es el respeto, la creencia en el otro... la fe en el otro, (el respeto que he dicho que se traduce en lo que llamo amorevolezza) y la racionalidad de las cosas, o sea, el docente no es un irracional, el docente cuando actúa irracionalmente apaga, ahoga y mata el proceso educativo. Entonces, si yo parto de una racionalidad, parto de una creencia de respeto al otro... una afectividad madura y creo en la posibilidad de trascender con el otro, la

polifonía, pues lo que hace es aumentar la profundidad del hecho educativo porque es que todos no somos iguales... todos tenemos procesos distintos y en un proceso educativo hay gente que va adelante, hay gente que va en el medio y hay gente que va atrás; hay gente que, hay que esperar mucho tiempo para que madure, hay gente que madura rápido. Hay gente que... que... que... bueno que quema etapas, niños que queman etapas... hay... hay... hay... por ejemplo, estudiantes que ya desde el principio ya tienen claro de que van a investigar y cuál es su tesis y hay gente que terminó, esperó pero, al final dice lo voy a hacer y lo hace, o sea, la madurez y la polifonía no son contrarias y los acuerdos no son negativos, no... no... Claro que, hay gente que puede estar allí y no querer y tú tienes que respetarle su no querer o hay gente que no cree en lo que tú está diciendo y eso hay que respetarlo también o hay gente que va pilas y tú no has llegado y ya van adelante.

Yo esta mañana estaba dando clase a unos chicos, y... siempre hay uno que me pregunta por la clase que viene, entonces tengo que comenzar por decirle: mira la clase de hoy es hasta aquí y la clase que viene es esta. Entonces cuando llego a la clase que viene, digo: para responderle la pregunta a fulanito... Ves porque va adelantado o, hay gente que ni siquiera ha entrado, yo voy por la tercera clase y hay gente que todavía va entrando a la primera clase, o sea, son procesos de madurez del proceso educativo.

Esa es la diversidad y lo complejo realmente del hecho educativo, pero un hecho educativo que, si se mantiene en el respeto, en el reconocimiento del otro, en la caridad del educador porque... eh... en el educador tiene que brotar la caridad, la caridad que es esa misericordia que brota del alma del educador y ve con misericordia al otro... y eso, hecho dentro de una racionalidad, ¡oye! El acto educativo no fracasa, sino no me buscara para esta entrevista.

8. ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?

Sí... exacto... como decía... eh... el aula es a veces el lado, el punto más atípico ¿por qué? Porque cuando se genera la discusión, la discusión invade... Ya digo que, y aquí hay que citar a Vigotsky, que es el que hablaba del aprendizaje social... y de los ambientes enriquecidos. La escuela tiene que convertirse en un ambiente enriquecido, donde no solamente es el aula, eh... Algo que tenían las antiguas universidades, la academia como tal, era que la discusión y la reflexión era permanente... o sea, que tú no necesitabas estar en el aula, sino que las discusiones se iniciaban en el aula y terminaban haciendo teatro, terminaban haciendo discusiones, terminaban montando un evento, terminaban componiendo una música, es decir, el aula era un punto de inflexión donde se generaba la discusión y se permeaba por todo eso, entonces... yo creo que eso es la auténtica academia que hay que rescatar.

El otro día yo venía por aquí y veía a muchachos tocando violín, muchachos discutiendo por allá de una cosa... Yo digo, eso es lo que tenemos que hacer, no, no, no dejarnos llevar por lo que en general vemos que en vez del muchacho estar discutiendo sobre un tema, están es jugando barajas o haciendo otra cosa... no... no... no... Yo creo que esas discusiones comienzan en el aula y permean en un ambiente enriquecido, de tal manera que el que llega dice... mira aquí está pasando algo, pero que no se reduce al aula sino que se da en el espacio, o... usted ve a muy pocos profesores discutiendo con los estudiantes por allí, en un ambiente enriquecido eso es permanente... hasta en el autobús discuten y cuando hablo de discutir no es que pelean sino que establecen diálogos y establecen sus diferencia y van buscando la manera de... de... ir aclarando y de llegar a acuerdos.

Yo creo que hay pros u contras, uno se ríe porque... mira mucha gente llega a la maestría con la necesidad, tiene la necesidad del conocimiento pero tiene la misma actitud del pregrado, se siente... y... y... y... es algo que no solamente se da en la maestría, se da en los doctorados, o sea: la gente que se siente alumno, no ha superado la etapa de alumno, no ha trascendido la etapa de alumno, ponte tú en una maestría el ambiente debe ser de investigación... y todavía usted ve que los participantes las investigaciones las llevan es como una tarea, es decir, como algo que tiene que... un requisito para... y si no hago el requisito no apruebo la materia.

Entonces creo que... que... en primer lugar eso tiene que madurar y lo va madurando la gente en el espacio, porque la gente después cuando se mete con la investigación, con que le toca la investigación entonces empieza a ver el sentido a la cosa, pero, generalmente, yo creo que uno de los grandes problemas es ese que el estudiante se siente como estudiante y también el profesor muchas veces se siente como el maestro que está enseñando... entonces ahí tendríamos que esperar un nivel más, entonces claro yo soy el que sé todo, yo soy el que te enseño, tú no sabes nada, tú vienes a aquí a aprender... Yo creo que eso hay que trascenderlo ya, es decir, de alguna manera el estudiante tiene que reconocer que él tiene un background, que el profesor tiene otro background y entonces comenzar lo que tú llamas la dialogicidad... el encuentro de comunicación y de gestión de saberes, porque el estudiante algo sabe y el profesor también. Entonces, bueno, comenzar ese proceso para que la gente vaya encaminándose hacia allá y eso se va evaluar a largo plazo, porque realmente eso no se ve a corto plazo, es decir, muchos estudiantes caen, por ejemplo, cuando yo doy clase en pregrado, doy clase en el primer semestre, porque a mí me encanta el primer semestre y ellos llegan y se van con su espinita, pero cuando ven investigación entonces regresan y más o menos pasa aquí... uno viene deja algo y entonces el estudiante en la medida en que va madurando y que lo necesita

vuelve, creo que es así, creo que es igual, entonces, creo que es allí donde están las situaciones críticas, de que hay que ir superando esa mentalidad de que cuando llegamos a un postgrado todavía somos alumnos, no... no... no... usted es un participante, usted participa y usted es parte activa y parte importante porque la investigación que va a desarrollar es suya no es de otro.

Entrevista a la Profa. Gregoria Romero

1. ¿Cuál es el significado que usted le da a la educación?

Mira para mí la educación tiene un sentido de... de libertad, de preparación, o sea, de libertad para el ser humano... Yo siento que es la vía por la cual las personas podemos optar a participar en escenarios... eh... diversos, a participar, a hacer ejercicios de democracia, de... de... tener voz en ciertos escenarios que, si tú no pasas, estoy hablando de la educación como sistema oficial de un país ¡verdad! Para preparar a sus ciudadanos. Es la vía de participación más expedita con la que contamos los ciudadanos para poder hacer ejercicio de ciudadanía simplemente. Entonces, esa es mi visión de la educación, en términos amplios, si esa es la pregunta. Y... bueno a nivel micro, uno baja a otros términos.

2. ¿Cuál es su visión de la gestión docente del aula?

Bueno mira, para mí eh... ser docente y la gestión docente tiene que ver esencialmente con lo que uno planifica, la planificación. Y... sobre todo cuando yo pasé a hacer ejercicios de la semipresencialidad aquí en la UC, de manera oficial como docente y en la UCV que participé en un postgrado como estudiante... Yo... yo... siempre tengo en el pensamiento que la planificación tiene que ser milimetrada, no porque en la presencialidad exclusiva no se de o... o la planificación pueda obviarse, no; sino porque acá

eh... es difícil, de pronto cuando tú tienes mucha experiencia dando una materia, eh, te puedes dar el lujo, y en ocasiones te resulta, de, no tanto de no planificar, sino solamente con tus recuerdos de lo que hiciste para esa temática, entonces tú abordas al estudiante sin refrescar tu planificación, sin actualizarla, más en la semipresencialidad, ese lujo no existe, ese lujo es imposible, aunque, tú reiteradamente estés trabajando con la misma materia... Entonces, sobre todo en los escenarios de los tópicos que yo toco como docente porque generalmente con temas relacionados a la tecnología, entonces allí es imposible que uno no revise, allí es imposible que uno no se actualice ¿no?, entonces, para mí, la planificación es fundamental; primero como... eh... modelaje, para el estudiante, o sea, si tú trabajas en escenarios semipresenciales, el docente tiene que partir de que él es modelo para esos estudiantes en el sentido de su práctica completa, es decir, desde la planificación, o sea, la manera como tú presentas tu cronograma de actividades, la manera como tú presentas eh... tu Plan de evaluación bien concatenado ese cronograma, bien inserto, o sea, bien trabajado... enlazado con todo lo que es la planificación de tu cronograma, estoy hablando de la planificación de todas las actividades de evaluación que son... o sea, ese es el corazón de lo que tú vas a intentar que el estudiante participe y... y... asimile ¿no?

3. ¿Cómo describiría su experiencia de gestión docente en el aula en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación?

En la Maestría de Gerencia Avanzada ¿mi experiencia? Bueno, eh... mi experiencia siempre yo... yo... yo me considero una persona como que siempre voy a las actividades de postgrado, sobre todo las actividades, bueno y en pregrado también, siempre voy con las expectativas de aprender, de aprender con el grupo. Realmente yo siento... no... no... no por romanticismo, yo realmente lo vivo así, me gusta vivirlo así, o sea, me gusta

sentir que yo voy a participar con un grupo de expertos, o con un grupo de personas interesadas en lo que estamos haciendo, entonces por lo general le prestan mucha atención y dan muy buenos aportes...

¿Cómo? Si tú me preguntas por la experiencia en la maestría, para mí ha sido genial. Fíjate que... y... y... ¡qué lástima! Que yo desde el primer curso que tuve hice un trabajo pequeño de investigación que bueno hasta un paper pude llevar a un congreso ok internacional. La experiencia en esta maestría para mí siempre es de crecimiento, siempre eh... siempre tengo estudiantes que son... sabes que participan más allá de lo esperado... Bueno tú eres un caso, no... no... no porque estés aquí presente no porque me estés entrevistando, pero... Yo recuerdo mucho a Olimar, de ese grupo, que es el último que he tenido. Normalmente tengo ese tipo de participantes, pero yo debo decir, pero no es asunto de este postgrado, que en mi experiencia como docente tengo esos tragos amargos de eh... eh... el estudiante que, para mí, no logra comprender, una cosa que yo estoy estudiando, que es el lenguaje digital a cabalidad, o sea, eh... eh... el encontrarme con esos casos no exitosos que, muchas veces, hasta son casos de aplazar al estudiante, cosa que eh... yo sé que es duro verlo en postgrado... Pero me ha tocado, me ha tocado sencillamente porque no es asunto de enfermedad, no es asunto de... de... es una cosa que está sucediendo allí y que yo a veces, me pregunto y hablo con la coordinadora del programa... ¿qué será lo que está pasando? ¿Cómo... cómo una persona...? (te lo digo porque fue reciente y creo que fue en tu curso justamente) es decir, para mí aplazar a un estudiante no es un asunto, yo creo que, para ningún docente, es un asunto agradable, mucho menos a este nivel, pero para mí esas son experiencias duras que he tenido y que... que me marca ¿no? Porque tú te quedas, aunque tú no quieras, te quedas anclado reflexionando ¿qué será...?, primero tú te autoevalúas, o sea, ¿qué será lo que... lo que... que será lo que estoy haciendo mal? ¿por qué no

estoy llegando? Eso te lleva también a pensar bueno vamos a analizar también el otro extremo, o sea, ¿qué será lo que está pasando? Será que... entonces te provoca hablar hasta con los docentes que ha tenido esa persona de manera previa para saber si es un desempeño reiterativo, o sea... Pero no... ¿cómo te digo? O sea, es algo que me pasa no... no solamente en esta maestría... eh... me ha pasado también otros programas donde he tenido la oportunidad de participar, o sea, esos casos no exitosos, ¿no? Pero, en general, en general... mi experiencia siempre ha sido positiva.

4. ¿Cuáles serían los rasgos más determinantes de su gestión docente?

¿Vistos por mí? (risas) Si yo me mirara, o sea, porque recibo a veces críticas duras eh... A veces siento, y me cuida mucho, me he cuidado mucho últimamente de eh... los excesos, y... y... yo he escrito sobre eso porque me reflejo allí, esos errores, yo los llamo errores, más frecuentes cuando se hace ejercicio de educación a distancia o de la semipresencialidad, el docente tiene a abordecar en una actividad de aprendizaje contenidos muy largos para un espacio de tiempo muy comprimido, muy pequeño... Este... eh... eso ha sido, históricamente eso ha sido característico de mi... de mi ejercicio como docente ¿no?

También, el exceso de actividades, bien sea sumativas o... formativas. El exceso de actividades... y... y... me he dado cuenta... y... y... como te digo, o sea, eh... hasta he escrito sobre, he reflexionado mucho sobre eso... eh porque lo he vivido también como estudiante, sobre todo en cursos exclusivamente a distancia. Entonces, en función de esa experiencia que he tenido como docente yo he replicado, esa práctica... y he tratado de corregirlas en estos últimos... en estos últimos tiempos porque, yo creo que, cuando le di clases al grupo donde tú estabas, creo que... que... que traté de cuidar ese detalle. Yo... yo... exageraba en las actividades cuando yo hacía

la cuenta ¿no? La rendición final. Eso por una parte ¿no? Tratando de mejorar. Eso sé... sé... que ha distinguido mi práctica como aspecto negativo y lo otro que yo lo valoro como un aspecto positivo, es la planificación, sobre todo cuando... cuando estoy trabajando en la modalidad semipresencial que es aquí en la universidad en el postgrado, trato siempre de hacer, de fundamentarme en dos elementos esenciales que es, mi planificación de... de... las actividades de, digamos de participación que es evaluada, y el cronograma de... de actividades que se pone a disposición del... del... del grupo ¿no? Los dos últimos (rasgos) está presentes siempre, pero, que yo diría que definen mi práctica, creo que el estudiante... eh... creo, bueno no sé cómo decírtelo, o sea, yo siento que el estudiante valora mucho eso, o sea, el tener ese mapa para guiarse si estamos en la semipresencialidad.

Lo otro que yo te pudiera decir, es... ohm... es... que me han comentado también, es la participación, por ejemplo, cuando en un diálogo asincrónico ¿verdad? Cuando estamos totalmente, cuando estamos en el componente a distancia, cuando... hago esa participación junto con el estudiante, eso lo valoran mucho, o sea, el estudiante se da cuenta, el estudiante se da cuenta también cuando tú haces intervenciones donde citas lo que dijo Pedro Pérez y lo citas, o sea, ese tipo de prácticas pareciera que no es muy frecuente en su formación ¿no? Y... ¿qué te puedo decir? O sea, últimamente, también producto de la experiencia, la intención de buscar un diálogo genuino eh cuando estamos a distancia eh... es una característica que me gusta incorporar, que quiero incorporar, que inicié justamente con el curso de ustedes... esa solicitud de aspecto “evalúe críticamente tal artículo” o “evalúe críticamente este... la opinión sobre una normativa que estemos trabajando, pero eso lo he tratado de hacer desde el año pasado con el curso de ustedes.

5. ¿Cuál es la relevancia que pudiera tener el elemento dialógico en su gestión docente del aula?

Bueno, fíjate que... que allí yo no sé porque... yo creo que es algo que yo voy a trabajar, de hecho, mi proyecto doctoral yo lo aproximo a dialógica en el discurso en la educación a distancia, pero yo no sé, tú sabes yo todavía no estoy muy segura de si eso es lo que voy a hacer ni a dónde voy a llegar. Pero yo tengo una apuesta Alirio a que... eh... Esa conversación que nosotros tenemos aquí ¿verdad? Y que puede tener un docente cuando está en su salón de clase, cuando llega el primer día o el segundo y le presenta el Plan de Evaluación a sus estudiantes, y hacen un intercambio para decidir qué van a hacer... Yo siento que eso es una cosa obligatoria, a todo nivel, en pregrado, en postgrado y hasta en... en todos los niveles, hasta en... en cuando el muchachito llega a lo que uno llamaba antes kínder verdad, yo siento que ese diálogo sobre, por ejemplo, la planificación de las actividades de evaluación, es necesario y que puede hacerse así tú estés en un curso totalmente a distancia.

Entonces, ahí estamos hablando, para mí, eso es diálogo, para mí convocar al estudiante a la participación y a la decisión sobre lo que vamos a hacer como actividades de aprendizajes esenciales es fundamental.

Lo otro, te lo digo porque dentro de la semipresencialidad eso es esencial, cuando nosotros estamos en una conversación asíncrona, ¿verdad? Eh... trabajar ese intercambio a pesar, fíjate que es como una cosa contradictoria, porque tú cuando entras a esa actividad, a veces, el estudiante puede sentir ¡Oye! pero esta profesora todo es: número uno, vamos a hacer esto, número dos, hacer esto... pareciera una cosa muy... muy... directiva, ¿sabes?: a, b, c, okey. Le gente se puede sentir ¡oye! Me están ordenando cosas, pero no, es simplemente tratar de hacer un marco de referencia para que sepas cómo debes desenvolvarte en ese diálogo que vamos a tener a distancia, y mi apuesta siempre es que, tal y como lo hacemos en presencia donde no

perdemos esa capacidad de expresión que tenemos de nuestra corporalidad, a través de nuestros ojos, o sea, todo lo que implica el lenguaje cuando estamos en presencia, que nos apoyamos en nuestro cuerpo, en nuestros gestos y todo aquello. O sea, a pesar de... de... la... distancia y de estar mediados prácticamente por el lenguaje escrito, mi apuesta es a que sí podemos lograr un diálogo como o hacemos en presencia y... y... lograr inclusive esos aprendizajes que estamos buscando ¿lo ve?

Entonces, para mí lo dialógico es... es necesario convocarlo y... y... tratar de direccionar a que lo logremos.

6. ¿Cuáles son sus consideraciones acerca de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?

Ah ¿no el consenso, lo que propone Habermas? Fíjate que... ¡Claro! Las diferencias van a existir, porque todas las personas tenemos nuestros criterios ¿verdad? Y son... son, necesariamente, son distintos. O sea, pero ¡¿lo de la polifonía tiene que ver con las distintas voces que se hacen presente en ese conglomerado humano, en ese grupo de personas que estamos allí?! Bueno, mi consideración al respecto es que eso tiene que darse, eso... eso... es parte de lo humano, el diálogo y... y... el profesor Tadeo escribe mucho sobre eso. O sea, el diálogo, parte de lo humano, es precisamente que surja esa carga cultural, esa carga ideológica se va a hacer presente. Ahora, yo no sé si con esto apunto a responder tu pregunta, pero yo estoy imaginándome es en un foro donde estamos a distancia y estamos escribiendo, si se presentara una situación de disonancia este porque se hace presente mira eh... mira posturas políticas muy acentuadas, ¿cómo manejar eso? Eso tiene que dejarse surgir, eso tiene que permitirse y... es que, fíjate, tú dices, apartando lo curricular, apartando lo cognitivo, pero es que yo siento que tu... tu componente, o sea, uno es producto como

ser humano de todas esas dimensiones, de lo cultural, de lo socioeconómico, de todo lo que estamos viviendo... eso se puede presentar.

Ahora lo que hay que tratar, siento yo, no sé, lo que sucede es que yo soy ingeniero en informática de formación ¿verdad? Entonces uno, a veces, es como que, yo siento esto: a mí me perciben mucho como que este cuadrito, esta tabla y yo soy fanática de esas cosas ¿no? Pero para poder entender digo yo. Pero yo siento que, si estamos discutiendo una situación o una temática académica y la carga ideológica se hiciera presente como parte de lo humano, pues tenemos que manejarlo, no sé cómo, nunca se me ha presentado, yo digo eso salir de las manos, pero uno no debería sentirlo como que se sale de las manos sino simplemente este... que... que se presentó, que estoy en presencia de una persona que necesita, y sobre todo en estos tiempos, que necesita expresarse y lo está haciendo...

Igual sucede en la presencialidad, pero siento que en lo... en lo...escrito, nunca me ha pasado pero fíjate que la primera impresión que yo te doy es “se me sale de las manos”, porque uno no está acostumbrado, pero creo que hacia allá tenemos que ir y... y... las fronteras, fíjate que yo... yo les decía a un curso que tengo ahorita: yo no pongo límites en la extensión de las intervenciones, tú eras uno de los que... este... hacías unas intervenciones muy largas, pero se te comprende tu discurso ¿verdad? Que uno disfruta leyendo y uno no ve la extensión allí, pero... pero duro es cuando las personas copian y pegan, entonces ¡oye! Es terrible, no hay fluidez allí, nunca la puede haber, pero volviendo al tema de... de... pues, fíjate mi primera impresión es “se sale de las manos”, pero yo siento que tenemos nosotros, que formarnos en eso. Yo pienso que para poder manejar ese componente dialógico, no solamente a distancia sino además en la presencialidad, tenemos que tener amplitud, tenemos que este... tener una mente abierta y sobre todo... eh... yo no sé si se forma uno para eso, pero no es fácil, eso es una cuestión de aceptación que está muy de moda

ahorita, ¿verdad? De ese comprender, de ese estar en los zapatos del otro que muchas veces nos cuesta.

7. ¿Qué significado tiene lo dialógico-polifónico en el equilibrio de las relaciones en el aula a la luz de su gestión docente?

Es que yo lo veo como fundamental, tú sabes, porque yo creo que en el mismo momento en que un docente pasa la... la... la puerta del salón de clases, ¿verdad? Suponte estamos comenzando y es presencial netamente y se hace la discusión de un Plan de Evaluación desde esa perspectiva de: yo quiero que ustedes, aquí está mi propuesta, pero podemos dialogar, pueden ustedes no estar de acuerdo, pero, y es importantísimo, okey no estás de acuerdo, pero qué sugieres tú. Yo creo que allí estamos abriendo la puerta a esa polifonía de la que tú me conversas, porque tú estás, o sea, yo siento que en lo dialógico lo que tiene que haber es una puesta en común, miren esto lo que vamos a estar conversando pero el docente debe darse el permiso de que el estudiante participe, hablando por ejemplo de la situación inicial de discusión de la planificación de las actividades que van a estar haciendo en el aula okey, entonces a eso va la evaluación y todo, inclusive, yo diría que hoy, por ejemplo, yo cuando recibo un contenido en... en un programa de postgrado, normalmente tú haces críticas sobre eso y al publicarlo, tú estás abriendo la posibilidad a que el estudiante revise y el estudiante sea auditor de eso que él va a recibir... Yo siento más bien que los estudiantes de postgrado, por esa misma premura, porque lo que quiero, y no es una crítica okey, pero a veces, los estudiantes, siento que lo que quieren es terminar, siento que lo que quieren es graduarse y no disfrutan de esas cosas que le están poniendo en la mano, porque cuanto tú publicas un contenido programático de una materia que tú vas a dictar, tú está abriendo allí la posibilidad de que el estudiante cuestione: ajá, pero, ¿qué es esto?, por ejemplo, yo cuestioné mira "Historia de internet", o sea, pero yo la historia

de internet la puedo leer en cualquier momento, sabroso es discutir sobre la ciudadanía digital que tenemos que desarrollar hoy, a propósito de que sucedió esa historia, de que se vivió ese histórico suceso con la aparición de internet.

O sea, yo no sé si comprendí tu pregunta, pero yo siento que el diálogo es fundamental y lo estamos ejerciendo desde el mismo momento en que como docentes nos damos el permiso de invitar a nuestro estudiante a participar. Sucede a veces que, tú abres esa participación y no se comprende, o sea, la gente tiene los elementos allí puestos y no sabe lo que tiene frente a sus ojos.

8. ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?

Mira, para mí es absolutamente pertinente ¿okey? Y yo me voy siempre al nivel de postgrado, porque como te digo, o sea, mi comprensión de un postgrado es que es algo voluntario, o sea, nadie le dijo a Alirio: usted debe estudiar gerencia. No. O sea, tú tomaste tu decisión por alguna razón, o sea, tú no tienes unos padres que de alguna manera te están llevando o motivando a que curses, como pasa, por ejemplo, cuando uno hace un pregrado, normalmente, porque uno quiere, claro también está tu motivación y todo lo demás en la selección, pero en pregrado hay mucha más eh... digamos, expresión de voluntades de quienes te están formando, tus padres o quien te esté criando ¿verdad? Pero, cuando un individuo está en postgrado la decisión es muy particular, o sea, es mi decisión, estoy aquí por mi decisión, entonces, yo, en virtud de eso, veo el postgrado como una reunión de personas con madurez intelectual.

Entonces, por eso digo que la oportunidad y no es que tenga que venir, yo digo que ya está, pero depende cómo nosotros, este, ejerzamos ese... ese instrumento que tenemos en la mano.

Yo creo que es pertinente, porque el docente no, a veces, no es sensible a esa potencialidad que tiene en sus manos, de tratar, y estoy hablando sin saber cómo se reflexionaría a nivel de pregrado, pero... pero creo que es absolutamente pertinente, precisamente por eso, porque hay profesores, probablemente y también estudiantes, que no se dan cuenta de ese recurso potencial que tenemos en las manos de que todo está en lo dialógico, o sea yo no sé, si lo ejerzo así o no, pero... pero... yo siento que cuando un docente discute su planificación de evaluación un docente abre la puerta a una posibilidad de que mira aquí necesitamos trascender el resumen al que estamos acostumbrados y queremos es la crítica sobre... ¿ves? O sea, siento que, todas nuestras actividades tienen que estar impregnadas de ese componente dialógico que abra fronteras... que desdibuje esa frontera que no es el docente... El docente diseña una situación de aprendizaje, pero los que estamos ahí, los actores que estamos confluyendo allí este... tenemos potenciales, o sea, tenemos potencialidades que tenemos que tenemos que desarrollar.

Fíjate, para no dispersarme... Siento que hay que formar, para que esa situación dialógica se vaya dando, a nivel de postgrado, tú tiene que formar, tiene que abrir esos espacios de reflexión, tienen que darse espacios de reflexión, espacios de formación para que comprendamos qué es el instrumento dialógico, si lo vemos cómo un... un... o sea, impregnar tu práctica como docente de lo dialógico yo pienso que requiere de que nos formemos, que nos hablen, por ejemplo, de qué dicen los teóricos, o sea, hay un componente filosófico que nosotros tendríamos que abordar para darle sustento a eso pero además un componente pragmático porque no sabemos hacer ejercicio de ese diálogo, probablemente, de ese componente dialógico

para incorporarlo a nuestras prácticas yo creo que a veces estamos ausente, no sabemos cómo hacerlo...

Yo creo que... yo he visto este... me toca revisar, pero yo he visto en aulas que he podido tener acceso a lo que es una discusión, a lo que es cómo trabajan ellos una discusión en un diálogo académico como los llamo yo, asincrónico y la cosa se remite a: yo hago una pregunta y surge una respuesta o el estudiante da una respuesta y muchas veces copiada y pegada, no sé y que el docente permita eso y la cosa siga la construcción con elementos como esos yo creo que es que no estamos prestando atención pero ¿por qué? Porque nos falta darle importancia a ese componente dialógico dentro de la formación. Yo siento que es una cuestión de formación, creo que es así la cosa, creo que los docentes de postgrado tienen que formarlos.

ENTREVISTAS A LOS PARTICIPANTES

Entrevista al Abg. José Jesús Rodríguez Faría

1. ¿Cuál es el significado que usted le da a su proceso formativo?

Yo creo que la formación es una de las aristas fundamentales de la ecuación de mi vida, pues estoy absolutamente convencido de que el conocimiento es la vía predilecta para conquistar grandeza y la autorrealización. Creo que el conocimiento nos eleva, nos transforma... nos permite ver la vida desde su profundidad y complejidad... nos permite mirar al otro y mirarnos a nosotros mismos. Por eso la formación... creo que nos hace plenamente libres (si acaso tal libertad existe)... creo que la formación impide que sigamos patrones y caminos seleccionados arbitrariamente por

otros... el conocimiento hace que llevemos el timón de nuestras vidas siguiendo únicamente las indicaciones de la brújula de la verdad.....

Por todo ello estimado amigo, creo que el significado, más bien el valor que le otorgo a mi proceso formativo es vital. Además, creo... que tal formación, trasciende de los escenarios académicos formales.... Creo que la vida, en general, bien vivida, es un continuum formativo, que nos enriquece, nos revaloriza, nos eleva, nos resignifica, nos da cada vez más sentido.... Mirar un árbol, sentir la fuerza de una cascada, caminar descalzos, son tantas cosas de las cuales aprendemos y crecemos....

2. ¿Qué importancia tiene para usted la gestión del docente de aula en su propio proceso formativo?

Aquí, mi respuesta quizás dista de lo tradicional. Yo creo que nadie puede hacer depender su formación de la acción de agentes externos y creo que la educación debe dejar de concebirse como un sistema bancarizado.... Tiene que deponerse de una vez por todas, la falsa omnipotencia del profesorado y la absoluta pasividad del estudiante, que todo lo espera del otro. En tal sentido, creo que la gestión docente ha de concebirse como un proceso de facilitación o mediación, pues finalmente es el sujeto a la luz de su realidad y de sus experiencias vitales, quien ha de construir su propio eje de pensamiento.

Creo que la acción docente es vital y además insustituible, pero creo también que en los tiempos que corren, debemos apostar por resignificar el rol del maestro y como éste gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Es altamente preocupante que los teóricos y pedagogos más destacados del mundo, lleven décadas alertando de la crisis de la educación y los cambios que se han introducido al sistema sean tan pocos. Basta con hacer un sencillo análisis comparativo, para ver que nuestras escuelas y universidades siguen replicando modelos ortodoxos y caducos reproducidos

en la era de la revolución industrial.... Sin adentrarnos en la cuestión epistemológica, didáctica, pedagógica.... Solo basta con mirar la estructura del aula, para darnos cuenta del largo camino que aún debemos recorrer, para transformar de una vez por todas, al sistema educativo.

Yendo al fondo de tu pregunta, creo que la gestión docente es muy importante para cualquier proceso formativo, pero en lo particular, creo que no es la única vía para acceder al saber. Yo creo que el saber es construido desde el hacer... desde la reflexión... desde la crítica... desde la conversación con el otro... desde el encuentro... por eso el rol de la gestión docente, debe ir perdiendo, no importancia, sino predilección. Creo que los maestros, debemos apostar por desarrollar experiencias áulicas que propicien generar en nuestros estudiantes conciencias independientes y libres, capaces de hacer lo nuevo y de cuestionar constantemente los modos actuales.... En este sentido, lo que hace el docente en el aula es importante... pero creo que fracasaríamos si supeditamos en tal acción la carga absoluta del proceso formativo de los estudiantes.

Una de mis filosofías como profesor y como estudiante, que tomo prestada de Ortega y Gasset es que el aprendizaje en general.... se produce con, por y a pesar del profesor.

3. Como participante del programa de Maestría en Gerencia Avanzada en Educación ¿Cuáles experiencias fundamentales destacarías de la gestión docente en el aula?

Mira... estos dos años de formación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, han enriquecido y transformado la forma en la que me aproximo al aula como profesor. Hoy, cuando miro en retrospectiva y recuerdo los encuentros sabatinos de la maestría, percibo como se vigoriza la importancia de la decisión tomada en aquellas fechas;

púes hoy, además de haber alcanzado un grado académico de cuarto nivel, siento que gané valiosísimas amistades, de quienes aprendí tantas cosas...

Así que... en dos años son muchas las experiencias que pudiera narrar. Sin embargo, dado que, en tu pregunta, inquieres destacar experiencias fundamentales, te comentaré las que considero más significativas y que hoy trazan líneas que uso en mi praxis docente.

De la Dra. Irma Molina aprendí que, en el aula, era tan importante el manejo de lo técnico como el manejo de lo emocional... de ella puedo decirte que aprendí la importancia de la afectividad en la enseñanza y del valor de los abrazos, del tacto... en la práctica del docente de aula... el cómo esta profesora se relacionaba con los estudiantes a mí me marcó... púes vengo de la Escuela de Derecho, donde la rigidez en la enseñanza es la regla y la barrera profesor-alumno es bastante amplia. Hoy, creo que esa barrera tiene que desdibujarse... los profesores cuando regentamos el aula, debemos hacerlo no solo con la mente, sino con el corazón.... Con el alma... debemos ver al estudiante como el centro de nuestra práctica y en tal sentido debemos aproximarnos a él con respeto y cercanía.... Por eso creo, que el aula es un espacio maravilloso, concebido no solo como el lugar en el que se construye el saber, sino como una forma de encontrarnos y de compartir con el otro...

Otra de las experiencias fundamentales de la gestión docente en la Maestría, fueron los escenarios (aunque pocos) donde se abrieron los espacios áulicos para el debate y la reflexión compartida.... Púes era una forma de destronar el poder de la lección bulímica, reconociendo que el conocimiento puede construirse desde la reflexión con el otro, a partir de las experiencias vitales de cada uno de los participantes. Yo me enriquecí de las experiencias y modos de Itamar, una brillante odontóloga y profesora universitaria.... De olimar... una psicóloga que cada vez que intervenía brindaba reflexiones cargadas de una energía pura, que nos invitaba a construir una nueva cosmovisión de la enseñanza.... de anier... una maestra

de aula que había escalado poco a poco posiciones gerenciales, quien cuestionaba constantemente las prácticas y modos actuales, desde sus experiencias vividas... en fin... estos espacios donde los profesores nos permitían reflexionar y debatir, fueron muy significativos.

Por último puedo decirte, que otra experiencia que puedo destacar de la gestión docente, fue el tema de la concreción del saber a la luz del hacer. Tuvimos la oportunidad de aplicar un modelo de gestión del conocimiento a un caso real y esta experiencia fue fundamental, pues nos permitió brindar una solución al amparo de la gerencia educativa a un problema concreto. De igual modo la posibilidad de organizar un micro-evento académico, con todas sus implicancias gerenciales, supuso aproximarnos al dominio de la gerencia educativa de eventos académicos y de los retos que implican.

4. Como participante del programa de Maestría en Gerencia Avanzada en Educación ¿Cuáles serían los aportes a su propio proceso formativo y al desarrollo de la gestión docente en el aula?

En el marco de la Maestría en Gerencia Avanzada en Educación, yo creo que la postura que asumí como estudiante, enriqueció mi proceso formativo y procuro de algún modo coadyuvar a la gestión docente... particularmente, además de la revisión de la literatura especializada sugerida y del estudio y solución de los casos, procuré aprender de las experiencias vividas por mis compañeros... pues creo que uno de los valores agregados de la Maestría es la diversidad de sus participantes.

5. ¿qué relevancia le daría, en el marco de su propio proceso formativo al elemento dialógico en la gestión docente en el aula?

El dialogo en el aula es un “asunto controvertido” ... y digo controvertido, porque supone asumir una cosmovisión distinta a la que prevé el sistema actual. El dialogo áulico supone una afrenta directa a la hegemonía del

monologo educativo actual, a la luz del cual, es la voz del profesor, la única que ha de tener resonancia y valor en el aula.....Hoy, la imagen que más se repite en las aulas, es la de un profesor frente a una pizarra, que se dispone a hablar por las horas académicas asignadas, a sus estudiantes... quienes sentados simulando una formación militar, han de escuchar aquella lección bulímica-tradicional. Por eso digo que el dialogo hoy... es algo controvertido....

Yo creo que asumir al dialogo como eje del asunto áulico, es una actitud revolucionaria... y yo puedo decirte que soy militante de esa revolución, que persigue transformar la forma en que accedemos al saber y brinda una cosmovisión que resignifica el rol del profesor y de los estudiantes frente a la construcción del conocimiento. Creo además que el dialogo es tan complejo, que debemos ser entrenados... no basta con el dominio de las destrezas básicas del habla y de la escucha, púes el dialogo implica una conversación profunda que nos conecta con el otro, desde el respeto a lo diverso, permitiéndonos enriquecer nuestro bagaje experiencial desde el maravilloso contacto con otras esencias humanas.

6. ¿Cuál es su valoración de una concepción dialógica-polifónica del aula basada en la diferencia y en la presencia de múltiples conciencias?

Mira... yo creo que en educación no hay fórmulas mágicas ni recetas milagrosas... Que la educación está en una profundísima crisis, es una verdad inamovible, pero me sumo al espacio de los optimistas, púes son muchísimos los esfuerzos que hoy se emprenden, desde diversos escenarios para transformar el cómo construimos el saber en las aulas. Por eso creo en la fuerza de las palabras, en el valor de las conciencias, en la importancia de lo diverso, en el poder de las pequeñas acciones y de las micro-revoluciones que emprenden cientos de profesores que hacen del aula un espacio para

transformar al otro, para generar en él un gusto especial por el saber y en este sentido, creo que esta concepción dialógico-polifónica es una apuesta atrevida, interesante, lógica, racional, espiritual.... Cargada de una energía capaz de inundar de luz la realidad educativa.

Creo que concebir al aula como un espacio dialógico-polifónico, es una apuesta, en primer lugar: rebelde, porque de facto implica desconcentrar el poder, tradicionalmente concentrado en la figura del profesor. Concebir y valorar la multiplicidad de conciencias y hacer que resuenen sus voces en el locus áulico, supone a mi juicio, una poderosísima herramienta para construir experiencias significantes, que permitan desde lo diverso y lo plural, acceder a la verdad desde la subjetividad de las múltiples conciencias insertas en el aula. Creo que esta concepción, enriquece y vigoriza el hecho pedagógico, pues eleva la voz del sujeto y potencia el valor del encuentro con el otro como constante de la vida, pues somos por el simple hecho de ser, pero tal ser se fortalece al amparo del otro....

Por eso, creo que los profesores debemos mirar más al dialogo, porque es un elemento clave que vibra al compás de la diversidad de conciencias implícitas en el espacio áulico.

7. ¿Qué significación de lo dialógico polifónico puede encontrar en el equilibrio de las relaciones en el aula?

Me declaro enemigo de las generalizaciones; creo que cada aula es un microcosmos y lanzar ideas que agrupen tanta diversidad es algo que no haré. En el plano ideal, recordando a Kant “Soñé y era belleza, desperté y advertí que es deber”, creo que la concepción dialógico-polifónica en la gestión docente es el mecanismo predilecto para lograr un equilibrio relacional en el aula. El docente al valorizar y disponer de un escenario donde puedan manifestarse libremente las múltiples conciencias que viven en el aula, es el facilitador de un proceso maravilloso que procura

democratizar el acceso al saber... al amparo de una reflexión crítica y compartida.

Por eso creo... que el dialogo es vital... asumir esta concepción es fundamental y además necesaria, si realmente queremos sumar a la transformación educativa... y estoy seguro que cuando digites esta entrevista y otros lean lo que aquí expresé, me calificarán de iluso, de novato, inexperto, romántico o soñador... y no me importa... porque el día que deje de ver a la educación como algo mágico y poderoso y además pierda la fe en la belleza del sujeto, ese día me separaré inmediatamente de las aulas... porque esta causa es tan difícil y necesaria que debe ampararse en los brazos de la ilusión, de la utopía, de lo mágico...

8. ¿Qué pertinencia tiene según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógico polifónica del aula?

La expansión de la ciencia es indetenible.... La búsqueda de la verdad es un camino sin fin y nosotros como académicos al amparo de las tribunas científicas, no podemos abandonar el afán de construir nuevos modos de aproximarnos al poderío del saber.... De allí que se patentice la absoluta pertinencia y justificación de cualquier esfuerzo que pretenda brindar una mirada atenta y honesta a los fenómenos áulicos....

Creo que esta empresa investigativa que emprendes en el marco de esta Maestría, sin importar sus resultados, constituye un loable y justificado esfuerzo, que indiscutiblemente enriquecerá e inundará de luz, las realidades educativas locales.... Cualquier proceso de reflexión que procure dibujar rutas para transformar la gestión docente, finalmente se traduce en un empeño por mejorar y perfeccionar el cómo los profesores manejamos el enorme poder que nos otorga la República como forjadores del saber... creo además que, ante las realidades actuales, es más que necesario repensar el

cómo... y aquí insisto... es absurdo seguir replicando el viejo modelo de la revolución industrial. Nuestra educación hoy, en todos sus niveles... está ávida de acciones revolucionarias que transformen por completo al sistema educativo...

Por eso...Hoy el aula debe concebirse como un espacio “casi divino o superior”, en donde el hombre, al amparo de su individualidad y del encuentro con el otro, pueda elevarse, enriquecerse, crecer y transformarse, desde la democracia y la libertad. El aula debe ser el espacio donde éste desarrolle al máximo sus potencialidades e intereses...

Y hoy, en medio del terrible momento que vive la república y aunque sea muy negra la oscuridad que parece arropar al sistema educativo actual, nosotros los maestros, desde la fuerza de la esperanza, debemos estar a la vanguardia y luchar con todo nuestro aliento, por construir un sistema mágico, que sea capaz de inundar de luz nuestra realidad nacional, a través de acciones revolucionarias que logren transformar nuestros espacios áulicos en escenarios para desarrollar la belleza del sujeto humano al amparo de la libertad.

Entrevista a la Od. Itamar Solórzano

1. ¿Cuál es el significado que usted le da a su proceso formativo?

Constructivista, pues siempre intento construir nuevos aprendizajes interrelacionando mis propias vivencias y conocimientos previos con la enseñanza nueva, participando activamente para creer en el mismo.

2. ¿Qué importancia tiene para usted la gestión docente del aula en su propio proceso formativo?

Mucha, pues indudablemente el docente es el que genera los espacios para el aprendizaje y de su gestión depende, que sean los mejores. En mi

opinión, una gestión gerencial de aula signada por el éxito, edificante en mi proceso formativo, es aquella en donde se crean situaciones que me permiten aprovechar la pluralidad de conocimientos para oportunamente responder a una problemática, donde me motivan a pensar y crear, más que a recibir y memorizar. De allí la gran valía de una buena gestión docente en pro de mi propio proceso formativo.

3. Como participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación ¿Cuáles experiencias fundamentales destacaría de la gestión docente en el aula?

Una de las experiencias más enriquecedora para mí, de la gestión de aula común en la mayoría de los docentes, fue la co-evaluación. Por primera vez participo activamente en un proceso en el que evaluó y soy evaluada por mis compañeros. Si bien, no fue fácil expresar juicios críticos sobre el trabajo de otros, fue un procedimiento de retroalimentación, que me hizo partícipe del proceso de aprehensión de contenidos a través de la observación al otro. Me permito citar a Farchikou, quien señala “La participación de los alumnos en la evaluación puede ser una valiosa oportunidad para motivar, mejorar y consolidar el aprendizaje, favoreciendo así, el mismo a lo largo de la vida y para la vida”. Sin temor a equivocarme esta experiencia fue de gran valor en mi proceso formativo dentro de la Maestría y actualmente la aplico con mis estudiantes con resultados satisfactorios.

4. Como participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación ¿Cuáles serían los aportes a su propio proceso formativo y al desarrollo de la gestión docente en el aula?

Toda participación en un programa de Maestría, es una práctica de responsabilidad basada en la voluntad, el conocimiento y la acción propia de elegir. Si bien, es cierto que el o los docentes y su forma de gestionar,

influyen en el proceso formativo, los participantes también son responsables de los resultados del mismo, pues los programas de postgrado demandan en el propio individuo tomar el control de su aprendizaje y realizar acciones que le permitan obtener mejores beneficios y darle un mejor significado.

En este sentido, yo como participante, de manera proactiva, aumente los recursos a disponer para amortiguar el impacto de las demandas del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación. Mi mayor recurso, indudablemente fue la relación con mis compañeros, evite el contacto con aquellos que pudiesen afectarme emocionalmente (pesimistas, distractores, negativos, flojos, interesados y conflictivos) y arme un súper equipo con los mejores (proactivos, inteligentes, emprendedores, organizados, responsables y talentosos), mi equipo de alto desempeño, como le solía decir, José, Alirio y Olimar, tengo mucho que agradecerles, fueron un gran pilar en mi proceso formativo durante la Maestría, además agradezco el genuino espíritu de amistad surgido entre nosotros, para ellos mi admiración y respeto. Doy fe, de la gran importancia que tiene el formar un buen equipo. En estos programas los excelentes compañeros son un gran recurso estratégico.

Además, dentro del contexto de la Maestría, pude desarrollar capacidades, haciendo uso de la autoformación profesional, una de las vías para abordar el conocimiento, mediante una doble vertiente: la primera, bebiendo de las fuentes generadas en el mismo círculo de los participantes con distintas profesiones, es decir, de los aportes teóricos y experiencias manifestadas por los compañeros, profesionales en otras disciplinas, como: el derecho, la psicología, docencia entre otras, haciendo uso de la transdisciplinariedad promovida por la UNESCO. Y la segunda, producto de la reflexión sobre mi propia práctica como gerente de aula, asumiendo cada situación como un aprendizaje, ya que soy odontólogo en ejercicio, pero además me desempeño como docente de odontología en las Universidades de Carabobo y José Antonio Páez.

Finalmente, me interese por dirigir mis acciones para abordar el conocimiento de la mejor manera posible y pedir la retroalimentación a cada uno de los docentes en relación a mi desempeño como participante de la maestría, con la finalidad de enriquecer el mismo. Siempre tuve presente que la principal responsabilidad de mi proceso formativo, era la mía propia. Como decía un amigo, “fui a participar en la misma para aprender con el profesor, por el profesor y a pesar del profesor”.

5. ¿Qué relevancia le daría, en el marco de su propio proceso formativo, al elemento dialógico en la gestión docente del aula?

Toda, indiscutiblemente en las asignaturas donde mejor desarrolle habilidades gerenciales y construí mejores significados, fue en aquellas donde me permitieron participar conjuntamente con mis compañeros en la construcción del conocimiento, en donde hubo un intercambio genuino, sincero y respetuoso de saberes.

6. ¿Cuál es su valoración de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?

Tiene el invaluable valor dado por la misma pluralidad de conocimientos y experiencias de individuos demandados por la sociedad actual de complejidad creciente. La concepción dialógica-polifónica del aula, a mi parecer, permite visualizar las diferentes posturas ante problemas o situaciones adversas que se presenten, fomentando la creatividad y fortaleciendo la toma de decisiones.

7. ¿Qué significación de lo dialógico-polifónico puede encontrar en el equilibrio de las relaciones en el aula?

Cuando el docente permite y respeta la expresión oral de sus participantes en el proceso formativo, fomenta al mismo tiempo un ambiente de interacción positivo entre los mismos. Las relaciones equilibradas en el aula, pueden reducir los costes fisiológicos y psicológicos asociados a las actividades que se desarrollan dentro y fuera de ella, por lo tanto, me parece acertado propiciar lo dialógico-polifónico.

8. ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?

Tiene gran pertinencia, innegablemente las realidades están cambiando y la forma de abordarlas también debe cambiar. El docente actual debe fomentar la participación de sus estudiantes en la formación de saberes, pues tener información, no es tener conocimiento, para llegar a éste se debe lograr la experiencia y para ello es positiva la concepción dialógica-polifónica.

El proceso de Categorización

En este punto de la investigación se desarrolla la categorización de la información suministrada por los sujetos de estudio, los dos docentes y los dos participantes entrevistados. La categorización permite clasificar o agrupar información en atención a la igualdad o estrecha proximidad de los tópicos tratados. Para ello, se realizó una selección de categorías y subcategorías, cumpliendo con el proceso y método indicado en el Tratado III de esta investigación, basado -principalmente- en la escogencia de las categorías según los criterios de: *relevancia, exclusividad, complementariedad, especificidad y exhaustividad.*

De acuerdo a lo anterior, al obtener las categorías y subcategorías emergentes de las entrevistas realizadas, se procedió a listarlas todas; seguidamente, se inició el proceso de determinación de categorías definitivas, asegurando de que cumplieran con los criterios referidos, para lo cual se realizaron tres revisiones de categorías emergentes, de donde resultarían las definitivas, de este modo:

1. **Primera revisión:** esta consistió en identificar la relevancia y exclusividad de las categorías emergente.
2. **Segunda revisión:** se procuró el cumplimiento de los criterios de complementariedad y especificidad.
3. **Tercera revisión:** se pretendió la validación del criterio de exhaustividad.

Finalmente, se obtuvieron las categorías y subcategorías definitivas que cumplieran con los criterios de selección y categorización, sin dejar algún aspecto relevante fuera de dicha categorización y asegurando que las categorías definitivas, a pesar de construir una clasificación necesaria, abarcaran la totalidad de la situación en estudio.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 1:</p> <p>¿Cuál es el significado que usted le da a la educación?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales:</p> <p><u>Para mí la educación está bien definida en los parámetros de la UNESCO que es “educar es humanizar” ... y... para mí la educación, a partir de allí, es un espacio tiempo de trascendencia, es decir, para mí educar es generar mejores humanos (...) el primer elemento que brota de la trascendencia de la educación es la esperanza y creo que en estos tiempos la esperanza es vital... vital... se convierte en algo vital.</u></p>	<p>C1: Paradigma educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar es humanizar ✓ Educar es trascendencia ✓ Educar para la esperanza

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 1:</p> <p>¿Cuál es el significado que usted le da a la educación?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>Mira para mí la educación tiene un sentido de... de libertad, de preparación, o sea, de libertad para el ser humano... Yo siento que es la vía por la cual las personas podemos optar a participar en escenarios (...)</u> Es la <u>vía de participación más expedita con la que contamos los ciudadanos para poder hacer ejercicio de ciudadanía simplemente.</u></p>	<p>C1: Paradigma educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar es un ejercicio de libertad ✓ Educar es participar ✓ Educar es ejercer ciudadanía

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 2:</p> <p>¿Cuál es su visión de la gestión docente del aula?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales:</p> <p><u>... el sitio más controversial para la educación es el aula (...) tú tienes que saber gestionar el conocimiento y eso es claro, ese es el elemento de aula, pero gerenciar el proceso educativo es más amplio porque dentro de todo el proceso educativo uno de los elementos es el conocimiento. (...) en el aula no solamente se gerencia el proceso cognitivo también se gerencia parte del proceso educativo, pero lo central del aula es el conocimiento...</u></p>	<p>C2: Gestión docente</p>	<p>✓ Gestión docente del conocimiento</p> <p>✓ Gestionar el proceso educativo</p>

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 2:</p> <p>¿Cuál es su visión de la gestión docente del aula?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>(...) la gestión docente tiene que ver esencialmente con lo que uno planifica, la planificación. (...) la planificación es fundamental; primero como... eh... modelaje, para el estudiante, o sea, si tú trabajas en escenarios semipresenciales, el docente tiene que partir de que él es modelo para esos estudiantes. (...) o sea, la manera como tú presentas tu cronograma de actividades, (...) tu Plan de evaluación bien concatenado con ese cronograma.</u></p>	<p>C2: Gestión docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente planificada ✓ Gestión docente ejemplar

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 3:</p> <p>¿Cómo describiría su experiencia de gestión docente en el aula en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales:</p> <p><u>(...) el hecho que yo sea un profesor a nivel gerencial (...) no significa que no eduque ahí, o sea porque yo sigo siendo educador, mi rol principal es el de educador y el rol principal del educador es humanizar... eso me lleva pues a... a... a generar procesos de crecimiento y conocimiento (...)</u> <u>uno trata de gestionarle el conocimiento de esa asignatura pues, por ejemplo, en mi caso,</u></p>	<p>C3: Experiencia docente de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El educador es humanizador ✓ El educador está en crecimiento ✓ El docente educa en principios ✓ El docente gestiona el conocimiento

epistemología... presentar la problemática actual de la gerencia... como es gerencia ver y discutir dónde es arte... dónde es ciencia... Entonces... eso tiene uno que distinguirlo, pero no está al margen de que... la puntualidad, los principios, la atención, los valores, sigan siendo los mismos en función de humanizar a esa gente... porque el hecho de que sean gerentes o que quieran ser gerentes educativos no significa que van a dejar de ser seres humanos o que no están en crecimiento y perfeccionamiento del ser.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 3:</p> <p>¿Cómo describiría su experiencia de gestión docente en el aula en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>siempre voy con las expectativas de aprender, de aprender con el grupo. Realmente yo siento... no... no... no por romanticismo, yo realmente lo vivo así, me gusta vivirlo así, o sea, me gusta sentir que yo voy a participar con un grupo de expertos, o con un grupo de personas interesadas en lo que estamos haciendo (...). La experiencia en esta maestría para mí siempre es de crecimiento.</u></p>	<p>C3: Experiencia docente de aula</p>	<p>✓ El docente educa colaborativamente</p> <p>✓ El docente educa participativamente</p>

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 4:</p> <p>¿Cuáles serían los rasgos más determinantes de su gestión docente?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales:</p> <p><u>Yo creo que... lo que a uno lo distingue es la calidad humana... el trato, la respetuosidad y el compromiso de... de... de... racionalmente profundizar juntos un área cognitiva, pero creo que lo que más lo motivó fue la calidad humana (...) una afectividad que se convierte... bueno el término... el término es... de donde yo vengo el término es <i>amorevolezza</i>... que significa: bondad... bondad pedagógica.</u></p>	<p>C4: Dimensiones del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calidad humana ✓ Docente respetuoso ✓ Docente comprometido ✓ El docente maneja afectividad educativa ✓ El docente maneja bondad educativa

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 4:</p> <p>¿Cuáles serían los rasgos más determinantes de su gestión docente?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>(...) el exceso de actividades, bien sea sumativas o... formativas. Eso sé... sé... que ha distinguido mi práctica como aspecto negativo (...)</u> yo te pudiera decir, es... ohm... es... que me han comentado también, es la participación, por ejemplo, cuando en un diálogo asincrónico <u>¿verdad? (...) hago esa participación junto con el estudiante, eso lo valoran mucho, o sea, el estudiante se da cuenta.</u></p>	<p>C4: Dimensiones del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente exigente ✓ El docente promueve la participación ✓ El docente dialoga ✓ El docente es crítico

(...) la intención de buscar un diálogo genuino eh cuando estamos a distancia eh... es una característica que me gusta incorporar, que quiero incorporar, que inicié justamente con el curso de ustedes... esa solicitud de aspecto “evalúe críticamente tal artículo” o “evalúe críticamente este... la opinión sobre una normativa que estemos trabajando

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 5: ¿Cuál es la relevancia que pudiera tener el elemento dialógico en su gestión docente del aula?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales: <u>(...) dialogal como encuentro de</u></p>	<p>C5: Paradigma dialógico-educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como encuentro ✓ El diálogo como forma de reconocimiento del otro ✓ El diálogo para la transformación del hecho educativo

personas adultas, el dialogal desde la perspectiva hiedeggeriana de que el lenguaje es la casa del ser, entonces en la medida que usted dialoga se encuentra con el otro (...) el que va a dialogar siempre sabe que va a ceder y va a ganar, o sea, si yo voy a dialogar, yo sé que tengo que ceder, pero sé que voy a ganar y eso es mutuo, o sea, ¿por qué? Porque todo el que va al diálogo gana, y todo el que va al diálogo algo cede... algo cede y algo gana...

Ahora cuando usted entiende el diálogo desde la comunicación como casa del ser y entiende que lo que se devela es el ser, esto en un ambiente de respeto, creo que,

<u>transforma el hecho educativo... lo redimensiona y lo hace trascendente, no lo deja inmanente, lo trasciende.</u>		
--	--	--

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 5: ¿Cuál es la relevancia que pudiera tener el elemento dialógico en su gestión docente del aula?</p> <p>Prof. Gregoria Romero: <u>Esa conversación que nosotros tenemos aquí ¿verdad? Y que puede tener un docente cuando está en su salón de clase, cuando llega el primer día o el segundo y les presenta el Plan de Evaluación a sus estudiantes, y hacen un intercambio para decidir qué van a</u></p>	<p>C5: Paradigma dialógico-educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como aspecto inherente a lo educativo ✓ El diálogo como participación ✓ El diálogo como necesidad en el hecho educativo

hacer... Yo siento que eso es una cosa obligatoria, a todo nivel (...) para mí convocar al estudiante a la participación y a la decisión sobre lo que vamos a hacer como actividades de aprendizajes esenciales es fundamental.

Lo otro, te lo digo porque dentro de la semipresencialidad eso es esencial, cuando nosotros estamos en una conversación asíncrona, ¿verdad? (...) O sea, a pesar de... de... la... distancia y de estar mediados prácticamente por el lenguaje escrito, mi apuesta es a que sí podemos lograr un diálogo como o hacemos en presencia y... y... lograr inclusive esos aprendizajes que estamos

buscando ¿lo ve?

(...) Entonces, para mí lo dialógico es... es necesario convocarlo y... y... tratar de direccionar a que lo logremos.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 6:</p> <p>¿Cuáles son sus consideraciones acerca de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales:</p> <p><u>(...) en la polifonía, esas múltiples voces bien acompañadas te hacen una extraordinaria melodía, o sea, la polifonía no tiene que ser de diferencia, sino que la polifonía</u></p>	<p>C6: Aula dialógica-polifónica</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ El aula para el encuentro✓ El aula como diversidad✓ El aula como equilibrio✓ El aula como complejidad

lleva al encuentro (...) en una pieza, una sola nota, no nos da la riqueza de múltiples notas al conjunto, porque múltiples notas al conjunto se convierten en acordes y un acorde son notas distintas y el hecho de que sean notas distintas, no significa que no les den armonía y que no les den sonoridad.

Entonces... yo creo que no va a haber, o sea, el hecho de que sea polifónico no significa que haya negación de la realidad o que haya lucha de contrarios. ¡No! Hay encuentro en la diversidad y con un buen director de orquesta las diferentes voces generan armonía y no solamente armonía,

desarrollan una sinfonía, o sea, múltiples sonidos al mismo tiempo con notas distintas.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 6:</p> <p>¿Cuáles son sus consideraciones acerca de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>Fíjate que... ¡Claro! Las diferencias van a existir, porque todas las personas tenemos nuestros criterios ¿verdad?</u></p> <p><u>(...) Bueno, mi consideración al respecto es que eso tiene que darse, eso... eso... es parte de lo</u></p>	<p>C6: Aula dialógica-polifónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestionar las diferencias en el aula ✓ Permitir la diversidad en el aula ✓ El aula como carga cultural e ideológica ✓ Apertura a lo polifónico en el aula

humano, el diálogo.

O sea, el diálogo, parte de lo humano, es precisamente que surja esa carga cultural, esa carga ideológica se va a hacer presente.

Pero yo siento que, si estamos discutiendo una situación o una temática académica y la carga ideológica se hiciera presente como parte de lo humano, pues tenemos que manejarlo (...) que se presentó, que estoy en presencia de una persona que necesita, y sobre todo en estos tiempos, que necesita expresarse y lo está haciendo...

Yo pienso que, para poder manejar ese componente dialógico, no solamente a distancia

sino además en la presencialidad,
tenemos que tener amplitud,
tenemos que este... tener una
mente abierta.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 7: ¿Qué significado tiene lo dialógico-polifónico en el equilibrio de las relaciones en el aula a la luz de su gestión docente?</p> <p>Prof. José Tadeo Morales: <u>Yo te he dicho en las preguntas anteriores que, el elemento fundamental es el respeto, la creencia en el otro... la fe en el otro, (..)</u> <u>Entonces, si yo parto de una racionalidad, parto de una creencia</u></p>	<p>C7: Relaciones en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar desde el reconocimiento ✓ Educar desde la diversidad ✓ Educar desde la complejidad del ser ✓ Educar desde lo afectivo

de respeto al otro... una
afectividad madura y creo en la
posibilidad de trascender con el
otro, la polifonía, pues lo que hace
es aumentar la profundidad del
hecho educativo porque es que
todos no somos iguales (...)

Esa es la diversidad y lo
complejo realmente del hecho
educativo, pero un hecho
educativo que, si se mantiene en el
respeto, en el reconocimiento del
otro, en la caridad del educador
porque... eh... en el educador
tiene que brotar la caridad, la
caridad que es esa misericordia
que brota del alma del educador y
ve con misericordia al otro...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 7:</p> <p>¿Qué significado tiene lo dialógico-polifónico en el equilibrio de las relaciones en el aula a la luz de su gestión docente?</p> <p>Prof. Gregoria Romero:</p> <p><u>Es que yo lo veo como fundamental...</u></p> <p><u>Suponte estamos comenzando y es presencial netamente y se hace la discusión de un Plan de Evaluación desde esa perspectiva de: yo quiero que ustedes, aquí está mi propuesta, pero podemos dialogar, pueden ustedes no estar de acuerdo, pero, y es importantísimo, okey no estás de acuerdo, pero qué sugieres tú. Yo</u></p>	<p>C7: Relaciones en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar para la participación ✓ Educar para la formación crítica ✓ Educar para desarrollar una conciencia dialógica-polifónica

creo que allí estamos abriendo la puerta a esa polifonía de la que tú me conversas, porque tú estás, o sea, yo siento que en lo dialógico lo que tiene que haber es una puesta en común, miren esto lo que vamos a estar conversando, pero el docente debe darse el permiso de que el estudiante participe, (...)

En un programa de postgrado, normalmente tú haces críticas sobre eso y al publicarlo, tú estás abriendo la posibilidad a que el estudiante revise y el estudiante sea auditor de eso que él va a recibir...

Cuando tú publicas un contenido programático de una

materia que tú vas a dictar, tú estás abriendo allí la posibilidad de que el estudiante cuestione: ajá, pero, ¿qué es esto? (...) el diálogo es fundamental y lo estamos ejerciendo desde el mismo momento en que como docentes nos damos el permiso de invitar a nuestro estudiante a participar. Sucede a veces que, tú abres esa participación y no se comprende, o sea, la gente tiene los elementos allí puestos y no sabe lo que tiene frente a sus ojos.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 8: ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo</p>	<p>C8: Transformación de la gestión docente</p>	<p>✓ Gestión docente que genere discusión</p>

hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?

Prof. José Tadeo Morales:

Sí... exacto... como decía... eh... el aula es a veces el lado, el punto más atípico ¿por qué? Porque cuando se genera la discusión, la discusión invade...

Algo que tenían las antiguas universidades, la academia como tal, era que la discusión y la reflexión era permanente... o sea, que tú no necesitabas estar en el aula, sino que las discusiones se iniciaban en el aula y terminaban haciendo teatro, terminaban haciendo discusiones, terminaban montando un evento, terminaban

- ✓ Gestión docente con visión de ambientes enriquecidos
- ✓ Gestión docente para el encuentro desde la diferencia
- ✓ Gestión docente que promueva el equilibrio en el aula

componiendo una música, es decir, el aula era un punto de inflexión donde se generaba la discusión y se permeaba por todo eso, entonces...

Yo creo que esas discusiones comienzan en el aula y permean en un ambiente enriquecido, de tal manera que el que llega dice... mira aquí está pasando algo, pero que no se reduce al aula sino que se da en el espacio, o... usted ve a muy pocos profesores discutiendo con los estudiantes por allí, en un ambiente enriquecido eso es permanente... hasta en el autobús discuten y cuando hablo de discutir no es que pelean sino que establecen diálogos y establecen

sus diferencia y van buscando la manera de... de... ir aclarando y de llegar a acuerdos. (...) mira mucha gente llega a la maestría con la necesidad, tiene la necesidad del conocimiento pero tiene la misma actitud del pregrado, se siente... y... y... y... es algo que no solamente se da en la maestría, se da en los doctorados, o sea: la gente que se siente alumno, no ha superado la etapa de alumno, no ha trascendido la etapa de alumno, ponte tú en una maestría el ambiente debe ser de investigación... y todavía usted ve que los participantes las investigaciones las llevan es como

una tarea, es decir, como algo que tiene que... un requisito para... y si no hago el requisito no apruebo la materia.

(...) yo creo que uno de los grandes problemas es ese que el estudiante se siente como estudiante y también el profesor muchas veces se siente como el maestro que está enseñando... entonces ahí tendríamos que esperar un nivel más, entonces claro yo soy el que sé todo, yo soy el que te enseño, tú no sabes nada, tú vienes a aquí a aprender... Yo creo que eso hay que trascenderlo ya, es decir, de alguna manera el estudiante tiene que reconocer que él tiene un

background, que el profesor tiene otro background y entonces comenzar lo que tú llamas la dialogicidad...

Entonces, bueno, comenzar ese proceso para que la gente vaya encaminándose hacia allá y eso se va evaluar a largo plazo...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS DOCENTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 8: ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?</p> <p>Prof. Gregoria Romero: <u>Yo creo que es pertinente, porque el docente... no... a veces,</u></p>	<p>C8: Transformación de la gestión docente</p>	<p>✓ Gestión docente reflexiva de lo dialógico en el aula</p> <p>✓ Gestión docente que trascienda los contenidos mediante lo dialógico</p>

no es sensible a esa potencialidad que tiene en sus manos, de tratar, y estoy hablando sin saber cómo se reflexionaría a nivel de pregrado, pero... pero creo que es absolutamente pertinente, precisamente por eso, porque hay profesores, probablemente y también estudiantes, que no se dan cuenta de ese recurso potencial que tenemos en las manos de que todo está en lo dialógico, o sea yo no sé, si lo ejerzo así o no, pero... pero... yo siento que cuando un docente discute su planificación de evaluación un docente abre la puerta a una posibilidad de que mira aquí necesitamos trascender

el resumen al que estamos acostumbrados y queremos es la crítica sobre... ¿ves? O sea, siento que, todas nuestras actividades tienen que estar impregnadas de ese componente dialógico que abra fronteras... que desdibuje esa frontera que no es el docente... El docente diseña una situación de aprendizaje, pero los que estamos ahí, los actores que estamos confluendo allí este... tenemos potenciales, o sea, tenemos potencialidades que tenemos que tenemos que desarrollar.

...Siento que hay que formar, para que esa situación dialógica se vaya dando, a nivel de postgrado, tú tienes que formar, tienes que

abrir esos espacios de reflexión,
tienen que darse espacios de
reflexión, espacios de formación
para que comprendamos qué es el
instrumento dialógico, si lo vemos
cómo un... un... o sea, impregnar
tu práctica como docente de lo
dialógico yo pienso que requiere
de que nos formemos, que nos
hablen, por ejemplo, de qué dicen
los teóricos, o sea, hay un
componente filosófico que nosotros
tendríamos que abordar para darle
sustento a eso pero además un
componente pragmático porque no
sabemos hacer ejercicio de ese
diálogo, probablemente, de ese
componente dialógico para
incorporarlo a nuestras prácticas

yo creo que a veces estamos ausente, no sabemos cómo hacerlo... Porque nos falta darle importancia a ese componente dialógico dentro de la formación. Yo siento que es una cuestión de formación, creo que es así la cosa, creo que los docentes de postgrado tienen que formarlos.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 1:</p> <p>¿Cuál es el significado que usted le da a su proceso formativo?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.:</p> <p><u>(...) la formación... creo que nos hace plenamente libres (si acaso tal libertad existe)... creo que la formación impide que sigamos patrones y caminos seleccionados arbitrariamente por otros... el conocimiento hace que llevemos el timón de nuestras vidas siguiendo únicamente las indicaciones de la brújula de la verdad...</u></p> <p><u>Además, creo... que tal formación, trasciende de los escenarios académicos</u></p>	<p>C1: Paradigma formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación para la libertad ✓ Formación que trasciende lo académico ✓ Formación que resignifica la vida

formales.... Creo que la vida, en general, bien vivida, es un continuum formativo, que nos enriquece, nos revaloriza, nos eleva, nos resignifica, nos da cada vez más sentido...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 1: ¿Cuál es el significado que usted le da a su proceso formativo?</p> <p>Od. Itamar Solórzano: <u>Constructivista, pues siempre intento construir nuevos aprendizajes interrelacionando mis propias vivencias y conocimientos previos con la enseñanza nueva, participando activamente para creer en el mismo.</u></p>	C1: Paradigma formativo	✓ Formación participativa

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 2:</p> <p>¿Qué importancia tiene para usted la gestión docente del aula en su propio proceso formativo?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.:</p> <p><u>Tiene que deponerse de una vez por todas, la falsa omnipotencia del profesorado y la absoluta pasividad del estudiante, que todo lo espera del otro. En tal sentido, creo que la gestión docente ha de concebirse como un proceso de facilitación o mediación, pues finalmente es el sujeto a la luz de su realidad y de sus experiencias vitales, quien ha de construir su propio eje de</u></p>	<p>C2: Gestión docente en el proceso formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente mediadora ✓ Resignificar la gestión docente ✓ Gestión docente como complemento de formación ✓ Gestión docente que resignifique el aula ✓ Formación desde el hacer ✓ Formación desde la reflexión y la crítica ✓ Formación desde el encuentro

pensamiento. (...) debemos apostar por resignificar el rol del maestro y como éste gestiona el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Yendo al fondo de tu pregunta, creo que la gestión docente es muy importante para cualquier proceso formativo, pero en lo particular, creo que no es la única vía para acceder al saber. Yo creo que el saber es construido desde el hacer... desde la reflexión... desde la crítica... desde la conversación con el otro... desde el encuentro... por eso el rol de la gestión docente, debe ir perdiendo, no importancia, sino predilección. Creo que los maestros, debemos

apostar por desarrollar experiencias áulicas que propicien generar en nuestros estudiantes conciencias independientes y libres, capaces de hacer lo nuevo y de cuestionar constantemente los modos actuales. En este sentido, lo que hace el docente en el aula es importante... pero creo que fracasaríamos si supeditamos en tal acción la carga absoluta del proceso formativo de los estudiantes.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 2: ¿Qué importancia tiene para usted la gestión docente del aula en su propio proceso formativo?</p>	<p>C2: Gestión docente en el proceso formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente que genera espacios de reflexión ✓ Gestión docente de la pluralidad

Od. Itamar Solórzano:

Mucha, pues indudablemente el docente es el que genera los espacios para el aprendizaje y de su gestión depende, que sean los mejores. En mi opinión, una gestión gerencial de aula signada por el éxito, edificante en mi proceso formativo, es aquella en donde se crean situaciones que me permiten aprovechar la pluralidad de conocimientos para oportunamente responder a una problemática, donde me motivan a pensar y crear, más que a recibir y memorizar. De allí la gran valía de una buena gestión docente en pro de mi propio proceso formativo.

de saberes

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 3:</p> <p>Como participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, ¿Cuáles experiencias fundamentales destacarías de la gestión docente en el aula?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.:</p> <p><u>De la Dra. Irma Molina aprendí que, en el aula, era tan importante el manejo de lo técnico como el manejo de lo emocional... de ella puedo decirte que aprendí la importancia de la afectividad en la enseñanza y del valor de los abrazos, del tacto... en la práctica del docente de aula...</u></p> <p><u>Otra de las experiencias fundamentales de la gestión</u></p>	<p>C3: Experiencia en el proceso formativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso formativo desde las emociones ✓ Proceso formativo reflexivo y crítico ✓ Proceso formativo desde el hacer

docente en la Maestría, fueron los escenarios (aunque pocos) donde se abrieron los espacios áulicos para el debate y la reflexión compartida (...) otra experiencia que puedo destacar de la gestión docente, fue el tema de la concreción del saber a la luz del hacer. Tuvimos la oportunidad de aplicar un modelo de gestión del conocimiento a un caso real y esta experiencia fue fundamental, pues nos permitió brindar una solución al amparo de la gerencia educativa a un problema concreto

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
Pregunta N° 3: Como participante del programa de	C3: Experiencia en el proceso	✓ Proceso formativo

<p>Maestría Gerencia Avanzada en Educación, ¿Cuáles experiencias fundamentales destacarías de la gestión docente en el aula?</p> <p>Od. Itamar Solórzano:</p> <p><u>Una de las experiencias más enriquecedoras para mí, (...) fue la co-evaluación. (...) Si bien, no fue fácil expresar juicios críticos sobre el trabajo de otros, fue un procedimiento de retroalimentación que me hizo partícipe del proceso de aprehensión de contenidos a través de la observación al otro.</u></p>	<p>formativo</p>	<p>corresponsable</p>
--	------------------	-----------------------

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 4:</p> <p>Como participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en</p>	<p>C4: Aportes al proceso educativo</p>	<p>✓ Capacidad de aprendizaje</p>

Educación ¿Cuáles serían los aportes a su propio proceso formativo y al desarrollo de la gestión docente en el aula?

Abg. José Jesús Rodríguez F.:

(...) además de la revisión de la literatura especializada sugerida y del estudio y solución de los casos, procuré aprender de las experiencias vividas por mis compañeros... púes creo que uno de los valores agregados de la Maestría es la diversidad de sus participantes.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 4:</p> <p>Como participante del programa de Maestría Gerencia Avanzada en</p>	<p>C4: Aportes al proceso educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión efectiva de recursos ✓ Trabajo colaborativo

Educación ¿Cuáles serían los aportes a su propio proceso formativo y al desarrollo de la gestión docente en el aula?

Od. Itamar Solórzano:

(...) yo como participante, de manera proactiva, aumente los recursos a disponer para amortiguar el impacto de las demandas del programa de Maestría (...) Mi mayor recurso, indudablemente fue la relación con mis compañeros (...) Doy fe, de la gran importancia que tiene el formar un buen equipo. En estos programas los excelentes compañeros son un gran recurso estratégico (...) pude desarrollar capacidades, haciendo uso de la autoformación profesional, una de

- ✓ Gestionar la diversidad como fuente de aprendizaje
- ✓ Capacidad reflexiva y autoreflexiva

las vías para abordar el conocimiento, mediante una doble vertiente: la primera, bebiendo de las fuentes generadas en el mismo círculo de los participantes con distintas profesiones, (...) y la segunda, producto de la reflexión sobre mi propia práctica como gerente de aula, asumiendo cada situación como un aprendizaje (...)

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 5: ¿Qué relevancia le daría, en el marco de su propio proceso formativo, al elemento dialógico en la gestión docente del aula?</p>	<p>C5: Paradigma dialógico-educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico como superación del aula actual ✓ Lo dialógico como fundamento del proceso formativo ✓ El diálogo transforma el proceso educativo

Abg. José Jesús Rodríguez F.:

El diálogo en el aula es un asunto controvertido... y digo controvertido, porque supone asumir una cosmovisión distinta a la que prevé el sistema actual. El dialogo áulico supone una afrenta directa a la hegemonía del monologo educativo actual, a la luz del cual, es la voz del profesor, la única que ha de tener resonancia y valor en el aula...

Por eso digo que el dialogo hoy... es algo controvertido...

Yo creo que asumir al dialogo como eje del asunto áulico, es una actitud revolucionaria... y yo puedo decirte que soy militante de esa revolución, que persigue

- ✓ El diálogo resignifica el rol del docente
- ✓ El diálogo resignifica el rol del estudiante
- ✓ Formación para lo dialógico

transformar la forma en que accedemos al saber y brinda una cosmovisión que resignifica el rol del profesor y de los estudiantes frente a la construcción del conocimiento. Creo además que el dialogo es tan complejo, que debemos ser entrenados... no basta con el dominio de las destrezas básicas del habla y de la escucha, pues el dialogo implica una conversación profunda que nos conecta con el otro, desde el respeto a lo diverso, permitiéndonos enriquecer nuestro bagaje experiencial desde el maravilloso contacto con otras esencias humanas.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 5:</p> <p>¿Qué relevancia le daría, en el marco de su propio proceso formativo, al elemento dialógico en la gestión docente del aula?</p> <p>Od. Itamar Solórzano:</p> <p>Toda, indiscutiblemente en las asignaturas donde mejor desarrollé habilidades gerenciales y construí mejores significados, fue en aquellas donde me permitieron participar conjuntamente con mis compañeros en la construcción del conocimiento, en donde hubo un intercambio genuino, sincero y respetuoso de saberes.</p>	<p>C5: Paradigma dialógico-educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como construcción genuina de saberes ✓ El diálogo promueve un proceso formativo participativo

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 6:</p> <p>¿Cuál es su valoración de una concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.:</p> <p><u>Creo que concebir al aula como un espacio dialógico-polifónico, es una apuesta, en primer lugar: rebelde, porque de facto implica desconcentrar el poder, tradicionalmente concentrado en la figura del profesor. Concebir y valorar la multiplicidad de conciencias y hacer que resuenen sus voces en el locus áulico, supone a mi juicio, una</u></p>	<p>C6: Aula dialógica-polifónica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula dialógica-polifónica desconcentra el poder ✓ El aula dialógica-polifónica abre espacios a la multiplicidad de conciencias ✓ El aula dialógica-polifónica enriquece el hecho educativo ✓ El aula dialógica-polifónica potencia el encuentro con el otro

poderosísima herramienta para construir experiencias significantes, que permitan desde lo diverso y lo plural, acceder a la verdad desde la subjetividad de las múltiples conciencias insertas en el aula. Creo que ésta concepción, enriquece y vigoriza el hecho pedagógico, pues eleva la voz del sujeto y potencia el valor del encuentro con el otro como constante de la vida, pues somos por el simple hecho de ser, pero tal ser se fortalece al amparo del otro...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
Pregunta N° 6: ¿Cuál es su valoración de una	C6: Aula dialógica-polifónica	✓ El aula dialógica-polifónica

concepción dialógica-polifónica del aula, basada en la diferencia y en la presencia de múltiples voces-conciencias?

Od. Itamar Solórzano:

Tiene el invaluable valor dado por la misma pluralidad de conocimientos y experiencias de individuos demandados por la sociedad actual de complejidad creciente. La concepción dialógica-polifónica del aula, a mi parecer, permite visualizar las diferentes posturas ante problemas o situaciones adversas que se presenten, fomentando la creatividad y fortaleciendo la toma de decisiones.

fomenta la creatividad

✓ El aula dialógica-polifónica fortalece la toma de decisiones

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 7:</p> <p>¿Qué significación de lo dialógico-polifónico puede encontrar en el equilibrio de las relaciones en el aula?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.:</p> <p><u>(...) creo que la concepción dialógico-polifónica en la gestión docente es el mecanismo predilecto para lograr un equilibrio relacional en el aula. El docente al valorizar y disponer de un escenario donde puedan manifestarse libremente las múltiples conciencias que viven en el aula, es el facilitador de un proceso maravilloso que procura</u></p>	<p>C7: Relaciones en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico-polifónico como equilibrio relacional en el aula ✓ Lo dialógico-polifónico abre los espacios de aprendizaje ✓ El aula dialógica-polifónica representa un esfuerzo de libertad

democratizar el acceso al saber...
al amparo de una reflexión crítica y
compartida.

Por eso creo... que el dialogo es
vital... asumir esta concepción es
fundamental y además necesaria,
si realmente queremos sumar a la
transformación educativa... y estoy
seguro que cuando digites esta
entrevista y otros lean lo que aquí
expresé, me calificarán de iluso, de
novato, inexperto, romántico o
soñador... y no me importa...
porque el día que deje de ver a la
educación como algo mágico y
poderoso y además pierda la fe en
la belleza del sujeto, ese día me
separaré inmediatamente de las
aulas... porque esta causa es tan

difícil y necesaria que debe ampararse en los brazos de la ilusión, de la utopía, de lo mágico...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 7: ¿Qué significación de lo dialógico-polifónico puede encontrar en el equilibrio de las relaciones en el aula?</p> <p>Od. Itamar Solórzano: <u>Cuando el docente permite y respeta la expresión oral de sus participantes en el proceso formativo, fomenta al mismo tiempo un ambiente de interacción positivo entre los mismos. Las relaciones equilibradas en el aula,</u></p>	<p>C7: Relaciones en el aula</p>	<p>✓ Lo dialógico-polifónico fomenta un ambiente adecuado en el aula</p>

pueden reducir los costes fisiológicos y psicológicos asociados a las actividades que se desarrollan dentro y fuera de ella, por lo tanto, me parece acertado propiciar lo dialógico-polifónico.

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 8: ¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?</p> <p>Abg. José Jesús Rodríguez F.: <u>Creo que esta empresa investigativa que emprendes en el marco de esta Maestría, sin</u></p>	<p>C8: Transformación de la gestión docente</p>	<p>✓ Lo dialógico-polifónico procura enriquecer la realidad educativa</p> <p>✓ Lo dialógico-polifónico como necesidad para la transformación educativa</p>

importar sus resultados, constituye un loable y justificado esfuerzo, que indiscutiblemente enriquecerá e inundará de luz, las realidades educativas locales... Cualquier proceso de reflexión que procure dibujar rutas para transformar la gestión docente, finalmente se traduce en un empeño por mejorar y perfeccionar el cómo los profesores manejamos el enorme poder que nos otorga la República como forjadores del saber... creo además que, ante las realidades actuales, es más que necesario repensar el cómo... y aquí insisto... es absurdo seguir replicando el viejo modelo de la revolución industrial. Nuestra

educación hoy, en todos sus niveles... está ávida de acciones revolucionarias que transformen por completo al sistema educativo...

Por eso...Hoy el aula debe concebirse como un espacio “casi divino o superior”, en donde el hombre, al amparo de su individualidad y del encuentro con el otro, pueda elevarse, enriquecerse, crecer y transformarse, desde la democracia y la libertad. El aula debe ser el espacio donde éste desarrolle al máximo sus potencialidades e intereses...

CATEGORIZACIÓN PARA LAS RESPUESTAS DE LOS PARTICIPANTES

Descripción de la Entrevista	Categoría	Subcategorías
<p>Pregunta N° 8:</p> <p>¿Qué pertinencia tiene, según usted, generar un proceso reflexivo hacia la transformación de la gestión docente mediante una concepción dialógica-polifónica del aula?</p> <p>Od. Itamar Solórzano:</p> <p><u>Tiene gran pertinencia, innegablemente las realidades están cambiando y la forma de abordarlas también debe cambiar. El docente actual debe fomentar la participación de sus estudiantes en la formación de saberes, pues tener información, no es tener conocimiento, para llegar a éste se debe lograr la experiencia y para</u></p>	<p>C8: Transformación de la gestión docente</p>	<p>✓ El aula dialógica-polifónica rescata el valor de las experiencias compartidas</p>

<u>ello es positiva la concepción dialógica-polifónica.</u>		
---	--	--

CATEGORÍAS POR SUJETO DE ESTUDIO

Sujeto de Estudio	Categorías	Subcategorías
Prof. José Tadeo Morales	Paradigma educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar es humanizar ✓ Educar es trascendencia ✓ Educar para la esperanza
	Gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente del conocimiento ✓ Gestionar el proceso educativo
	Experiencia docente en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente es humanizador ✓ El docente está en crecimiento ✓ El docente educa en principios ✓ El docente gestiona el conocimiento
	Dimensiones del docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente posee calidad humana ✓ El docente es respetuoso ✓ El docente es comprometido ✓ El docente maneja afectividad educativa ✓ El docente maneja bondad educativa
	Paradigma dialógico-educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como encuentro ✓ El diálogo como forma de reconocimiento del otro ✓ El diálogo para la transformación del hecho educativo
	Aula dialógica-polifónica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula para el encuentro ✓ El aula como diversidad ✓ El aula como equilibrio ✓ El aula como complejidad
	Relaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar desde el reconocimiento ✓ Educar desde la diversidad

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar desde la complejidad del ser ✓ Educar desde lo afectivo
	Transformación de la gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente que genere discusión ✓ Gestión docente con visión de ambientes enriquecidos ✓ Gestión docente para el encuentro desde la diferencia ✓ Gestión docente que promueva el equilibrio en el aula

CATEGORÍAS POR SUJETO DE ESTUDIO

Sujeto de Estudio	Categorías	Subcategorías
Profa. Gregoria Romero	Paradigma educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar es un ejercicio de libertad ✓ Educar es participar ✓ Educar es ejercer ciudadanía
	Gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente planificada ✓ Gestión docente ejemplar
	Experiencia docente en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente educa colaborativamente ✓ El docente educar participativamente
	Dimensiones del docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente exige ✓ El docente promueve la participación ✓ El docente dialoga ✓ El docente es crítico
	Paradigma dialógico-educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como aspecto inherente a lo

		<p>educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como participación ✓ El diálogo como necesidad en el hecho educativo
	Aula dialógica-polifónica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestionar las diferencias en el aula ✓ Permitir la diversidad en el aula ✓ El aula como carga cultural e ideológica ✓ Apertura a lo polifónico en el aula
	Relaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar para la participación ✓ Educar para la formación crítica ✓ Educar para desarrollar una conciencia dialógica-polifónica
	Transformación de la gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente reflexiva de lo dialógico en el aula ✓ Gestión docente que trascienda los contenidos mediante lo dialógico

CATEGORÍAS POR SUJETO DE ESTUDIO		
Sujeto de Estudio	Categorías	Subcategorías
Participante José Rodríguez	Paradigma formativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formación para la libertad ✓ Formación que trasciende lo académico ✓ Formación que resignifica la vida
	Gestión docente en el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente mediadora ✓ Resignificar la gestión docente ✓ Gestión docente como complemento de formación ✓ Gestión docente que resignifique el aula ✓ Formación desde el hacer ✓ Formación desde la reflexión y la crítica ✓ Formación desde el encuentro
	Experiencia en el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso formativo desde las emociones ✓ Proceso formativo reflexivo y crítico ✓ Proceso formativo desde el hacer
	Aportes al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad de aprendizaje
	Paradigma dialógico-educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico como superación del aula actual ✓ Lo dialógico como fundamento del proceso formativo ✓ El diálogo transforma el proceso educativo ✓ El diálogo resignifica el rol del docente ✓ El diálogo resignifica el rol del estudiante ✓ Formación para lo dialógico
	Aula dialógica-polifónica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula dialógica-polifónica desconcentra el poder ✓ El aula dialógica-polifónica abre espacios a la

		<p>multiplicidad de conciencias</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula dialógica-polifónica enriquece el hecho educativo ✓ El aula dialógica-polifónica potencia el encuentro con el otro
	Relaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico-polifónico como equilibrio relacional en el aula ✓ Lo dialógico-polifónico abre los espacios de aprendizaje ✓ El aula dialógica-polifónica representa un esfuerzo de libertad
	Transformación de la gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico-polifónico procura enriquecer la realidad educativa ✓ Lo dialógico-polifónico como necesidad para la transformación educativa

CATEGORÍAS POR SUJETO DE ESTUDIO		
Sujeto de Estudio	Categorías	Subcategorías
Participante Itamar Solórzano	Paradigma formativo	✓ Formación participativa
	Gestión docente en el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente que genera espacios de reflexión ✓ Gestión docente de la pluralidad de saberes
	Experiencia en el proceso formativo	✓ Proceso formativo corresponsable

	Aportes al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión efectiva de recursos ✓ Trabajo colaborativo ✓ Gestión la diversidad como fuente de aprendizaje ✓ Capacidad reflexiva y autorreflexiva
	Paradigma dialógico-educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como construcción genuina de saberes ✓ El diálogo promueve un proceso formativo participativo
	Aula dialógica-polifónica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula dialógica-polifónica fomenta la creatividad ✓ El aula dialógica-polifónica fortalece la toma de decisiones
	Relaciones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico-polifónico fomenta un ambiente adecuado en el aula
	Transformación de la gestión docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lo dialógico-polifónico rescata el valor de las experiencias compartidas

RELACIÓN CATEGORIAL

Codificación De Categorías		Categorías Definitivas
Docentes	Participantes	
C1. Paradigma educativo	C1. Paradigma formativo	(C1 + C1) = Paradigma educativo
C2. Gestión docente	C2. Gestión docente en el proceso formativo	(C2 + C2) = Gestión del proceso educativo
C3. Experiencia docente de aula	C3. Experiencia en el proceso formativo	(C3 + C4) = Dimensiones del docente
C4. Dimensión del docente	C4. Aportes al proceso formativo	(C3 + C4) = Dimensiones del participante
C5. Paradigma dialógico-educativo	C5. Paradigma dialógico-educativo	(C5 + C5) = Paradigma dialógico-educativo
C6. Aula dialógica-polifónica	C6. Aula dialógica-polifónica	(C6 + C6) = Concepción del aula
C7. Relaciones en el aula	C7. Relaciones en el aula	(C7 + C7) = Relaciones en el aula
C8. Transformación de la gestión docente	C8. Transformación de la gestión docente	(C8 + C8) = Transformación de la gestión docente

CATEGORIZACIÓN DEFINITIVA

Categorías	Subcategorías
Paradigma educativo	<ul style="list-style-type: none">✓ Educar es humanizar✓ Educar es trascendencia✓ Educar para la esperanza✓ Educar es un ejercicio de libertad✓ Educar es participar✓ Educar es ejercer ciudadanía✓ Formación que trasciende lo académico✓ Formación que resignifica la vida
Gestión del proceso educativo	<ul style="list-style-type: none">✓ Gestión docente planificada✓ Gestión docente ejemplar✓ Gestión docente mediadora✓ Gestión docente que resignifique el aula✓ Gestión docente que genera espacios de reflexión✓ Gestión docente de la pluralidad de saberes✓ Resignificar la gestión docente✓ Formación desde el hacer✓ Formación desde la reflexión y la crítica✓ Formación desde el encuentro✓ Gestión docente del conocimiento
Dimensiones del docente	<ul style="list-style-type: none">✓ El docente humaniza✓ El docente está en crecimiento✓ El docente educa en principios✓ El docente educa colaborativamente

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente posee calidad humana ✓ El docente es respetuoso ✓ El docente es comprometido ✓ El docente maneja afectividad educativa ✓ El docente maneja bondad educativa ✓ El docente exige ✓ El docente promueve la participación ✓ El docente dialoga ✓ El docente es crítico
Dimensiones del participante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso formativo desde las emociones ✓ Proceso formativo reflexivo y crítico ✓ Proceso formativo desde el hacer ✓ Proceso formativo corresponsable ✓ Capacidad de aprendizaje ✓ Gestión efectiva de recursos ✓ Gestión la diversidad como fuente de aprendizaje
Paradigma dialógico-educativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como encuentro ✓ El diálogo como forma de reconocimiento del otro ✓ Lo dialógico como superación del aula actual ✓ Lo dialógico como fundamento del proceso formativo ✓ El diálogo transforma el proceso educativo ✓ El diálogo resignifica el rol del docente ✓ El diálogo resignifica el rol del estudiante ✓ El diálogo promueve un proceso formativo participativo
Concepción del aula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula como complejidad

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula como carga cultural e ideológica ✓ El aula dialógica-polifónica desconcentra el poder ✓ El aula dialógica-polifónica abre espacios a la multiplicidad de conciencias ✓ El aula dialógica-polifónica enriquece el hecho educativo ✓ El aula dialógica-polifónica potencia el encuentro con el otro ✓ El aula dialógica-polifónica fomenta la creatividad ✓ El aula dialógica-polifónica fortalece la toma de decisiones
<p>Relaciones en el aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar desde el reconocimiento ✓ Educar desde la diversidad ✓ Educar desde la complejidad del ser ✓ Educar desde lo afectivo ✓ Educar para la participación ✓ Educar para la formación crítica ✓ Educar para desarrollar una conciencia dialógica-polifónica ✓ El aula dialógica-polifónica como equilibrio de relaciones ✓ Lo dialógico-polifónico fomenta un ambiente adecuado en el aula
<p>Transformación de la gestión docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente que genere discusión ✓ Gestión docente con visión de ambientes enriquecidos ✓ Gestión docente para el encuentro desde la diferencia ✓ Gestión docente que promueva el equilibrio en el aula

- ✓ Gestión docente reflexiva de lo dialógico en el aula
- ✓ Gestión docente que trascienda los contenidos mediante lo dialógico

El proceso de Triangulación

LA TRIANGULACIÓN		
CATEGORÍA N° 1: <i>Paradigma educativo</i>	Observación del autor	Contraste teórico
SUBCATEGORÍAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar es humanizar ✓ Educar es trascendencia ✓ Educar para la esperanza ✓ Educar es un ejercicio de libertad ✓ Educar es participar ✓ Educar es ejercer ciudadanía ✓ Formación que trasciende lo académico ✓ Formación que resignifica la vida 	<p>La constante configurativa del paradigma educativo concebido por los sujetos de estudio, sostuvo la importancia de tener en la educación un proceso que permite humanizar al sujeto.</p> <p>Los medios y mecanismos para humanizar al ser son diversos, incluyen, principalmente: la participación de los estudiantes como corresponsables de su proceso formativo, la praxis de la responsabilidad como expresión de la libertad y, consecuentemente, la asunción del más noble y obligado título que se recibe al ser arrojado a lo social, el de ciudadano.</p> <p>A la luz de las voces protagonistas de esta investigación, la educación está para dar al ser humano y</p>	<p>Sobre la educación, Savater (1997) apunta:</p> <p>(...) quienes, como yo, están convencidos de la deseabilidad de formar individuos autónomos capaces de participar en comunidades que sepan transformarse sin renegar de sí mismas, que se abran y se ensanchen sin perecer, que se ocupen más del desvalimiento común de los humanos que de la diversidad intrigante de formas de vivirlo o de los oropeles cosificados que lo enmascaran. Gente en fin convencida de que el principal bien que hemos de producir y aumentar es la humanidad compartida, semejante en lo fundamental</p>

-particularmente- al estudiante la esperanza de que puede resignificar su vida, comprendiendo la inevitable fuerza trascendente del sujeto que se educa, asumiendo lo académico como punto iniciador que será trascendido mediante un proceso superior, mediante un encuentro condigo mismo que lo pone en autoresignificación: *la educación*. Al observar las subcategorías contenidas en la categoría Paradigma educativo, es notable la relevancia que se le da a la educación es los términos la condición humana en sí, incluso, como forma que trasciende lo académico, pero sin negarlo. Una educación visionada para beneficio de ser en cuanto a ser social, en cuanto ser que vive en relación con otros, esto está contenido en el requisito participación y ciudadanía al que todo pensamiento educativo han de deberse. Finalmente, la educación es un artificio predilecto que el ser humano ha provocado para sí mismo, para los otros, como garantía de vida y trascendencia.

(...)

Además, Etkin (2009), señala que:

(...) la realidad demuestra que los sistemas sociales construyen sus propias condiciones de supervivencia, más allá de los programas: por ejemplo, las relaciones en el aula no son las esperadas y esto no es un drama, sino un proceso comprensible, que permite superar el obstáculo de los programas convencionales de estudio. (...) La organización debe verse como una construcción social y no solo como un sistema biológico. Esto nos permite afirmar que los procesos recursivos [incluyendo el proceso educativo] no son naturales, sino que se refieren a un diseño social construido con cierta intencionalidad.

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 2: <i>Gestión del proceso educativo</i>	Observación del autor	Contraste teórico
<p>SUBCATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente planificada ✓ Gestión docente ejemplar ✓ Gestión docente mediadora ✓ Gestión docente que resignifique el aula ✓ Gestión docente que genera espacios de reflexión ✓ Gestión docente de la pluralidad de saberes ✓ Resignificar la gestión docente ✓ Formación desde el hacer ✓ Formación desde la reflexión y la crítica ✓ Formación desde el encuentro ✓ Gestionar el conocimiento 	<p>La gestión del proceso educativo no se corresponde con la gestión docente, la contiene, así como incluye la formación del sujeto. Gestionar el proceso educativo tiene un alcance superior al de la acción docente en el ámbito académico y áulico tradicional, por un lado, y al de la disposición formativa por parte del estudiante, por otro. Naturalmente, que tanto la gestión docente como la formación de estudiante son elementos fundamentales del proceso educativo, sin embargo, la gestión de proceso, exige integrar otros aspectos.</p> <p>En este sentido, partiendo de los hallazgos testimoniales, la subcategorización de la <i>Gestión del proceso educativo</i>, arrojó los principales requisitos que se exigen ante el manejo de la educación en sus términos más profundos.</p>	<p>En relación la importantísima tarea de gestión que el docente, además, como líder debe realizar en el contexto del proceso educativo, Nadler (Citado por Etkin, 2009) señala:</p> <p>“usted debe pensar en primera persona del plural: nosotros... Si no tiene a todos a bordo no logrará llegar al destino. Ellos [los estudiantes] deben aceptar subir a la nave, mover los remos, cambiar de rumbo y avanzar contra viento y marea,”.</p> <p>Con respecto a las características de la buena gestión, Etkin (2009) establece que son:</p> <p>“...las formas de coordinación que se orientan a resolver las interdependencias entre grupos vinculados a un proyecto común.</p>

De este modo, el primer hallazgo propio de la gestión docente, tiene que ver con su imperiosa obligación de resignificarse a sí misma, ante su razón de ser: el mejor manejo del proceso educativo. De aquí, se desprenden otros elementos que deben ser constitutivos de toda gestión docente, a saber: la capacidad de redimensionar el espacio áulico en aras de incluir todas las posibilidades de diversidad de que dispongan los sujetos; convertir esos espacios más que en un lugar de aprendizaje, en uno para la constante reflexión y reconocimiento de las pluralidades inevitables; además, la gestión docente debe, lógicamente implementar las mejores prácticas para la gestión del conocimiento, sin reducir su importante figura solo a ello, pasando por la necesaria gestión de la planificación de ese conocimiento, como forma mínima de garantía del rumbo que se pretende seguir en el aula; junto a estos aspectos de gestión docente,

Incluye la tarea de arbitrar en la crisis y conflictos que surgen en las relaciones intergrupales. Es una búsqueda de formas superadoras y sinergia para los esfuerzos diferenciados.”

se apuesta por insertarla en una especie de praxis de la virtud en el sentido de instar a una gestión docente ejemplar, es decir, esa que predica y acciona con lo virtuoso, con todo aquello que sirve para que los otros lo tomen para sí en beneficio suyo y de su entorno; habida cuenta de que, es el profesor siempre, en su indiscutible rol de líder, un participante clave el proceso educativo en la medida en que sus acciones impactan de manera amplia y profunda en los sujetos que le acompañan; en este último punto, se concatena otro elemento destacado por los entrevistados, como es aquel que representa la función mediadora de la gestión docente, pues su poder legítimo lo insta a abrir espacios en el que él es un acompañante de los otros, en horizontalidad de derechos y deberes que le permiten generar los espacios que la educación demanda para su propio desarrollo. Así, la formación como parte integral del proceso educativo, pide de los estudiantes presencia

mediante la constante reflexión y acción en el devenir educativo.

LA TRIANGULACIÓN		
CATEGORÍA N° 3: <i>Dimensiones del docente</i>	Observación del autor	Contraste teórico
SUBCATEGORÍAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ El docente está en crecimiento ✓ El docente educa en principios ✓ El docente educa colaborativamente ✓ El docente posee calidad humana ✓ El docente es respetuoso ✓ El docente es comprometido ✓ El docente maneja afectividad educativa ✓ El docente maneja bondad educativa ✓ El docente exige ✓ El docente promueve la participación ✓ El docente dialoga ✓ El docente es crítico 	<p>No resulta sencillo dimensionar al docente en cuanto actor fundamental del proceso educativo. Sin embargo, los hallazgos de las entrevistas realizadas a los cuatro (4) sujetos de estudio, dos de ellos docentes y dos estudiantes, intentan configurar una panorámica de la constitución que debe comportar el docente.</p> <p>Habría que señalar que el docente se redimensiona más allá de la importante y necesaria carga curricular, más allá de sus deberes académicos, aun en un nivel de maestría, porque la valoración que de él se tiene es que mediante su acciones puede humanizar más a los participantes, puede proveerles de espacios para incorporar la</p>	<p>Sobre la importancia que tiene para la educación un docente consiente de toda la dimensión que está llamado a abarcar, resulta fundamental lo que plantea Kincheloe (2001):</p> <p>“En mis cursos universitarios para educadores, ayudo a mis estudiantes a cultivar una visión crítica, teóricamente fundamentada, de la construcción de su propia consciencia como futuros maestros y maestras. ¿Por qué he decidido dedicarme a la enseñanza? ¿Qué fuerzas han modelado esta decisión? ¿Cómo han influido estas fuerzas en el tipo de maestra o maestro que será? Este tipo de preguntas,</p>

afectividad y la bondad como formas de reconocimiento mutuo; además, el docente, visto así, procura espacios de participación para todos los miembros del hecho educativo, generando un diálogo que busque el encuentro, reconociendo las inevitables diferencias pero superándolas.

En este mismo sentido, el docente no educa cuando incorpora principios éticos y manejo de emociones, ello contiene la calidad humana que sobrepasa la calidad profesional, también necesaria, sin embargo, la calidad humana es una liga de valores, de virtudes, de convicciones acerca de lo humano mismo, con lo cual el docente comprende que su labor no puede atender únicamente a lo académico, pues toda realidad social viene impregnada de una complejidad social necesaria. Este cuadro dimensiona al docente como un sujeto con alto sentido de conciencia de la realidad, es decir, un sujeto crítico que reflexione su

(...) incitan un proceso de introspección que desemboca en el autoconocimiento y en la crítica cultural y educativa. [Esto] permite al profesorado una conciencia crítica, es decir, la capacidad de dar un paso atrás y distanciarse del mundo, tal y como estamos acostumbrados a percibirlo, para observar el modo en que nuestra percepción viene determinada por los códigos lingüísticos, los signos culturales y el poder incrustado.” (p. 142).

Por otro lado, Bajtín (2003), en relación al diálogo plantea:

“La naturaleza dialógica de la conciencia, la naturaleza dialógica de la misma vida humana. El diálogo inconcluso es la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar en un diálogo: significa interrogar, oír, responder, estar de acuerdo,

ser y hacer desde sí mismo, y con un alto compromiso ante su quehacer en toda su exigencia y complejidad.

etc.” (p. 334).

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 4: <i>Dimensiones del participante</i>	Observación del autor	Contraste teórico
SUBCATEGORÍAS <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proceso formativo desde las emociones ✓ Proceso formativo reflexivo y crítico ✓ Proceso formativo desde el hacer ✓ Proceso formativo corresponsable ✓ Capacidad de aprendizaje ✓ Gestión efectiva de recursos ✓ Gestión la diversidad como fuente de aprendizaje 	<p>En el participante de la maestría, en su condición de estudiante, debe revelarse un sujeto activo, reflexivo y corresponsable de su proceso formativo, eso en parte es lo que los hallazgos muestran. De acuerdo a esto, el participante se dimensiona como hacedor de su propio rumbo educativo, para lo cual debe partir de procurarse una disposición para el estado reflexivo, esto como mecanismo de revisión de su acontecer formativo, enriquecido por el desarrollo de una capacidad crítica, o sea, de cuestionamiento del entorno y de su rol en el espacio que ocupa; todo esto, le provee al participante un desarrollo de su capacidad de aprendizaje, es decir</p>	<p>Sobre el elemento reflexividad y capacidad de aprendizaje, como fundamentales en el sujeto que participa de un proceso educativo, Etkin (2009) apunta:</p> <p>“La reflexivo lleva a preguntarse por las consecuencias sociales de las exigencias crecientes hacia los individuos. Entonces, lo reflexivo no es preguntarse sobre los logros...” (p. 67).</p> <p>En cuanto al aprendizaje, el autor citado expone:</p> <p>“...Hablamos del aprendizaje como su capacidad de cambiar, por motivos o razones</p>

su disposición para comprender el cambio y para aceptarlo y promoverlo.

El ser participante de su proceso educativo, vuelve al estudiante un sujeto capaz de buscar formas de gestión de los recursos de que dispone para sacar el máximo provecho a las experiencias, por lo cual, un estudiante, en este nivel, se convierte en parte importante de la gestión del aula, de la gestión que el docente está dirigiendo para un todo diverso.

El participante de postgrado, debe resignificar el papel que juega en su propio proceso formativo, comprendiendo que su rol no es pasivo ni puede serlo, sino que es responsable, corresponsable y protagonista de su experiencia formativa.

conocidas, no por accidente. (...) El aprendizaje no es solo la transmisión o comunicación de información, sino que requiere su incorporación a las bases del comportamiento y la imaginación. Se refiere a renovar los fundamentos o la experiencia, pero también a repensar el futuro.” (p. 71-72)

“El proceso de aprendizaje es la capacidad de ir más allá de los programas o esquemas vigentes, aunque los efectos pueden o no ser innovadores. (...) El aprendizaje es un proceso que viene a cubrir la brecha o diferencia percibida entre el saber existente y el saber necesario. Esto permite corregir errores, mejorar la lectura de la realidad, o bien tomar decisiones de cambio.” (p. 73)

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 5: <i>Paradigma dialógico-educativo</i>	Observación del autor	Contraste teórico
<p>SUBCATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El diálogo como encuentro ✓ El diálogo como forma de reconocimiento del otro ✓ Lo dialógico como superación del aula actual ✓ Lo dialógico como fundamento del proceso formativo ✓ El diálogo transforma el proceso educativo ✓ El diálogo resignifica el rol del docente ✓ El diálogo resignifica el rol del estudiante ✓ El diálogo promueve un proceso formativo participativo 	<p>¿Existe algo humano que no esté arrojado hacia el otro? Hasta la negación del otro constituye una forma de reconocimiento de la presencia de ese otro. El ser humano es encuentro, no solo por ser producto del encuentro, sino porque no tiene otra posibilidad de vida, porque mantener la vida está directamente relacionado con y en franca dependencia del otro. El diálogo sintetiza esa única posibilidad de trascendencia que el ser humano quiere y necesita, porque lo dialógico parte de la diversidad, se mantiene y alimenta de la diversidad y busca puntos sólidos de encuentro para generar posibilidades de convivencia. En cuanto a lo dialógico como parte indispensable del proceso educativo, constituye la apuesta por un paradigma dialógico-educativo, donde las consideraciones educativas tradicionales sufren</p>	<p>Etkin (2009) sostiene que:</p> <p>“El diálogo se refiere a la construcción de proyectos compartidos, el respeto de las pautas convenidas y el cuidado del medio social que sostiene a la misma organización.” (p. 387).</p> <p>Por su parte, Kincheloe (2001) señala:</p> <p>“Cuando el profesorado integra en el aula tales perspectivas, o bien cuando el alumnado las lleva consigo, los estudiantes llegan a considerar sus propios puntos de vista como uno dentro de una galaxia de visiones del mundo socialmente construidas.” (p. 91)</p> <p>Por otro lado, Bajtín (2012), plantea:</p>

cierto descalabro, porque una concepción dialógica-educativa plantea de entrada una apertura de los espacios de educación, superando la acostumbrada acepción de aula para la enseñanza-aprendizaje, puesto que incorpora aspectos diferentes a los curriculares y teóricos que, son también, constitutivos del ser que va al encuentro con otros (aspectos culturales, políticos, ideológicos, emocionales...).

El paradigma dialógico-educativo no tiene en el diálogo un medio para alcanzar ciertos fines formativos, no; el diálogo es un fin en sí mismo, es el elemento por el que debe pasar todo hacer educativo, porque, de esta manera, no solo se cubren las demandas educativas, sino que se mantiene al sujeto conectado con la realidad diversa a la que pertenece. De esta forma, lo dialógico-educativo vuelve más complejo, sin negarlo, el rol tanto del docente como del estudiante, complejizando el alcance estos actores, signándolos de una experiencia

“(...) el diálogo es la finalidad propia. Una sola voz no concluye ni resuelve nada. Dos voces es un mínimo de la vida, un mínimo del ser. (...) el diálogo, pero no como recurso sino como finalidad en sí. El diálogo no es la antesala de la acción, sino la acción misma. Tampoco el diálogo es un medio para descubrir un carácter ya delineado previamente; no... el hombre no solo se proyecta hacia el exterior, sino que por primera vez llega a ser lo que es: no solo para otros, sino, reiteramos, para sí mismo. Ser significa comunicarse dialógicamente. Cuando se acaba el diálogo se acaba todo. Por eso, en realidad, el diálogo no puede ni debe terminar. (p. 371-372).

más enriquecida y de unas exigencias mayores, pues ya no se trata de sujetos que se comunican en un aula, sino de sujeto que en el aula tiene un punto de iniciación para continuar sus vidas mediante el tratamiento de otros temas, de otras realidades pero con el único y fundamental objetivo de vivir para el encuentro.

Una educación dialógica-educativa lo que busca es empujar al ser a una praxis del encuentro que le garantice el reconocimiento de los otros y que le obliga a reconocer a los otros también. Esta concepción redimensiona el aula, y el proceso educativo en general.

Un paradigma dialógico-educativo no niega la forma tradicional de educación, de hecho, nace de allí, sino que busca responder a otras demandas que aquella, hoy día, ya no puede satisfacer. La visión de un proceso educativo, no solamente más participativo, sino en condiciones de participación diferentes, plurales y horizontales.

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 6: <i>Concepción de aula</i>	Observación del autor	Contraste teórico
<p>SUBCATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El aula como complejidad ✓ El aula como carga cultural e ideológica ✓ El aula dialógica-polifónica desconcentra el poder ✓ El aula dialógica-polifónica abre espacios a la multiplicidad de conciencias ✓ El aula dialógica-polifónica enriquece el hecho educativo ✓ El aula dialógica-polifónica potencia el encuentro con el otro ✓ El aula dialógica-polifónica fomenta la creatividad 	<p>Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos, resulta particularmente importante la diversidad de visiones que sobre el aula tienen tanto docentes como estudiantes, quienes coinciden en su carácter complejo y destinado al encuentro.</p> <p>Dado que el aula debe ser comprendida en el contexto de todo proceso educativo, resulta necesario asumir al aula como uno de los elementos que configuran tal proceso, pero no el que la define, es decir, el aula contribuye con el desarrollo de la educación, entendida en los términos del “espacio” donde se juntan docentes y estudiantes.</p> <p>El aula tiene la connotación de espacio en la medida en que, sin ser necesariamente un espacio físico, sí alberga a un grupo de sujetos que están en disposición de</p>	<p>Al dota al aula de lo dialógico-polifónico como rasgo principal y determinante, esta se convierte en un espacio para la complejidad. Al respecto, Etkin (2009), señala:</p> <p>“La gestión en esta realidad tiene un componente social y cultural importante, pesan las posiciones y visiones personales, y no hay una razón excluyente, un pensamiento único o una verdad revelada.” (p. 28).</p> <p>(...) La complejidad es un enfoque que considera a la organización [incluyendo el aula] como un espacio donde coexisten orden y desorden, razón y sinrazón, armonías y disonancias. (p. 37).</p> <p>(...) la organización [incluyendo</p>

- ✓ El aula dialógica-polifónica fortalece la toma de decisiones

encuentro para compartir, en el marco de sus diferencias, saberes, experiencias, conocimientos, en fin, sus vidas.

De acuerdo a esto, el aula constituye un espacio experiencial más que un lugar físico, donde el proceso educativo tiene lugar, pero no se reduce solo él. El aula comporta una carga cultural e ideológica tan rica como la diversidad de sujetos que la conformen, por lo cual, hablar del aula significa comprender un espacio de complejidad, nutrido por múltiples y diversas relaciones que procuran puntos de encuentro.

Así las cosas, concebir el aula como un posible espacio dialógico-polifónico, es decir, signado por las diferencias que todo grupo de sujetos puede tener, donde la diversidad de voces-conciencias se dan inevitablemente y donde la única forma de permanecer en relación con los otros es mediante el diálogo, toda esta concepción,

el aula] es "...un sistema social. Por tanto, en él actúan los factores de la subjetividad, como los fines, las motivaciones, las esperanzas e interpretaciones que se incorporan al diálogo y la interacción social." (p. 93).

La concepción del aula en términos dialógico-polifónicos, redimensiona la forma en cómo ha de ser vista y gestionada, para ello, es clave el concepto de recursividad propuesto por Etkin (2009):

"El concepto de recursividad es la aplicación en el análisis de la organización de la idea del ciclo de vida o ecociclo de los sistemas vivientes, un ciclo donde se ponen en relación las fases del nacimiento, el desarrollo, la madurez, la crisis y la renovación de la unidad social. No olvidemos que la organización tiene una existencia que va más allá de sus integrantes. El ciclo de vida

como dijimos dialógica-polifónica, puede proveer al proceso educativo, mediante esta resignificación del aula, de más y mejores recursos y de una conciencia más sólida en cuanto a la dimensión que implica ser humano.

La visión de un aula dialógica-polifónica apuesta por desconcentrar el poder de tal forma que todos sus actores sean corresponsables de lo que acaece en ese espacio. De igual manera, al tener como primer gran rasgo característico la diferencia, lo que se busca es nutrir el aula, promoviendo la creatividad, el encuentro con el otro y generando una forma distinta de toma de decisiones por parte de los sujetos, tanto en su individualidad como en su condición social al integrarse al aula.

nos enseña que la organización que sobrevive lo hace porque tiene la capacidad de reaccionar ante la crisis (cultural, financiera o por exigencia de los usuarios).” (p. 49).

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 7: <i>Relaciones en el aula</i>	Observación del autor	Contraste teórico
<p>SUBCATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educar desde el reconocimiento ✓ Educar desde la diversidad ✓ Educar desde la complejidad del ser ✓ Educar desde lo afectivo ✓ Educar para la participación ✓ Educar para la formación crítica ✓ Educar para desarrollar una conciencia dialógica-polifónica ✓ El aula dialógica-polifónica como equilibrio de relaciones ✓ Lo dialógico-polifónico fomenta un ambiente adecuado en el aula 	<p>Comprendiendo la importancia que tiene el aula en el desarrollo del proceso educativo, e independientemente de su estilo o forma, es el aula el gran espacio del encuentro para la educación. Así las cosas, es importante precisar que, habiendo definido el espacio áulico idóneo como dialógico-polifónico, hay que aproximarse a identificar el tipo de relaciones que procura el aula dialógica-polifónica.</p> <p>Ha de comprenderse que un proceso educativo signado por el diálogo, precisa de relaciones dialógicas, entendidas éstas como un cúmulo complejo de interacciones diferentes pero complementarias, contradictorias pero esenciales, excluyentes pero legítimas, discursivas y silentes, frontales y ocultas, críticas pero asertivas, auténticas y críticas.</p>	<p>Asumir las relaciones en el aula como relaciones dialógicas implica, según Bajtín (2012) repensar el pensamiento mismo a través de la idea y la palabra, para ello, señala:</p> <p>“La idea no vive en una conciencia individual y aislada de un hombre: viviendo sólo en ella, degenera y muere. La idea empieza a vivir, esto es, a formarse, desarrollarse, a encontrar y renovar su expresión verbal, a generar nuevas ideas, tan solo al establecer relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas. El pensamiento humano llega a ser pensamiento verdadero, es decir, una idea, solo en condiciones de un contacto vivo, con el pensamiento ajeno encargado en la voz ajena, es decir, en la conciencia ajena expresada por</p>

Las relaciones dialógicas, entendidas en estos términos, implican un redimensionamiento de la praxis educativa. De allí que, educar no consista ya, solamente en instruir o abordar el currículo o los programas, sino, además, generar un proceso educativo complejo donde se desarrolle una conciencia dialógica-polifónica, desde la cual la participación de la diversidad de sujetos es necesaria en sus diferentes expresiones y momentos, con lo cual se transitará hacia el aula como un espacio de relaciones en equilibrio, no en igualdad, porque la diversidad es su signo superior, pero sí de equilibrio relacional dada la búsqueda de puntos para el encuentro.

la palabra. La idea se origina y vive en el punto de contacto de estas voces-conciencias.

Por otro lado, Etkin (2009), en relación a la idea de comunidad discursiva, plantea:

“...las formas de comunicación tienen que ver entonces con la posibilidad de las relaciones y también con el ordenamiento de las mismas, con su orientación.

...Los actores mediante un vocabulario conocido, y formas de comunicación reconocidas, instalan un discurso común sobre temas de interés general y las reglas de interacción para trabajar sobre dichos temas. (p. 373)

LA TRIANGULACIÓN

CATEGORÍA N° 8: <i>Transformación de la gestión docente</i>	Observación del autor	Contraste teórico
<p>SUBCATEGORÍAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestión docente que genere discusión ✓ Gestión docente con visión de ambientes enriquecidos ✓ Gestión docente para el encuentro desde la diferencia ✓ Gestión docente que promueva el equilibrio en el aula ✓ Gestión docente reflexiva de lo dialógico en el aula ✓ Gestión docente que trascienda los contenidos mediante lo dialógico 	<p>Se ha reiterado la importancia que tiene la gestión docente en el desarrollo del proceso educativo, destacándola como un mecanismo complejo que, mediante la implementación de una mixtura de prácticas y herramientas administrativas y educativas, pretende ofrecer alternativas a la tradicional concepción de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>La gestión docente ha sido exigida permanentemente, ha sido mal comprendida y mal juzgada y, a la luz de los hallazgos, hoy, la gestión docente sigue siendo aún más exigida, buscando comprenderla mejor -en el caso de un nivel de postgrado de maestría- pero porque se tiene en la gestión docente un inmarcesible esperanza, se sabe del alcance que tiene la acción en el aula, ya no en términos del docente que lo</p>	<p>En los términos de la gerencia más actualizada, sobre la gestión de la complejidad, donde se enmarca nuestro caso, Etkin (2009) propone que:</p> <p>“La idea es que los individuos no sean tratados como recursos y que puedan participar de los beneficios de sus propias acciones innovadoras. (...) crear espacios para el debate de ideas, oportunidades para que el saber personal se vuelva público y el conocimiento tácito en la organización se haga explícito. (...) incorporar criterios de apertura en las microculturas que aíslan a la organización, con el propósito de respetar los principios y valores que la cohesionan, pero también para ponerla en sintonía con las necesidades del medio social.” (p. 77-78)</p>

propone todo, sino la acción educativa que mediante el aula configura una gestión docente enriquecida por la diversidad y la participación de sus actores en pleno, en constante ejercicio de reflexión y aprendizaje, en resguardo de la crítica y el cuestionamiento del poder como forma máxima de garantía del desarrollo del ser en toda su complejidad y diferencia, persiguiendo tales hazañas difíciles y utópicas mediante el recurso irrenunciable, mediante el diálogo como espacio único que no oculta la diferencia sino que entre ella se abre camino para encontrar la cara del otro en unos términos de alianzas para las conquistas superiores de lo humano.

La gestión docente transformada hacia una concepción dialógica-polifónica del aula, busca dignificar lo humano en toda su complejidad.

“...la gestión y formas de coordinación que se orientan a resolver las interdependencias entre grupos vinculados a un proyecto común. Incluye la tarea de arbitrar en las crisis y conflictos que surgen en las relaciones intergrupales. Es una búsqueda de formas superadoras y sinergia para los esfuerzos diferenciados. (...) se hace sobre la base del diálogo, la comprensión y las negociaciones. (...)

La complejidad (...) debe tratar con las oposiciones entre lo manifiesto y lo subyacente, lo planeado y lo emergente, lo urgente y lo importante, la transición y lo permanente, los intereses sectoriales y los objetivos generales, las fuerzas burocráticas y las necesidades de innovación, la eficiencia económica y sus efectos indeseados o impensables en el plano de lo social.” (p. 403-406).

TRATADO V
CONSTRUCTO INTERPRETANTE-TRANSFORMACIONAL
Para una concepción dialógica-polifónica del aula

Me calificarán de iluso, de novato, inexperto, romántico o soñador... y no me importa... porque el día que deje de ver a la educación como algo mágico y poderoso y además pierda la fe en la belleza del sujeto, ese día me separaré inmediatamente de las aulas... porque esta causa es tan difícil y necesaria que debe ampararse en los brazos de la ilusión, de la utopía, de lo mágico...

José Jesús Rodríguez Faría

No sé si el tiempo al que estoy por asistir podrá depararme una predilección superior a aquella que como fuego avivado logra encenderme el pensamiento, esa que me permite soñar con cierta trascendencia, esa maravilla indecible que es *el ser humano*. Más bien dudo de tal cosa, aun en su inexorable belleza, la naturaleza -a mi juicio- no es más que la casa del ser; pero el ser, ese motivo inagotable que me empuja hacia búsquedas escurridizas, el ser humano, ese inasible y predilecto objeto del pensamiento, el ser humano... ¡Oh! Totalidad de las esencias.

Ser y pensar lo humano es quedarse sin aliento constantemente, es un arrojito hacia uno mismo, pero vehiculado por experiencias intersubjetivas que solamente el otro puede proveernos. En este punto, no basta mi propio reflejo como comprensión, ni de mí mismo ni del otro, no es suficiente mirarme e intentar una búsqueda desde mí sobre mí, es imposible. El ser humano es un intento compartido y diverso por comprenderse y por comprender al otro, he allí su condición impostergable de otredad.

Antes, en algún paraje de este trabajo de investigación, he citado a un incomprendido alemán, quien al sentenciar que “todo es interpretación” quitó a la humanidad los velos que sus propias manos le sostenían, le mostró todo aquello que el ser había querido negarse a asumir, le puso en un jaque mate ético del que aún no se recupera, le señaló con su propio juicio el dictamen que lo condena sin lugar a apelación; la condena es clara: el ser humano solo tiene lo que es capaz de *interpretar* de sí y de lo que está fuera, es decir, su incapacidad para distanciarse o extrañarse del mundo es su mayor suplicio.

En este sentido, al decir interpretación solo se está refiriendo el inevitable y único modo de existencia que el ser humano puede tener en el mundo, se está proponiendo un sinceramiento que revela la enorme carga subjetiva que antecede a cualquier esencia y presencia humana. Ser y estar en el mundo no puede ser explicado ni definido, sino comprendido mediante puro relacionamiento, imposible de mediación neutral, cargado de intención subjetiva e intersubjetiva. La interpretación es la forma más primitiva y más vigente de testimonio humano, misma que no amerita de validez, que no busca legitimidad, que lucha contra el poder y que no admite eso que han dado en llamar verdad universal.

De acuerdo a esto, esta investigación es un espacio para el sujeto, busca torcer generalizaciones y metarrelatos vacuos, intenta -contra el poder- proveer un lugar al testimonio subjetivo que aunque parece vencido por la Modernidad, tiene voz, una voz cargada de experiencias intransferibles que no quieren ni buscan ser aleccionadoras, que buscan ser escuchadas, ser visibilizadas; esto, como iniciación de la larga denuncia que el sujeto hace procurando ser reconocido, salir de la negación positivista incapaz de comprensión y de cuestionamiento, es decir, incapaz de extensión social vital que solamente el sujeto puede construir con los otros desde su particular accionar en el mundo.

Lo anterior, descubre la visión, no ya de creer en la posibilidad de generar esos espacios en los que la voz del sujeto cobra relevancia, sino de redimensionar tales espacios, ya suyos, ya dominados, intransferibles. Espacios estos, signados por la acción del sujeto, su acción concreta, independientemente de su alcance o impacto, porque ya no se trata de una revolución de masas que se arrojan contra el poder establecido, ya no consiste en mirar al sujeto como ente de valor social en la medida en que produce cambios sustanciales, pues eso aniquila las posibilidades reales del individuo en sí, o sea, lo dimensionaría como un factor social importante en la medida en que logre insertarse socialmente para cambiar la realidad.

De acuerdo a esto, el sujeto no solo está consciente e inconforme de su medio social, sino que comprende su franca desventaja frente al poder que limita sus espacios, por lo cual, el sujeto concreto deberá partir de sí mismo mediante los otros para conquistar espacios de reflexión, mismos que luego serán de cambio de sí mismos y de lucha por causas mayores que pueden tener un alcance del tipo: decidir qué tipo de prensa leer o qué educación darse y/o darles a sus hijos, por ejemplo. Ya no podemos mentirle al sujeto en nombre de una causa humana que las más de las veces es la causa de un naufragio, ya no es viable insistir en el cambio del mundo y de la realidad si antes no se prevé el cambio propio, realmente posible y necesario.

En relación con esto último, desde este espacio concreto, se tiene en la educación un importante y singular nicho de poder del que aún puede disponer el ser humano para revelarse contra esas diversas formas de dominio que aniquilan al sujeto mediante las más variadas prácticas de normalización y generalización de la vida. El sujeto no tiene que armarse, en ningún sentido, para ir a una lucha contra nadie, lo que urge en el sujeto, aun sin saberlo, es la necesidad de pensar por sí mismo tanto su condición en su medio como el entorno mismo, cuestionando todo lo que aparece y se oculta en el tejido social al que pertenece. Ser es no ser pensado por otros.

La educación persigue -inegablemente- la consolidación de un complejo cuerpo de intereses sociales, intereses que nunca podrán satisfacer plenamente a cada sujeto por igual, justamente porque se constituye en un espacio destinado a la confluencia de individualidades, las cuales pasan a dar forma a un proceso que incluye lo curricular, lo programático, lo instruccional, lo didáctico, pero también lo educativo en sí mismo, es decir, lo que lo humaniza, lo sensibiliza ante el otro, lo informa sobre sus relaciones en juego, le procura elementos para desarrollar un pensamiento crítico desde el cual puede iniciar el tránsito de subjetividad hacia su autonomía aun en medio de un complejo social como el actual.

De este modo, el proceso educativo no es un instrumento o mecanismo para alcanzar ciertos fines humanos, por el contrario, comporta un fin en sí mismo, un espacio para existir y ser en el mundo como sujeto capaz de tener participación de la realidad que lo circunda desde su concreción subjetiva. La educación es el único espacio que permite al sujeto participar de su realidad, con toda su carga cultural y, desde la cual puede ocupar un espacio como individualidad irrepetible que puede entrar genuinamente en disertaciones o discusiones, siendo plenamente él, no algo mediado por un periódico, por una marca, por un patrocinante, por un estudio de mercado, en fin.

En este sentido, la educación es, de todos los espacios sociales conocidos y aceptados, el único en el que un sujeto puede levantar su voz desde su totalidad cultural, frente a otros en igualdad de condiciones, para materializar su pensamiento y visiones de mundo, alcanzando -como sujeto- el máximo nivel de validez frente a otros, en medio de una realidad que no le consiente un mínimo de participación verdadera mediante la que pueda ser lo que es con todo lo que ello signifique, tanto para el sujeto como para los más cercanos. El proceso educativo del ser humano puede ser la única verdadera ventana mediante la cual, no solo mire hacia afuera, sino -ojalá- el sujeto pueda apoyarse, dar un salto y salir de la casa social establecida.

En el marco de una comprensión de la educación como fin en sí misma, como espacio de vida en el que el sujeto pasará parte importante de todo su desarrollo, como posibilidad de disertaciones reales y cercanas al sujeto, como forma de participación directa y expedita; en este sentido, la educación es el principal estadio para la iniciación del sujeto en el ejercicio de su libertad real, la cual solo puede ser alcanzada por un sujeto que hace de su expresión más singular un modo de invitación al otro al reconocimiento de sus inevitables diferencias pero, además, de sus irrenunciables responsabilidades.

Todo este intento por aproximarnos al sujeto, quiere comprenderlo en su única forma real de aprehensión: en su singularidad; toda la inquietud de mirarle en su ineluctable condición interpretante, compleja y diversa, pretende poner en consonancia un discurso con un discurrir subjetivo que no podrá ser negado nunca. El sujeto así, casi desnudo de sus artificios modernos, más cercano a su condición primera, es el que importa en esta investigación, es el sujeto que aquí encontró un espacio para que su experiencia educativa pudiera tener voz reconocible y confrontada con otras más cercanas a ella, que colaboran en la configuración de testimonios vivos, protagónicos, creadores de la realidad educativa vivida y en estudio.

En este sentido, el presente trabajo investigativo, consistente en el desarrollo de una comprensión crítica de la Gestión Docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Carabobo, a través de una concepción dialógica-polifónica del aula, tuvo en sus sujetos de estudio, dos docentes y dos estudiantes, grandes provisiones de hallazgos de información, obtenida mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, con las cuales se logró recoger un conjunto de valoraciones, experiencias, vivencias, expectativas, demandas, perspectivas... sobre la propia realidad de su proceso educativo.

De acuerdo a esto, los hallazgos son difíciles de clasificar en generalidades explicativas, por el contrario, se dejan narrar al estilo de tópicos fundamentales que, de algún modo, logran abarcar los intereses arrojados por las voces de los protagonistas. Como es de esperar, las experiencias fueron todas diversas; las consideraciones respecto a la gestión docente en el programa de Maestría Gerencia Avanzada en Educación, también fueron diferentes, aun entre sujetos de un mismo grupo, sin embargo, hubo una marcada convergencia de expectativas y apuestas por el abordaje de la situación de la gestión docente, destacando dos grandes tópicos, como fueron: la *Transformación de la gestión docente* y la *Concepción de aula dialógica-polifónica*, en torno a lo cual se sumaron intereses importantes y notables.

Así las cosas, en cuanto a la gestión docente, los aspectos que destacaron su situación actual, a la luz de los testimonios de los dos docentes entrevistados, comprendía desde la necesidad de una actitud diferente por parte del estudiante de la maestría, esto es, una actitud de investigador y de participación totalmente voluntaria y activa, habida cuenta de que se asume que en un nivel de postgrado el participante acude a ese estudio de cuarto nivel motivado por sus propios intereses y, naturalmente, responsabilidades; por otro lado, en cuanto al profesorado mismo, se reconocía que -regularmente- ante esa actitud del participante, el docente de postgrado terminaba asumiendo el rol de maestro de enseñanza-aprendizaje, sin detrimento de ello, pero que su gestión docente se resumía al guiamiento de los participantes y no al correspondiente rol de facilitador correspondiente a la dimensión investigativa de los estudios de maestría.

Este aspecto resultó determinante para los dos docentes entrevistados, destacando, no un señalamiento contra el participante, sino una praxis mayormente aceptada en la maestría, pero que, naturalmente, contraviene los roles facilitador-participante.

En este mismo ámbito, los docentes entrevistados coincidían y destacaban la necesidad de que la gestión docente, aún en un nivel de postgrado, debía estar atravesada por el elemento dialógico, pues este garantizaba que la gestión docente como parte integral del proceso educativo no perdiera este carácter, el cual, en el fondo, perseguía humanizar al sujeto y dotarlo (aún más) de valores, virtudes y herramientas como: libertad, reflexividad, participación y ejercicio ciudadano. Todos estos elementos, debían convivir -necesariamente- en la gestión docente. De este modo, la visión de gestión docente, desde la propia mirada del profesor, debía ser autoevaluada constantemente para generar tránsitos adecuados hacia la consolidación de espacios amplios de participación crítica que permitan, reflexivamente, contar con ambientes enriquecidos en el proceso educativo.

Por otro lado, al plantearse la visión dialógica-polifónica del aula, los docentes entrevistados, no solo mostraron un notable interés por la idea de hacer del espacio áulico uno en el que realmente confluyen múltiples voces-conciencias, sino la necesidad de que, en efecto, así fuese, pero insistieron en reconocer que la gestión de esas cargas ideológicas y culturales diversas de los participantes, además de ser exteriorizadas, para así aumentar el desarrollo del proceso educativo, constituía un aspecto en el cual era importante formar o preparar a los docentes para hacer frente a tales escenarios dotados de especial complejidad. La polifonía, para los docentes entrevistados, aunque partía de reconocer las diferencias necesarias, se orientaba a generar puntos de encuentro para el acercamiento humano.

Lo que se develó sobre la gestión docente, mediante la conversación-entrevista, con estos dos profesores del programa de maestría, no solo es un hallazgo investigativo, sino un ejercicio de reconocimiento a nuestra maestría, de sinceramiento con nuestro ser y hacer educativo, pero, sobre todo, de incansable búsqueda de nuevos paradigmas que dejen en el ser humano, en el participante, una esperanza plena en su educación.

Por otro lado, los otros dos protagonistas de esta investigación, las voces verdaderas que anuncian este discurso, dos participantes del programa de maestría gerencia Avanzada en Educación, nos revelaron importantes consideraciones y visiones propias acerca de la gestión docente en el postgrado, pero vista como un todo en la que ellos tenían responsabilidad plena de su proceso formativo, nada cercano a una concepción de gestión docente externa que establece los mecanismos, contenidos y ejercicios formativos.

En ese sentido, los participantes entrevistados, destacaron siempre la relevancia impostergable de que la gestión docente consistiera en una generación de espacios críticos, plenos de reflexividad, de aprendizaje, desde y mediante los cuales fuera posible el redimensionamiento del proceso educativo y formativo, amparado en la visión de un sujeto consciente de la responsabilidad que tiene de su propio proceso formativo, pero, además, de la responsabilidad que implica el compartir espacios comunes con otros sujetos que le proveen de experiencias inigualables e intransferibles. Los testimonios de los participantes no constituyeron la esperada denuncia contra la praxis docente, aunque si la demanda natural que todo estudiante tiene de su profesor, pero la demanda central estuvo puesta en urgir un tránsito hacia otras formas de concebir el espacio áulico, otras formas de manejar las relaciones en el proceso educativo.

La gestión docente del programa de maestría, digo, con toda responsabilidad, fue visto desde sus protagonistas como un espacio digno de atender, sí, digno de redimensionar pero, necesariamente, a la luz de todas las partes interesadas en un proceso educativo de un cuarto nivel de estudios, fundamentalmente de la visión crítica como cuestionamiento propio del ser y hacer, como docentes y participantes, en un proceso educativo pleno de una realidad compleja.

Finalmente, esta investigación, no responde a la búsqueda arbitraria de ideas teóricas que pudieran encontrar algún remoto lugar en la vida social de terceros de que dispusiera su autor. Este trabajo es producto orgánico de la inquietud que como estudiante y luego como docente, hace ya más de dos años, vino a cuestionar mi propio sentido educativo; hoy, se concreta sistematizadamente esa inquietud por responder a algunos por qué, para qué, de dónde, cómo, cuáles; hoy, esa inquietud ha devenido en la refundación y refutación de algunos juicios sobre la praxis docente y su gestión en el marco del proceso educativo; hoy, este trabajo investigativo, abona el deseado camino de las dilucidaciones con algunos hallazgos que en nada cierran el asunto, que en nada concluyen la cuestión educativa, porque ahora comprendo el gran diálogo que constituye educar, logrando entonces, comprender también como Blanchot (1996) la “inconclusividad del diálogo” (p. 342), de lo educativo, de lo humano, procurándome así de nuevos empeños.

Reconociendo la importancia de la honestidad como bandera imperecedera en el ser humano, desgarrado a veces por la fuerza de la justicia utópica, arrojado siempre y en totalidad hacia lo humano, fervoroso creyente de la naufrágica causa humana, casi desarmado por las preguntas propias y ajenas, desnudo de mis vestidos morales protectores, urge en mí decir, modestia negada, que el primer producto de transformación de este tenaz esfuerzo de investigación, está en su autor. No soy yo el mismo que hace unos años inicié este camino, lleno de prejuicios acerca de la gestión docente, pleno de convencimientos estúpidos y de ansias sin lugar; hoy, yo me he visto en jaque por la fuerza de la subjetividad vivida y compartida, por la grandeza universal de un testimonio que derrumba metarrelatos ciegos, hoy, este ser-autor-investigador-docente-estudiante se conmueve profundamente ante sus propias debilidades y refutaciones, nacidas desde los hallazgos que este proceso de investigación ha brindado tan

generosamente. Me ruborizo al decirlo, me avergüenzo al reconocer mis fallas inevitables, pero cuanta grandeza, desconocido lector, hay en la transformación del espíritu docente que sabe ya su sentido pleno en la causa de los otros.

NOTA FINAL PARA UN EXORDIO VITAL

“DE LAS TRES TRANSFORMACIONES DEL ESPÍRITU”

Friedrich Nietzsche

“Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.

Hay muchas cosas pesadas para el espíritu, para el espíritu fuerte, de carga, en el que habita la veneración: su fortaleza demanda cosas pesadas, e incluso las más pesadas de todas.

¿Qué es pesado?, así pregunta el espíritu de carga, y se arrodilla, igual que el camello, y quiere que lo carguen bien. ¿Qué es lo más pesado, héroes?, así pregunta el espíritu de carga, para que yo cargue con ello y mi fortaleza se regocije. ¿Acaso no es: humillarse para hacer daño a la propia soberbia? ¿Hacer brillar la propia tontería para burlarse de la propia sabiduría?

¿O acaso es: apartarnos de nuestra causa cuando ella celebra su victoria? ¿Subir a altas montañas para tentar al tentador?³⁷.

¿O acaso es: alimentarse de las bellotas y de la hierba del conocimiento y sufrir hambre en el alma por amor a la verdad?

¿O acaso es: estar enfermo y enviar a paseo a los consoladores, y hacer amistad con sordos, que nunca oyen lo que tú quieres?

¿O acaso es: sumergirse en agua sucia cuando ella es el agua de la verdad, y no apartar de sí las frías ranas y los calientes sapos?

¿O acaso es: amar a quienes nos desprecian³⁸ y tender la mano al fantasma cuando quiere causarnos miedo?

Con todas estas cosas, las más pesadas de todas, carga el espíritu de carga: semejante al camello que corre al desierto con su carga, así corre él a su desierto.

Pero en lo más solitario del desierto tiene lugar la segunda transformación: en león se transforma aquí el espíritu, quiere conquistar su libertad como se conquista una presa y ser señor en su propio desierto.

Aquí busca a su último señor: quiere convertirse en enemigo de él y de su último dios, con el gran dragón quiere pelear para conseguir la victoria.

¿Quién es el gran dragón, al que el espíritu no quiere seguir llamando señor ni dios? «Tú debes» se llama el gran dragón. Pero el espíritu del león dice «yo quiero».

«Tú debes» le cierra el paso, brilla como el oro, es un animal escamoso, y en cada una de sus escamas brilla áureamente «¡Tú debes!».

Valores milenarios brillan en esas escamas, y el más poderoso de todos los dragones habla así: «todos los valores de las cosas - brillan en mí».

«Todos los valores han sido ya creados, y yo soy - todos los valores creados. ¡En verdad, no debe seguir habiendo ningún “Yo quiero!”» Así habla el dragón.

Hermanos míos, ¿para qué se precisa que haya el león en el espíritu? ¿Por qué no basta la bestia de carga, que renuncia a todo y es respetuosa?

Crear valores nuevos - tampoco el león es aún capaz de hacerlo: más crearse libertad para un nuevo crear - eso sí es capaz de hacerlo el poder del león. Crearse libertad y un santo no incluso frente al deber: para ello, hermanos míos, es preciso el león.

Tomarse el derecho de nuevos valores - ése es el tomar más horrible para un espíritu de carga y respetuoso. En verdad, eso es para él robar, y cosa propia de un animal de rapiña.

En otro tiempo el espíritu amó el «Tú debes» como su cosa más santa: ahora tiene que encontrar ilusión y capricho incluso en lo más santo, de modo que robe el quedar libre de su amor: para ese robo se precisa el león.

Pero decidme, hermanos míos, ¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer? ¿Por qué el león rapaz tiene que convertirse todavía en niño?

Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.

Sí, hermanos míos, para el juego del crear se precisa un santo decir sí: el espíritu quiere ahora su voluntad, el retirado del mundo conquista ahora su mundo.

Tres transformaciones del espíritu os he mencionado: cómo el espíritu se convirtió en camello, y el camello en león, y el león, por fin, en niño.”

Así habló Zaratustra.

LISTA DE REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y Estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal* 10ma ed. Coyoacán: Siglo XXI Editores, S.A.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski* 3^{era} ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bavaresco, A. (2013). *Proceso metodológico en la investigación, Cómo hacer un diseño de investigación* 6^{ta} ed. Maracaibo: Imprenta Internacional, C.A.
- Blanchot, M. (1996). *El diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana, C.A.
- Buber, M. (1945). *¿Qué es el hombre?* 6^{ta} ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinaria), marzo 24, 2000.
- Coscia, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias* [Trabajo de Grado en línea]. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad de la República Uruguay, Montevideo. Disponible: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_patrizia_coscia.pdf
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Etkin, J.R. (2009). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: la estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. [Página web en línea]. Disponible en: <http://laberintosdeltiempo.blogspot.com/2014/09/educacion-y-cambio-de-paulo-freire-para.html> [Consulta: 2016, abril 16]
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación* [Revista en línea], 34 (1). Consultado el 24 de febrero de 2016 en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44013961001.pdf>
- González, M. (2012), *Educación intercultural: un espacio para la transformación de la práctica pedagógica*. [Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Oriente, Cumaná. Disponible: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3669/1/PG_MG.pdf [Consulta: 2016, junio 14]

- Holquist, M. (1994). *Dialogism: Bakhtin and his World (Dialogismo: Bajtín y su mundo)*. London: Routledge.
- Hurtado, J. (2015). *El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación* 8^{va} ed. Caracas: Ediciones Quirón.
- Kant, I. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. París: Librairie philosophique j, Vrin.
- Kincheloe, J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 1429 (Extraordinaria), septiembre 8, 1970.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.
- Marx, K. (1888). *Tesis sobre Feuerbach*. [Página web en línea]. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm> [Consulta: 2016, mayo 6]
- Nietzsche, F.(1980). *Sämtliche Werke, Kritische Studienausgabe*. Berlín-New York: Walter de Gruyter DTV. Vol. 12
- Nietzsche, F. (2013), *Así habló Zaratustra*. Barcelona, España: Ediciones Plutón.
- Ramírez, T. (2010). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Riffo, H. (2014) *Gestión educativa y resultados académicos en las escuelas municipales* [Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Disponible: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284484/hhrm1de1.pdf;jsessionid=233EA1FE46D53DD25DD0459220D70086.tdx1?sequence=1> [Consulta: 2016, junio 4]
- Rodríguez, F. (2015). *Fenomenología desde las percepciones de los docentes acerca del cambio paradigmático de la educación tradicional a la educación dialógica en el Municipio Falcón del Estado Cojedes* [Trabajo de Grado en línea]. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo, Valencia. Disponible: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/808/frodriguez.pdf?sequence=1> [Consulta: 2016, marzo 14]
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*. [Revista en línea], 11 (11). Consultado el 22 de abril de 2016 en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/727/LA_CATEGORIZACION_UN_ASPECTO_CRUCIAL_EN_LA_INVESTIGACIONCUALITATIVA.pdf
- Sábato, E. (1998). *El escritor y sus fantasmas* 3^{era} ed. Buenos Aires: Editorial Seix Barral, S.A.

- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sartre, J.P. (1950). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Bogotá: Editorial Ariel, S.A.
- Scott, D. (2013), *Moral Expertise and Moral Education: A Socratic Account (Experiencia Moral y Educación Moral: Una Cuenta Socrática)*. [Tesis en línea]. Tesis de doctorado publicada. Instituto Técnico de Massachusetts, Estados Unidos de Norteamérica. Disponible: <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/84417/868025115-MIT.pdf?sequence=2> [Consulta: 2016, junio 2]
- Serrano Partida, R. (2013). *Innovación educativa y comunicación* [Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponible: <http://eprints.ucm.es/23408/> [Consulta: 2016, marzo 21]
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo Social: Hacia la Actividad Dialógica Heteroglósica. *Revista Athenea Digital* [Revista en línea], 15 (1). Consultado el 22 de mayo de 2016 en: <http://atheneadigital.net/article/viewFile/v15-n1-sisto/957-pdf-es>
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torrealba, K. (2013). *Dialógisis holopraxológica desde la intersubjetividad del hecho educativo en la enseñanza universitaria* [Tesis en línea]. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Carabobo, Valencia. Disponible: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/745/K.%20Torrealba.pdf?sequence=1> [Consulta: 2016, marzo 24]
- Urbina, F. (2014). *Construcción sociocrítica de una mayéutica socrática que coadyuve la producción de la sociedad del conocimiento como herramienta para la resolución de conflictos gerenciales*. [Tesis en línea]. Trabajo de Grado no publicado. Universidad de Carabobo, Valencia. Disponible: <http://riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/676/1/FURBINA.pdf> [Consulta: 2017, marzo 17]