

# HACIA UNA TEORIA DE FORMACION TRANSHISTÓRICA Y SOCIOHUMANA PARA EL DOCENTE FACILITADOR DEL PFG ESTUDIOS JURIDICOS DE LA UBV

Sánchez Darcy Lorena <sup>1</sup>

## RESUMEN

La educación universitaria afronta una serie de desafíos y retos en la formación de los ciudadanos que integran los diferentes espacios y ser promotora de cambios para enfrentar las complejidades que están implícitas en estos nuevos tiempos donde le toca actuar, por esto corresponde al docente conjuntamente con la UBV asumir una formación transhistórica y sociohumana al futuro jurista, un ciudadano formado para la realidad nuestraamericana que comprenda y aporte soluciones a los problemas del entorno sociocomunitario. Tiene como propósito develar el significado que los facilitadores del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana le asignan a su proceso de formación docente en atención a los cambios históricos y sociales del país. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y utiliza el método fenomenológico hermenéutico, para lo cual se recurrió a cuatro (4) informantes clave a través de entrevistas semiestructuradas. Entre las categorías emergidas de dicha indagación se señalan las siguientes: Compromiso, Responsabilidad Social, Identificación cultural, Identidad Nacional, Valores, Interdependencia y transdisciplinariedad, gestión medio ambiental. Gestión del conocimiento, participación activa y protagónica, pensamiento flexible y creativo, dialogicidad, comunidades de aprendizaje, vínculo universidad-comunidad.

**Palabras claves:** Formación Universitaria, estudios jurídicos, sociohumana, transhistórica.

## ABSTRACT

# TOWARDS A THEORY TRANSHISTORIC AND TRAINING FOR TEACHERS SOCIOHUMANA PFG FACILITATE THE LEGAL STUDIES OF UBV

University education faces a number of challenges and challenges in the training of citizens that make up the different spaces and be a promoter of changes to address the complexities implicit in these new times where you have to act, for this it corresponds to the teacher in conjunction with the UBV assume a transhistoric and sociohumana the future jurist training, formed for the reality nuestraamericana understand and provide solutions to the problems of socio-community environment citizen. Its purpose is to reveal the meaning facilitators Training Program Degree in Legal Studies of the Bolivarian University assigned to the process of teacher training in attention to historical and social changes in the country. The research is part of the qualitative paradigm and uses the hermeneutical phenomenological method, for which was used to four (4) key informants through semi-structured interviews. Commitment, Social Responsibility, Cultural Identity, National Identity, Values, Interdependence and transdisciplinarity, environmental management: between the emerged categories of such inquiry the following point. Knowledge management, active and active participation, flexible and creative thinking, dialogic, learning communities, university-community link.

**Keywords:** University education, legal studies, sociohumana, transhistoric

<sup>1</sup> Presidenta del Circuito Penal de Yaracuy. Doctorante de la Universidad Bolivariana de Venezuela (Núcleo Yaracuy). [lorenasanchez2021@hotmail.com](mailto:lorenasanchez2021@hotmail.com)

## 1. INTRODUCCIÓN

Para la universidad se abren tiempos de cambio, es necesario, por no decir urgente, como apunta Vivas (2001) consolidar un proyecto de organización que tenga significado para todos. Una institución consagrada a cumplir su papel histórico de promover los cambios en la gestión del conocimiento y del pensamiento en una dimensión de verdadera educación con plena pertinencia social. Generadora de conocimientos y capaz de incorporar y crear la tecnología avanzada de capital social, dentro de una nueva sociedad más humanizada.

Sin duda, la universidad venezolana y particularmente la Universidad Bolivariana de Venezuela como tiene una ingente misión en esta época de cambios sociales, históricos, políticos, culturales, económicos e ideológicos del país, pues como centro del saber colectivo, como núcleo educativo tiene el loable cometido de educar y es que educar es la única forma para liberar a los hombres del destino, Tal como lo plantea Savater (1999) es la antifatalidad por excelencia, lo que se opone a que el hijo del pobre tenga que ser siempre pobre; a que el hijo del ignorante tenga que ser siempre ignorante; la educación es la lucha contra la fatalidad.

Educar es educar contra el destino, que no hace más que repetir las miserias, las esclavitudes y las tiranías. Educar es de por sí una labor ética, emancipadora; eso que se pierde en los planteamientos burocráticos, en las dudas sobre nuestras tareas, en la convicción de las dificultades que tenemos, en la hipertrofia de las tecnologías que convierte la labor personal en algo difuso y a veces absurdo, hoy es necesario, como dice Morin (2009) tener la cabeza bien puesta arriesgándose a que las personas sabias piensen: ¡Qué ingenuidad!. Pero, educar es una labor de riesgo, de titanes y de atreverse

Alguien tiene que hacer esa labor y con mucho gusto me he insertado en el campo educativo para recordarme y recordarles que la educación es un canto a la anhelo de un mundo más justo y equitativo, de un mundo mejor. Debemos comprometernos a no educar para la desesperanza, pensando que el mundo es un desastre, que todo está perdido; pues con ello crearemos una sociedad de pesimistas que culparán de todos los males a la situación cósmica que les ha tocado soportar.

La verdad es que estamos viviendo en tiempos caracterizados por progresivos señales de fragmentación y de fuerzas sociales centrífugas; una época signada por la mixtura de tendencias que conducen a un mundo sin fronteras, junto con otras tendencias contrapuestas que erigen nuevas y encontradas delimitaciones; época de inusitados y casi impensables adelantos científicos, pero también de

profundas incertidumbres.

En este panorama mundial, en la mayoría, por no decir todos, los países en desarrollo se evidencia una significativa desarticulación económica interna, discrepancias enormes en la productividad y el ingreso de los diversos sectores de las economías nacionales, dependencia comercial, tecnológica y política del exterior, profunda contradicción entre conocimiento y sabiduría, entre desarrollo científico tecnológico y bienestar social, parece dominar, señala Brovotto (1998) una civilización que se declara incapaz de resolver los problemas más elementales del mundo contemporáneo: la pobreza, marginación, desnutrición, muertes infantiles, degradación ambiental y la limitada conciliación de la educación con los retos de la sociedad en una época en que esta misma civilización nos sorprende con sus proezas científicas

La lectura histórica de la formación dice mucho de la manera como el sistema educativo tradicional se ha concretado desde las relaciones de verticalidad, imposición, dominación y marginación de las complejas relaciones universidad, vida, sociedad, administración, ecología, entre otras aristas. Esta forma de educar, precisa Bonilla (2004) ha fracasado porque se ha basado en supuestos falsos sobre el aprendizaje, la escuela, la inteligencia y la naturaleza del ser humano.

Por otra parte, el paradigma de la formación por competencias en la educación universitaria y el modo cómo se ha gestado su diseño con los incesantes cambios y evolución del conocimiento, del contexto y pertinencia cultural, avizoran nuevas necesidades de innovación en los desempeños humanos que beneficien las cualidades y calidades humanas en los sistemas de educación y sus niveles de intereses constitutivos

## 2. Situación Contextual

En la actualidad se comienza a ver que los enfoques y las concepciones cambian desde lo individual a lo cooperativo y comunitario, de centrarse en la información a hacerlo en la acción, desde supuestos mecanicistas a supuestos orgánicos y sistémicos; y formula Yinger (2001) "...desde la medición a la narrativa, desde la abstracción a la concreción, desde las operaciones a las conversaciones" (p.5).

Los eventos referidos constituyen un clamor polifónico de cambio en el modelo educativo, donde prácticamente todos los sectores de la sociedad están de acuerdo en su necesidad; el problema que se presenta es hacia dónde debe apuntar tal cambio. Existe, por tanto la emergencia de un nuevo paradigma global

emergente aún no plenamente conocido, se necesita una educación que sea una alternativa real para solucionar creativamente los problemas de la sociedad industrial-científica, que generaron la crisis universitaria antes reseñada, demanda asimismo una visión distinta a la del mundo objetivo y racional que nació en el siglo XVIII y todavía domina la vida y los objetivos de la formación universitaria actual.

Ante esta problemática, el premio Nobel Prigogine (1998) afirmó que estamos en un momento apasionante de la historia, y por supuesto de la misión universitaria, tal vez en un punto decisivo de giro, llamado por Capra (2001) llama el Punto Crucial, que se caracteriza por el surgimiento de una nueva visión de la ciencia y por supuesto de la educación, que se resiste a encajar en el esquema newtoniano, excesivamente mecanicista.

Ante los procesos formativos tradicionales de la universidad me llevan a preguntarme cómo se podría orientar dicha formación que se aporte a la resolución de la actual coyuntura antropológica. Es desde este ángulo visionario en donde el modelo de formación transhistórico y sociohumano constituye un camino, una nueva racionalidad-intencionalidad desde la cual se podrá enlazar estrechamente la universidad con la dinámica de la realidad del país.

Para acercarnos a este gran objetivo, precisa González (2009) se ha de orientar a la creación de currículos más abiertos, flexibles, participativos y adaptados a las necesidades de formación científica y humana, transversalizando las disciplinas, considerando las relaciones y la dinámica entre los elementos de un evento, acercando al sujeto al proceso de conocer, a sus iguales, a los contextos socioculturales, sin descuidar el desarrollo cognitivo propio de las especialidades; en fin es la búsqueda incesante de un proceso formativo sociohumano y a la vez sociohistórico en todo su dinamismo, creación y evolución que fomenta asumir la educación desde una nueva perspectiva: la autoconstrucción recursiva de la autonomía del sujeto.

En el círculo abierto de esta formación, se ligan los procesos de incertidumbre, cambio, transformación, desorden, inestabilidad y orden tanto en los proyectos educativos, como en el currículo y la enseñanza; por tanto, los factores personales, económicos, sociales, institucionales y familiares pierden sus horizontes y se fusionan abordándose desde las estrategias educativas y no desde los programas, tal como ocurre en el pensamiento simplificante dominante hasta hoy en las universidades.

En esta circunstancia histórica, la universidad venezolana ha entendido la exigencia de configurar un nuevo accionar educativo en la formación del recurso

humano que necesita el país; y en virtud de esta urgencia durante los últimos quince años ha estado revisando su relación con la realidad social del país y la manera como sus actividades docentes, investigativas y extensionistas, deben responder a las necesidades sociohistóricas que emergen de tal relación.

El estado venezolano, en el ámbito de una política educativa que se centra en la formación de un hombre libre, autónomo, crítico y autocrítico, creativo y proactivo con una acendrada preparación tecnicocientífica y con un profundo sentido de la solidaridad y responsabilidad social, ha promocionado a partir de 1999 la instalación y consolidación de una nueva concepción de la educación universitaria; y a tal efecto ha impulsado la creación de nuevas universidades como la UBV y la transformación de la ya existentes, hacia la manifestación integral, reticulante y sistémica de la acción educativa como estrategia social para la solución de los problemas que enfrenta el país y la construcción de una nueva sociedad; justa, equitativa, libre, soberana y ductora de los más profundos contenidos humanos y socioantropológicos.

Y nos preguntamos, entonces, ¿están los docentes universitarios preparados para enfrentar este reto? ¿Tienen nuestros docentes universitarios la formación pedagógica necesaria para potenciar el desarrollo pleno del estudiante como profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social socialista venezolano? Asimismo, ¿Tienen nuestros docentes universitarios y estudiantes en formación la preparación ideológica que les permita tener una disposición humanista revolucionaria en su ejercicio profesional?

Como docente de la UBV Yaracuy la investigadora puede afirmar que en la institución se promueve una visión educativa de profundo contenido social, centrada en la formación de los nuevos ciudadanos que reclaman los cambios que está viviendo el país y el mundo. Es un convocatoria al docentes de reflexionar sus praxis en aras de construir ese nuevo horizonte en donde se formen un sujeto capaz de asumir y comprometerse con los cambios, con una actitud flexible, tolerante, capaz de establecer relaciones y abordar la realidad en toda su complejidad, adaptarse a ella y transformarla.

Ante tan excelsa tarea poliédrica y multisignificativa de la universidad me planteo las siguientes interrogantes:

¿Qué significado le asignan los docentes del PFG en Estudios Jurídicos de la UBV Yaracuy a su proceso de formación docente en atención a los cambios históricos y sociales del país?

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos que sustentan el proceso de formación de los docentes del PFG en Estudios Jurídicos de la UBV Yaracuy?

Lo cual me conduce a plantear los propósitos de esta investigación:

Develar el significado que los facilitadores del Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana le asignan a su proceso de formación docente en atención a los cambios históricos y sociales del país.

Configurar un constructo teórico y emergente, desde los fundamentos epistemológicos, socioantropológicos y axiológicos, acerca de la formación transhistórica y sociohumana para el docente facilitador del PFG Estudios Jurídicos de la UBV

Acercando estas dos direcciones del conocimiento: la axiológica y la estética, el conocimiento en la universidad y de ello son responsables los facilitadores del PFG en Estudios Jurídicos, está llamado a alejarse de la visión fragmentada del conocer y los efectos que esta visión ha tenido en las distintas disciplinas que escinden lo humano, por lo regular, de manera binaria y justifican que los aspectos constituyentes de una sola realidad sean apreciados separadamente, a veces opuestos entre sí, en algunas veces y como separación absoluta, en otras.

La actividad educativa en la universidad venezolana ha acusado los efectos de esta situación que ha separado las disciplinas, la mente del cuerpo, la teoría de la praxis, lo cualitativo de lo cuantitativo, la universidad de la sociedad, la justicia de la paz, el cariño de las ideas, la metáfora de lo prosaico.

La formación transhistórica y sociohumana para el facilitador en el PFG en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela dirección creativa del conocimiento, aboga por la holunicidad de éste como expresión evidente de la visión cosmogónica del mundo que le posibilite al hombre relacionarse y entenderse a sí mismo y comprender reflexivamente su entorno en el cual, desde mi punto de vista, reside la inmanencia antropológica, histórica, social del conocimiento, del hombre y de la sociedad como expresión unívoca de unión de los seres humanos con su historia, sus iguales y el cosmo.

## **2. Concepciones epistémicas de la praxis en Estudios Jurídicos**

A partir de 2000 en Venezuela y concretamente desde el año 2002 con la creación de la UBV, se vive un cambio en la educación, que promueve la recuperación del concepto de formación desde el ser, de sí mismo como naturaleza – materia y como el devenir que instala mundo en el horizonte para

así desplazar lo pasado y asumir el presente histórico – político transformando la realidad negadora de su condición humana y el deterioro de las relaciones con la naturaleza, con su ambiente urbano.

Es el reconocimiento de la educación como formación transformadora. Es la teoría llevada a la práctica y a la vez, la existencia, la vida, la práctica llevada a la teoría, a la elaboración conceptual. Es la concreción de la formación transformadora que responde a una visión política centrada en el ser del ente humano como principio fundamental de todo hacer, de todo actuar por el respeto de sus derechos humanos, la justicia social, las relaciones horizontales de poder político y consolidación de la democracia participativa, que implica una liberación económica, la recuperación de la autonomía y la formación de profesionales para generar empleo y emprender y no para salir a buscar empleo, vender su fuerza de trabajo reafirmando la dependencia de otros seres humanos y de otros países dominantes.

Se reafirma la ética en la eliminación de la pobreza, de los excluidos de la educación. La formación surge desde el desarrollo endógeno, desde las propias condiciones del ser humano y de las comunidades conformadas por ellos.

### **3.1 La Municipalización en la Educación universitaria en Venezuela**

La universalización implica la apertura de las oportunidades disponibles, para todos y todas aquellas personas, sin ningún tipo de discriminación, que deseen incorporarse a la formación universitaria y formarse en una profesión. Se propone una generalización a nivel de la educación universitaria que garantice la realización personal del ser, del ente humano y la consolidación social - política del proyecto de Nación propuesto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

La educación, como componente fundamental recibe un tratamiento especial, a fin de desplazar la educación convencional, en la mayoría de los casos, netamente teóricas y aisladas de las realidades y problemas de nuestra sociedad por otra educación más cercana a la gente, a la comunidad, promueve la recuperación del concepto de formación desde el ser, de si mismo como naturaleza – materia y como el devenir. Dándole a la educación su función transformadora. Al respecto, Osorio (2005) expresa que esta nueva educación “responde a una visión política centrada en el ser, sus derechos humanos, la justicia social, las relaciones horizontales de poder y de participación democrática, lo cual implica liberación económica, recuperación de la autonomía y la no dependencia de otros países dominantes” (p.86)

El desafío era en ese momento histórico que atravesaba el país lograr que la educación universitaria llegara a todos y fuera alternativa de emancipación, por lo que se plantea la universalización de la educación universitaria y por tanto se creó la Misión Sucre (MS) y la novedosa Universidad Bolivariana Venezuela (UBV) como los brazos ejecutores y coordinadores de este proyecto y con el apoyo de algunas universidades convencionales, particularmente gracias a grupos de profesores humanos, valientes y políticos comprometidos consigo mismo en el pensar su ser humano y sentido comunitario. Desde el humanismo, se cuenta con profesores consecuentes con el devenir del país y obrar que asumen e intentan incorporarse a la nueva visión de educación transformadora para derrotar la pobreza, tanto material como cultural, la dependencia y asumir la autonomía de la nación, que es asumir su propia autonomía y la universitaria.

Es una interrelación que permite la elaboración de los proyectos de desarrollo comunitario integral. Es una alternativa que va desplazando la pedagogía de la opresión, para asumir, en palabras de Freire (1977) la pedagogía de la liberación y de la esperanza. Con la municipalización se aborda lo concreto sin desligarnos de lo universal, es llevar la educación universitaria a los distintos y apartados municipios que en Venezuela por más de cuarenta años estuvieron sumergidos al más profundo abandono, debido a la educación centralizada en los centros de poder, en la capital y algunas ciudades.

En definitiva municipalización, expresa Flores (2006) citado por Gonzalez (2014)

Es el proceso que debemos entender como la composición de un cuerpo de operaciones que llevan a cabo, tácticas y estratégicas, la cohesión de las nuevas formas en las dimensiones sociales, enmarcadas en el cuerpo normativo constitucional y la proyección del modelo de país que señaló la soberanía popular en el año 1.999; operaciones mediante las cuales, el sentimiento universitario en su ámbito físico y espiritual debe expandirse sobrepasando los muros de los claustros, constituyéndose de inmediato en el accionar a través del cual abordemos históricamente las exigencias sociales (p.82).

Despertando ese sentido de responsabilidad social para lograr que la municipalización cumpla con su cometido en nuestro país cada ser humano y en especial el facilitador de la UBV, tiene el encargo de su transformación personal y social; de cambiar como dice Bonilla (2004), “su forma de pensar, actuar y de gobernar”(p.5) Tomando como principio el desarrollo endógeno, brújula que señala el camino del hacer educativo universitario, es una educación para la paz (Aldana, 1995), es aprender haciendo, manifiesto de Don simón



Rodríguez y reafirmadas por las ideas educativas de Bolívar.

### **3.2 Humanismo y formación del docente, reencuentro del hombre con su esencia**

Aunque se dice que el humanismo tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos griegos como Aristóteles, puede argumentarse que, como paradigma de la disciplina psicológica, nació en Estados Unidos poco después de la mita del presente siglo. Este movimiento creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y durante toda la década de los sesenta; influyó no sólo en el ámbito académico de la disciplina, sino en otras esferas del saber humano como la educativa.

En esos años, reseña Hernández (2000) algunos de los principales promotores y divulgadores de la corriente fueron Maslow, a quien se considera el padre del movimiento, Allport, Moustakas, Murphy, Bugental, May y Rogers. Se dice que los fundadores y divulgadores de la corriente humanista se vieron fuertemente influidos por la filosofía existencialista y la corriente de la fenomenológica aunque algunos autores como Villegas (2003) citado por Gonzalez (2014), señalan que la influencia de estas corrientes filosóficas debe reconocerse sólo en algunos representantes del movimiento. Se considera que la postura humanista es una reacción a la psicología de la primera mitad del presente siglo, a la cual se ha calificado de atomista, reduccionista y mecanicista.

El paradigma humanista parte de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en un continuo proceso de desarrollo; en este sentido, cualquier tendencia contraria a esta idea, por ejemplo, reduccionista, de inmediato fue negada por los partidarios de la corriente porque para ellos era un planteamiento equivocado, o incompleto en el mejor de los casos.

En atención a los supuestos teóricos del humanismo, Martínez (2004) y Villegas (Ob.cit.), distinguen algunos postulados que la psicología humanista ha propuesto como fundamentales sobre el ser humano. Estos son:

a) Es una totalidad que excede a la suma de sus partes. El énfasis holista de la psicología humanista la distancian claramente de otras posturas atomistas o reduccionistas. Para explicar y comprender al ser humano debe estudiarse en su totalidad y no haciendo fragmentaciones artificiales en una serie de procesos psicológicos moleculares.

b) Posee un núcleo central estructurado, que pueden ser los conceptos de “persona”, “yo” o “sí mismo”, constituye la génesis y el elemento estructurador de todos los procesos y estados psicológicos y de su posible interacción. Sin este

núcleo estructurado y estructurante no puede haber adaptación y organización del mundo subjetivo y objetivo.

c) Tiende en forma natural hacia su autorrealización. Existe una tendencia autoactualizante o formativa en el hombre que hace que, aun cuando se encuentre en condiciones desfavorables de vida, se autodetermine, autorrealice y trascienda. Si existe un medio propicio, genuino, empático y no amenazante como por ejemplo una propuesta educativa la tendencia hacia el desarrollo de las potencialidades se verá ampliamente favorecida.

d) Es un ser en un contexto humano. Esto significa que vive en relación volitiva con otras personas y esto constituye una característica inherente a su naturaleza.

e) Es consciente de sí mismo y de su existencia. Las personas se conducen, en el presente, de acuerdo con lo que fueron en el pasado y preparándose para vivir el futuro.

f) Tiene facultades para decidir; tiene libertad y conciencia propia para elegir y tomar sus propias decisiones. Por lo tanto es un ente activo y constructor de su propia vida. Como señala Hurtado. (2001) es un ser intelectual.

g) Es intencional, los actos volitivos o intencionales de la persona se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. A través de sus intenciones, propósitos y actos volitivos, se estructura una identidad personal que lo distingue de los demás individuos.

En la concepción de una educación humanista se le da énfasis en el logro máximo de la autorrealización de los educandos en todas las esferas de la personalidad. Esta apreciación del humanismo, sitúa a la educación como un medio favorecedor, casi terapéutico y al mismo tiempo instruccional, del desarrollo de esa tendencia actualizante inherente a todos los hombres, la cual deberá ser potenciada si se atienden las necesidades personales de cada estudiante y se les proporcionan opciones validas de autoconocimiento, crecimiento y decisión personal.

Como representantes de este paradigma están Carl Rogers (1987), quien para muchos es el más representativo en lo que se refiere a las aplicaciones educativas del enfoque humanista y Abraham Maslow, que como se mencionó antes, es considerado padre de este movimiento. En este orden de ideas, para Rogers el ser humano tiene una capacidad innata para el aprendizaje que desarrollará oportunamente si ésta no es obstaculizada.

En resumen, las teorías que surgieron bajo este paradigma se fundamentan en la idea de que el ser humano posee un potencial innato de autorrealización, por

tanto, existe en el individuo, expone Maslow, un deseo natural de conseguir su desarrollo, el perfeccionamiento y el aprendizaje; por esta razón, la educación debe centrar su acción en potenciar este instinto primario de los seres humanos de saber.

Con este propósito Rogers (Ob.cit.) considera que toda persona tiene poderosas fuerzas constructivas en su personalidad que necesitan manifestarse y se les debe dejar operar, tiene además una tendencia innata, por lo tanto natural, al desarrollo y a la actualización y se ve impulsado a ser a lo que genéticamente está diseñado; solamente requiere contar con las condiciones propicias para ello.

El humanismo, explica Rogers (1987), es un acto de formación y reencuentro del hombre con su esencia; consiste en reflexionar y velar porque el hombre se eduque humano y no un inhumano o un bárbaro, es decir, fuera de sus valores y esencia. Sin embargo el humanismo va más allá de lo que cultural e históricamente se ha planteado. Significa un profundo conocimiento del ser humano, educado en valores, con características intelectuales que se pueden cultivar y acrecentar, con sentimientos, emociones, programas educativos acordes a una necesidad social y humana y necesidades físicas de espiritualidad y de sociabilidad.

Otro supuesto de Rogers (Ob.cit.) relativo a la naturaleza humana, es la idea del que el hombre se encuentra en un continuo devenir. Todo cambia, tanto la persona misma como su entorno. Al respecto afirma "Todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro. Su campo experiencial está cambiando continuamente y con él su propio yo". (p.410). Esta idea resulta una constante en toda su obra y es la premisa base de la formación transhistórica y sociohumana del facilitador de la UBV.

### **3.3 Formación Emancipatoria desde la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)**

La educación humanizadora es, sin duda, uno de los grandes retos de la educación universitaria y en ello, la responsabilidad social universitaria tiene su impronta para gestionar esta formación. Ciertamente, la búsqueda de un humanismo cívico, entendido como actitud que fomenta la responsabilidad en la orientación y desarrollo de la vida política, como el temple ético e intelectual de un pueblo, sólo es alcanzable sobre la base de una educación humanista. Se trata de crear las condiciones teóricas, epistemológicas y prácticas para una formación humana integral de individuos solidarios y comprometidos con su entorno social, y para ello es necesaria la creación de nuevos modelos, no sólo cognitivos sino también de valoración que orienten las acciones y prácticas individuales y

colectivas, dirigidas a una práctica esencialmente humana. En nuestros días, el paradigma humanista en educación se concibe como propuesta antiautoritaria, donde se reconozca la importancia de la sociedad civil o, si se quiere, del humanismo cívico.

Los representantes de la pedagogía crítica, refiere Da Silva (2010) principalmente Michael Apple y Henry Giroux, utilizan los análisis contemporáneos, como los de Gramsci y los de la Escuela de Frankfurt, para hacer la crítica de la universidad y del currículum existente. Sus investigaciones enfatizan el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social, a través de la educación y el currículum. Para Da Silva (ob.cit.), la RSU también implica fundar conocimiento como fuente de liberación, como elemento indispensable para descubrir los significados que se esconden detrás de los grandes discursos, con la finalidad de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno.

La educación humanizadora gestionada desde la concepción de la RSU, propicia el acercamiento de la universidad con la comunidad, la participación estudiantil a través de la realización de proyectos sociales, el establecimiento de comunidades de aprendizaje para el desarrollo, los enlaces sinérgicos entre formación, investigación y participación social, la sostenibilidad de la universidad y la estrategia de formación ética, estos haceres se inscriben en lo que Lipman (1998) llamó dimensiones reflexiva-crítica y la ético-afectiva del humanismo, a través de las cuales el docente y el estudiante en formación dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que desde la práctica, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento y de la sociedad.

En este sentido, la educación humanizadora es una educación emancipadora frente al instrumentalismo y tecnicismo que mutila al hombre en su aspiración por conformarlo como un sujeto escindido de su praxis humana, en un técnico al servicio de unas prácticas enajenantes. Una educación problematizadora y liberadora, Freire (1998), comprometida con la responsabilidad y solidaridad de lo educativo en lo social. Una educación humanista dialógica que promueve el encuentro entre interlocutores que se nutren mutuamente

Se deduce de estos razonamientos que frente al paradigma de la racionalidad instrumental emerge desde la RSU esta perspectiva interdisciplinaria bajo una visión humanista y cualitativa de lo educativo, donde se prioriza la urgencia del entendimiento de lo social desde lo humano como una realidad compleja y concreta de conexión entre las instituciones universitarias y su entorno. En este contexto, cobra sentido lo expresado por Yuren (2000) “aquella educación cuyo horizonte y criterio último es la dignidad humana y cuya vía de consecución es el

esfuerzo de realización de los valores que contribuyen a satisfacer las necesidades radicales” (p. 48).

En este sentido, para Habermas (2009) la educación humanista que se plantea desde la óptica de la RSU es una educación de liberación, de emancipación de reconocimiento del interés emancipatorio que subyace al conocimiento reflexivo-crítico, para captar adecuadamente la correlación de conocimiento e interés humano en general.

Para el filósofo alemán, el saber es el resultado de la acción humana motivada por necesidades naturales e intereses y la investigadora consecuentemente con esta postura señala que la educación humanizadora, en otras palabras centrada en el humanismo, podrá coligar los tres intereses constitutivos del conocimiento propuesto por Habermas (ob.cit.): el técnico, el práctico y el emancipatorio y los tres tipos de ciencias o disciplinas ligados a ellos. El enfoque de las ciencias empírico-analíticas incorpora un interés cognoscitivo técnico; el de las ciencias históricas-hermenéuticas incorpora un interés cognoscitivo práctico; y el enfoque de las ciencias, orientadas hacia la crítica, incorpora el interés cognoscitivo emancipatorio.

#### **4. Ecología Social de la Educación**

Esta teoría de Bronfenbrenner (1987) enfatiza la importancia del contexto en la configuración y desarrollo de conductas. Esta concepción entiende que el individuo se realiza en un sistema dinámico y constante de relaciones que tiene lugar en el ámbito social en el que transcurre su vida. De este modo, el comportamiento humano no puede ser interpretado al margen del espacio y de interacción entre personas y ambiente, esto constituye el foco especial de atención de la psicología de la educación bajo la concepción ecológica. Desde la perspectiva de la teoría de la ecología social, se aspira que el docente sea un individuo capaz de reculturizarse a sí mismo y a los que intervienen en el hecho educativo.

Partiendo de esta teoría ecológica, estudiosos como Habermas (2009) plantean que la universidad y su entorno forman un sistema ecológico, en simbiosis permanente, de componentes interrelacionados, que es necesario mantener en equilibrio dinámico; de tal manera que el desarrollo de uno confluja en el del otro. Asimismo, las situaciones problemáticas en uno de estos dos componentes, incidirá en el otro y en este sentido, el docente tiene con su actuación, un efecto determinante en dicho equilibrio ecológico-dinámico-social.

En este contexto, los países de América Latina y del Caribe en la Declaración de Cochabamba, auspiciada por la UNESCO (2001) establecen compromisos para contextualizar la educación a sus conjuntos naturales. En este encuentro, desarrollado en Bolivia, del 5 al 7 de Marzo de 2001, los países integrantes reconocieron que la ejecución de este proyecto durante dos décadas representa el más importante esfuerzo regional por hacer de la educación una prioridad en sus agendas de desarrollo postulando que el inicio del nuevo siglo, es un espacio para concretar tareas centrales asignadas con antelación y que aún permanecen sin concluirse: mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos; mejorar y abordar integralmente la situación docente como ente integrado a su localidad, pero también a lo universal; asegurar igualdad de oportunidades en el acceso y en la provisión de una educación de similar calidad para todos; procurar un real acceso a la cultura escrita y a la información de importantes contingentes de niños y niñas y de personas jóvenes y adultas.

También, declararon la necesidad de un salto cualitativo en la educación, de modo que los sistemas educacionales evolucionen para no quedar rezagados respecto a los cambios que acontecen en otros ámbitos de la sociedad. En tal sentido, los esfuerzos que vienen realizándose a través de las reformas educativas en marcha de poco servirán si no se logran cambios en los actores y en las prácticas educativas; esto implica centrar la atención de los procesos de relación entre universidad y colectividad.

En esta misma perspectiva, Morin (2005), postula la necesidad de que en la educación se enseñe la condición humana, cósmica, física y terrenal del hombre, cuestión que combina la individualidad del ser con la convivencia planetaria; puesto que el educador, además de vivir en el campo individual también lo hace en el social. De esta manera, expresa Morin (2005), "...el bucle individuo-sociedad: le confiere a la educación y enseñanza la democracia, la ciudadanía terrestre" (p.115), lo cual significa regenerar el civismo, la solidaridad, la hospitalidad universal.

En este marco social-humano, Hurtado (2001) explica las dimensiones del hombre a la luz de su comprensión holística, la cual es necesariamente integradora. En este sentido, agrega la autora que las personas son seres en relación; se hace, se identifica a sí misma y se realiza en la reciprocidad con la naturaleza, con sus semejantes y consigo mismo, en comunicación: esta es condición básica humana; las relaciones presentan un contenido comunicacional susceptible de generar nuevas situaciones. Cada día la comunicación se entiende como un derecho, o una conquista humana y social; esta razón sustenta el por qué todo facilitador debe estar atento a la comunicación tanto verbal como no verbal dentro del grupo.

En definitiva, la teoría de la ecología social de Bronfrenbrenner y los aportes de los autores citados en relación a esta postura enuncian la necesidad de transformar la formación del docente universitario, sin perder en ningún momento de vista la integralidad del hombre en permanente mutualismo con su entorno.

## 5. Retos en la formación docente

Son múltiples y variados los retos de la formación de docentes en la Venezuela del siglo XXI. Muchos se derivan de los avances de la ciencia y la tecnología, cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y en todas partes, otros están asociados a la situación del sistema escolar venezolano en los últimos años, otros más son consecuencia de la evolución y características de la formación de docentes en nuestro país y su dependencia cultural.

Entendemos los retos como desafíos o amenazas que incitan a la acción, como señales de alerta provocadoras de reacciones ejemplarizantes, desafíos motivadores de respuestas inmediatas, de soluciones rápidas y acertadas que impidan la prolongación de situaciones indeseadas. En ese sentido asumimos las reflexiones sobre el papel que les correspondería desempeñar a las instituciones dedicadas a la preparación de profesionales a fin de formar y formarse para la construcción de una sociedad más justa y próspera.

Es oportuno recordar la esclarecedora reflexión de Stephen Kemmis referida por Carr (2006)

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

Desde este punto de vista es obvio el papel central de los facilitadores y en consecuencia, su papel en los procesos de cambio requerido en nuestro país. En líneas generales los retos de los facilitadores de la UBV en estos momentos de devenir histórico entretejidos a lo social y sobre todo, eminentemente humano son aquellos: derivados de los avances científicos y tecnológicos, promover la inclusión, automejorar su formación inicial, pasar del docente técnico al docente crítico, de la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica y su interacción con la comunidad, de la disciplinarietà a la transdisciplinarietà, del docente aislado a los docentes en colectivo

Sin duda, el perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir

histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente y desde allí es obvio que estamos frente a nuevos retos que enmarcan la formación del facilitador de la UBV.

Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias sociales e individuales como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida y se desempeñen de manera pertinente y satisfactoria en un mundo cambiante y complejo. De ahí, la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz, satisfactorio y sobre todo de inmerso en un caudal de diálogo y de consenso.

Al respecto, Boaventura (2006) plantea que el papel que la universidad latinoamericana debe asumir en la radicalización de las democracias es la radicalización de la democratización del saber. Para ello es preciso democratizar el proceso de producción de conocimiento generando condiciones más participativas dentro de la sociedad; y es preciso a su vez que la universidad se conecte con otros saberes distintos al saber universitario, realizando lo que denomina “una extensión al revés”: atrayendo al interior de la universidad los saberes populares. Los movimientos sociales, los pueblos originarios, las organizaciones de mujeres campesinas y otros integrantes de la sociedad poseen saberes que es preciso que la universidad pueda articular y sintetizar.

De allí, que en la formación de los docentes, se deberá profundizar en las raíces de los educadores, filósofos y pensadores que han contribuido en la conciencia del ser social latinoamericano, estos grandes maestros han pensado una pedagogía cuyos enfoques y abordajes han servido para la producción de alternativas a los marcos educativos hegemónicos del siglo XX.

Esto es trascender lo humano incorporando los saberes del pueblo para lograr un educación transhumana y transhistorica, desde propuestas y acciones pedagógicas con reflexiones de la pedagogía crítica latinoamericana, la cual requiere de una revolución de las conciencias, que nos conlleve a romper con las estructuras curriculares que reproducen unas prácticas de saber y producción de conocimientos desde la lógica de la cosificación y fragmentación que permite mantener el statu quo, he aquí el reto de desarrollar esfuerzos pedagógicos humanísticos orientados a la superación de las desigualdades, iniquidades, exclusiones, exterminios y destrucción del planeta.

Desde esta perspectiva se asume la posición crítica para comprender los problemas cotidianos y los estructurales, despertando la curiosidad por esa



búsqueda permanente de analizar la práctica y de percibirla como herramienta fundamental para los cambios y transformaciones.

De acuerdo a Rojas (2009) la educadora y educador tienen entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente, una sociedad en constante biyectividad con la Revolución Bolivariana

## **7. Abordaje ontoepistemológico y método del proceso cognoscente**

El fenómeno en estudio no es un agregado de yuxtaposición de elementos, sino que sus partes integrantes forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí; es decir constituyen un sistema; de allí que su acercamiento y comprensión requiere la captación de esa arquitectura dinámica interna que lo define y caracteriza.

Ahora bien, el estudio de este fenómeno social e histórico desde el cual se visualiza la formación del docente universitario exige un enfoque holista e interdisciplinario, cuya andadura busca un objetivo muy valioso; expresar con un modelo o teoría la forma y su orden, es decir, la estructura o configuración de esta realidad compleja. El lograr una teoría es el propósito de la ciencia y de este estudio. El mismo Einstein, solía decir que la ciencia consistía en crear teorías. Por tanto, como el propósito del estudio es conocer el sistema interno de esa realidad, los métodos cualitativo-sistémicos se hacen indispensables.

Para mi, investigadora y docente, la construcción de una teoría educativa, que no es otra cosa que la fractalidad entre el concepto de investigación y de su aplicación inmediata en el campo de acción, representa, además, una oportunidad que como expresa Stenhouse (1996), ofrece a la indagación sistemática y autocrítica adquirir su verdadero significado al relacionar la investigación con la enseñanza, enfatizando el papel que los educadores tenemos en este campo. En esta circunstancia, la investigación perfecciona la formación transhistórica y sociohumana del facilitador en el PFG en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela enseñanza bajo dos condiciones en las cuales el mismo profesor comprueba sus hipótesis sin tener que aceptar acríticamente las propuestas de otros: a) Cuando ofrece al profesor hipótesis posibles de comprobar en el aula. b) Proporcionan la ocasión de teorizar sobre su práctica.

Para llevar a cabo el propósito de esta indagación y en atención a la ontología del fenómeno, compuesto por sistemas heterogéneos que requieren conceptos,

técnicas e instrumentos adecuados a su propia naturaleza, fundamentan la razón por la cual se precisa, como lo afirma Martínez (2006), de constituye el camino e instrumental más válido para la aprehensión de la realidad y métodos más integrales, sistémicos y estructurales, es decir cualitativos. Este enfoque posibilita el potencial creativo del investigador en la realización del análisis. Aquí se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

El enfoque cualitativo de investigación es, por lo tanto, y por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico. Estos dos presupuestos, epistemológicos y ontológicos, son esencialmente importantes. Es dialéctico porque permite la comprensión de las partes desde el punto de vista del todo y viceversa, es una lógica de la transformación e interdependencia, sensible a la complicada red dinámica de sucesos que constituye nuestra realidad. Este proceso interpretativo Dilthey (2002) lo llama círculo hermenéutico, que va del todo a las partes y de éstas al todo tratando de buscarle sentido. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades suscritas, su estructura dinámica, aquella que da razón plena a su comportamiento y manifestaciones.

En la perspectiva aquí adoptada, como investigadora y sujeto cognoscente el conocimiento del fenómeno estará centrado en el descubrimiento, comprensión, interpretación y explicación de un sujeto participante, sobre cual no puedo sustraer lo que siento, interpreto y percibo de esa realidad; es decir mis capacidades cognoscentes racionales, psicológicas y sociales se implican en el proceso investigativo. Al respecto, Carr y Kemmis (1990) expresan:

El hecho de que no sólo los objetos de conocimiento sean históricos y sociales, sino también el hombre mismo lo sea, nos impide valorar neutralmente la realidad. No existe un saber objetivo, transparente ni desinteresado sobre el mundo. Tampoco el ser humano (Dasein) es un espectador imparcial de los fenómenos. Antes bien, cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición que determinan, orientan y limitan nuestra comprensión. (p.72)

De acuerdo con mi postura, busco, mediante el paradigma cualitativo, describir e interpretar sensiblemente y lo más exacta posible la vida social y cultural de quienes participan, es decir como acoté antes los actores sociales vale decir los docentes de la UBV. Al respecto, Taylor y Bogdan (2000) precisan que “el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor; la búsqueda principal es del significado, de comprensión de la realidad”

(p.110). Asimismo, Weber utiliza el término *verstehen* para significar la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Además, la búsqueda en ocasiones se traduce en desarrollo de conceptos y teorías, propósito de esta investigación, que lleva al descubrimiento de realidades múltiples

El diseño de la investigación está más asociado a las estrategias específicas que como sujetos cognoscentes efectuamos para aprehender una realidad fenoménica, de modo que a través de un procedimiento, podamos alcanzar el objetivo de una investigación. En las investigaciones cualitativas el diseño tiene un carácter sistémico que enlaza todo el proceso. Esta naturalidad experimentada me llevan a considerar cuatro dimensiones:

**Dimensión teórica**, constituida por las fases preliminares de la investigación y en estricta correspondencia con los enunciados investigativos, el constructo teórico inicial y el abordaje ontoepistemológico y método para abordar el fenómeno.

**Dimensión Táctica y Sumarial**: Tiene que ver con los procedimientos específicos, tácticos y estratégicos a utilizar para recoger la información necesaria. En este particular se utiliza como técnicas investigativas la observación y la entrevista y como instrumentos la guía de observación y la guía de entrevista y las notas de campo, también la filmación si los docentes seleccionados lo permiten. Con la información obtenida se diseñará un sistema de matrices que finalmente definirá proceso de categorización

**Dimensión Constructiva**: Construcción del modelo teórico, es una actividad compleja que implica hacer inducciones, deducciones y relaciones de los datos recogidos. Para Strauss y Corbin (1999) construir una teoría es interrelacionar de manera sistemática un conjunto de categorías bien construidas por medio de oraciones que indican relacionadas para formar un marco teórico que explica un fenómeno social, representado en el estudio por la teoría antes enunciada.

Para abordar la realidad se utilizó como técnicas metodológicas la observación y la entrevista y como instrumentos la guía de entrevista y la guía de observación, ambas de tipo focal; es decir con sólo puntos focales que guían el principio del encuentro. La entrevista se comenzó, por dos dimensiones interrogativas que en atención a la intuición de la investigadora en presencia del informante clave se reconstruye a fin de propiciar mayor proximidad dialógica. De la respuesta del informante surgen las demás interrogantes edificándose un diálogo profundo para acercarme al fenómeno. La información se complementa con notas de campo donde plasmo lo que a mi juicio es importante para interpretar los actos dialógicos; tales como gestos, posturas, entre otros elementos no verbales.

Atendiendo a esta posición estratégica, en atención a las orientaciones de extensión del trabajo por la UBV y a la rica y profunda interpretación que amerita el estudio, la información se obtuvo de cuatro docentes de la una universidad, informantes claves con la intención de tener un espectro o microvisiones sobre la formación del facilitador en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela

La razón de esta selección se centra en el hecho de que las realidades son poliédricas y profesionales con distinta formación académica ven aspectos más variados que si fueran de una sola profesión, por ello es una fuente de información más rica

La interpretación de la investigación se realizó en esta primera parte mediante el análisis de episodio. Éste no tiene límites de tiempo. Interesa no sólo lo que se hace y lo que se dice, sino también lo que se piensa, cree, siente, las intenciones, desde el punto de vista del actor. En consecuencia, reviste especial importancia la autoridad del informante. Lo que traduce que sea una persona representativa en la investigación. De allí la selección intencional de los informantes claves. También se combinó con el análisis de redes sistemáticas, lo cual me permitirá construir una aproximación teórica de formación transhistórica y sociohumana para el facilitador en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela

## **8. Resultados Preliminares**

La investigación se cumple en varias fases ajustadas al método asumido y a los propósitos específicos, inicialmente se presentan los resultados obtenidos del acercamiento al fenómeno a través de las significaciones que los actores entrevistados aportan sobre el proceso de formación de los facilitadores del PFG en Estudios Jurídicos en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Entre las categorías emergidas de dicha indagación se señalan las siguientes: Compromiso, Responsabilidad Social, Identificación cultural, Identidad Nacional, Valores, Interdependencia y transdisciplinariedad, gestión medio ambiental. Gestión del conocimiento, participación activa y protagónica, pensamiento flexible y creativo, dialogicidad, comunidades de aprendizaje, vínculo universidad-comunidad, En orden de la espiral hermeneútica se realizó un análisis de las categorías emergidas que permitió ver la relación de las concepciones epistemológica, ontológicas, axiológicas, sociológicas, filosóficas y metodológicas aportadas en las entrevistas de los versionantes claves sobre el proceso de formación de los docentes facilitadores del Pfg Estudios Jurídicos.

Dichas concepciones sobre las reflexiones de los actores posteriormente será n contrastadas a través del proceso de triangulación de la información para la generación del constructo de formación tranhistórica y transhumana para el facilitador en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela

## 9. Reflexiones Finales

La universalización es una alternativa frente a la educación universitaria que durante años se ha mantenido y responde a una política conservadora y dependiente, que defiende los intereses de una minoría económica, fortaleciendo las diferencias de clases y la negación cultural. La inclusión amplia de ciudadanos supera las particularidades exclusivas para determinados grupos sociales, que convencionalmente se había sistematizado, mediante el uso de métodos de ingreso excluyentes en las universidades públicas venezolanas, es decir financiadas con recursos monetarios del Estado.

En esta realidad aproximada, el conocimiento que se ha de generar en la cimentación de una teoría educativa universitaria, a mi modo de ver, se edifica en la esencia ontológica de la formación del docente, en las relaciones que dinamizan su interacción en los ambientes colectivos sociales y universitarios en la UBV, ecoproceso que incluye simultáneamente, en un tejido relacional, a sujetos y entorno en una dialogicidad, recursividad y hologramaticidad permanente y que funciona según una dialógica de comprensión /explicación, para, finalmente, realizar un constructo teórico sobre la formación tranhistórica y sociohumana para el facilitador en el Programa de Formación de Grado en Estudios Jurídicos de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

El desafío para los facilitadores de UBV consiste en comprometerse plenamente con la esencia sustantiva del humanismo revolucionario, trascender el esquema tradicional de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión sin tener en cuenta el interés colectivo, sustituyéndolo por la concepción de desarrollo social socialista ajustada a un nuevo profesional revolucionario, que orienta su actuación con identidad patria, soberanía y dignidad antiimperialista sobre la base de una sólida motivación profesional que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades desde una óptica ética y creadora al servicio endógeno de la comunidad a nivel local, regional, y nacional con visión latinoamericana y caribeña para la integración mundial.

Por ello, la municipalización se corresponde con la realidad social y ubicación geográfica concreta, para generar los desarrollos endógenos y sustentables que beneficien a toda la comunidad, en las diversas regiones del país. Es en la municipalización donde se consolida la educación universitaria abierta, integrada y descentralizada, fuera de las aulas, en combinación con el contexto comunitario, conjugando la teoría con la praxis en la búsqueda de la independencia económica, cultural, social y política del país

## 10. Referencias Bibliográficas

- Aldana Mendoza Carlos. (1995). **Desafíos Pedagógicos de la Paz**. Guatemala: Editorial Universitaria.
- Boaventura, D (2006) **Encuentros en Buenos Aires**. Clacso
- Bonilla, L (2004) **Revolución Bolivariana y Gerencia Participativa para la Investigación** Estudio de casos: Colombia, Cuba, Panamá y Venezuela Libro Digital Ediciones Gato Negro Caracas – Venezuela © 2004
- Bromfenbrenner, U (2005) La ecología del desarrollo humano, Barcelona: Paidós
- Brovetto, J (1998) **El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación**. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) Secretario ejecutivo del Grupo de Universidades de Montevideo, Uruguay
- Capra, F (1996). **El punto crucial**. 2da. Ed. Buenos Aires: Editorial Estaciones.
- Carr, W.(1990): **Hacia una ciencia crítica de la educación**. Barcelona. Laertes.
- Carr, W.(1996): **Una teoría para la educación**. Madrid. Morata.
- Carr W y Kemmis S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. España: Martínez Roca
- Da Silva, T. (2001). **Espacios de Poder, Nuevas Visiones Sobre el Currículo**. Barcelona: Octaedro.
- Dilthey, W. (2001). **Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica**. Madrid: Itmos
- Freire, P (1998 ). **Pedagogía de la Liberación**. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1970) **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI
- Freire, P. (1973) **La Educación como Práctica de la Libertad**. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1999). **Verdad y Método**. Salamanca: Ediciones Sígueme

Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**, Paidós, Barcelona

González, Y (2014) **Estructura Organizativa de las funciones del Núcleo del Programa de Formación de Grado de Estudios Jurídico en el Estado Nueva Esparta** Universidad Cienfuegos, Cuba Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Habermas, J (1997) **Lenguaje de tradición y lenguaje técnico en Pensamientos sobre la técnica**. Artefacto 1, Buenos Aires.

Habermas, J. (1984). **Ciencia y técnica como ideología**. Madrid: TecnosHernández (2000)

Hernández, G. (2006) **Paradigmas en psicología de la educación**. Paidós. Barcelona. 2006

Hurtado, I y Toro, J. (2000) **Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambio**. Valencia: Publicaciones de FACES.

Lipman, M (1998) **Pensamiento Complejo y educación**. Madrid: Ediciones de la Torre

Martínez, M (2004) **Comportamiento Humano: Nuevos Métodos de Investigación**. 2da ed. México: Trillas.

Martínez, M. (2006). **La Nueva Ciencia**. México: Trillas.

Morín, E. (2005) **Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro**. Francia: UNESCO.

Morín, E. (2009). **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. Buenos Aires: Nueva Visión

Morín, E. (2010). **El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza**. Madrid: Cátedra

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2001) **Declaración de Cochabamba** Bolivia, del 5 al 7 de Marzo de 2001

Osorio, B (2005) **Formación transformadora: Palabra Ética y Arte Literario**. Trabajo de Ascenso. Mérida: Universidad de Los Andes.

Prigogine I (1998) **El fin de las certidumbres**. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

Rogers, C (1987) **El proceso de convertirse en persona**. Buenos Aires : Editorial Paidós.

Rojas (2009) **Curriculo de la Indignación y la Ley del desagravio** Fondo Editorial Ipasme. Caracas

Savater, F (1999) **La Educación es el momento adecuado de la ética ¿de qué sirve la ética para los jóvenes?** Conferencia celebrada en la Universidad Simón Bolívar de Caracas, con motivo del conferimiento del Doctorado Honoris Causa al filósofo español Fernando Savater, otorgado el 29 de octubre de 1999.

Stenhouse (1996), Stenhouse, L. (1987) **La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata

Strauss, A y Corbin, J (1999) **Cualidades Básicas de la investigación: Procedimientos y técnicas de la teoría fundamentada.** Newbury Park London: Sage.

Taylor, S. y Bogan, R. (2000). **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** Barcelona: Paidós

Vivas, D. (2001). **La Universidad dando respuestas a las organizaciones del Siglo XXI.** Foro: La investigación universitaria como estrategia de cambio. VII Jornada Interna de Investigación Educativa. UPEL- Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Yuren, M (2000) **Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética.** México: Paidós.