

EL ROL DEL DOCENTE COMO PROMOTOR SOCIAL EN EL CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD EN LA ESCUELA INTEGRAL BOLIVARIANA "FRANCISCO DE MIRANDA" (MUNICIPIO PEÑA-YARACUY)

Cipullo, Martha

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue caracterizar el rol del docente como promotor social en el contexto de la integración escuela-comunidad en la Escuela Integral Bolivariana "Francisco de Miranda" ubicada en el caserío Cabimba del municipio Peña estado Yaracuy. La investigación desarrollada fue sustentada desde el paradigma interpretativo, para comprender la conducta de las personas estudiadas, que en este caso estos estuvieron representados por 7 (siete) docente que laboran en dicha institución, por lo cual fueron considerados informantes claves. Se apoyó en el diseño etnográfico para darle el significado desde el análisis al rol del docente como promotor social, mediante la observación y descripción de lo que éstos hacen, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir e interpretar el desempeño y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias. Como métodos de análisis se empleó el método comparativo constante y la triangulación, concluyéndose que desde la teoría de Luhmann y los postulados del Ministerio del Popular para la Educación, los docentes no cumplen con el rol de promotores sociales.

Palabras claves: Rol del docente, promotor social, relación escuela-comunidad.

THE ROLE OF SOCIAL TEACHING AS AN ENGINE IN THE CONTEXT OF SCHOOL-COMMUNITY INTEGRATION IN THE COMPREHENSIVE SCHOOL BOLIVARIANA "FRANCISCO DE MIRANDA"

ABSTRACT

The purpose of this research was to characterize the role of teachers as a social promoter in the context of school-community integration in the Bolivarian Comprehensive School "Francisco de Miranda" located in Cabimba village (Yaracuy state). Developed research was supported from the interpretive paradigm for understanding the behavior of the people studied, which in this case these were represented by 7 (seven) teachers working in this institution, which were considered key informants. He leaned against the ethnographic design to give the meaning from the analysis to the teacher's role as social activist, through observation and description of what they do, how they behave and how they interact with each other, to describe and interpret the performance and how these may vary at different times and circumstances. As methods of analysis used the constant comparative method and triangulation, concluding that since the theory postulates Luhmann and the Ministry of Popular Education; teachers do not meet the social role of promoters.

Keywords: Role of the teacher, social activist, school-community relationship.

1. Introducción

Uno de los cambios educativos más significativos que se efectuó en 1980, al implantarse la Educación Básica en Venezuela, fue la incorporación de diferentes roles inherentes a la labor docente, entre ellos los de planificador, facilitador, evaluador, orientador, promotor social, entre otros, permitiéndole proporcionar al alumno, experiencias, vivencias y oportunidades de aprendizaje que faciliten el logro del desarrollo pleno de su personalidad y por ende, lograr un aprendizaje efectivo y eficaz.

En consecuencia, el docente también debió asumir una serie de posiciones mencionadas en la Resolución N° 12 (Ministerio de Educación, 1996), como lo fueron: (a) un facilitador de oportunidades para propiciar experiencias de aprendizaje. Para ello planifica las actividades, las estrategias de aprendizaje, los recursos y la evaluación de todas las actividades a realizar; (b) orientador: todo educador es un orientador por naturaleza, sin embargo el docente de la I y II etapa de Educación Básica, debe estar más atento en la orientación del educando, debe prestarle mayor atención como persona, ser observador y conocer las necesidades y los intereses particulares de los alumnos, y en base a ello ayudarlos al conocimiento de sí mismos, a convivir y a conocer a sus compañeros y lograr una mayor interrelación y comunicación interpersonal; (c) el docente como un orientador en el proceso enseñanza-aprendizaje, permite al alumno la exploración de sus potencialidades, el reconocimiento de sus limitaciones y su vocación; y (d) el docente de Educación Básica también debe ser un promotor que participa en actividades de trabajo comunitario con el fin de lograr la integración escuela-comunidad para solucionar problemas comunes.

Como se ilustra, se planteó formar un ciudadano consciente de su realidad como persona y con una clara visión de lo que quiere ser en su edad adulta; de forma que el docente debe ser receptivo a las campañas educativas e incentive a los estudiantes a participar en ellas con el fin de lograr un mejor ambiente de estudio, de convivencia y del quehacer educativo.

A esta preocupación responde Prieto Figueroa (1996), cuando afirma que el docente siempre tiene una interrogante que resolver, siendo una constante búsqueda de solución a los problemas que se presentan en el desarrollo de su labor educativa; es por ello, que el docente debe detectar los aspectos que favorezcan o dificulten el aprendizaje con el fin de mejorarlos o sustituirlos. Estar atento a los resultados obtenidos, y en base a ello, formular nuevos objetivos, buscar nuevas estrategias de aprendizaje, diseñar diversos recursos que permitan un mayor aprendizaje, realizar una revisión de los resultados obtenidos por los alumnos y la incidencia de los equipos, herramientas, materiales, ambiente de trabajo que se realiza con el fin de aplicar los correctivos necesarios.

Con relación al rol de líder, se puede afirmar que está íntimamente relacionado con el rol de promotor social, por cuanto del conocimiento, carisma y facilidad comunicativa que tenga el docente con la comunidad, ayudará a crear un puente entre estas instancias. Estos roles desempeñados por el docente de Educación Básica, permitirían al educando la adecuada selección de un programa tomando en cuenta sus características, potencialidades, limitaciones y ambiente donde se desenvuelve. Además, en la Resolución N° 1 (1996), se hizo referencia a la necesidad que los docentes deben tener mayor sintonía con la realidad en la cual está inserta la escuela y de los roles y capacidades que deben tener como docentes líderes de dicha integración.

En este contexto, García (2004) señala que el rol del docente de la educación del sector rural está caracterizado por los siguientes elementos: (a) poca capacidad para identificar problemas significativos y poca innovación dentro de su área o disciplina, (b) escasa actitud integrativa y participativa, entendida como la disposición para involucrarse consciente y activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades de su comunidad, del país o del mundo; (c) poca actitud crítica, (d) poca capacidad para comprender con sentido crítico el proceso educativo que debe llevarse dentro de las aulas de un sector rural; (e) escasa capacidad para interpretar, evaluar y utilizar conceptos básicos, teorías, métodos correspondientes a las disciplinas y la praxis del área correspondiente; y (f) poca vocación para la investigación.

Es decir que: participación, cooperación y organización son los componentes de la integración, y a nivel de la nueva estructura administrativa de la educación, éstos están implícitos en el Currículo Básico Nacional y en el Proyecto Educativo Integral Comunitario; consecuentemente, el cambio, más que la naturaleza de los hechos que lo impulsan, debe ser de la actitud y conducta de aquellos seres llamados a sustentarlos y a convertirlos en resultados de progreso y de transformación para la sociedad. Son los hombres quienes deben cambiar de mentalidad para desenvolverse y actuar positivamente ante los retos de la vida, en todo tiempo y lugar, y estimular y orientar tales cambios de conducta es la función que le corresponde cumplir a la educación cuando está en manos de un maestro compenetrado con la responsabilidad y el poder de transformación sociocultural, política y económica ineludiblemente debe asumir a partir de su liderazgo.

Todo lo expuesto está sustentado en lo que expresa la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) en su artículo 102 "la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria (...) la educación es un servicio público..." Es decir, por ser un servicio público social, la educación debe ser el medio más idóneo para modificar o reforzar conductas que vayan en beneficio de la sociedad y muy particularmente en aquellas que conviertan a los ciudadanos responsables con sus obligaciones;

es decir, hoy se necesita un verdadero proceso educativo, fundamentado en contenidos que aborden las incertidumbres actuales de las sociedades acerca del tipo de cambio que se desea, el futuro social que se quiere.

Ante lo planteado se consideró pertinente indagar sobre ¿cuál es la situación actual de la relación escuela-comunidad?, ¿cómo es el rol del docente como promotor social de acuerdo a su actuación dentro y fuera de la institución educativa? A todas estas incógnitas se les buscó dar respuestas para establecer conexiones de causa-efecto entre los sucesos, debido a la continua interacción que se da entre los hechos sociales y por la multiplicidad de condiciones a las que están sometidos; para ello, como objetivo general se pretendió caracterizar el rol del docente como promotor social en el contexto de la integración escuela-comunidad en la Escuela Integral Bolivariana “Francisco de Miranda” ubicada en el caserío Cabimba del municipio Peña estado Yaracuy, del que derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Describir el rol del docente como promotor social, de acuerdo a su actuación dentro y fuera de la institución educativa.
- Interpretar el rol del docente como promotor social en el contexto de la integración escuela-comunidad en la Escuela Integral Bolivariana “Francisco de Miranda” ubicada en el caserío Cabimba, municipio Peña del estado Yaracuy.

2. Reflexiones teóricas

2.1 La teoría de Luhmann

La construcción de los saberes sociales ha trascendido la esfera de lo clásico para ubicar el conocimiento social en una praxis cultural e histórica que reconoce el contenido subjetivo transcendente de la realidad social, permitiendo separar lo institucional de lo humano. Esto permite darle al primero, un contenido construido, cuya crisis refleja la imposibilidad de la sostenibilidad de lo conceptual, acercándose a una consideración genérica que permite suponer que cuando se habla de crisis social se quiere indicar, en el fondo, que lo que está en crisis es el “paradigma” construido que orienta la acción social.

La Teoría propuesta por Luhmann (1996), reconoce la necesidad de una nueva trama categorial que deberá moverse en un terreno multi e interdisciplinar. En ese sentido, propone la destrucción de viejos acentos: antropocentrismo, universalidad, ontología y ética cuya naturaleza es de contenido reduccionista. Estos conceptos, llamados categorías, se sustituyen por otros nuevos desde su concepción: sistema (*system*), entorno (*umwelt*), autopoiesis, comunicación (*kommunikation*) y sentido (*sinn*).

Para hacer referencia a la idea de sistema, Luhmann (ib.) da por sentado que los sistemas sociales existen, y aclara "... mi punto de partida es que los sistemas existen..." (sp); entiende por sistema un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad viene dada por la interacción de estos elementos y cuyas propiedades son siempre distintas a las de la suma de propiedades de los elementos del conjunto. Para él existen cuatro grandes tipos de sistemas: las máquinas, los organismos, los sistemas psíquicos y los sistemas sociales.

Explica el autor que los sistemas sociales no tienen en la base al sujeto sino al entorno, y tener en la base sólo quiere decir que existen condiciones previas del proceso de diferenciación de los sistemas sociales que no pueden a su vez ser diferenciados (entre ellas las personas como portadoras de conciencia).

Frente al planteamiento anterior, las organizaciones escolares son concebidas, según Luhmann (ob. cit.), como una unidad en los sistemas sociales que viene dada por la interacción de los elementos y cuyas propiedades son siempre distintas a las de la suma de propiedades de los elementos del conjunto. De allí que la gestión de lo humano al interior de la organización exterioriza la visión cultural que anima los nuevos propósitos, seleccionando del entorno aquello que lo haga distintivo y competitivo. Se asiste en esta dinámica a la reinención de lo humano con un nuevo quehacer comunicativo de la acción. Por esto, ver la gestión social desde lo docente se encuadra para los encargados de la docencia como un nuevo papel para el cual no fueron formados.

2.2 Perfil del docente de educación básica en su función de promotor social.

Espinoza de Moreno (1997) define los aspectos generales del docente en su función de promotor social comunitario de la siguiente manera:

1. Conoce las técnicas de trabajo comunitario para facilitar la participación y el mejor logro de los objetivos de la Educación Básica.
2. Demuestra una sólida conciencia nacional que implica la jerarquización de valores y una clara concepción de la problemática actual, como base para una participación nacional.
3. Fomenta la participación y cooperación de la comunidad educativa en la identificación y solución de problemas.
4. Promueve una conducta racional en cuanto a la producción y el consumo.

5. Fomenta en los educandos y demás miembros de la comunidad, la formación de hábitos útiles en ámbitos como recreación, higiene, comportamiento social y otros.
6. Hace un buen uso de los servicios sociales en función de los objetivos escolares y comunales.
7. Participa en congresos, seminarios y otras actividades de información y actualización con el fin de mejorar su participación como elemento principal del proceso de aprendizaje y del quehacer comunitario.

En relación al perfil del educador, Espinoza de Moreno (ob. cit.) señala las siguientes competencias: El docente de educación básica en el cumplimiento de su función de promotor social debe:

1. Interpretar la dinámica social venezolana como un marco de referencia para su acción educativa.
2. Caracterizar la comunidad donde está ubicada la institución, como base para la planificación de acciones tendentes a lograr la integración escuela-comunidad.
3. Participar en la solución de los problemas de la comunidad como acción fundamental para el logro de la integración de la escuela con la comunidad

Los aspectos reseñados previamente, constituyen un basamento que fortalece la necesidad de contar con docentes poseedores de una visión de la riqueza de su entorno y mejor preparados para adecuarse a la solución de las nuevas necesidades que se presentan, porque los docentes deben estar involucrados en casi todos los aspectos de la vida comunitaria. El docente es un agente de cambio y debe adecuarse en forma democrática a las nuevas filosofías de la educación, pero manteniendo la concepción de que se debe preparar al alumno para el triunfo del espíritu sobre la materia, formándolo en niveles técnicos, científicos y culturales que le permitan proyectarse y construir el país.

2.3 Relación Escuela-Comunidad en el marco de las Escuelas Bolivarianas

En el marco de la gestión de los centros educativos en la esfera de las Escuelas Bolivarianas, y para modernizar el modelo, según Vásquez (2006) es necesario integrar algunos cambios en la concepción de la institución, en su naturaleza y composición, en el rol del docente, fundamentalmente en relación con la forma de vincularse con los distintos sectores de la comunidad educativa y su relación con el contexto comunitario, el cual requiere mejorarse y enmarcarse en ciertos principios teóricos, como una estrategia fundamental para la generación de cambios cualitativos; de allí la importancia de la participación de la comunidad.

Por esto, García (2004) señala que el docente debe comprender y asumir la educación como un compromiso social, desde una actitud crítica y reflexiva, conscientes de la importancia de la educación como componente central tanto del desarrollo personal como de la transformación social y cultural.

De allí que el docente deba estar conectado a la cultura y a la sociedad de su tiempo, provisto de conocimientos y herramientas que le permitan interpretar, reflexiva y críticamente, su época a la luz de la historia y del porvenir, con instrumentos que le permitan desempeñarse con idoneidad profesional y desde principios éticos.

Para Rodríguez (2002), la Escuela Bolivariana debe ser “una escuela de la comunidad y que forma la comunidad” (p.35), por lo que la escuela debe pertenecer y deberse a ella; por lo tanto, ésta debe estar presente en los proyectos y vigilar el uso racional de los espacios de la comunicación entre la comunidad y la escuela.

Para hacer de la escuela un espacio comunitario, es necesario pensar en una propuesta que dé cabida a todos sus elementos, se trata de propiciar una apertura al trabajo más allá de los límites del aula y de la escuela, y de fomentar espacios de reflexión permanentes, de allí el rol que debe cumplir el docente en el contexto de la Escuela Bolivariana, como promotor social, considerando lo expresado por Montero (ob. cit.), en el sentido de que el rol del docente demanda desempeñar exitosamente varias funciones y tareas no convencionales.

A modo ilustrativo, para que el educador participe con propiedad, debe estar en condiciones de: (a) proveer múltiples perspectivas y representaciones de la realidad; (b) proporcionar contenidos y actividades que reflejen las complejidades del mundo real; (c) focalizarse en la construcción y no en la reproducción del conocimiento; (d) presentar actividades realistas, relevantes y auténticas, (e) proveer actividades, oportunidades, herramientas y ambientes que incentiven el autoanálisis, la reflexión y la autoconciencia; (f) promover una práctica reflexiva, con lo cual se busca: (g) permitir que el contexto y su contenido dependa de una construcción del conocimiento a través de la negociación social, colaboración y experiencia; (h) enfatizar la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda de los problemas de entorno; e (i) alertar de las complejidades del conocimiento, enfatizando las interrelaciones conceptuales y los aprendizajes interdisciplinarios producidos en la comunidad y la escuela.

Por ello, el docente debe comprender y asumir la educación como un compromiso social, desde una actitud crítica y reflexiva, consciente de su importancia como componente central del desarrollo personal y de la transformación social y cultural. En un contexto complejo, con desafíos

tecnológicos y científicos permanentes, con transformaciones económicas y sociales, con diversidad de condiciones socioeconómicas en las regiones, con crisis en los valores, se hace necesario repensar la educación y también la formación.

3. Contexto metodológico

La investigación fue sustentada desde el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la conducta de las personas estudiadas; en este caso, éstos estuvieron representados por 7 (siete) docente considerados informantes claves, ya que laboran en la Escuela Integral Bolivariana "Francisco de Miranda", Caserío Cabimba del Municipio Peña, lo cual se logró interpretando los significados que ellos le dan a su propia conducta y a la de los otros individuos, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.

Este paradigma, más que aportar explicaciones al estudio de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa; al respecto, Rincón y otros (1994) señalan que:

"Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; buscan desarrollar conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es múltiple, holística y dinámica." (p. 40-41)

Desde este planteamiento se pretendió llegar a la objetividad en el ámbito de los significados, usando como criterio de evidencia el pacto intersubjetivo en el contexto educativo. El diseño etnográfico condujo a encontrar lo general en lo particular; es decir, se captó lo esencial descartando lo que se repetía muchas veces, y dejando sólo lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y está presente por ser necesario.

En el caso de estudio, las entrevistas se grabaron y luego se transcribieron inmediatamente, se hizo énfasis en la transcripción de los tonos y gestos que fueron utilizados por los informantes. Para esta investigación se realizaron entrevistas de carácter profundo durante ocho (8) encuentros "cara a cara" entre la investigadora y los informantes; dichos encuentros se produjeron en el ámbito escolar para brindar a los sujetos la confianza que les brinda su medio, y fueron dirigidos a la comprensión de sus vidas, experiencias o situaciones, cómo la expresan con sus palabras y profundizar cada vez más en sus experiencias y sentimientos. Estos sujetos se reconocieron en la investigación como informantes claves, pues para ello se requirió de la observación participante, permitiendo así el conocimiento de todo el grupo estudiado.

Los resultados se dedujeron de los análisis posteriores a cada observación o entrevista así como de la comparación o triangulación entre uno y otro análisis, o entre análisis y datos. Además de la observación y la entrevista, también se compararon los resultados con otras fuentes de datos, tales como: la revisión de documentos normativos (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y Ley Orgánica de Educación) metodológicos (Currículo Bolivariano Nacional) y materiales bibliográficos (Teoría de Luhmann y planteamientos realizados por diversos teóricos para los docentes y las escuelas bolivarianas)

Para el análisis de la información recolectada, la investigadora utilizó la categorización, y el procedimiento empleado para realizar análisis de incidentes en categorías, fue el *Método Comparativo Constante (MCC)* de Glasser y Strauss (1970). Este método comprende cuatro etapas principales e incluye diferentes pasos en cada etapa. Las etapas se aplican a cada una de las categorías que surgen como una entidad separada; es decir, una categoría podría estar en la primera etapa de desarrollo, mientras que en otras podrían estar en una segunda etapa y, sin embargo, en otra podría estar en una tercera etapa. El término "incidentes" se usa para identificar ítems de los datos individuales en las categorías que se van integrando o combinando.

Para esta investigación se siguieron las siguientes etapas:

- Etapa 1: Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.
- Etapa 2: Integración de categorías y sus propiedades.
- Etapa 3: Redacción de la teoría subtemática.
- Etapa 4: Confrontación de la teoría subtemática:

Para constituir la teoría subtemática se desarrollaron los siguientes niveles descriptivos:

- 4.1 *Descripción normal*: se presentan las síntesis descriptivas de los hallazgos, empleando el marco teórico para categorizar y analizar.
- 4.2 *Descripción endógena*: la categorización y el análisis, así como el esquema organizacional, los nexos y las relaciones entre las categorías o clases se desarrollan, básicamente, partiendo de la información misma.
- 4.3 *Teorización original*: de la relación entre categorías, irán apareciendo nexos y analogías y las teorías implícitas se harán explícitas. La teoría demostrada permitió caracterizar el rol docente respecto a las acciones que ejecutan en Escuela Integral Bolivariana "Francisco de Miranda" para integrar la escuela y la comunidad.

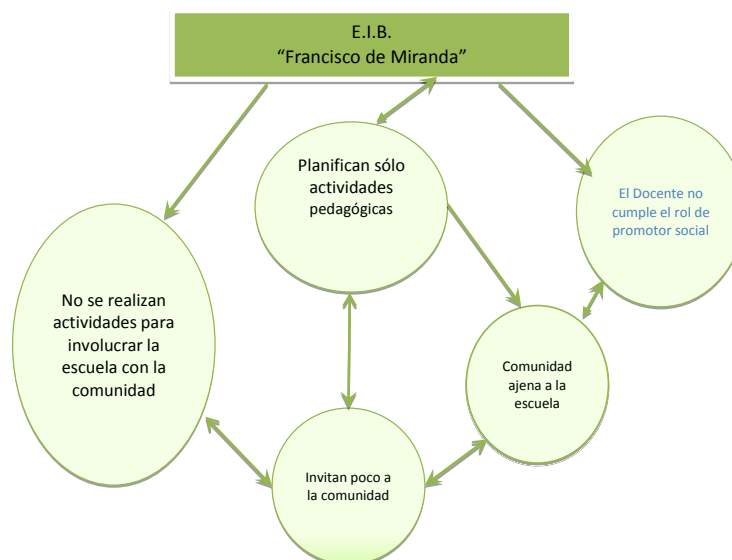
4.4 *Escritura de la teoría:* Se realizó siguiendo éstos dos criterios: (a) economía científica (máxima explicación y comprensión en mínimos conceptos y formulaciones); y (b) alcance (ampliar el campo de aplicación de la teoría sin deslindarse de la base empírica de partida)

Como segundo método se empleó la estrategia de triangulación para disminuir la percepción subjetiva de lo estudiado, permitiendo establecer la comparación y confrontación entre la información recabada y las realidades encontradas en la Escuela Integral Bolivariana “Francisco de Miranda”. Para efectos de este estudio, la triangulación de datos procedentes de las fuentes primarias representada en los docentes, estudiantes, padres y/o representantes, aportaron valiosa información sobre el qué y el cómo los docentes planifican y desarrollan actividades para ejecutar su rol de docente como promotores social en el contexto de la integración escuela-comunidad. De esta manera, la triangulación de la información aportada por los actores involucrados, permitió tener una visión amplia de la realidad y para poder contrastar las opiniones emitidas por ellos, sobre la base de las categorías que surgieron en el estudio.

4. Resultados

Desde lo planteado en el MCC y la triangulación como métodos de análisis para este estudio, se contrastaron los datos recabados y la información aportada, pudiéndose determinar la teoría emergente producto de la relación entre categorías, tal como se presenta a continuación:

Gráfico Nº 1: Teoría emergente



Fuente: Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Gráfico 2. Categorías emergentes



Fuente: Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Los datos analizados permitieron dar respuestas a las interrogantes planteadas:

a) *en cuanto a la situación actual de relación escuela-comunidad:*

- No existen vínculos escuela-comunidad.
- La escuela está ajena a la comunidad.
- No se realizan planificaciones para vincular la escuela con la comunidad.

b) En lo que respecta al rol del docente como promotor social de acuerdo a su actuación dentro y fuera de la institución educativa:

- Aislada de la comunidad, puesto que sólo planifican acciones pedagógicas.
- No convocan a los padres y representantes con la frecuencia que se debería para involucrarlos a las acciones escolares.
- No contribuyen a resolver problemas comunitarios desde la escuela.

Desde el punto de vista investigativo, un docente promotor social en el contexto de la integración escuela comunidad, tiene que ser quien realiza su trabajo desde el nivel primario, es decir las escuelas, con disposición a orientar y asesorar a las comunidades en las cuales ejerce sus funciones y donde se desempeña con la eficiencia requerida.

5. A modo de conclusión

- Según lo propuesto desde el Ministerio Popular para la Educación, la investigación refleja que en la Escuela Integral Bolivariana "Francisco de Miranda" (caserío Cabimba del municipio Peña estado Yaracuy), los docentes no cumplen con el rol de promotores sociales.
- De acuerdo a la actuación de los docentes dentro y fuera de la institución educativa, a pesar de que perciben a la escuela como un centro para la acción comunitaria, ellos no invitan a los padres y representantes con la adecuada frecuencia a la escuela, pues consideran que el Proyecto Educativo Integral Comunitario favorece el trabajo de integración Escuela-Comunidad; a pesar de ello, los docentes piensan que el plantel puede ser un centro de quehacer comunitario, ya que garantiza la corresponsabilidad del proceso educativo; aun así invitan pocas veces a los padres y representantes a las actividades de planificación para resolver problemas de la escuela y comunidad.
- Los docentes no realizan actividades que involucren la solución de problemas de la comunidad, no planifican ni realizan actividades para alcanzar dicho objetivo, lo que evidencia debilidad en el rol de promotor social en los docentes, tal como lo reflejan los resultados de investigación.

6. Reflexiones finales

- La gestión docente para la primera y segunda etapas de Educación Básica de las Escuelas Bolivarianas, requiere del docente preparación y adecuación a las necesidades del entorno para poder responder a éste desde la escuela, por lo que se debe fundamentar en la aplicación de diversas estrategias de acción social, dado que muchas de éstas técnicas permiten fundamentarse en los intereses de los habitantes y por ende en su motivación.
- La participación e integración escuela-comunidad requiere constancia e insistencia con mucha frecuencia para transformar la realidad que le rodea, pero al no exponer los docentes un apropiado desempeño de la gestión social, se muestra la no convergencia para su desarrollo y adecuación a los contextos sociales existentes en el país.
- La gestión de lo humano al interior de la organización, exterioriza la visión cultural que anima los nuevos propósitos, seleccionando del entorno aquello que lo haga distintivo y competitivo. Se asiste en esta dinámica a la reinención de lo humano con un nuevo quehacer comunicativo de la acción. Por esto, ver la gestión social desde lo docente, se encuadra para los encargados de la docencia como un nuevo papel para el cual no fueron formados.
- El docente es el principal agente para cambio, por eso deben estar involucrados en todos los aspectos de la vida comunitaria, y deben adecuarse, en forma democrática, a las nuevas filosofías de la educación, pero manteniendo la concepción de que se debe preparar al alumno para el triunfo del espíritu sobre la materia, formándolo en niveles técnicos, científicos y culturales que le permitan proyectarse y construir el país.
- La educación venezolana requiere cambios, pero cambios de tipo conductuales más que conceptuales, dado que se pueden implantar todas las reformas estructurales a la educación con fundamentos epistémicos, sociológicos, filosóficos y psicológicos adaptados a nuestras carencias y necesidades tecnológicas, pero sin el docente y las comunidades no habrá la transformación tan esperada.
- El docente tiene que reaprender, se presenta la urgencia de formar un docente proactivo, capacitado para prevenir problemas, para responder flexiblemente a situaciones que no tienen un conjunto de límites claros o respuestas singulares. Se trata de un docente

individual y colectivo al mismo tiempo, pragmático, vinculado con las contingencias de la situación en la que surgen los problemas.

- Surge la necesidad de reconstruir el perfil del docente, donde se delimite su accionar y responsabilidad como agente socializador y promotor de cambios comunitarios, desde el cual conducirá a la escuela hacia prácticas en las direcciones necesarias para el aprovechamiento de la capacidad de trabajo e iniciativa colectiva y lograr la participación sistemática de los elementos de apoyo a la sociedad en las diferentes tareas que implica el proceso de desarrollo del contexto donde está inmersa la institución.
- La institución educativa se constituye en el vehículo prominente para gestionar la participación comunitaria, con el objeto de cambiar la tendencia pasiva de la población en pro de su mejora constante, al percibir desde ésta, incentivos para promover y estimular la integración y cohesión de la comunidad y de los grupos familiares, para lo cual, ella, la escuela, posee una infinidad de estrategias para lograr la consecución de los objetivos comunes trazados, la idea, en todo caso es que ambas se integren conformando una sola comunidad.
- El docente, por su parte, deberá asumir que en su práctica profesional tiene que estar implícito un elevado nivel de conciencia acerca de su grado de pertenencia con respecto a la realidad social donde se desenvuelve, para poder identificarse mejor con los problemas que surjan en la práctica educacional y en la búsqueda de soluciones a la problemática latente en la comunidad, acciones fundamentales para el logro de la necesaria integración.

7. Referencias bibliográficas

ESPINOZA DE MORENO, I. (1997). *El educador y la investigación-acción transformadora. Una propuesta metodológica alternativa*. Maracaibo: Ediciones Los Heraldos Negros.

RINCÓN D., ARNAL, J., LATORRE A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (1999). Gaceta Oficial N° 36.860 Año CXXVII- Mes III. Diciembre 30, 1999

GARCÍA, P. (2004). *Rol de los directivos como gerentes educativos en el sector rural y su relación con la integración escuela- comunidad*. Trabajo de grado de maestría no publicado. UPEL-IPB.

GLASSER, B. G. y STRAUSS, A. (1970). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Al Pub. Co.

LUHMANN, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México D. F.: Universidad Iberoamericana.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1996). *Resolución N° 12*. Caracas: autor.

PRIETO F., L. B. (1996). *El maestro como líder*. Vol. III. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.

RODRÍGUEZ, J. (2002). Temas organización. Documento en línea. Disponible en: <http://www2.uah.es> [Consulta 20011, noviembre 5].

VÁSQUEZ, M. M. I. (2006). Fortaleciendo capacidades institucionales. Documento en línea. Disponible en: http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/CUAD_5.pdf. [Consulta 2011, noviembre 5]