

LA AUTONOMÍA Y LA CONCEPCIÓN DE PROFESOR DESDE CREENCIAS Y SABERES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA BOLIVARIANA

Gabriela Angulo Calzadilla*
gabrielanocal@hotmail.com
(UPEL-IPC)

Aprobado: 17/01/2013

Recibido: 28/03/2013

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es develar los significados que tienen los docentes sobre la concepción de profesor y de autonomía a partir de las creencias y saberes construidos en su práctica, en el contexto de la Escuela Bolivariana. El paradigma que sustentó este trabajo fue el construccionismo social; el diseño fue cualitativo-emergente, el método el narrativo-biográfico y los actores sociales fueron docentes de la Escuela Bolivariana; para la recolección de datos se utilizaron la entrevista cualitativa y el grupo de discusión; guiaron la interpretación de la información la interpretación-comprensión y la triangulación hermenéutica. Algunos hallazgos fueron: a) la concepción de profesor y de autonomía del docente de la Escuela Bolivariana son una construcción colectiva; b) hay síntomas de subjetividad hacia un educador con calidad humana, con desempeño técnico-docente, identificado con la docencia y creativo-innovador y, c) la toma de decisiones y la necesidad de existencia de normas son atribuidos a la noción de autonomía.

Palabras clave: escuela bolivariana; concepciones de profesor; autonomía del docente; creencias y saberes del docente; construccionismo social.

* **Gabriela Angulo Calzadilla.** Doctora en Educación, profesora de pregrado y postgrado de Metodología de la Investigación en la UPEL-IPC. Tutora de tesis, desempeña su actividad investigativa guiada por los paradigmas alternativos de investigación, investigadora activa del PEII.

THE AUTONOMY AND THE CONCEPTION OF TEACHERS FROM THE BELIEVES AND KNOWLEDGE OF BOLIVARIAN SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to clarify what teachers know about the conception of themselves and the autonomy, from believes and knowledge perspective, they have acquire from their practices, within the context of the Bolivarian School. The paradigm in which this study was based on was the social constructionism. The investigation was designed on a rising qualitative model. During the study, it was used the narrative biographic method. The study population was the teachers from the Bolivarian School. For the data collection process, the qualitative interview and group discussion were used; they helped on the interpretation of the collected data and the interpretation of the hermeneutical triangulation. Some of the findings of this investigation were: a) the teacher's conception and the teacher's autonomy are a collective construction; b) There are symptoms of subjectivity towards the formation of an educator of human qualities, with a technical-teaching performance, identified with what teaching entails and creative-innovator and; c) the decision making process and the need of regulations are related to the conception of autonomy.

Key words: Bolivarian school; teacher conceptions; teacher's autonomy; believes and knowledge of teachers; social constructionism.

L'AUTONOMIE ET LA CONCEPTION DE PROFESSEUR À PARTIR DES IDÉES ET DES SAVOIRS DES PROFESSEURS DE L'ÉCOLE BOLIVARIENNE

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche a été celui de dévoiler ce que les professeurs pensent de la conception de professeur et de l'autonomie sur la base des idées et des savoirs développés à partir de leur expérience dans l'École Bolivarienne. Le paradigme soutenant le travail est le constructionnisme social ; la conception a été qualitative-émergente ; la méthode, narrative-biographique et les acteurs sociaux ont été des professeurs de l'École Bolivarienne. L'interview qualitative et les groupes de discussion ont été

employés pour collecter des données. L'information a été analysée à l'aide de l'interprétation-compréhension et la triangulation herméneutique. Parmi les conclusions, il faut remarquer : a) que la conception de professeur et d'autonomie du professeur de l'École Bolivarienne sont une construction collective ; b) qu'il y a des indices de subjectivité liés à un professeur avec de la qualité humaine, des habilités techniques et d'enseignement, identifié avec l'enseignement et créatif-innovateur ; et c) que la prise de décisions et le besoin de normes sont attribués à la notion d'autonomie.

Mots clés : école bolivarienne ; conception de professeur ; autonomie du professeur ; idées et savoirs du professeur ; constructionnisme social.

A AUTONOMIA E A OPINIÃO DO PROFESSOR EM RELAÇÃO A CRENÇAS E SABERES DOS DOCENTES DA ESCOLA BOLIVARIANA

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é mostrar os significados que dão os docentes, partindo da opinião do professor e de sua autonomia, às crenças e os saberes construídos em sua prática, no contexto da Escola Bolivariana. O paradigma no qual se baseou este trabalho foi o construcionismo social; a perspectiva de análise foi qualitativo-emergente, o método foi o narrativo-biográfico e os atores sociais foram docentes da Escola Bolivariana; para a coleta de dados se utilizou a entrevista qualitativa e o grupo de discussão; o guia para a interpretação da informação foi a interpretação-compreensão e a triangulação hermenêutica. Algumas das conclusões foram as seguintes: a) a ideia do professor e de sua autonomia de docente da Escola Bolivariana são uma construção coletiva; b) há sintomas de subjetividade em relação a um educador com qualidade humana, com desempenho técnico-docente, comprometido com a docência e criativo-inovador e, c) a tomada de decisões e a necessidade de existência de normas são atribuídos à noção de autonomia.

Palavras chave: escola bolivariana; ideias do professor; autonomia do docente; crenças e saberes do docente; construcionismo social.

Aproximación a la realidad social

Hoy día en diversos escenarios internacionales se ha reconocido el papel fundamental que cumple la educación y el rol preponderante dentro de ésta que tiene el docente. Así, en 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, se

hacen recomendaciones en cuanto al tipo de educador que habría que formarse. En la IX Conferencia Iberoamericana de Educación de 1999, se le otorga una dedicación especial al docente y se le asigna la enorme responsabilidad de ser el actor que hará posible la ejecución de los compromisos asumidos por los gobernantes en distintos escenarios (Organización de Estados Iberoamericanos, IX Conferencia Iberoamericana de Educación, 1999). De igual forma, en febrero del año 2000, se considera que el docente es insustituible en los procesos educativos de calidad (Educación para todos en las Américas: Marco de Acción Regional, 2000)

No obstante, en el contexto de la economía de mercado se reforman los sistemas educativos para ajustarlos a las necesidades de la economía y la producción (Torres, 2001). Es el propio mercado que le da orientación al sistema educativo y en la escuela, a decir de Apple (1997), se traslada la división y simplificación de las tareas de gran complejidad que se da en la industria y se garantiza el readiestramiento del personal, entre ellos a los educadores, para que las ejecute. Asimismo, la simplificación de las tareas ha conducido a separar la concepción del hecho educativo de la ejecución del mismo. Se trata de la trivialización del trabajo docente, como afirma Hargreaves (1999). Al educador, entonces, se le ha dejado un papel meramente de ejecutor, es lo que Pérez Gómez (2000) y Contreras (2001) han calificado de docente técnico.

En lo que respecta a la educación en Venezuela, en el año 1997 se da un cambio importante en el nivel de educación básica con la implantación del Currículo Básico Nacional (CBN), que atendió a la primera y segunda etapas de la Educación Básica, hoy nivel primario a la luz de la Ley Orgánica de Educación (2009). Asimismo, en el año 1999, en el contexto de la Constituyente Educativa impulsada por el entonces denominado Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, nace la primera visión de lo que se denominó Escuela Bolivariana que se inicia en el país en el año escolar 1999-2000 como Programa Bandera (Ministerio de Educación y Deportes, 2004a).

Posteriormente, en el año escolar 2004-2005 la Escuela Bolivariana pasa a ser uno de los niveles que atiende la formación integral del niño entre siete y doce años, en jornadas completas de

ocho horas. En ella, no sólo se desarrollan acciones en las áreas científica, artística y deportiva, sino que además se consideran las necesidades básicas de alimentación y salud de los alumnos. Desde su inicio atendió a una de las dos grandes líneas estratégicas del Proyecto Educativo Nacional (PEN), como fue entender la escuela como centro del quehacer comunitario, para ello ha utilizado como estrategia de trabajo el Proyecto Integral Comunitario, conocido hoy como Proyecto Educativo Integral Comunitario (Ministerio de Educación y Deportes, 2004b).

De lo expuesto puede inferirse que el docente de la Escuela Bolivariana tiene hoy una gran responsabilidad, en lo profesional, en las decisiones que debe tomar, de allí que se les plantea un gran reto. Al respecto cabe preguntarse: ¿se cuenta ya en las escuelas con ese docente que se requiere? ¿cuál es la concepción de profesor que tiene el docente que trabaja en la Escuela Bolivariana? ¿cuáles son las creencias y saberes del docente de la Escuela Bolivariana respecto a la concepción o modelos de profesor? ¿qué significados le atribuyen los docentes de la Escuela Bolivariana a la autonomía?

Según Gallego Arrufat (1991), en las tendencias actuales referidas a los estudios sobre los pensamientos de los profesores se ha encontrado que tienen en común el asumir que “la acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo profesional” (p. 288). Por otra parte, se considera valioso lo expresado por Tardif (2004), quien se ha dedicado a estudiar los saberes del docente desde la perspectiva de éstos y afirma que engloban “los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (p. 46). Estos aportes que sostienen los autores citados constituyen argumentos a considerar para reflexionar sobre las interrogantes planteadas mediante un proceso de investigación, toda vez que se acepta el papel preponderante que cumple el docente en el hecho educativo y, en particular, en los procesos de cambio.

Objetivos de la investigación

Develar los significados sobre la concepción de profesor y de autonomía, a partir de las creencias y saberes construidos por los docentes acerca de su práctica, en el contexto de la Escuela Bolivariana.

Posición epistemológica

El paradigma que orientó este trabajo es el construccionista. Para Sandín (2003), este paradigma:

dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales. (p. 49)

Asimismo, en correspondencia con lo anterior, siguiendo a Guba (1991) se asume el relativismo en la dimensión ontológica, al subjetivismo en la dimensión epistemológica y en la metodológica, a la hermenéutica/dialéctica.

Contexto personal y el histórico-social

Dada la orientación epistemológica de esta investigación fue necesario abordar:

1. El contexto personal: para dejar al descubierto la referencia desde las que se han ido perfilando las interpretaciones de la investigadora a lo largo de su vida. Se abordó aquí lo referente a la vinculación de la autora con la docencia desde la infancia, la experiencia vivida en la formación durante el pregrado; el inicio del ejercicio con la docencia, los educadores que trascendieron en su formación y el inicio y desarrollo como docente investigadora.
2. El contexto histórico-social: porque los actores sociales de esta investigación vivimos en sociedad y nuestros significados están ubicados en ese marco. Se parte entonces

de estudiar la situación mundial desde las últimas décadas del siglo XX en el contexto del capitalismo y la repercusión de dos acontecimientos: uno, lo que se declaró como la “muerte” del socialismo, y dos, el derrumbe de los estados Nacionales y la pérdida de credibilidad de la hegemonía norteamericana (Porto Carrero, Hernández, Cavalcante y Neto, 2004).

A partir de allí, se “transita” por los acontecimientos suscitados en el país en las dos últimas décadas del siglo XX y en lo que va del XXI. Asimismo, se hace especial mención en el papel que juegan a nivel mundial los medios de comunicación y en lo que algunos autores latinoamericanos han denominado la guerra mediática.

Contexto conceptual

En el contexto conceptual, se abordaron cuatro aspectos fundamentales que sirvieron para la reflexión y para el posterior encuentro de las reflexividades (Guber, 2001) que se dio durante el proceso de interpretación de la información. Ellos fueron: (a) la educación bolivariana; (b) las concepciones sobre el docente (c) la autonomía del docente; y (d) la vida cotidiana.

La Escuela Bolivariana

En febrero de 1999, una vez que asumió la presidencia de Venezuela Hugo Chávez, el entonces denominado Ministerio de Educación, como ente rector de la política educativa, emprendió en ese mismo año la discusión acerca de la formación de una nueva estructura de los procesos educativos, para atender la crítica situación que confrontaba la educación. Se inicia entonces la Constituyente Educativa que, a partir de la elaboración colectiva de propuestas político-pedagógicas, generó el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (Ministerio de Educación, 1999).

Ponce (1999), quien fue el primer Coordinador General de las Escuelas Bolivarianas, opina que el trabajo de la Constituyente Educativa sirvió de insumo para que en el año escolar 1999-2000 comenzara la Escuela Bolivariana. De acuerdo con las estadísticas

del Ministerio de Educación y Deportes (2004c), se inicia como Programa Bandera en 1999, con carácter experimental, con quinientas cincuenta y nueve (559) escuelas.

La Educación Bolivariana la presenta el entonces Ministerio de Educación y Deportes (MED) atendiendo al mandato expreso en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en lo que se refiere al derecho a la educación integral establecido en el Art. 103, a la visión de Estado Docente expresada en el Art. 3 y a los valores que propugna el país expresados en el Art. 2, asimismo, considera lo formulado en las Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES) 2001-2007 (Ministerio de Educación y Deportes, 2004a). En ese mismo documento el Ministerio de Educación y Deportes (2004d) expresa que el Proyecto Bandera Escuela Bolivariana tiene que:

traducirse en las aulas, en una práctica pedagógica abierta, reflexiva y constructiva. Igualmente, en una relación amplia con la comunidad, signada por la participación auténtica y en un cambio efectivo del sistema escolar, sus concepciones, procedimientos y estilos, acordes con el propósito de construir una nueva república. (p. 11)

La Escuela Bolivariana se propuso la formación integral de los niños y niñas entre siete y doce años, en jornadas completas de ocho horas. En ella no sólo tienen acceso a la recreación, al deporte y a las actividades artísticas, sino que además se atienden sus necesidades básicas de alimentación y salud (Ministerio de Educación y Deportes, 2004d).

De igual forma, desde su inicio, la Escuela Bolivariana atendió a una de las grandes líneas estratégicas del Proyecto Educativo Nacional, que surgió de la consulta realizada en el año 1999 desde el Ministerio de Educación: entender la escuela como centro del quehacer comunitario, para ello se estableció como estrategia de trabajo el Proyecto Educativo Integral Comunitario (Ministerio de Educación y Deportes, 2004c).

Concepciones sobre el docente

En este aparte se estudió el pensamiento de Freire (2008a) quien afirma que hay saberes que resultan indispensables en la práctica docente de educadoras y educadores críticos progresistas y, sin embargo, son necesarios para educadores conservadores o cualquiera que sea su opción política. Subraya el autor, la responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente, que se extiende hacia aquellos que se están formando.

Asimismo, Freire (*op. cit.*) es insistente en que un saber fundamental para la práctica educativa es que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). La esperanza es otro saber presente a lo largo de la obra de Freire (2008a), quien la concibe como “un condimento indispensable de la experiencia histórica” (p. 70).

Freire (2008a) refiere veintidós saberes más que los considera imprescindibles para la práctica educativa, todos ellos surgidos de su experiencia, de su metodología utilizada tanto en campañas de alfabetización en Brasil, como en otros escenarios donde trabajó como educador o en la formación de otros educadores.

Por otra parte, hay autores como Contreras (2001) quien antes de exponer lo que él denomina modelos, tendencias o concepciones de profesorado, aclara que las mismas fueron elaboradas “desde una aproximación teórica y que normalmente se han justificado desde una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica” (pp. 63-64). Este autor considera tres concepciones de profesor: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico que serán abordados a continuación:

1. En la concepción de **experto técnico**, la labor del docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación del conocimiento teórico y técnico que han sido generados por la investigación científica. Desde esta concepción los fines de la práctica educativa del docente son fijos y bien definidos y su actuación está orientada por determinados resultados o productos deseados, por lo tanto, el docente requiere dominar los métodos que le permitirán alcanzarlos. El docente no participa en la elaboración de

- teorías y técnicas, ni en las decisiones que tienen que ver con el establecimiento de los objetivos de la enseñanza. Tampoco le corresponde el cuestionamiento de estos últimos.
2. El **profesional reflexivo**. De acuerdo con Contreras (2001), en esta concepción se reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor. Asume el autor los planteamientos del profesional reflexivo expuestos por Donald A. Schön, en los que este último establece diferencia entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.
 3. La concepción de **intelectual crítico** expuesta por Contreras (2001), cuestiona del profesional reflexivo la imprecisión en cuanto al tipo de reflexiones que se quiere promover y qué exactamente es lo que se somete al análisis reflexivo. Así también, considera como una debilidad que sólo se centre en las prácticas individuales, en el ámbito del aula y no se plantee un proceso de cambio institucional y social. El intelectual crítico considera que la crítica es un presupuesto de partida y no una consecuencia de la reflexión. La crítica debe trascender los límites en los que se encuentra inmerso el trabajo del docente, lo que hará posible que analice y cuestione las estructuras institucionales en las que trabaja, así “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen” (Contreras, 2001, p.121).

A partir de lo anterior se contrastan tales concepciones o modelos con los planteamientos que al respecto sostienen Giroux (1997), Carr y Kemmis (1988), y Pérez Gómez (1995). Esta revisión y análisis fue de un gran valor en el posterior proceso de interpretación y triangulación de la información en el que se dio el encuentro de reflexividades entre los que escriben, los actores sociales de este estudio y la investigadora.

Autonomía del Docente

Para Gimeno Sacristán (2000), la autonomía es un concepto que:

lleva asociados los significados de libertad en general, potencialidad de desarrollo, realización personal, independencia de criterio intelectual y moral, ausencia de opresión y de interferencias externas, desenvoltura, capacidad de adentrarse en terrenos elegidos por uno mismo. (p. 11)

De allí que la autonomía dependa tanto de la libertad como de la capacidad que tenga la persona para ejercerla, capacidad que tiene que ver no sólo con lo intelectual sino con lo moral.

Pese a lo anterior, el autor señala que cuando se trata de la docencia, los significados de autonomía no deben transferirse de manera mecánica por cuanto hay que considerar lo siguiente:

1. La responsabilidad y el compromiso que tiene el docente producto de la función que le es delegada por la sociedad, es a nuestro entender lo que conlleva a la rendición de cuentas ante la comunidad social, referida por Kogan (1998). Para Gimeno Sacristán (2000), tal responsabilidad y compromiso están por encima de la autonomía, de allí que se muestre partidario de reivindicarla a lo interno de la docencia; es decir, “como una exigencia responsable con la propia práctica” (p. 13).
2. La educación es un bien público, configurado por los docentes conjuntamente con otros actores. En esto coincide con Davini (2005), quien la define como “*cosa pública*”, agrega además que se desarrolla en instituciones creadas para ello, que constituyen una conquista de las sociedades democráticas. En el caso venezolano, se mantiene el concepto de Estado docente, impulsado inicialmente por educadores de la talla de Luis Beltrán Prieto Figueroa, orientación que se conserva en el texto Constitucional de 1999 y en la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2000) aborda dos interrogantes que a continuación se presentan:

1. El porqué de la autonomía. Está vinculada a cuando el docente frente a la dependencia de los expertos se vale de su acción reflexiva y hace posible inventar sus prácticas -se refiere a ese docente *eficiente*, ejecutor de recetas preestablecidas por otros-.
2. El para qué de la autonomía. Toda vez que la educación le concierne no sólo a los docentes, sino a quienes va dirigida y a la sociedad en general, para Gimeno Sacristán (2000), “la autonomía resulta liberadora y dignificadora de las personas que la ejercen, si tiene algún cometido relacionado con algún proyecto que sea valioso para los intereses generales, respecto del cual se debe ser responsable” (p.19). De allí que, para el autor, la autonomía hay que exigirla de la mano de un para qué.

La Vida Cotidiana

Pese a lo que muchos pudiesen creer, la vida cotidiana no constituye un ámbito en el que existan coincidencias en cuanto a considerarla en los estudios sociales. Para algunos debe seguir siendo clandestina, entre otras cosas, porque una misma situación admite diferentes puntos de vista. O también como señala Lefevre (1972), porque desde la ciencias parcelarias se “desdennan los hechos cotidianos como indignos del conocimiento” (p. 39).

Así mismo, tampoco existen coincidencias en cuanto a cómo estudiarla. Desde la propia sociología se destacan importantes diferencias, que a la vez reflejan distintas intenciones en cuanto a lo que interesa de la cotidianidad. Lo anterior tiene que ver con la sociología positivista y la comprensiva. Mientras que la segunda describe lo vivido por lo que es y se preocupa por conocer los propósitos de las personas involucradas, para la primera cada aspecto en la vida cotidiana no es más que un indicio de otro en dicha cotidianidad (Maffesoli, 1993).

La coexistencia de éstas y otras concepciones son importantes, porque en definitiva fortalecen la existencia de la sociología del

conocimiento, que a decir de Piña Osorio (1998) constituye uno de tres enfoques teóricos para estudiar la vida cotidiana. No obstante, Berger y Luckmann (2001) señalan que ha existido acuerdo en cuanto a considerar que se ocupa “de la relación entre pensamiento humano y el contexto social en el que se origina” (p. 17). Para estos autores “*se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad* [subrayado de los autores]” (p. 15).

Para avanzar en el estudio de la vida cotidiana, se considera importante revisar los aportes de Lefevre (1972). Este autor francés aprecia que es imposible aprehender lo cotidiano viviéndolo pasivamente, sin tomar “distancia crítica”. Afirma que “el análisis crítico de lo cotidiano revelará unas ideologías, y el conocimiento de lo cotidiano incluirá una crítica ideológica y, por supuesto, una autocrítica perpetua” (p. 40).

Asimismo, para Lefevre la cotidianidad es más que un concepto, constituye el hilo conductor para conocer la sociedad. A decir del autor, es “el camino más racional para aprehender nuestra sociedad y definirla penetrándola” (p. 41). De allí pues, la importancia de asumir esa “distancia crítica” que refiere.

Por su parte, para Berger y Luckmann (2001) la vida cotidiana comprende una realidad interpretada por las personas, para las que tiene un significado. Al respecto se considera que siendo esto así, siempre estará presente la ideología, la asumida o la impuesta por la sociedad misma, de allí la importancia de la acotación de Lefevre (*op. cit.*).

Heller (1972), a su vez, afirma que el hombre participa en la vida cotidiana con toda su individualidad. Es decir, con sus “capacidades individuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (p. 39).

Ahora bien, Berger y Luckmann (2001) refieren que la vida cotidiana se origina en los pensamientos y acciones, que son compartidos con otros. Estos últimos autores coinciden con Mèlich (1996), al señalar que la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, pues ésta “no sólo está habitada por objetos, por ‘cosas’ sino por semejantes con quienes establezco acciones y relaciones” (Mèlich, 1996, p. 38).

Lo afirmado por estos autores, converge con la expresión de Heller (1972), quien señala: “el representante de lo humano-específico no es nunca un hombre solo, sino siempre la integración” (p. 44), porque para la autora el hombre es “producto y expresión de sus relaciones sociales y situaciones sociales” (p. 44). De aquí que cobra sentido lo que afirman Berger y Luckmann (2001), en relación con que la realidad de la vida cotidiana es compartida con otros y se establece en interacción social.

Ahora bien, estos últimos autores afirman que dicha interacción social se da “cara a cara”. Mediante ella es posible acceder a la subjetividad del otro a través de diferentes síntomas (gestos, actitudes, entre otros) que pueden ser interpretados erróneamente o no. Sin embargo, se reconoce que es en la situación “cara a cara” en donde se da la mayor cantidad de síntomas de subjetividad, además de constituir una situación completamente real (p. 47). En fin, para los autores, es en tal situación donde se tiene evidencia directa de los semejantes, “de sus actos, de sus atributos, etc.” (p. 50).

En tanto, otro aspecto relevante y polémico cuando se trata de estudiar la vida cotidiana es lo que Heller (1972) mantiene en cuanto a que no está fuera de la historia; al contrario, ella está en el centro del acaecer histórico. Al respecto, Piña Osorio (1998) señala que para Heller, en su condición de marxista, “la historia es fundamental porque permite explicar el presente” (p. 48).

Asimismo, Heller (*op. cit.*) considera que la característica dominante de la vida cotidiana es la espontaneidad. A pesar de ello, la autora asegura que la misma no se da en igual nivel en toda actividad cotidiana. Además, agrega que “el ritmo fijo, la repetición, la rigurosa regularidad de la cotidianidad... no están... en contradicción con esa espontaneidad” (p. 55). En ese orden de ideas, Lefevre (1972) afirma que lo cotidiano se compone de repeticiones tales como gestos, movimientos, horas, días, semanas, etc.

En relación con lo anterior, Lindón (2000) afirma que el tiempo y el espacio han sido considerados coordenadas de la acción social para las sociologías de la vida cotidiana, asunto en el que coincide con Berger y Luckmann para quienes “el mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo” (p. 42).

Por otra parte, mención especial hacen Berger y Luckmann (2001), al lenguaje, que constituye “el sistema de signos más importante de la sociedad humana” (p. 55). Con el lenguaje que compartimos con otros y a través de él, tiene *vida*, la vida cotidiana. Es decir, constituye la forma primaria de objetivarse, de manifestarse, la vida cotidiana; por lo tanto, para comprenderla hay que comprender antes el lenguaje. Así mismo, señalan que aún cuando el lenguaje se origina en la situación “cara a cara” puede separarse de ella y convertirse en depósito de acumulaciones de significado y experiencia, con lo que puede preservarse a través del tiempo y transmitirse luego a las generaciones futuras.

Para Berger y Luckmann (2001), otro aspecto significativo que refieren del lenguaje es su capacidad de integrar o tender puentes entre diversas zonas de la realidad cotidiana, es decir, a través del lenguaje es posible trascender social, temporal y/o espacialmente la vida cotidiana.

Los autores señalan, además, que en cuanto a las relaciones sociales, el lenguaje tiene la capacidad de “hacer presentes” no sólo a los que físicamente en el momento no lo estén, sino a los del pasado, que bien puede ser recordados o reconstruidos y también los proyectados hacia el futuro. De igual forma, a través del lenguaje es posible trascender por completo la realidad de la vida cotidiana; es el caso de los sueños, que cobran un significado en el contexto de la realidad de la vida cotidiana.

Lo aportado por los distintos autores estudiados constituye un soporte esencial para el estudio del acontecer de las instituciones escolares, porque como afirma Piña Osorio (2002), “en la institución escolar se construye una VD [vida cotidiana]” (p.68). Por su parte Cullen (2008), habla de la cotidianidad escolar. Este autor la concibe como “el espacio social donde se construye subjetividad más o menos disciplinada, desde la transmisión del saber controlado socialmente, mediante instituciones que intentan incorporar las singularidades a la sociedad” (p. 168).

Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación fue emergente o cualitativo. Este diseño, a diferencia del diseño previo y rígido propio de una

investigación guiada por el paradigma positivista, se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van alcanzando durante el transcurso de la investigación (Sandoval, 1996). Siguiendo a Ruiz Olabuénega (2003) fue provisional y durante el proceso sometido a cambios.

Igualmente, en correspondencia con el paradigma construccionista asumido, la hermenéutica gadameriana (Gadamer, 1992) soportó metodológicamente a esta investigación y el método de investigación utilizado fue el narrativo-biográfico (Sandín, 2003). Ugas Fermín (2005), que se refiere a la narrativa como enfoque de investigación, sostiene que ésta “prioriza un yo dialógico de naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (p. 101).

En cuanto a las técnicas se hizo uso de la entrevista cualitativa, ésta se asumió en los términos que la entiende Guber (2001), es decir, como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 76). De igual forma, se utilizó el grupo de discusión que se caracteriza por ser creado por el investigador con un propósito determinado, en este sentido “está diseñado de manera intencional y consciente para hacer una tarea” (Galeano, 2004, p. 190). Se realizaron nueve entrevistas cualitativas y ocho grupos de discusión. En total fueron sesenta y tres docentes de catorce Escuelas Bolivarianas ubicadas en Caracas, Los Teques y La Guaira. A continuación se presentan las Escuelas Bolivarianas donde se realizó el estudio y su ubicación:

Escuela Bolivariana	Ubicación	Entidad
Fuerte Tiuna	Coche	Distrito Capital
Caricuao	Caricuao	
Gran Colombia	Santa Rosalía	
Artes y Oficio	San Juan	
Pedro Pablo Barnola	San Juan	
República del Ecuador	San Juan	
Niño Simón	Montalbán	
Armando Zuloaga	San José	
Manuel Bombona Pachano	San Agustín	
República del Paraguay	Los Teques	
Carrizalito	Los Teques	Miranda
El Vigía	Los Teques	
Catía La Mar	Catía La Mar	Vargas

Interpretación de la información

La información recolectada mediante el uso del grabador se transcribió y se procedió a la lectura repetida de ella. Se fue generando un proceso que fue emergiendo como *interpretación del discurso oral*.

La revisión repetida de las transcripciones con actitud reflexiva, sugerida por Martínez (2004), sirvió para entender y comprender significados, vivencias, creencias, saberes, acciones, etc., de los actores sociales. La interpretación se inició subrayando palabras, frases, oraciones y párrafos en los registros ya transcritos. A través de un proceso lento, irregular y complejo, de forma paulatina se fue identificando inicialmente *expresiones de sentido*. Éstas, la mayor parte de los casos, fueron sustituidas por otras que se consideraron más adecuadas, lo que hizo que se convirtiera el proceso en un constante rediseño, en un camino zigzagueante que condujo a interpretar el sentido de los discursos.

En el constante rediseño se fueron agrupando mentalmente testimonios, los comentarios de quien escribe en forma de notas y el énfasis que hicieron mediante el lenguaje los actores sociales. Esto no se tradujo en una simple agrupación, sino que fue acompañando todo el proceso interpretativo lo que hizo posible el surgimiento de nuevas *expresiones de sentido*, algunas de ellas más complejas y cargadas de gran subjetividad. En este proceso fue fundamental considerar el círculo hermenéutico o círculo de la comprensión expuesto por Gadamer (1992), que se entendió de manera flexible y dinámica, lo que llevó al permanente “movimiento de sentido del comprender e interpretar” (Gadamer, 1993, p. 333).

Continuando con el proceso interpretativo, en las *expresiones de sentido* identificadas, se fueron hallando elementos comunes; con el apoyo del proceso hermenéutico, a su vez, se fueron identificando lo que se denominó *áreas temáticas*. Éstas, igual que las *expresiones de sentido*, fueron producto del rediseño permanente y se constituyeron en punto de partida para proseguir un *proceso hermenéutico de triangulación*.

Asimismo, es preciso declarar que la *interpretación del discurso oral* estuvo estrechamente relacionada con el contexto,

de allí la importancia de haber estudiado teóricamente la vida cotidiana. En el proceso se dio el fascinante encuentro de las distintas reflexividades que refiere Guber (2001), en este caso la de los actores sociales de este estudio, la de los autores y la de la investigadora. En la medida en que se fue concretando el encuentro de las reflexividades provenientes de cada una de esas tres fuentes, se fue abriendo paso el *proceso hermenéutico de triangulación*.

En correspondencia con lo expuesto y con lo sustentado por Guber (2001), se encontró entonces que el sentido y el significado que se le atribuyó a lo expresado por los actores, fue surgiendo del encuentro de las reflexividades. En este orden de ideas, la hermenéutica-dialéctica, dimensión metodológica que se asumió en esta investigación, hizo posible el proceso, toda vez que permitió proceder de diferentes formas, contrastar construcciones, sin dejar ninguna fuera, ni siquiera la de la investigadora.

El *proceso hermenéutico de triangulación* constituye un procedimiento de interpretación. St. Louis (1994) lo denomina triangulación y sostiene que “se logra sometiendo los datos al análisis de expertos en diferentes disciplinas o a la consideración de la diferentes fuentes de las cuales procede” (p. 124). Es lo que Elliott (1993) refiere como puntos de vista distintos o situación epistemológica singular.

Por su parte, Márquez (2007) señala que con la triangulación se aumenta el conocimiento e información del fenómeno social estudiado y afirma que “sirve para abrir epistemológicamente el objeto de estudio, ya que éste no tiene un solo nivel de información” (p. s/n). Todo el proceso interpretativo realizado hizo posible que fuese aumentando el conocimiento de los saberes y creencias del docente de la Escuela Bolivariana respecto a su concepción de profesor y su autonomía.

Surgimiento de la teoría

En este trabajo se asumió el planteamiento de Márquez (s.f.), quien mantiene que cuando se trata de estudiar lo esencialmente humano “la producción de teorías no es un acto que puede ser

reducido a relaciones lógicas, proposiciones previas y a deducciones hipotéticas-deductivas... [ya que] la realidad social es constitutiva de la subjetividad humana” (p. 3).

Este autor tiene importantes coincidencias con Pérez Serrano (1998), para quien “la teoría constituye una reflexión en y desde la práctica” (p. 27). La autora ubicada en una perspectiva cualitativa, señala que la realidad no sólo está conformada por hechos observables y externos, sino además por significados, símbolos e interpretaciones que construye el sujeto en interacción con los demás y en el contexto donde sucede dicha práctica de interacción. A consecuencia de ello, considera que la comprensión constituye una de las dimensiones y objetivos fundamentales de la teoría en la investigación cualitativa. Señala además que, en el caso de los problemas educativos, el énfasis está en la “comprensión desde las propias creencias, valores y reflexiones” (p.28).

Para Habermas (2002), situado en postura de la sociología comprensiva, la comprensión de un significado es una experiencia comunicativa, en atención a ello el autor expresa:

la *comprensión* de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de *entendimiento*. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos de trabajo, en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados *desde dentro*...El mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y de su competencias de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro por lo menos potencial. (pp. 159-160)

De allí que en esta investigación, el proceso de elaboración de la teoría se realizó con base en la comprensión y se diferenció de procesos analíticos que minimizan la reflexividad y creatividad del investigador, porque le otorgan primacía al seguimiento de fases y pasos lógicos-inductivos.

La construcción de la teoría comprensiva se generó a partir del proceso hermenéutico de triangulación intersubjetiva donde participaron: los actores sociales docentes de la Escuela Bolivariana, la investigadora y los autores estudiados. La teoría comprensiva se expresó a partir de dos construcciones teóricas denominadas: (a) “El docente da una mirada a la concepción de profesor” y (b) “Los docentes y su noción de autonomía”.

A continuación se presentan las dos construcciones teóricas y la vinculación con el contenido de las áreas temáticas surgidas del proceso interpretativo:

Teoría Comprensiva	Áreas Temáticas
El docente da una mirada a la concepción de profesor	Misión en el ejercicio de la docencia El desempeño técnico-docente versus el desempeño humanista Quehacer progresista docente Actuación del docente emprendedor Identificación del docente con la docencia y con la escuela o la ética de la docencia Dos concepciones de docentes presentes siempre
Los docentes y su noción de autonomía	Acerca de la autonomía y de la docencia Toma de decisiones del docente: una expresión de autonomía El entorno social y la existencia de normas. Dos condiciones a considerar en la autonomía del docente La autonomía está en el docente: en el saber y querer hacer La autonomía del docente implica respeto La autonomía tiene límites

Los hallazgos

Los hallazgos se organizaron siguiendo las dos construcciones teóricas que emergieron. De manera que tienen dos orientaciones. Una, hacia la mirada que los docentes dan a la concepción de profesor; y la otra, referida a la noción que tienen de la autonomía.

En cuanto a la mirada que los docentes dan a la concepción de profesor

Los hallazgos encontrados desde esta perspectiva fueron:

Formar al alumno: una misión de envergadura donde se vislumbran diferentes aristas

En cuanto a esta dimensión, de las narraciones referidas al hacer del docente, se interpretan distintas perspectivas y significados acerca de lo que implica formar para estos actores sociales estudiados:

Formando para la vida. El docente de este estudio le otorga significado a lo que implica llevar al niño a reflexionar sobre lo que hace y por qué lo hace. Hay coincidencia en sus testimonios al señalar que los educadores se ocupan de aspectos como que el niño aprenda lo que debe o no hacer, de que entienda el mundo. Sin embargo, los docentes que atribuyen tal sentido, no expresan su posición respecto desde cuál orientación realiza su acción formadora.

Formando ciudadanos. El sentido otorgado al propósito de formar ciudadanos está presente en los testimonios de los docentes de este estudio. Sin embargo, al respecto se encontraron diversos significados; mientras algunos de ellos le atribuyen sentido a formar al ciudadano, aún cuando no se refieren a cuál tipo de ciudadano, otros educadores conciben formar al ciudadano involucrado con su comunidad y que se disponga a participar en la solución de sus problemas. Esto último se corresponde con la noción de ciudadano en la democracia participativa, tal como lo expresa la CRBV.

Formando para la democracia. Formar para la vida democrática haciendo desde el aula constituye una creencia del docente de esta investigación. No se trata de la repetición del concepto de democracia, que para los actores sociales estudiados se mueve entre las visiones de democracia representativa y la participativa.

En relación con lo antes señalado, es preciso acotar que la práctica democrática desde el aula se corresponde con los principios de la Escuela Bolivariana (Ministerio de Educación y Deportes, 2004b). Asimismo, la práctica democrática orientada por los docentes está en correspondencia con lo que sustentan Beane y Apple (2000),

siguiendo a Dewey: las personas deben tener oportunidades para aprender y practicar lo que implica la vida democrática.

Desempeño técnico-docente versus desempeño humanista. una dicotomía con puntos de encuentro

A partir de las narraciones aportadas por los docentes fueron emergiendo significados producto del encuentro de las distintas reflexividades, que dieron origen a hallazgos vinculados al desempeño técnico del docente y a su desempeño humanista.

El desempeño técnico-docente. Donde lo humano también cuenta.

El desempeño técnico-docente se pone de manifiesto en los actores de este estudio mediante algunas acciones, vivencias y expresiones, que se organizaron de la siguiente manera:

1. El docente que formó parte de esta investigación le da sentido en su práctica a dos “roles” específicos: el de facilitador y el de orientador. El primero, porque de acuerdo con sus significados, a través de él crea las condiciones para que el alumno aprenda, atendiendo siempre a sus necesidades. En cuanto al segundo, el docente lo concibe desde la posibilidad de orientar al alumno, en lo concerniente a los contenidos del plan de estudio, a la parte afectiva y a la posibilidad de guiar la vida del estudiante.
2. Una noción importante para el desempeño de un educador es la de enseñar. En el docente de la Escuela Bolivariana participante en este estudio se encontraron diversos significados al respecto. Uno está referido a la coincidencia que existe al concebir enseñar como transmitir conocimiento. Lo anterior, está en correspondencia con lo que Freire (2008b) calificó como educación bancaria, en la que a partir de la narración del docente, a los alumnos les corresponde memorizar el contenido narrado. Para el autor, la acción del estudiante se limita a recibir “los depósitos, guardarlos y archivarlos (p. 72).

Otro significado está vinculado al encuentro que se da entre los educadores al percibir, desde su perspectiva de lo que es enseñar, que el alumno es quien construye el conocimiento. No obstante, le atribuyen distintos desempeños al docente, que va desde que éste ayuda al alumno para que manifieste el conocimiento, hasta que

decodifica los contenidos y los transmite para que luego el alumno lo construya.

3. El uso de estrategias constituye otro elemento técnico al que el docente de esta investigación le da sentido en su práctica educativa. Al respecto, hay tres hallazgos fundamentales: uno, referido a la insistencia de los docentes en cuanto a que conciben el uso de estrategias, su selección, vinculada a las necesidades del niño. El segundo tiene que ver con los significados compartidos por los docentes de algunas Escuelas Bolivarianas, quienes diariamente trabajan cerca de ocho (8) horas con el estudiante, pues todas no cuentan con los especialistas de las distintas áreas. Tal circunstancia lleva al educador a darle significado a que debe innovar, buscar siempre nuevas estrategias, para que el alumno se sienta bien.

Lo anterior tiene doble lectura. Una, vinculada a que la dinámica lleva al docente a darle sentido a buscar estrategias. Y la otra, que no en todas las instituciones, el quehacer de la Escuela Bolivariana se está ajustando a lo que se estableció en la conceptualización de éstas.

El tercer aspecto que emerge de los testimonios es que el educador percibe la búsqueda de estrategias, como hurgar entre lo que hay. No hacen mención los docentes a que las generan a través de un proceso de reflexión-investigación. Tampoco ocurre tal proceso en los dos casos mencionados inicialmente: cuando atienden a las necesidades del niño y cuando la dinámica de la práctica diaria los conduce a innovar, a buscar estrategias.

En el anterior contexto, los significados de los docentes están vinculados con lo que Contreras (2001) denomina como docente técnico, es decir, cuando su labor se limita a la solución de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que han sido generados por la investigación científica. En ese orden de ideas, Giroux (1997) sostiene que cuando se da primacía a las consideraciones prácticas y se separa la concepción de la ejecución, se trata del enfoque tecnocrático, en éste se devalúa el trabajo crítico e intelectual del docente.

El desempeño humanista del docente. El desempeño humanista del docente de este estudio emergió a lo largo de todo el proceso de interpretación-comprensión. A continuación se presenta a través de qué y de qué manera se manifestó:

1. Para el docente actor social de esta investigación, la condición humana tiene especial significación en su práctica educativa. Esto se sustenta en construcciones sociales de significados compartidos, como son:
 - a. La calidad humana. El docente tiene la creencia de que la sensibilidad es una condición necesaria en su desempeño. Para algunos de los actores sociales constituye la principal característica del docente.
 - b. Quiere a los niños. Los actores sociales que participaron en esta investigación perciben que uno de los afectos del educador comprende querer a los niños. Lo anterior está referido a la dulzura, al cariño, al abrazo al niño, que deben acompañar la acción del docente.
 - c. Amigo de los niños. Los docentes conciben al maestro como amigo de los niños. Ellos les dan sentido a que el alumno perciba que en el maestro tienen un amigo. Se considera que este hallazgo está relacionado con los mencionados en los dos literales anteriores; así se piensa que es posible que el maestro se haga amigo del niño, porque en su desempeño el docente de la Escuela Bolivariana le asigna significado a tener calidad humana y a querer a los niños.
 - d. Se sienten que son otros padres de los niños: así se perciben los docentes de este estudio. Entre las diversas facetas que manifiestan que desempeñan, está ser mamá y/o papá de sus alumnos, porque los atienden no sólo en lo que tiene que ver con lo cognoscitivo.
2. Otro aspecto vinculado al desempeño humanista, es la creencia que tienen los educadores que participaron en este estudio, en cuanto a que deben involucrarse con su comunidad y sus problemas.

No obstante, es necesario acotar que si bien es cierto que los docentes tienen la creencia de que *deben* involucrarse con la comunidad, sólo la profesora Angela describe lo que ha hecho para lograrlo. Hay que establecer diferencia entre el *deber ser*, que constituye en este caso un significado compartido por los educadores, y el *es*.

3. Que el docente de la Escuela Bolivariana tenga la creencia de que es preciso incorporar a los padres al trabajo diario en el aula es, a nuestro entender, no sólo un hallazgo, sino que además constituye una visión innovadora de los docentes. Lo encontrado guarda estrecha correspondencia con lo planteado por el Ministerio de Educación y Deportes (2004c), para lograr la construcción de una nueva escuela, que requiere de “la fuerza de maestras y maestros, de familias, alumnos y comunidades, en un proceso de responsabilidad compartida” (p. 74).

No obstante, no hay que desestimar que los educadores que participaron en este estudio tienen la percepción de que hay que motivar a los padres.

Quehacer progresista docente. Poco a poco avanzamos

En relación con lo que se ha denominado quehacer progresista docente, emergieron significados compartidos en cuanto al docente: reflexivo, investigador y quien se muestra partidario del intercambio con otros docentes.

Una luz vislumbra la actuación del docente reflexivo-investigador. De la interpretación-comprensión realizada a partir de los testimonios de los docentes de la Escuela Bolivariana que participaron de este estudio, emergieron las siguientes construcciones sociales de significados:

1. En relación con la reflexión que los educadores manifiestan que ejercitan en su desempeño, hay coincidencia al concebirla como la que los lleva a reorganizar su práctica docente.

Se considera importante dejar expreso que los docentes no se refirieron a que participan de la reflexión colectiva. A partir de sus narraciones, se piensa que sus reflexiones las realizan en solitario.

2. Son diversos los sentidos que dan los docentes a la investigación que realizan en la escuela. Unos tienen la creencia de que está circunscrita a lo que le permite conocer la situación del niño, sus cambios de temperamento, su disposición para realizar las actividades, el contexto social y familiar donde vive. Otro grupo de educadores concibe que a través de la investigación es posible estar actualizado. Unos le otorgan sentido a la actualización vinculada con la tecnología, los conocimientos y acontecimientos que se desarrollan en la sociedad; otros le atribuyen significado a los aspectos relacionados con su actuación docente, asunto éste que le permite desempeñarse adecuadamente en el aula. Es necesario acotar que, desde ambas opciones, la noción de investigación sigue asociada a su práctica en el aula.

Asimismo, en las narraciones hay sentidos compartidos en los profesores de la Escuela Bolivariana en cuanto a que la investigación del docente constituye la vía para abordar los proyectos de aprendizaje en el aula. Esto, desde el sentir de los educadores, implica poder afrontar las temáticas o problemas que se presentan en el desarrollo del año escolar o las que los alumnos proponen. Este significado que tiene el actor social acerca de la investigación del docente se ubica en lo que Contreras (2001) denomina investigación sobre la práctica.

Intercambio con otros docentes. Una aspiración anunciada, aún no hecha realidad. Son dos las visiones que surgieron de los significados y sentidos que los docentes les dan al intercambio con otros colegas.

Algunos educadores la conciben como la posibilidad de intercambiar la planificación, estrategias, libros y experiencias. La otra visión, que puede interpretarse que mantienen otros docentes de esta investigación, la constituye la creencia de que en la escuela se establezca el espacio para el intercambio, el estudio y la discusión del quehacer docente. Se refieren los educadores al tiempo dentro del horario escolar para hacerlo. Al respecto el docente Edgar, participante del grupo de discusión 7 (GD7), lamenta que la experiencia de los círculos de formación que se desarrollaban en su escuela se haya visto coartada.

Docente emprendedor. Algunos indicios

A partir de los testimonios de los actores sociales que participaron en esta investigación surgieron un conjunto de construcciones sociales de significados, que llevaron a la asignación del subtítulo antes señalado que cobija algunos hallazgos. A continuación se presentan:

1. Los educadores tienen la creencia de que el docente en su práctica debe ser creativo e innovador. En cuanto a esto último, es importante destacar que algunos profesores coinciden en la percepción de que la dinámica de trabajar ocho horas diarias con los alumnos los lleva a ser creativos e innovadores para hacer que la estadía de los niños en la escuela sea agradable. Lo anterior también tiene que ver con la dinámica de la Escuela Bolivariana, que no en todas las instituciones la práctica se corresponde con lo establecido para éstas.

Asimismo, en la diversidad de las interpretaciones, hay coincidencia entre los docentes, al darle significado a que su creatividad se ponga al servicio de vincular el conocimiento con la realidad.

2. A partir de las narraciones de los educadores se pudo ubicar que coexisten dos visiones vinculadas a la apertura al cambio que tiene el docente. Una se expresa a través del significado que otorgan estar abiertos al cambio, lo que a su entender los hace ser más dinámicos, a tener la disposición para aprender y a estar preparados para enfrentar situaciones desconocidas. Asimismo, hay encuentro en el sentido atribuido a la necesidad de cambiar la concepción de docente que adquirieron en la universidad, pues la realidad de la escuela demanda otro tipo de educador.

De igual manera, en las construcciones sociales de significados compartidos por los docentes, la apertura al cambio también se explicita cuando perciben que es en la escuela, en el día a día de la práctica educativa, donde se hacen verdaderamente maestros. Los docentes ponen al descubierto su creencia de que aprenden de los

niños, de los representantes y de los colegas. Asunto que a nuestro entender resalta la humildad del maestro.

Por otra parte, de forma contrapuesta, la otra visión que los actores sociales expresan en sus narraciones está apegada a la creencia de que los educadores se resisten al cambio, a que se aferran a lo que ya conocen, a lo que por años hicieron en la escuela.

3. De igual modo, en las narraciones de los docentes, hubo encuentro en cuanto al significado otorgado al hecho de que los educadores deben estar preparados y actualizados, que deben estudiar mucho, no sólo con su área de competencia, sino en lo referente al currículo. No obstante, hay diversos sentidos referidos a la orientación de la actualización, unos cobijados por la creencia de que ésta debe estar direccionada por entes de la administración educativa y otros que le otorgan sentido a que el colectivo de docentes decida los aspectos a abordar en los círculos de formación.

Identificación con la docencia y con la escuela. ¿Una lleva a la otra?

A partir de las narraciones surgieron sentidos con puntos de encuentro; unos vinculados a la vocación y otros a que los actores sociales les gusta la docencia, lo que hacen. De allí que fueron agrupados con la expresión de sentido identificación con la docencia. Asimismo, surgieron creencias vinculadas a la identificación del maestro con la institución escolar.

Un significado que comparten los educadores de esta investigación es que la vocación constituye una condición primaria para ser docente. De dicha condición siempre se ha hablado, sin embargo, ya en 1954 la UNESCO realizó, en algunos países, una investigación y determinó que no es la vocación la causa que mayormente lleva a los docentes a seleccionar la carrera (Prieto Figueroa, 2007).

Por otra parte, en la familia, en la escuela, en la universidad se habla de la vocación del educador, de allí que se considera que la importancia que le otorga el docente en sus significados a la

vocación -la creencia de que constituye una *condición primaria-*es, en parte, producto de una pauta adquirida por vía de la repetición; la reproducen, se da entonces sin esfuerzo alguno.

Otro hallazgo que se encuentra en estrecha relación con la vocación tiene que ver con el sentido que los docentes le atribuyen a que les gusta la docencia. Los actores sociales comparten significados respecto a la complacencia referida a lo que hacen.

Asimismo, a partir de las narraciones se interpreta que los educadores comparten la creencia de que el maestro debe tener sentido de pertenencia hacia la institución en la que se desempeña, que tenga apego por la escuela. El mismo que, de acuerdo con el sentir de los docentes, se extiende hacia quienes la conforman.

Los valores en el docente. Un componente ético presente en la concepción de profesor

De las narraciones de los docentes se interpreta que comparten significados referidos a tres valores fundamentales que debe practicar el educador, a saber: compromiso, responsabilidad y ser auténtico.

Los actores sociales de esta investigación tienen la creencia de que los docentes en su desempeño tienen que estar comprometidos con su trabajo. Sin embargo, no hacen mención a qué implicaciones tiene tal compromiso. Otro sentido que el actor social de esta investigación le atribuye al desempeño del educador es que éste debe ser responsable. El ser responsable lo conciben referido al cumplimiento de metas, al trabajo con sus alumnos y al ejemplo que proyectan hacia éstos. De lo anterior se interpreta que el docente tiene la creencia de que su responsabilidad en la práctica educativa, está circunscrita a la escuela.

Asimismo, un significado que surge de la narración del profesor Edgar es la creencia de que el docente debe ser auténtico, es decir, tiene la percepción de que debe comportarse como tal, indistintamente del lugar en donde se encuentre.

Maestro líder y modelo: dos concepciones presentes

Del encuentro de los significados de quienes hablan y de la reflexividad de la investigadora, irrumpió el concepto de docente líder. De las narraciones de los educadores se interpreta que existe encuentro entre las creencias en cuanto a que el docente debe ejercer liderazgo. Asimismo, hay diversos significados sobre su radio de acción. Mientras que para unos, el docente líder debe actuar en el ámbito del aula, para otros debe ser en la escuela; mientras que otros educadores consideran que su radio de acción debe ser la comunidad.

No obstante, surge como relevante que las experiencias narradas por el docente en su desempeño como docente líder se circunscriben al aula de clase. Mientras que de la concepción de docente líder en la escuela y en la comunidad se interpreta que el educador concibe que *es* lo que demanda la realidad y la conceptualización de la Escuela Bolivariana.

Otro hallazgo está vinculado a los encuentros en los sentidos otorgados por los actores sociales al docente como modelo de sus alumnos. Al respecto, hay diversas creencias compartidas referidas a: (a) que el alumno copia a su maestro y está pendiente de todo lo que éste hace; (b) que debe tener principios y valores que va a proyectarle a sus alumnos y (c) que debe ser coherente en relación a lo que pretende proyectar a sus alumnos.

Freire (2008a) sostiene que el docente debe ser ejemplo para sus alumnos, lo que para el autor implica que mantenga una reflexión crítica sobre su práctica, que le va a permitir evaluar su desempeño con sus estudiantes. Asimismo, Freire (ob. cit) mantiene que el educador no puede hablar de lo que no practica, de allí, que debe disminuir la brecha entre el discurso y la práctica.

De igual forma, en relación con el significado otorgado al docente como líder se ha hablado con insistencia de ello, en las distintas instituciones antes señaladas. A ello hay que agregarle que en los documentos generados por el antes denominado Ministerio de Educación y Deportes también se reitera tal concepción.

Asimismo, no puede obviarse la huella que el pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa dejó en el magisterio venezolano. De allí que en este caso se pudiera estar en presencia de la objetivación que hace el docente de la Escuela Bolivariana del docente líder.

En cuanto a los docentes y su noción de autonomía

Continuando con el proceso de triangulación hermenéutica del encuentro de las reflexividades de los que hablan, de los que escriben y la de la investigadora fueron emergiendo los hallazgos vinculados con la noción de autonomía de los docentes de la Escuela Bolivariana que participaron en esta investigación. A continuación se presentan:

La autonomía y su significado para el docente

Los términos libertad e independencia son los que utilizan los actores sociales en sus testimonios para darle significado a lo que ellos perciben que constituye la autonomía del docente. Asimismo, hay coincidencia en distanciar la libertad del docente del libertinaje.

Gimeno Sacristán (2000) coincide con lo ya expuesto por Kant (1977) en el siglo XVIII, en cuanto a que asocia el concepto de autonomía con el significado de libertad. Asimismo, sigue al filósofo en lo que tiene que ver con que al definir la autonomía, también recurre a la independencia de criterio intelectual y moral.

La toma de decisiones del docente. Una expresión de autonomía

Los docentes de este estudio le atribuyen significado a la toma de decisiones en la construcción que hacen de su noción de autonomía. Son diversos los vínculos que se encontraron al interpretar tal significado:

1. Que el maestro tome decisiones en el aula de clase constituye un sentido en el que coinciden los educadores en las narraciones cuando se refieren a la autonomía. Los docentes la perciben como la potestad que tienen de decidir en el aula la forma de trabajar, qué van a hacer los niños.

Con respecto a sobre lo que *dicen* los actores sociales en la toma de decisiones en el aula se encuentra consistencia cuando expresan lo que *hacen* en ella. Considerar las necesidades de los niños, la distribución del tiempo, lo que le conviene a los niños, la utilización de recursos, la incorporación de otros actores a su salón de clase son algunos de los asuntos que ejercen en su hacer y los perciben como expresión de la autonomía del educador.

2. Hay decisiones específicas que toma el docente a las que le otorga sentido en su noción de autonomía. Ellas son: (a) las vinculadas a la planificación que elaboran y ejecutan; y (b) las que tienen que ver con la selección y utilización de estrategias.

El entorno social y la existencia de normas. dos condiciones que contempla el docente al conformar su noción de autonomía

Son dos las condiciones a las que el docente de esta investigación les da sentido en la toma de decisiones concebida como expresión de su autonomía. Éstas son:

1. Hay coincidencia entre los docentes al atribuirle significado al entorno de donde provienen los niños, a su realidad y a lo que ésta demanda en la toma de decisiones. Los maestros perciben que su autonomía se desarrolla atendiendo a tal contexto.
2. Existe encuentro en la percepción que los docentes tienen de la autonomía al vincularla a la necesaria existencia de normas en la institución escolar. Son diversos los significados en los que sustentan tal percepción.

Unos perciben que tienen que existir las normas para evitar que la libertad del docente se convierta en libertinaje; otros para que a nombre de la autonomía del educador no se vulneren los derechos de los alumnos; mientras que otros educadores señalan que es lo que garantiza que funcione la institución escolar.

Saber y querer hacer. Dos condiciones para el ejercicio de la autonomía que están en el docente

Son dos las condiciones que están en el docente y que éstos las conciben para hacer efectivo su ejercicio autónomo:

1. Cuando los actores sociales de esta investigación abordan en sus narraciones el desempeño autónomo del docente, se inclinan a darle sentido al saber hacer del docente. Al respecto se ubican dos orientaciones. Una que le otorga significado a que el maestro sepa lo que quiere, tanto para sí como para sus alumnos; la otra está ubicada en el sentido atribuido a que el docente sepa qué hacer, qué puede hacer, cuándo y cómo lo debe hacer. Se trata de tener las bases para hacer lo que cree que tiene que hacer. De lo anterior se interpreta que la noción de docente autónomo va asociada al saber hacer.
2. Lo que en este trabajo ha emergido como el querer hacer del docente es el otro significado que los docentes vinculan a su desempeño autónomo. Perciben que muchas veces las cosas son porque el docente quiere. De allí que cobra relevancia lo afirmado por la docente Roraima cuando afirma “*tú puedes ser autónomo cuando tú quieras. Yo considero que siempre está en mí*” (E5).

Resulta interesante que haya coincidencia entre los docentes en darle sentido al querer hacer, en su noción de autonomía. No obstante, hay que prestarle importancia a lo que Gimeno Sacristán (2000) revela: la postura cómoda de algunos educadores que prefieren el sometimiento, a la responsabilidad que implica generar proyectos, en los que encuentre “espacios donde crear, ser libres y dar sentido constructivo a la libertad profesional” (p.20).

El respeto. Un valor presente en la noción de autonomía

El respeto es un valor presente en las narraciones de los docentes, que se interpreta como un significado vinculado con su noción de autonomía. Sin embargo, hay diversos sentidos otorgados.

Uno de ellos tiene que ver con que el docente percibe que el respeto practicado hacia las niñas, niños, colegas y otros compañeros de trabajo, es componente de la autonomía.

Un sentido distinto otorgado por los actores sociales lo constituye el respeto que practica el otro hacia el maestro. Lo anterior lo perciben vinculado con su noción de autonomía. Para ser autónomo, el educador le da sentido a que exista respeto hacia su desempeño, hacia su forma de ser maestro.

La autonomía tiene límite

Son dos los significados que los actores le otorgan como límite de la autonomía. El primero está referido al encuentro que se da entre los educadores, en relación con el sentido que le dan al necesario límite en la autonomía del docente, para que éste no se exceda en su acción autónoma.

El otro sentido asignado al límite de la autonomía es producto de la lentitud de los procesos administrativos que se desarrollan en niveles jerárquicos fuera de la escuela. Los educadores perciben que ello constituye un límite para su desempeño autónomo. La burocracia en los procesos administrativos en instancias superiores a la escuela coarta la autonomía del docente.

Estos actores sociales coinciden con Gimeno Sacristán (2000) quien reconoce en la reglamentación que establece la administración burocrática, una limitante en la autonomía del docente.

Conclusiones

Entre las conclusiones más relevantes de esta investigación están:

1. La concepción de profesor que tiene el docente de las Escuelas Bolivarianas estudiadas está impregnada de vivencias, afectos, matices, motivaciones, acciones, objetivaciones, en fin, significados que llevaron a acotar que no hay entre los actores sociales una concepción única; más bien, se trata de una construcción colectiva. No obstante, se encontraron

subjetividades que convergen hacia algunas potencialidades, que llevan a la conceptualización de un educador: (a) con calidad humana, (b) identificado con la docencia, (c) creativo-innovador, (d) con predominancia de un desempeño técnico-docente, (e) dispuesto a aprender a partir de su práctica y a superar la concepción de docente que adquirió en su formación universitaria, y (f) que sea modelo para sus alumnos.

2. Hay predominancia en el desempeño técnico-docente en cuanto al significado otorgado a la selección y uso de estrategias, a la elaboración de la planificación, a la investigación con el fin de estar actualizado y al saber hacer del docente. No obstante -y aún cuando se mantiene dentro de esa misma tendencia-, surge como relevante un docente activo que toma decisiones, que establece distancia de aquel a quien en otro tiempo se le entregaba el programa de estudio con parte de la planificación, los recursos, las estrategias y el modo de evaluación sugeridos, tal como estaba estipulado en la escuela tradicional, antes de 1987 cuando se implementa el Currículo Básico Nacional.
3. La noción de autonomía de los docentes de este estudio está entrelazada por la conjunción de diversas percepciones y significados construidos por los actores, con base en distintas vivencias e intercambios sociales. De allí que no pudo surgir una única noción. No obstante, emergió como relevante la convergencia en la noción de autonomía construida circunscrita al contexto del aula.

En ese contexto, hay encuentros en cuanto al sentido otorgado a la autonomía asociada a la libertad, a la independencia y distanciada del libertinaje. Asimismo, emergió en la conformación de la noción de autonomía los significados atribuidos a: (a) la toma de decisiones del docente en el aula de clase, en especial con lo que tiene que ver con la planificación y la selección de las estrategias a utilizar; (b) el saber y el querer hacer del docentes como requisitos de un desempeño autónomo; (c) la necesaria existencia de normas, que evita los excesos y garantiza el desenvolvimiento de las instituciones; y (d) el respeto concebido como el que practica el docente hacia sus

alumnos y hacia sus colegas, como el que espera el docente para con la labor que desempeña.

4. La conceptualización y la dinámica que se desarrolla a diario en la Escuela Bolivariana y la complejidad en la que se desenvuelve la práctica docente está llevando a que la concepción de educador y la noción de autonomía del maestro que allí labora, esté en tránsito y en proceso de redefinición de significados y acciones que los conduzcan hacia un desempeño más reflexivo y menos dependiente del conocimiento pedagógico establecido.
5. Estamos en presencia de un docente que comienza a darle sentido a la necesidad de espacios en la escuela para el intercambio, estudio y discusión del quehacer educativo. Se trata de una concepción de docente mucho más comprometida y lo predispone para que se involucre en proyectos de envergadura que transforme su quehacer en el aula y en la escuela.
6. La construcción colectiva, que hacen los actores sociales acerca de la concepción de profesor y de autonomía, emerge con características propias que la hace diferente de las concepciones, tendencias o modelos de profesor y de autonomía que sustentan los teóricos. Sin embargo, mediante aristas se tocan en aspectos entre los que existen algunas afinidades.
7. Cada Escuela Bolivariana en la que laboran los actores sociales de este estudio emergió como una escuela única. Se pudo identificar que cada institución tiene una historia que antecede al individuo, que está fuera de éste, pero que ejerce sobre él un poder de coacción. En esta investigación se detectaron escuelas que se presentaban como únicas al converger y ser reiterativos los actores sociales en cuanto a la primacía que le dan a alguno de los siguientes significados: (a) prácticas democráticas en el aula y en la escuela; (b) sentido de pertenencia hacia la institución; (c) sentido otorgado al deber ser de la actuación del maestro como líder; (d) identificación con la docencia; (e) “rol” de docente

- orientador, (f) la insuficiencia de docentes especialistas que lleva al maestro de aula a permanecer las ocho (8) horas de la jornada escolar con grupos de alumnos.
8. Las habituaciones, rutinizaciones y repeticiones a las que están sometidos los docentes en las distintas instituciones donde interaccionan con otros actores se convierten en pautas que reproducen y ejecutan sin esfuerzo. En esta investigación se encontraron las huellas de tales pautas cuando los docentes convergen en ciertos significados que contribuyen a la conformación de la concepción de profesor y de autonomía.
 9. La investigación cualitativa resultó la propuesta epistemológica adecuada para realizar esta investigación, porque abrió el camino para la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los actores sociales, quienes tomaron la palabra recuperando así su subjetividad. Ésta, al encontrarse con la de los autores y con la de la investigadora, emergió como espacio para la construcción compartida de la vida humana que se desarrolla en la Escuela Bolivariana.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Beane, J. y Apple, M. (2000). La defensa de las escuelas democráticas. En M. Apple y J. Beane (Comps.), *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu .
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial N° 5.453*. Caracas: Panapo.

- Cullen, C. (2008). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. (2da. reimp). Buenos Aires: Paidós.
- Educación para todos en las Américas. (2000). *Marco de Acción Regional*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.educared.edu.pe/especial/doc/ley/marcoame.pdf> [Consulta: 2005, Mayo 28]
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008b). *Pedagogía del oprimido*. (2a ed revisada). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre Pensamientos del Profesor: Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*, 189, 287-325.
- Garrido, L. (1998). Nuevas reflexiones sobre la crítica del neoliberalismo realmente existente [Prólogo]. En N. Chomsky y H. Dieterich (Edit.), *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. La Habana: Abril.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 12(28), 11-23.
- Giroux, H.A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós.
- Guba, E. (1991). [El diálogo del Paradigma Alternativo]. (M Castro de Nuñez Trad.) Datos no Publicados.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.

- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. (M. Sacristán, Trad.). Madrid: Grijalbo.
- Kant, M. (1977). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kogan, M. (1998). La rendición de cuentas y la profesionalidad del docente. En W. Carr (Edit.), *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editora.
- Lefevre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. (A. Escudero, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial N°5.929. Caracas: La Piedra.
- Lindón, A. (2000). La espacialidad como fuente de las innovaciones de la vida cotidiana, hacia modos de vida cuasi fijos en el espacio. En A. Lindón (Edit.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. (pp.187-209). Madrid: Anthropos.
- Maffesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario: Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, E. (2007). [Reflexiones sobre el Diseño Emergente en la formación y actualización en Investigación Educativa]. Datos no publicados.
- Márquez, E. (s.f.). [La Construcción de la Teoría en las Investigaciones Cualitativas]. Datos no publicados.
- Mèlich, J.C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional (CBN): Nivel de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1999). *Proyecto Educativo Nacional. Versión preliminar de la Sistematización de las Propuestas Regionales*. Caracas: CENAMEC.

- Ministerio de Educación y Deportes. (2004a) *La Educación Bolivariana*. Serie Educación como Continuo Humano, N° 1. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004b). *Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones*. “Cumpliendo las metas del Milenio”. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004c). *Escuelas Bolivarianas: Avance cualitativo del Proyecto*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2004d). *Informe Venezuela. Políticas, programas y estrategias de la educación venezolana*. Caracas: Autor.
- Organización de Estados Iberoamericanos. IX Conferencia Iberoamericana de Educación, La Habana, Cuba, julio 1999. *Calidad de la educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización*. [Documento en Línea], Disponible: <http://www.oei.es/ixcie.htm> [Consulta: 2005, Mayo 28]
- Pérez Gómez, A. (1990). [Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot]. En J. Elliot (Edit.), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Edits.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes I.: Métodos*. Madrid: La muralla.
- Piña Osorio, J. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ponce, T. (1999). La Escuela Bolivariana no es una escuela acabada, sino una escuela que tenemos que construir a partir de la realidad que tenemos. *Cándidus*, 3, 16-21.

- Porto Carrero, V.H., Hernández, M., Cavalcante D. y Neto, C. (2004). La actualidad del imperialismo y la necesidad del socialismo. En V. Porto Carrero, D. Cavalcante y C. Neto (Edits.), *América Latina: imperialismo, recolonización y resistencia*. (pp.9-86). Quito: Abya-Yala.
- Prieto Figueroa, L. B. (2007). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: IESAL-UNESCO/Fondo editorial IPASME.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, C. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós Ibérica.
- St. Louis, M. (1994). *Investigación Cualitativa: Manual para la recolección y análisis de información*. Caracas: El juego Ciencia Editores.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.). Colombia: Universidad de Antioquia. (Trabajo original publicado en 1998).
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Ugas Fermín, G. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Táchira: Lito-Formas.