



Instituto Nacional de Capacitación
y Educación Socialista

Pistas para la Creación del Sistema de Formación Técnica y Profesional (SFTP) en Venezuela

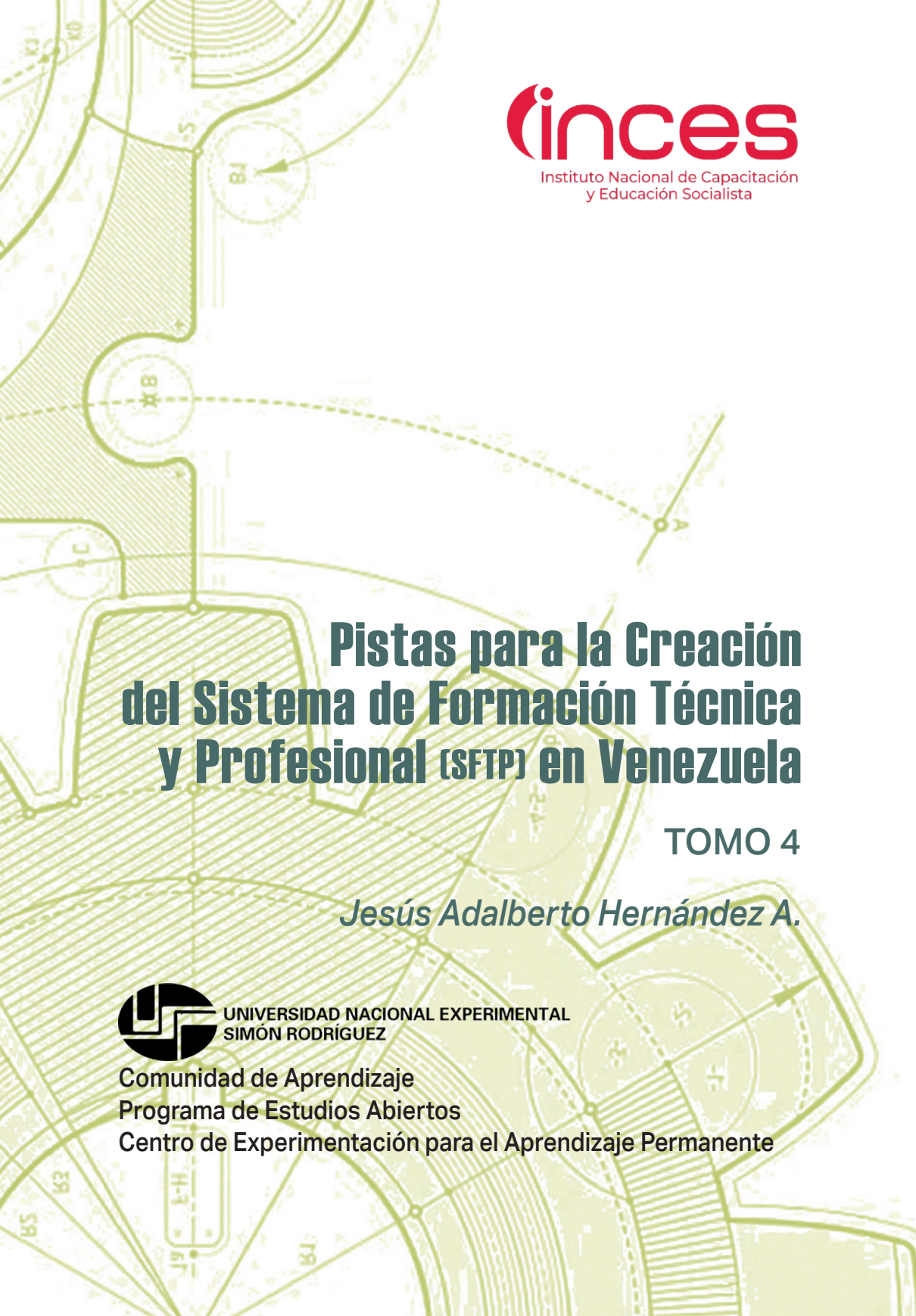
TOMO 4

Jesús Hernández



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Comunidad de Aprendizaje
Programa de Estudios Abiertos
Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente
CEPAP



Jesús Adalberto Hernández A.



Comunidad de Aprendizaje
Programa de Estudios Abiertos
Centro de Experimentación para el Aprendizaje Permanente

Nicolás Maduro Moros

Presidente
de la República Bolivariana de Venezuela

Delcy Rodríguez

Vicepresidente Ejecutiva
de la República Bolivariana de Venezuela

Héctor Rodríguez

Vicepresidente Sectorial
del Socialismo Social y Territorial

Eduardo Piñate

Ministro del Poder Popular
para el Proceso Social del Trabajo

Wuikelman Ángel Paredes

Presidente
del Instituto Nacional de Capacitación
y Educación Socialista

Alfredo Carquez

Director del Despacho

Arelis Consuelo Mantilla

Directora Ejecutiva de Operaciones

Richard Delgado

Director Estratégico de Investigación y
Desarrollo

Jorge Pérez

Director Estratégico de Formación y
Autoformación

Alexander Villarroel

Director Ejecutivo Financiero

Dra. Ana Alejandrina Reyes Páez

Rectora
de la Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez

**PISTAS PARA LA CREACIÓN DEL SISTEMA
DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL (SFTP) EN VENEZUELA**

Depósito Legal: **MI2025000535**

ISBN: **978-980-288-094-2**

TOMO 4 - AUTOR: Jesús A. Hernández A.

ISBN: **978-980-288-100-0**

Correctores: **Raúl Gómez y Olady Agudelo**

Editor: **Luis E. Durán S.**

El Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista es el principal referente de la Formación Técnica Profesional en Venezuela. Durante la última década, ha centrado sus esfuerzos en estudiar, investigar y desarrollar acciones orientadas a la creación de un Sistema de Formación Técnica Profesional, destinado a capacitar para el trabajo y la transformación material de las riquezas del país.

Parte de estas actividades se han llevado a cabo mediante estudios formales en colaboración con la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, generando valiosos trabajos académicos enriquecidos por la experiencia práctica, el intercambio con la realidad local y un enfoque libre de modelos neocoloniales.

Fruto de este proceso surge la colección *Pistas para la Creación del Sistema de Formación Técnica y Profesional (SFTP)* en Venezuela, que divulgará los resultados de la sistematización de experiencias, investigaciones y desarrollos prácticos orientados a construir un sistema de formación propio, alineado con las transformaciones científicas, tecnológicas e innovadoras del país.





Jesús Adalberto Hernández

REMEMBRANZAS DE UNA LUCHA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

Visión reflexiva de un hacer como espacio de encuentro

Soy Jesús Adalberto Hernández Aguilera. Nací el lunes 25 de diciembre de 1967 en San Félix, estado Bolívar, Venezuela. El tercero de cinco hermanos, todos con vocación de servicio; mis padres son Reina Aguilera y Rafael Hernández. Estoy casado con Silenia Camacho y tengo dos hijos, Anilexi del Valle y Jesús Antonio, quienes son una de mis razones de vivir y me estimulan a continuar apostando por una mejor calidad de vida para la población infantil, juvenil y adulta de los sectores populares.

Desciendo de una familia de campesinos asentada en las montañas El Mato y La Cruz de Rivilla, localizadas en el estado Sucre, a unos 45 minutos de Carúpano. Mis abuelos, padres, tíos, hermanos, primos, amigos, compañeros de estudios, de trabajo y de diversiones son memorias y vivencias que aún conservo; enseñanzas y aprendizajes, legados de la vida que

contribuyeron a configurar mi carácter: ser justo, responsable, honesto, dedicado, constante, comprometido; en fin, un acompañar y ser acompañado en cada experiencia.

Mis abuelos me enseñaron la labranza, el cuidado de animales, la molienda de la caña de azúcar en el trapiche familiar para hacer papelón, la siembra y cosecha del maíz para la arepa, la cría de gallinas que sustentaban el desayuno con huevos criollos, la sopa de gallina y el cruzado de gallina, pato y pavo. ¡Cómo añoro esos momentos! Significaron el valor del respeto a la vida, al trabajo honesto, a la familia, a los vecinos.

Mis padres, con la crianza, multiplicaban en nosotros lo aprendido: esos valores de los abuelos. Puedo decir que agregaron, como valor, el interés por el estudio, la superación desde la autoexigencia, el autoaprendizaje, para dar respuestas a las necesidades que no se podían pagar. ¡Cuántas anécdotas que contar! Cada una con su carga de aprendizajes para la vida, la esencia de mi carácter.

Compartíamos la ropa, el calzado, los alimentos, las pertenencias; vivíamos como una familia extendida, sin duda, señales claras de las raíces aborígenes de mis abuelos. Esas necesidades y las maneras de cubrirlas entreayudándonos me llevaron a configurar la empatía por los demás.

Desde mi infancia disfruto de participar en grupos que construyen experiencias y brindan un servicio a otros. Recuerdo que participé en equipos de voleibol, béisbol, atletismo y

finalmente en fútbol, deportes que me permitieron luego dirigir, coordinar y entrenar a niños y jóvenes de los sectores populares de Antímamo, El Valle y Coche, toda una experiencia que tuvo frutos concretos en la obtención de títulos de campeonatos locales, regionales y nacionales. Ejemplo de ello fueron los títulos de voleibol femenino y de fútbol sala alcanzados en las ediciones regionales del IRFA.

Toda esa experiencia se multiplicaba con cada grupo conformado en las comunidades, liceos y centros comunitarios de aprendizaje. Cuando me encuentro con esos jóvenes y ahora adultos, lo más valioso que mencionan de esos momentos es la contribución de estos espacios de encuentros para forjar su carácter, en lo profesional, humano, cristiano, y en las habilidades sociales, que en muchos casos se veían afectadas por el entorno de violencia donde vivían.

Uno de los grupos comunitarios que recuerdo es el Club de Participación Juvenil El Cambio, al cual ingresé a los trece años. Desde el club, me formé y apoyé a las comunidades vecinales del 7 de Diciembre y de Santa Ana en Carapita, Antímamo, en Caracas, participando en la planeación y ejecución de acciones para la solución de problemas comunitarios, como la necesidad de una red de aguas servidas y de distribución de agua potable, que atendimos a través de las mesas técnicas de agua de ese momento; la pavimentación de las vías de comunicación, la colocación de postes para ampliar la distribución de energía eléctrica, la construcción de una escuela municipal llamada Don

Andrés Bello —actualmente Base de Misiones El Arañero de Sabaneta— y una escuela nacional llamada Miguel Otero Silva.

Igualmente, se construyó una tarima para eventos culturales, se realizaron trabajos de concientización vecinal en el uso adecuado del servicio de recolección de basura, con la instalación de una procesadora y compactadora de desechos sólidos, se emprendieron jornadas de restauración de locales públicos (escuelas, centros culturales y deportivos), así como, la organización de eventos culturales y deportivos. Recuerdo que en una ocasión montamos a Oscar D'León en una tarima, acompañado por las agrupaciones de salsa de toda la parroquia Antímano.

En el grupo juvenil Amigos de Cristo me formé como catequista y coordinador de grupos juveniles, atendí grupos de catequesis, charlas de bautismo, grupos de niños, jóvenes y adultos desde la ideología de Teología de la Liberación. Participé en la creación de cursos de reparación de asignaturas para los liceístas. En ese momento contábamos con el apoyo de las Misioneras de Cristo Jesús y de la UCAB. Esta experiencia transcurrió entre los años 1989 y 1997.

Todo esto me permitió reafirmar mi vocación de servicio, construcción y seguimiento en la formación de grupos de trabajo en y para la comunidad. Adquirí experiencia en la elaboración y presentación de esquemas de trabajo, coordinación de grupos de trabajo, reflexión de temas, evaluación de actividades, planes de acción e intervención para alcanzar metas grupales y colectivas.

Como participante del proyecto de “Escuela de Gerencia Comunitaria” del CEPAP de la UNESR, cuando funcionaba en Santa Ana (Carapita, Antímamo), me encargué de la asignación de microcréditos a los emprendedores de Carapita, además, de visitar y acompañar a las personas y grupos que habían recibido microcréditos, experiencia compartida y acompañada por Alejandrina Reyes, actual rectora de la UNESR.

Otra de las experiencias significativas en las que participé fue la creación de una red de preescolares en el sector de Santa Ana de Antímamo. Me correspondió elaborar los planes de clases con un equipo de cinco personas para el preescolar Leonor Navarro, durante un año. Actualmente, esa red de preescolares está a cargo del MPPE.

En 1986 ingresé a la Universidad Central de Venezuela a estudiar Química, lo cual me permitió habilitar un espacio en mi casa con un pizarrón artesanal para apoyar a los jóvenes que tenían problemas con esa asignatura en el liceo. Luego tomé la decisión de cambiarme a la Escuela de Educación en 1990, y en 1991 fui invitado por la hermana Leonor Navarro para formar parte de la Escuela Básica de Adultos Santa Ana. Allí elaboré los programas y planes de estudio de Matemática y de Ciencias Sociales del sexto semestre (equivalente al sexto grado), para un grupo de cuarenta y tres alumnos, todos mayores que yo. Esta fue una experiencia inolvidable, pues, conjuntamente con los alumnos, elaboramos, en el área de Matemática, un proyecto de constatación de precios de productos, buscando el menor costo.

Aún practico en mi vida lo aprendido allí: comparar gramos, calidad y rendimiento con precios. Igualmente, desempeñé el rol de coordinador de la Segunda Etapa de Adultos de dicha escuela y docente de Biología y Química de tercer año.

En 1994 formé parte de la Junta Directiva de la Asociación Civil Centro Cultural de Santa Ana, cuyo objetivo era crear proyectos comunitarios asociados a la Vicaría de Santa Ana, en Carapita, de los cuales recuerdo la creación de la Escuela de Artesanos de Santa Ana, la dotación de computadoras para las escuelas, ampliación de la escuela básica, y financiamiento de planes de formación de grupos juveniles, los cuales posteriormente fueron disueltos cuando se apagó la llama de la Teología de la Liberación que impulsaba la hermana Leonor Navarro en la Vicaría de Santa Ana.

De 1994 a 1997 me correspondió desempeñarme como promotor educativo de 18 Centros de Orientación, hoy Centros Comunitarios de Aprendizaje del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA). En ese rol acompañé a los coordinadores en la planificación de metas, seguimiento del proceso educativo, mejora de la calidad educativa, y en la organización de los primeros tres encuentros deportivos regionales del IRFA.

En julio de 1994 me gradué de licenciado en Educación, mención Química, en la UCV, lo que me motivó a seguir participando en espacios donde desarrollé experiencias de Educación Popular. Un ejemplo fue mi ingreso como profesor

de Matemática, Física y Química en el Centro Educativo Secretariado Comercial Santo Domingo Savio, en Coche, dirigido por las Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús (RSCJ), el cual tenía un convenio de funcionamiento con el IRFA, era subvencionado por el MPPE y estaba asociado a la AVEC. Allí desarrollé 24 años de experiencia profesional que me dejaron grandes aprendizajes.

En el año 1998 me correspondió liderizar el equipo de trabajo que amplió el convenio del centro con el IRFA, creándose el Ciclo Media Profesional (actualmente Educación Media Técnica). Me encomendaron la tarea de coordinarlo y desde entonces ha funcionado como un espacio de trabajo en equipo, integrado por docentes graduados y exalumnos en proceso de formación como educadores, todos comprometidos con el servicio que se brinda a los jóvenes de los sectores populares de la zona. Nos correspondió formar a los jóvenes egresados de bachillerato como docentes a través del sistema del CEPAP, acompañándolos en el proceso de construcción de su perfil o rol profesional en las unidades de aprendizaje. La mayor satisfacción fue verlos ejercer como profesionales y generación de relevo en la misma institución.

En ese centro, los procesos fueron dinámicos; la planificación, flexible, y la didáctica, enriquecedora, muy centrada en el perfil del egresado, con líneas claras para todos los docentes, quienes desarrollaban los programas promoviendo en los estudiantes la adquisición de habilidades y destrezas que

les permitieran manejarse con eficiencia y eficacia en el ámbito laboral y, principalmente, con valores humanos y cristianos consolidados.

En el año 2000, en asamblea general del SCSDS, me nombran director, con el objetivo de crear otra unidad educativa (actualmente, UE Santa Magdalena Sofía Barat) y renovar el registro del Centro Educativo del Secretariado Santo Domingo Savio. Fue un arduo trabajo, que implicó la elaboración de los planos de electricidad, estructura, aguas servidas, agua potable, fachada de la institución; la tramitación de conformidad de uso en catastro, permiso de bomberos, permiso sanitario y demás recaudos exigidos por la ley y por el MPPE.

En el 2003, el MPPE nos concede la renovación del registro del Secretariado y en el 2004 la inscripción inicial de la UE Santa Magdalena Sofía Barat. Igualmente, me designan coordinador de los centros educativos del sector cuatro de la zona Centro Sur de la AVEC, con el fin de contribuir a hacer más eficiente el enlace con la seccional Caracas.

Puedo decir que he aprendido desde la práctica, más que desde la teoría. Los proyectos en los que he estado involucrado han sido dinámicos, exigentes, en constante evolución. Siempre hay necesidades que cubrir, un reto para los equipos directivos, siendo necesaria la formación continua y permanente para atender los nuevos retos de esos proyectos.

En el 2003 se creó la Fundación Radio Senderos de Antímano, emisora comunitaria de la parroquia Antímano,

habilitada por Conatel en el año 2004. Allí me desempeñé como coordinador de programación y conductor del programa Educación y Pueblo. Allí se elaboraban las sinopsis de los programas, los guiones, las entrevistas y la selección musical. Mi trabajo consistía en coordinar una programación radial bajo un enfoque que permitiera la participación de la comunidad en las denuncias y propuestas de solución de las problemáticas.

El objetivo era promover la organización de base de las comunidades de la parroquia Antímano, para que pudieran dar respuesta, a través de vocerías, a los problemas de salud, educación, economía, cultura, vías de comunicación, transporte, entre otros. Se desarrolló un trabajo de organización comunitaria y de socialización de las políticas públicas para la protección social del pueblo, siendo el epicentro de esas acciones la Escuela Miguel Otero Silva, un espacio natural de encuentro comunitario.

En el 2007, ante los retos que se presentaban en el Centro Educativo Secretariado Comercial Santo Domingo Savio y en la UE Santa Magdalena Sofía Barat, me acompaña un grupo de docentes a participar en el postgrado Gerencia de los Procesos Educativos que imparte la UNESR. El objetivo era adquirir herramientas que nos permitieran construir y desarrollar una estructura organizativa acorde con la demanda y la dinámica de los proyectos en los cuales participábamos, servir de multiplicadores en otros proyectos educativos, generar propuestas de proyectos educativos, los cuales tenían como propósito mejorar la calidad

educativa en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, motivar e incluir a las comunidades en el quehacer educativo de los centros y desarrollar procesos en la institución, a través de los cuales los estudiantes participaran con voz y voto en la construcción del proyecto educativo.

En el 2009 finalizo el postgrado en Gerencia de los Procesos Educativos. Puedo decir que me ayudó a abrir las perspectivas en cuanto a la dirección, gerencia y gestión de centros educativos, y que, a partir de allí, la praxis se convirtió no solo en propuestas esbozadas en ideas que eran instruidas, sino que ahora comenzaba a caracterizarse como resultado de espacios de discusiones, debates, recoger ideas, organizarlas, plasmarlas en un plan de acción, en un proyecto concreto bien elaborado, con objetivos claros, medibles en el tiempo. Se abrieron procesos de sistematización de experiencias, se reabrieron y consolidaron espacios de revisión y evaluación del quehacer educativo.

Sin embargo, luego de 28 años de vida profesional en tres centros que marcaron mi vida, la Escuela Básica de Adultos Santa Ana, el Secretariado Comercial Santo Domingo Savio y la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, donde fui director fundador y ejercí por 17 años, me llegó la hora del adiós: salí en el grupo de 700 jubilaciones otorgadas por el MPPE a la AVEC en el año 2017.

Después de tomarme un descanso, Alejandrina Reyes me invita a formar parte de la familia Inces, en la que llevo tres

años, primero en la Gerencia de Línea, y ahora en la Gerencia General de Formación. El primer impacto que encontré fue el divorcio entre la estructura orgánica, la cultura organizacional, los canales de comunicación y las líneas de mando y ejecución, las cuales estaban amparadas en unos estamentos que datan de 1993, y un proceso revolucionario del siglo XXI que promueve un nuevo modelo de gestión. Los trabajadores de líneas medias y de base seguían atados a estructuras del pasado, lo que los llevaba a ser autómatas de la gestión, en lugar de ser proactivos en el logro de los grandes objetivos institucionales. Ese es un desafío que se debe continuar trabajando progresivamente para alinear objetivos, planes, acciones y equipos de trabajo, de manera estructurada, articulada y en sinergia.

En el Inces he tenido que desaprender y reaprender. Ante algunas dinámicas alejadas de mis referentes organizacionales, es necesario vencer la máxima modelada en algunos espacios institucionales donde la información es poder y garantía de ser indispensable, para abrir las posibilidades de sumar esfuerzos en la consecución de grandes logros en beneficio del país todo.

Por otro lado, el instituto, en este momento histórico, ha abierto la posibilidad de adquirir herramientas para el replanteamiento, el análisis, la reflexión y la evaluación de un nuevo modelo de gerencia, desde la revisión de referentes, herramientas tecnológicas, teletrabajo y digitalización; toda una reconfiguración que permitirá reaprender a todo el equipo de gestión. En eso andamos.

Para finalizar, debo reconocer que he disfrutado plenamente la vida en cada faceta: la niñez, la adolescencia, la vida de estudiante, de enamorado, de casado, de hijo, de padre, de trabajador, de jubilado, de luchador social, de profesor, de director, de gerente, de amigo, de hermano, de tío, de primo, y espero, con la bendición de Dios, disfrutar de la faceta de abuelo. Narrar cada una de esas facetas llevaría innumerables cuartillas de anécdotas cargadas de tantos aprendizajes de vida, de trabajo, de profesión; de tantos roles.

Disfruto de lo que hago, genero reflexiones personales y grupales de eso. Muchos de tantos alumnos y alumnas atendidas a lo largo de mi vida profesional siguen multiplicando lo aprendido, con sus particularidades, y lo que más recuerdan son los consejos recibidos durante su adolescencia y juventud, que los ayudaron a forjar su carácter.

Mi vida ha estado consagrada a los jóvenes, adultos y adultas que buscan alternativas de aprendizaje distintas a las tradicionales; espacios de aprendizaje donde se consideren sus expectativas desde lo significativo para ellos, donde puedan crear libremente, donde el docente sea un mediador en el proceso de aprendizaje, que valore todos los elementos que evidencien un aprendizaje en el estudiante, sus avances, su desarrollo. Me considero una persona comprometida con lo que hago; tropezaré en el camino, pero la meta está para alcanzarla y la asumo con constancia y dedicación.

No me atemoriza partir físicamente de esta vida; hacerlo sin cumplir con la misión encomendada sí. En ese sentido, guardo temor a Dios. Me gustaría ver a mis hijos realizados y a mis nietos jugar llenos de vida en un país plenamente soberano, independiente y potencia, pero también lo pido para todos y todas.

Las páginas de esta historia de vida aún están abiertas. Seguiremos viviéndolas y escribiéndolas...



MODELO DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN PRODUCTIVA EN LA TRANSFORMACIÓN GERENCIAL, CURRICULAR Y DIGITAL DEL INCES

Jesús Adalberto Hernández Aguilera

2022

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria	29
Introducción	31
I Acercamiento descriptivo a la contextualización del problema	45
De la praxis a la metodología, de la metodología a nuevos aprendizajes	55
II Episteme, paradigmas y métodos que surgen desde y para la praxis socioeducativa	63
La educación popular como herramienta de construcción del proyecto social	63
El método dialógico en la complejidad de la praxis sociopolítica y productiva	72
Una visión de educación que inspira liberarse de la opresión y orienta a la emancipación	81
Aproximación a las corrientes y enfoques del pensamiento educativo presentes en la formación instruccional y en la propuesta de formar por competencias	91
Educación y Formación Técnica y Profesional en el Sistema Educativo.	
Aportes para la reflexión y pertinencia con el modelo de desarrollo productivo	105
La virtualización: una oportunidad para hacer cada vez más pertinente el proceso de aprendizaje de adultos	121

Virtualización de la formación y autoformación productiva: una mirada desde los entornos virtuales de aprendizaje, la transformación curricular y la transformación digital	132
El modelo de gestión; una oportunidad para la construcción permanente de conocimientos y aprendizajes	146
Técnicas y herramientas que configuran una visión emergente de gestión	151
III Una mirada retrospectiva y prospectiva en la praxis organizacional socioeducativa que configuran una visión emergente en la gestión	163
Praxis transformadora de la gestión socioeducativa: Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, Secretariado Comercial Santo Domingo Savio, Escuela Básica de Adultos Santa Ana	171
Aprendizaje formal y no formal.	
Un punto de encuentro en contextos socioeducativos	178
Gestión del desarrollo humano	183
Los proyectos se transforman en realidad y los actores e instituciones crecen: desde una visión y acción transformadora de la realidad	189
El liderazgo en las organizaciones socioeducativas	195
Praxis transformadora en la gestión de la formación y autoformación productiva: Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces)	199
IV Hallazgos y aportes para una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva	209
Procesos de gestión vivenciados en las experiencias socioeducativas	211
Visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva. Significados construidos desde la reconstrucción de experiencias	221
V Reflexiones y consideraciones	233

Recomendaciones	235
Referencias	236
Anexo A - Organigrama de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	248
Anexo B - Estructura organizativa de la Gerencia General de Formación Profesional Inces	249
Anexo C - Orden – Organización y cohesión del equipo de trabajo de la Gerencia General de Formación Profesional 2019	250
Anexo D - Punto de cuenta. Aprobación de la metodología de proyectos Inces	252
Anexo E - Normas técnicas Inces 2020	253
Anexo F - Proyecto de digitalización de los procesos de gestión de los programas de formación y de las unidades curriculares Inces	254
Anexo G - Constitución de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	255

LISTA DE TABLAS

1. Carisma de las organizaciones socioeducativas	35
2. Descripción de la andragogía	122
3. Modelo andragógico propuesto por Castro (1987). Elementos estructurantes y características	125
4. Modelo andragógico propuesto por Alcalá (2010). Elementos estructurantes y características	126
5. Teorías de la educación que facilitan el aprendizaje de adultos	128
6. Comparación de objetivos (curso) versus logros (unidad curricular de los PFAP)	136
7. Cualidades que definen la conformación de un grupo de trabajo	153

8. Componentes y áreas de conocimiento desarrolladas	168
9. Creaciones intelectuales originadas en la praxis socioeducativa: Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, Secretariado Comercial Santo Domingo Savio, Escuela Básica de Adultos Santa Ana	176
10. Creaciones intelectuales originadas en la praxis socioeducativa: Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces)	200

LISTA DE FIGURAS

1. Episteme, paradigmas y métodos que orientan la praxis organizacional. Modelo de construcción de conocimientos y aprendizajes	84
2. Orgánica funcional institucional. Evidencia de un modelo de gestión	174
3. Gestión de la metodología de acción institucional transformadora de la realidad	175
4. Proceso de Formación – Investigación – Sistematización	180
5. Línea de tiempo de las organizaciones socioeducativas	193
6. Diagnóstico organizacional de la Gerencia General de Formación Profesional – Árbol del problema	203
7. Procesos medulares de la Gerencia General de Formación Profesional	205
8. Esquema de elaboración de orientaciones generales de formación y autoformación productiva	206
9. Trayecto de la praxis investigativa	210
10. Visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva	227

DEDICATORIA

Dedico el producto de mis experiencias, estudios e investigación, y mi sincero agradecimiento:

A Dios,

por acompañar nuestras luchas en este camino

de aprender, investigar y compartir.

Gracias por cada oportunidad de aprendizaje que me presentas.

A mis hermanos, hermanas, esposa e hijos,

por su compañía fraterna y ejemplo de humildad y rectitud.

A ti, madre querida, por tu oblación a nuestras vidas, y a ti padre, por tu ejemplo y dedicación.

A mis abuelos, en otro plano,

con quienes aprendí que en el dolor también se ama y no se olvida.

A los actores y organizaciones socioeducativas que acompañaron y acompañan estas luchas sociales,

*liberadoras y emancipadoras,
caracterizadas por favorecer la transformación y
evolución
de la praxis, resignificando las mismas.*

A todos y todas...

¡Gracias!

INTRODUCCIÓN

*No es el conocimiento, sino el acto de aprendizaje,
y no la posesión, sino el acto de llegar allí,
lo que concede el mayor disfrute.*

Carl Friedrich Gaussos

Soy licenciado en Educación y especialista en Gerencia de Procesos Educativos, como resultado de un patrimonio de experiencias, vivencias y estudios formales y no formales, a partir de los cuales consolidé áreas de conocimientos y competencias a lo largo de treinta y dos años de trayectoria en ámbitos organizacionales, con énfasis en contextos socioeducativos.

Luchador social, animador juvenil, educador popular, profesor, promotor educativo, director de Unidad Educativa, presidente de Asociación Civil, investigador y gerente de Formación Profesional, son otros de los roles en los que he desarrollado competencias en la gestión, dirección y coordinación de grupos y equipos de trabajo, desde una perspectiva visionaria y comprometida con los fines organizacionales, orientada básicamente a la inclusión e integración socioeducativa de jóvenes, adultos y adultas de sectores populares.

He promovido cambios reales y significativos en la transformación de la realidad institucional y de los actores socioeducativos, basados en la autoexigencia, la proactividad, el cuestionamiento, la apertura, el pluralismo, el diálogo constructivista, la reflexión crítica y la visión de cambios pertinentes como alternativas a las nuevas realidades institucionales y personales.

Mi desenvolvimiento en la gestión de la praxis organizacional tiene sus orígenes en un contexto de necesidades personales, comunitarias y organizacionales, y en las perspectivas para dar respuestas a dichas necesidades. El epicentro de su origen se remonta a finales de la década de los setenta e inicios de la década de los ochenta, en la renombrada comunidad de Santa Ana, en Carapita, parroquia Antímano, Municipio Bolivariano Libertador del Distrito Capital.

Esa comunidad adolecía de infraestructuras en cuanto a vías de comunicación, alumbrado público, escuelas, liceos, canchas deportivas, centros culturales, además de, servicios básicos de agua potable, servicio eléctrico, sistema de recolección de aguas servidas, telefonía, entre otros servicios.

Esto como resultado del llamado éxodo campesino¹, el cual encontró oportunidades de establecerse en la capital del país en zonas como la de Santa Ana, alejadas del control gubernamental

1 El fenómeno conocido como "éxodo campesino" fue el resultado de la explotación petrolera por transnacionales en el país, las cuales requerían de obreros y empleados, originando que los campesinos dejaran atrás la sociedad rural que prevalecía en Venezuela y cambiaran el oficio de la agricultura por empleos en los campamentos petroleros o en las ciudades (Llovera, 1966).

que derrumbara cualquier intento de construir una vivienda digna, obligándonos a vivir lo más alejado posible de zonas urbanas planificadas, pero cerca de las zonas industriales que garantizaran el sustento familiar, como la zona industrial de La Yaguara en la parroquia Antímano, constituyéndose así en el llamado “cordón de miseria”², de comunidades establecidas en las periferias de las zonas residenciales.

La comunidad vivió y continúa en las luchas sociales, en donde encontré el sentido y resignificado de las acciones, centradas en la lucha por los derechos en igualdad y equidad, promoviendo la organización comunitaria y expresándola a través de la consolidación de organizaciones formales que nacieron y siguen emergiendo desde la praxis empírica.

Esas acciones están impregnadas de toda una experiencia de vida, influenciada pedagógica y filosóficamente por la Teología de la Liberación, la educación popular, el marxismo, el humanismo y el cristianismo militante, corrientes del pensamiento orientadoras de una praxis comunitaria liberadora, emancipadora, autogestionaria y transformadora de la realidad, evidenciada en la consolidación de infraestructuras que dieron respuestas a las necesidades mencionadas.

2 Asentamientos urbanos constituidos por población venida del campo, con muy bajo recursos, con falta de servicios públicos básicos, fuentes de empleos, educación, condiciones insalubres y marginamiento por parte de la sociedad. También conocida como zona de barrios marginales (Flores, 2018).

Dichas experiencias, y los aprendizajes derivados de ellas, se transformaron en un portafolio de conocimientos, métodos y metodologías sobre la praxis transformadora de la realidad socioeducativa, los cuales compartí y socialicé luego en organizaciones establecidas en las comunidades de la parroquia Coche, municipio Libertador del Distrito Capital.

En estas organizaciones desarrollé una gestión de la praxis socioeducativa desde la perspectiva de emprender estructuras organizacionales pertinentes a sus fines, alineadas hacia la búsqueda permanente de alternativas que favorecieran la inclusión e integración socioeducativa de jóvenes, adultos y adultas de las comunidades de Coche, El Valle, Las Mayas, entre otras.

Así mismo, en dichas organizaciones profundicé en cada experiencia de gestión emprendida, desde una visión de análisis, reflexión e interpretación crítica de los procesos, las dinámicas relacionales de los actores socioeducativos y la alineación de estas con los fines institucionales; de esta manera, encontré que, al igual que en la comunidad de Santa Ana, estas organizaciones tenían un mismo carisma: la opción transformadora de la realidad de las comunidades populares, tal como lo muestro en la tabla 1.

Tabla 1
Carisma de las organizaciones socioeducativas

CARISMA	CENTRADA EN	CONCEPCIÓN
Opción transformadora de la realidad de las comunidades populares	El pueblo	Búsqueda en justicia de su inserción igualitaria en los procesos educativos
	La persona	Origen de toda transformación social, a través de la promoción de una educación centrada en la persona misma, que humanice, libere y desarrolle la creatividad para construir un mundo cada vez más solidario y humano
	La mujer	Compartir la búsqueda y la lucha de la mujer por asumir su espacio y responsabilidad social en equidad e igualdad de condiciones
	La realidad	Creer en una educación que tome en cuenta la realidad de nuestros participantes, que propicie su reconocimiento y valoración y que busque su propia transformación
	La vida	Valorar el aprendizaje que emana de la vida como base de toda teoría
Ofrecer una educación	para el trabajo	Promover una educación en y para el trabajo, como espacio de capacitación y formación de la persona en todas sus dimensiones
	para la formación y capacitación laboral	A través de la formación académica en el bachillerato de jóvenes, adultos y adultas, la capacitación laboral en áreas administrativas, pasantías ocupacionales y de integración comunitaria y la formación ética en valores humanistas y ecológicos
	liberadora	Asumir una educación para el trabajo liberador

continúa...

	integral y productiva	Ser referencia para la comunidad como unidad organizada y promotora de educación integral que prepara para un trabajo productivo
	en valores	Ser un espacio de encuentro con Dios, a través de una convivencia de amor y respeto entre hermanos y hermanas
	que sistematice las experiencias	Ser instancia de crecimiento para todas y todos los integrantes de la comunidad educativa

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat (2007).

Esa praxis de gestión fue pensada y estructurada como opción y alternativa de liberación y emancipación de las comunidades populares, en favor de los cambios sociales y las luchas contra las causas estructurales de la injusticia social generadas por el capitalismo y que ha seguido afectando e impactando a las comunidades y al país todo.

Esto configuró mi lucha social desde las organizaciones socioeducativas, que evolucionó incorporando las banderas de lucha de la educación popular, la pedagogía crítica y la investigación-acción sistematizadora, transformando las experiencias en proyectos sociales y educativos pertinentes a las nuevas realidades, e incorporando conocimientos y estrategias de gestión organizacional de manera comprometida.

Analizar, reflexionar, interpretar críticamente y sistematizar los aprendizajes de estas experiencias, me develaron aspectos, principios y valores personales e institucionales, que me permitieron poner en perspectiva la naturaleza de los mismos

y la consecuente construcción racional de los aprendizajes que se constituyeron en un patrimonio de referentes personales e institucionales para la propia praxis.

Así me encaminé a hacerme poseedor y hacer poseedoras a las instituciones de una praxis propia, generada y configurada desde las prácticas, orientada al logro de los fines institucionales, a partir de una metodología que sustentó y promovía en mí la investigación-acción sistematizadora, como resultado de la evolución en las metodologías de investigación utilizadas, facilitando la búsqueda permanente de alternativas transformadoras de la realidad.

En este sentido, a partir de la consolidación de conocimientos metodológicos, didácticos, pedagógicos y organizacionales, mi praxis es acompañada de nuevas visiones sobre la gestión colectiva e individual de los procesos socioeducativos, en todas sus dimensiones y ámbitos, a partir de constructos intelectuales valorados y reconocidos en ambientes académicos y de investigación como aporte a los modelos de gestión educativa que favorecen la inclusión e integración socioeducativa de jóvenes, adultos y adultas, como alternativa a los enfoques tradicionales.

Del mismo modo, las experiencias que desarrollé en los contextos antes mencionados y los aprendizajes alcanzados como resultado de ellas, los comparto más tarde en las experiencias desarrolladas en el Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces), ahora en un contexto de praxis

socioeducativa cuyos fines es el desarrollo de la formación técnica y profesional, y de la misma manera, la formación y autoformación productiva.

Ese contexto me llevó a revisar, conjuntamente con el equipo de trabajo, los complejos desafíos que demandan el mundo del trabajo y de la educación; así como la matriz de gestión institucional, llamada matriz programática, la cual se plantea desde tres dimensiones: los ámbitos de formación, los programas de formación y los sujetos protagónicos de aprendizaje. A partir de la matriz se desarrollan las políticas públicas, en el ámbito de la formación técnica y profesional, para favorecer el modelo de desarrollo productivo y diversificado, orientado por la Agenda 2030, la Agenda Económica Bolivariana, el Plan de la Patria 2019-2025 y demás programas y planes establecidos para tal fin.

Finalmente, se establece una dinámica de transformación institucional que contempla, entre sus vértices, la transformación gerencial, curricular y digital, con el consecuente impacto, en la manera de gestionar la formación y autoformación productiva, produciendo transiciones y cambios organizacionales, a partir de las dinámicas relacionales y funcionales de los actores socioeducativos; por consiguiente, me planteo el propósito de comprender y determinar lo fenomenológico de dichas relaciones, sus dinámicas y los contextos en que se producen, determinando, de esta manera, el modelo que se configuró y que muestra una nueva realidad en la gestión de la formación y autoformación productiva.

Sin duda, fue un momento histórico, lleno de retos, que me guio a develar el modelo que configuró una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, como resultado de la sistematización de las experiencias, visibilizando las dinámicas de gestión desarrolladas, en la promoción de una praxis consciente y en correspondencia con los fines institucionales en cuanto a la formación de técnicos y profesionales vinculados al modelo de desarrollo productivo del país.

En este sentido, la expresión “visión emergente”, a la que hago referencia, la entiendo como la revelación de un hallazgo en la praxis organizacional, que devela las dinámicas relacionales y funcionales que surgen de las formas de pensar, ser, actuar y sentir de los actores con responsabilidades en la gestión de la formación y autoformación productiva, desde una perspectiva fenomenológica, que se manifestaba y que aún no precisaba con claridad. No obstante, tenía una percepción de la misma, que implicaba una dinámica que acontecía y que se diferenciaba de lo predominante o establecido.

En otras palabras, lo emergente, sería lo nuevo no definido, una nueva perspectiva, un nuevo paradigma que abarcaría la complejidad de las relaciones y sus dinámicas, lo que suponía un proceder, un sentir y un actuar aún no definido en la dinámica de gestión de la formación y autoformación productiva, y que coexistía con formas tradicionales establecidas. En consecuencia, podía o no ser reconocida por la mayoría de los

actores; sin embargo, se podía percibir, investigar y develar su existencia, a partir de una investigación que profundizara en una aproximación fenomenológica hermenéutica sobre la misma.

Por otro lado, reflexionar sobre dicha visión emergente, implicó que reconociera que en el modo de gestionar los procesos se estaban produciendo transformaciones susceptibles de ser observadas e investigadas, a partir de las experiencias vivenciadas por los actores socioeducativos en su quehacer, buscando comprender e identificar el fenómeno desde las dinámicas que se generaban, en el contexto en que se produjeron, configurando una visión de la realidad.

Por lo tanto, la visión emergente, a la que hago referencia, la planteo desde una nueva visión de la realidad, que configura los nuevos modos y maneras de pensar, sentir y actuar de los actores socioeducativos, los cuales se develaron a partir de la sistematización de las experiencias vivenciadas en la gestión de la formación y autoformación productiva.

Esa visión emergente es resultado de transformaciones que surgieron en las dinámicas y que ocurrieron en los ámbitos de gestión, como consecuencia de rupturas en las maneras de pensar y actuar, percibiendo y generando opciones alternativas de relacionarse y percibirse, asociado a cambios paradigmáticos; igualmente, es consecuencia de una trascendencia que conllevaba a la integración, al reconocimiento del otro, y a la comprensión de que no existimos separados y que nos constituimos desde el

otro, replanteando la praxis en una totalidad pensante y actuante en relación; en otras palabras, “nada existe o se transforma, sino porque los hombres nos relacionamos y construimos significados en sociedad” (García Canclini, 1995, p. 18).

En este sentido, la visión emergente se justificaba en la necesidad de comprender las dinámicas relacionales y funcionales que determinaban la gestión de la formación y autoformación productiva, influenciada por la transformación institucional y sus vértices, transformación gerencial, curricular y digital, las cuales surgieron y mostraban un propósito de autorreorganización del sistema organizacional institucional, reivindicando una praxis orientada a la operacionalización de la sistémica compleja institucional como solución a la problemática del reenfoque organizacional.

El presente informe de investigación lo estructuré en cinco momentos, a partir de los cuales planteo unas reflexiones y consideraciones, así como recomendaciones.

En el primer momento presento, a manera de acercamiento descriptivo, la contextualización del problema, en una narrativa en la que expongo las dinámicas organizacionales vivenciadas, su concepción, orgánica, praxis, métodos y metodologías en una línea de tiempo experiencial, como propuesta de intervención socioeducativa que profundiza en la sistematización de las experiencias a modo de estrategia generadora de conocimientos integrados, expuesta como una manera de valorar el impacto,

pertinencia y adecuación a las nuevas realidades organizacionales y que caracterizaron la evolución de la praxis desde el sentido y resignificación de la misma.

En el segundo momento profundizo en la episteme, paradigmas y métodos que configuraron la praxis y que sustentaron las experiencias socioeducativa personales e institucionales, entre las que destaco la educación popular, el método dialógico y las corrientes del pensamiento, igualmente, expongo el modelo de gestión como una oportunidad para la construcción de conocimientos y aprendizajes y, finalmente, las herramientas y técnicas de gestión organizacional que contribuyeron a una identidad propia de gestión.

En el tercer momento hago una recuperación y reconstrucción de las experiencias desde una mirada retrospectiva y prospectiva, en la que describo aspectos organizacionales y la praxis transformadora de la gestión socioeducativa en contextos orientados en una línea de tiempo.

En el cuarto momento describo los hallazgos y aportes para una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, en la que develo el trayecto de la praxis investigativa, los procesos de gestión vivenciados y la visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, a partir de significados construidos desde las experiencias.

Finalmente, expongo algunas reflexiones, consideraciones y recomendaciones.

En consecuencia, puedo resaltar que las experiencias vivenciadas generaron un espacio de análisis, reflexión e interpretación crítica, que me permitieron crear constructos intelectuales que abrieron la posibilidad de seguir profundizando en experiencias socioeducativas, desde una visión amplia de la problemática de gestión expuesta, generando propuestas de intervención en contextos similares, lo que representa un aporte como línea de trabajo para actores socioeducativos interesados en esta área temática y en producir conocimientos impulsados por procesos investigativos que le den continuidad.

I. ACERCAMIENTO DESCRIPTIVO

A LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

*De manera significativa
Heidegger hablaba de reflexión fenomenológica
como el hecho de seguir determinados caminos,
“caminos del bosque” hacia una clarificación
donde algo podría mostrarse, desvelarse o aclararse
en su naturaleza esencial.*

Max van Manen

A partir de finales de la década de los ochenta, comienzo el desarrollo y profundización en las dinámicas organizacionales, su concepción, orgánica, praxis y métodos, entre los que resalto, en una línea de tiempo, el método ver, juzgar y actuar, la investigación-acción, la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias y, finalmente, en los últimos años, la metodología de investigación-acción sistematizadora.

Se trata de una propuesta de intervención socioeducativa que profundiza en la sistematización de la experiencia como estrategia generadora de conocimientos integrados, a través de

una formación crítico-reflexiva de los actores socioeducativos desde sus roles de desempeño como actores-investigadores. A su vez, una metodología que representa una manera de valorar el impacto, la pertinencia y la adecuación a las nuevas realidades organizacionales, que se caracteriza por favorecer la constante evolución de la praxis, reencontrando sentido y significados en la misma.

Al mismo tiempo, en el itinerario praxis – formación – investigación – sistematización – sentidos y resignificados, muestro un propósito de autorreorganización de los sistemas organizacionales institucionales, a través de prácticas dialógicas y de reflexión crítica con los actores socioeducativos, valorando lo heurístico de los conocimientos, los métodos y la praxis aplicada a la solución de problemas organizacionales.

La dinámica se inicia en la contextualización de las experiencias, que, en lugar de acumular el conocimiento, me colocó en una actitud general de actor-investigador para plantear y tratar los problemas, teniendo principios de organización que me permitieron unir los distintos conocimientos y darles sentido y resignificado.

Más aún, desde esa perspectiva, presento a las organizaciones como sistemas sociales y, por consiguiente, sistemas complejos, en los que interactúan y participan protagónicamente los individuos. Las organizaciones pueden ser analizadas y comprendidas para cambiarlas, mejorarlas y adecuarlas, teniendo

claridad en sus elementos estructurantes, sus interrelaciones, sus procesos y fines, como reflexión y análisis previo y, en la misma forma, siguiendo un recorrido de investigación-acción – reflexión – interpretación – implantación, promuevo explorar lo inédito y la generación e intercambio de conocimientos como proceso de aprendizaje, a partir del reconocimiento de la capacidad de ordenar y sistematizar el conocimiento, que tengo y que tienen los actores-investigadores, para contribuir al funcionamiento adecuado de la organización.

En consecuencia, planteo, como expone Drucker (1999), que los cambios son inevitables, que las organizaciones deben liderizar el cambio si pretenden sobrevivir y que todo lo que se haga debe mejorarse sistemática y continuamente.

En este sentido, esta dinámica se constituyó en una praxis reivindicadora de una perspectiva pragmática³, orientada hacia la instrumentalización de los aportes de la sistémica compleja institucional a la problemática del reenfoque organizacional, la reivindicación metodológica y las aclaraciones metodológicas, coherentes con la pretensión de apertura a la complejidad, desde un planteamiento teórico y planes de acción que recogían el valor heurístico del análisis, reflexión e interpretación crítica para

3 De acuerdo con Geoffrey Leech et al. (2000), la perspectiva pragmática supone superar las visiones reduccionistas, explicando los hechos en toda su complejidad cognitiva, así como social y cultural, a partir del intercambio de significados en el contexto socioeducativo por parte de los actores-investigadores. En este sentido, abarca lo enunciado, quien lo enuncia, los actores-investigadores y los conocimientos particulares y generales compartidos en el contexto socioeducativo.

modelizar las dinámicas de intercambio y diálogo permanente entre los actores-investigadores, y sugerir el impacto de aquellas dinámicas sobre la potencialidad de surgimiento permanente de lo inédito, que caracteriza la autorreorganización de los sistemas organizacionales institucionales.

Del mismo modo, la aportación epistemológica de estas dinámicas me permitió sugerir la existencia de vías paradigmáticas entre lo holístico e individualismo metodológico, en la que evidenciaba que no eran las estructuras ni los actores socioeducativos considerados aisladamente lo que me interesaba, sino la red de relaciones que se constituían a manera de autorreorganización de los sistemas organizacionales institucionales.

En la misma forma, las experiencias, como instrumentos de investigación y de formación, me inspiraron —y también a los actores-investigadores—, constituyéndose en un proceso de autoformación, orientado por la determinación del propio proceso de formación, desde la perspectiva liberadora, emancipadora y crítica; desde el enfoque experiencial, unificador de la investigación y de la formación, en la que concebía a los actores-investigadores como colaboradores en una relación horizontal no jerárquica.

De manera similar, lo que expuse anteriormente, como referente experiencial, me condujo a procesos de reflexión que me confrontaron y refirieron a una visión emergente en la

gestión de la formación y autoformación productiva; en este sentido, comprender la realidad organizacional en la gestión de la formación y autoformación productiva significó para mí un desafío importante; más aún si los hallazgos en las experiencias desarrolladas precisaban de cambios y readecuaciones para hacer más pertinente la gestión.

Al mismo tiempo, los procesos de cambio y transformación en los enfoques y modelo de gestión institucional, que demandaba la transformación gerencial, la transformación curricular y la transformación digital, me llevaron al análisis necesario de los desafíos que se presentaban para hacer viable y pertinente su concepción, diseño e implementación, considerando los aspectos y elementos que lo sustentaban y apalancaban.

En este sentido, resalto, entre los desafíos que encontré en el ámbito de la transformación gerencial, el oportuno fortalecimiento de las competencias del talento humano para el desarrollo del modelo de gestión, la alineación gerencial para favorecer el desarrollo de sus fines, la comprensión de este por parte de los actores-investigadores socioeducativos en los distintos niveles de gestión, la configuración de los espacios organizacionales como lugar de aprendizaje; así como considerar el uso de las tecnologías educativas en el desarrollo de sus fines con la digitalización de los procesos.

Así mismo, estas consideraciones me permitieron evidenciar, en el ámbito de la transformación digital, la necesidad

de fortalecer la formación del talento humano incorporando las tecnologías educativas, y reducir de esta manera las brechas que se originaron en la medida en que la gestión, sus dinámicas y la tecnología no iban al mismo ritmo o no estaban alineadas.

Del mismo modo, otro impacto que consideré en el desarrollo de los fines organizacionales fueron los cambios y transformaciones aceleradas en los requerimientos por nuevas habilidades, destrezas y competencias, así como la demanda de nuevas y pertinentes cualificaciones y la obsolescencia de las actuales.

En igual forma, esto me condujo a valorar la necesidad del nuevo enfoque pedagógico, en la búsqueda de desarrollar dichas competencias a partir del método de proyectos⁴, el cual se desarrolla de manera interdisciplinaria y centrada en el participante, aspectos contemplados en el ámbito de la transformación curricular que desarrolla el Inces, para lo cual se requiere la implementación de tecnologías que fortalezcan su desarrollo y la conecten con la realidad de la virtualización de los procesos de una formación pensada originalmente de manera presencial, a través de perfiles ocupacionales, diseños

4 "Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias y cualificaciones orientadas en el 'Aprender haciendo', como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo del trabajo con la participación activa de los participantes y las participantes, utilizando la resolución de problemas o transformación como punto de partida para la producción e integración de nuevos e interdisciplinarios conocimientos, vinculando el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, de manera pertinente y con calidad" (Inces, 2020b, p. 17).

y desarrollos curriculares por proyectos, materiales y recursos didácticos y espacios de aprendizajes, entre otros.

A su vez, esto me llevó a considerar el requerimiento de incorporar mejoras y adecuaciones a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promoviendo y generando la transformación de la modalidad presencial y el tiempo síncrono de la misma, a través de medios digitales que posibilitaran la formación de manera síncrona y asíncrona, facilitando un rápido crecimiento de la formación y autoformación productiva a distancia a través de las TIC; es decir, concretar la transformación digital de la formación y autoformación productiva.

Como mencioné anteriormente, partiendo del análisis necesario de los desafíos que se presentaban para hacer viable y pertinente una concepción, diseño e implementación, de una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, develo de las experiencias aspectos y elementos que sustentaban y apalancaban la gestión, y que requerían de una intervención para hacerla viable y factible, impulsando de esta manera un trayecto investigativo a través de una investigación-acción sistematizadora que me permitió analizar, reflexionar e interpretar críticamente las fases de la gestión, para hacer conscientes a los actores-investigadores de las implicaciones de las mismas.

Se requirió de esta forma precisar el ¿qué hacer?, el ¿cómo hacerlo? y el ¿que se haga! Y, finalmente, el ¿cómo se hizo? De

igual modo, responder con una adecuada planeación, una apropiada organización, una dirección o coordinación idónea, y el control que evaluara los resultados del cómo se hizo, para los informes de gestión y adecuaciones de los procesos, en un recomenzar de las fases de gestión, en la búsqueda permanente de hacerla cada vez más pertinente.

En este sentido, comprendo que las condiciones altamente desafiantes en la gestión de la formación y autoformación productiva requerían de competencias técnicas y profesionales en las distintas áreas para alcanzar un buen desempeño y esta, a su vez, debía ser vista, analizada y descrita en términos de procesos y funciones fundamentales, principalmente.

Así mismo, encuentro, en los hallazgos de las experiencias, que las acciones demandaban orientarlas hacia los fines de adecuar las fases y niveles de planificación, organización, dirección y control de la ejecución formativa, y hacia la necesidad de reconstruir: (a) las relaciones y las funciones en la estructura organizativa, (b) el manejo, procesamiento, análisis y socialización de la información, y (c) la divulgación de resultados, entre otros; lo que ameritaba realizar una revisión del antes y el ahora, a modo de reflexión sobre la praxis como referente y fuente de información; del mismo modo, sobre el curso de la dinámica institucional, proyectar lo que se aspiraba lograr.

Igualmente, comprendo que se hacía necesario despejar el camino para destrabar lo que debilitaba la eficiencia y eficacia

de la gestión en la ejecución de la formación y autoformación productiva, mejorando de esta manera el clima organizacional y promoviendo una cultura de gestión cónsona con las demandas de la realidad, sin perder de vista que estaba en presencia de una organización compleja, cuya perspectiva configuraba una red de dependencias y relaciones orgánicas, que requería ser ordenada y organizada, promoviendo, por un lado, la cohesión en y entre los equipos de trabajo y, por el otro, el proceso de investigación-acción sistematizadora de las experiencias desarrolladas, en función de los planes estratégicos institucionales.

Las divergencias, dificultades y logros planteados, los considero naturales en la gestión socioeducativa, y me llevó a exponer una serie de inquietudes que abrieron espacios para reflexionar sobre el significado y sentido que, conjuntamente con los actores-investigadores, construí en relación con la autorreorganización de los sistemas organizacionales institucionales.

Como resultado de lo que antes expuse, valoré la oportunidad de profundizar en los hallazgos que develé de las experiencias de transformación gerencial, transformación curricular y transformación digital de la formación y autoformación productiva; de hecho, pude analizar, reflexionar e interpretar críticamente sobre los aspectos que soportaban y fundamentaban la gestión de la misma, y contribuir a concebir una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva.

Esta visión emergió de los sentidos y significados que, conjuntamente con los actores-investigadores, otorgué a las experiencias a partir del liderazgo, fundamentos, dinámicas funcionales y relacionales de gestión y, finalmente, los niveles y fases de la gestión, a través de las cuales logré exponer inquietudes para reflexionar sobre cómo la orientación hacia la operacionalización de los aportes de la sistémica organizacional institucional, modelaban las dinámicas relacionales configurando de esta manera el reenfoque de gestión organizacional.

Por consiguiente, me propuse profundizar en la red de relaciones que se constituyeron y que caracterizaron los ejes orientadores de la visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, a través de la reconstrucción de las experiencias vivenciadas, la interpretación de los sentidos y significados que, conjuntamente con los actores-investigadores, otorgué a las experiencias de gestión y, finalmente, develar la visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, a partir de estos sentidos y significados.

DE LA PRAXIS A LA METODOLOGÍA, DE LA METODOLOGÍA A NUEVOS APRENDIZAJES

*Tenemos que generar otras maneras
para convertir la resistencia en reexistencia
a la lógica dominante de la educación.*

Oscar Jara

Las experiencias vivenciadas y narradas integran un conjunto de aprendizajes y hallazgos develados a partir de la sistematización de esas experiencias desde el paradigma interpretativo⁵ y enfoque cualitativo⁶, en el cual interactué desde el inicio de la investigación-acción sistematizadora desarrollada,

5 De acuerdo con Krause (1995, citado por Gallardo, 2017, p. 22), en el paradigma interpretativo, "la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su 'realidad', es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas" (p. 25). Igualmente, Hernández-Sampieri et al. (2014, citados por Gallardo, 2017, p. 22), exponen que "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (p. 7).

6 Según Krause (1995, citado por Gallardo, 2017, p. 22), el enfoque cualitativo no estudia la realidad en sí, sino cómo se construye la realidad. Esto implica estudiarlo desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión ("verstehen") de parte del investigador. Así mismo, señala Sánchez-Santamaría (2013, citado por Gallardo, 2017, p. 22), lo que interesa es la perspectiva de los participantes.

en un proceso en el que expongo el camino investigativo bajo un enfoque que ubico en lo fenomenológico hermenéutico, a partir de la revisión, análisis e interpretación de documentos y fenómenos que caracterizaron los procesos.

A partir de este enfoque, oriento la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y el reconocimiento del sentido y significado dados a estas, así como al acercamiento coherente y riguroso del análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias, a partir del desarrollo de actividades de naturaleza empírica, donde recojo lo experiencial, centrado en lo descriptivo de las experiencias personales, de los actores y de documentos, y de naturaleza reflexiva, donde analizo sus significados y determino las estructuras esenciales de la experiencia recogida, centrada en los análisis y reflexión temática, con base en lo planteado por Van Manen (2003, citado por Ayala, 2008).

Así mismo, este enfoque me condujo a la reflexión, conjuntamente con los actores socioeducativos, sobre las experiencias personales y el quehacer profesional, analizando los aspectos esenciales de las experiencias, otorgándoles sentido a los fenómenos; igualmente, significó una determinada orientación intelectual y actitudinal en lo personal y colectivo como actores socioeducativos, basada en las nociones y postulados del mismo, centrando el interés, principalmente, en develar el significado esencial de los fenómenos, así como el sentido e importancia que estos tenían.

En este sentido, los hallazgos que encontré durante las experiencias evidenciaban una metodología aplicada de tipo empírico, la cual desarrollé a partir de una práctica dialógica, caracterizada por el análisis, la reflexión y la interpretación crítica, que fue evolucionando desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo; así mismo, investigaciones que profundizaron en las aproximaciones fenomenológicas hermenéuticas llevadas a cabo mediante la estrategia de investigación-acción sistematizadora⁷ sobre la praxis socioeducativa, a partir de las fases de exploración diagnóstica, planificación, acción, sistematización de experiencias y socialización de los conocimientos y aprendizajes.

Más aún, la reconstrucción de las experiencias dentro de los contextos que se presentaron, se constituyó en una oportunidad para acceder a la información y obtener conocimientos mediante el uso de una estrategia metodológica como la sistematización; además, adquirió otra dimensión en la que se convirtió en fuente de aprendizajes.

Esta estrategia me facilitó identificar características o elementos importantes que surgieron y tuvieron lugar durante el desarrollo de las experiencias, permitiendo el posterior análisis y comprensión de la experiencia en sí, actuando en función de las realidades de los hechos, tales como las inferencias,

⁷ De acuerdo con Aranguren (2007), la investigación-acción sistematizadora es una propuesta de intervención socioeducativa que profundiza en la sistematización de la experiencia.

razonamientos, argumentos o conclusiones sobre la praxis organizacional.

Comprender y desarrollar la sistematización de experiencias como herramienta, recurso o instrumento de investigación, me llevó a revisar autores como Aranguren (2007), Bernechea et al. (1998), Garcés (1988), Jara (2001), Medina (1994), Morales et al. (s. f.) y Sambrano y Steiner (2007), a partir de los cuales pude estimular la búsqueda de nuevos aprendizajes, intercambiar experiencias y nuevos conocimientos, organizar las ideas y definir las perspectivas del trabajo, producir material de apoyo para realizar actividades formativas y comunicar las experiencias, entre otras.

A su vez, me ayudó a reflexionar y tomar conciencia de la necesidad de analizar las experiencias; así como obtener herramientas metodológicas prácticas y sencillas que posibilitaron vencer la resistencia propia y colectiva a registrar, escribir y socializar los trabajos realizados.

En este sentido, la organización sistemática y la articulación de los distintos elementos a partir de los cuales se esperaba un resultado en función de los procesos desarrollados me permitieron desarrollar la reconstrucción de lo ocurrido, el ordenamiento de los elementos presentes en cada proceso y, finalmente, la interpretación crítica de la experiencia, en un contexto y tiempo determinado. Dichos procesos consistieron en registrar, describir, ordenar, analizar, reflexionar, interpretar, dar sentido y significado a las experiencias y, finalmente, comunicarlas.

La sistematización de las experiencias, la inicié con las narrativas y la exposición de la problemática abordada, a través de la descripción del contexto, las propuestas y el desarrollo de las acciones de intervención y, por último, la reconstrucción de la experiencia vivenciada, develando los hallazgos a partir del análisis para comprender lo que ocurrió y reflexionar en función de ello, interpretando críticamente lo ocurrido.

Por otro lado, llevar a cabo esta tarea requirió, en primer término, clarificar como proceso qué entendía por análisis, síntesis e interpretación.

En este sentido, el análisis implicó el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones existentes entre dichas partes y la comprensión acerca de la manera en que estas estaban organizadas.

Por otro lado, con respecto a la síntesis, implicó llevar a cabo la reunión de los elementos y las partes para formar un todo, lo que exigió, como proceso, la capacidad de trabajar con los elementos y partes, y combinarlos a fin de configurar un bosquejo o estructura que antes no estaba presente con claridad.

Finalmente, en referencia a la interpretación, implicó el tratamiento de una configuración de ideas en función de su comprensión, la cual exigió el reordenamiento de las ideas en una nueva configuración, esto incluyó, además, la capacidad de evaluar la importancia relativa de cada idea, sus relaciones y la razón de las generalizaciones implícitas o explícitas, así como la capacidad para distinguir lo esencial de lo secundario, los

aspectos básicos de los complementarios; en otras palabras, lo fundamental en la interpretación se centró en la capacidad de identificar y comprender las principales ideas, y de concebir y manejar las interrelaciones.

En cuanto a la reflexión de la experiencia, me permitió la apropiación de los aprendizajes, su vinculación con la praxis organizacional y su aplicación en los distintos contextos, significando, al mismo tiempo, un paso necesario para que la sistematización no se quedara solo en una descripción de los hechos sin que representara una guía orientadora en la praxis organizacional. En este sentido, asumí la reflexión como un espacio de estímulo y refuerzo para la praxis individual y colectiva y para una mayor conciencia en la profundización sobre la propia praxis organizacional.

Así mismo, la motivación hacia la investigación, como estrategia, me incentivó a la creación intelectual y formación con sentido crítico en las organizaciones, ante la necesidad de adquirir destrezas, herramientas teóricas y metodológicas para formular estrategias de intervención y la experimentación de procesos, orientados por la investigación y el reconocimiento de los obstáculos que impedían una praxis eficaz que valorara los aprendizajes adquiridos como resultado de las acciones de intervención, impulsando actividades como alternativas a las dificultades y contradicciones; una dinámica que me permitió reflexionar durante la ejecución de las acciones y modificar aquellas que no satisfacían la praxis.

Finalmente, comprendí que desarrollé la sistematización para el análisis, síntesis, reflexión e interpretación crítica de las experiencias, planteándola desde dos grandes vertientes: lo organizativo, referido a los procesos, y lo experimentado, referido a lo heurístico, hallazgos y descubrimientos, lo cual comprendía el contexto, la problemática, las acciones-estrategias de intervención, los resultados y su socialización; considerando, además, que los resultados dependerían de las estrategias utilizadas y los métodos implementados.

En este sentido, la sistematización no solo se transformó, metodológicamente, en una fortaleza en las investigaciones, sino, además, para los actores-investigadores que hicimos uso de esta estrategia, ya que contribuyó a organizar y reconstruir los acontecimientos y experiencias, favoreciendo la creación intelectual a través de discursos como resultado del análisis, la síntesis, la reflexión y la interpretación crítica de los procesos vivenciados.

Por consiguiente, fue esencial que comprendiera que la sistematización es el resultado de un proceso de investigación-acción que orienta la construcción de nuevos conocimientos⁸, como consecuencia de acciones en situaciones concretas en las organizaciones, donde se valora la construcción y difusión del saber, convirtiéndose en referentes para otras experiencias.

8 Estos hacen referencia a los constructos intelectuales que se generan como consecuencia de la praxis.

II. EPISTEME, PARADIGMAS Y MÉTODOS QUE SURGEN DESDE Y PARA LA PRAXIS SOCIOEDUCATIVA

*El mundo no es. El mundo está siendo.
Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente
en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono,
mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre,
sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir.
No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.*

Paulo Freire

(Pedagogía da autonomía.
Saberes necesarios y práctica educativa.
Sao Paulo: Paz Tierra, 1999).

La educación popular como herramienta de construcción del proyecto social

Retrotraerme a las remembranzas de una historia común, por caminos distintos, pero que conducen a un mismo fin, alcanzar un modelo de sociedad y de país que garantice, como decía el Libertador Simón Bolívar “la mayor suma de felicidad” para el pueblo, es, al mismo tiempo, revisar los pilares que han sustentado esa práctica sociopolítica en cada espacio

de encuentro, de cada iniciativa convertida en proyecto de acción reflexión y legado para la posteridad, en beneficio de un entorno y contexto comunitario, pilares que indudablemente están cargados de la lucha social que nació desde la educación popular y la organización comunitaria, convirtiéndose en una oportunidad para valorar la presencia y vigencia del pensamiento y valores robinsonianos en el hacer, en cada espacio de encuentro que se formalizó para un aprender desde la práctica empírica.

Como ya lo develaba Simón Rodríguez (*Sociedades americanas* en 1828, citado en Simón Rodríguez, 2016), “no nos alucinemos: sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad” (p. 450); una sociedad que para Simón Rodríguez debía, además, “no solo poner a la disposición de todos la Instrucción, sino dar medios de adquirirla, tiempo para adquirirla, i obligar a adquirirla” (p. 457). Esto configuró y plasmó, de manera clara, mi hacer como luchador social y me condujo a promover cada espacio de encuentro, valiéndome de los elementos de la educación popular, como una oportunidad para el empoderamiento de las comunidades, sistematizando la praxis y convirtiéndolas en proyectos sociales que sustentaban las costumbres sociales de las mismas, sus valores y las encaminaban hacia su desarrollo.

Por otro lado, los planteamientos de Simón Rodríguez me llevan a revisar la historia de una propuesta sociopolítica en un siglo XIX lleno de acontecimientos que hoy, en el siglo XXI, nos conducen a celebrar el bicentenario, admirando

lo que representa en este momento histórico, y renovando el compromiso por alcanzar la emancipación del pueblo; a revisar asimismo el impacto de sus obras como legado en la construcción del socialismo de este siglo; así como nuestra praxis como espacios de encuentros de un quehacer impregnado por sus ideas y propuestas.

Escribir ideas desde su análisis representó refrescar una historia viva en un nuevo contexto histórico, pero con los mismos elementos de una lucha social que aún continúa, una lucha que avanza en la consumación de los derechos sociales del pueblo, hoy reflejado en programas de protección social, pero igualmente amenazada, a diferencia de aquel siglo por el imperio español, ahora lo es por el imperio yanqui.

Una propuesta sociopolítica, sistematizada por otro gran visionario, Hugo Rafael Chávez Frías, y plasmada en El libro azul como una de las tres raíces que le dan sustento al socialismo del siglo XXI, teniendo en cuenta lo expresado por Simón Rodríguez (Sociedades americanas en 1828, citado en Simón Rodríguez, 2016): “Solo pido, a mis contemporáneos, una declaración, que me recomiende a la posteridad, como al primero que propuso, en su tiempo, medios seguros de reformar las costumbres, para evitar revoluciones — empezando por la ECONOMÍA social, con una educación popular...” (p. 422), propuesta que contribuyó a consolidar las bases de un nuevo sistema político, económico y social, la Quinta República, que

nació con la Revolución Bolivariana, desde un pensamiento liberador que abre los caminos de un hacer productivo.

Una propuesta que ha ido evolucionando, como lo planteó Chávez (2013), en el *Aló, Presidente*, n.º 138, del 9 de febrero de 2003: “... es una línea estratégica muy general del Proyecto Nacional Simón Bolívar, que luego se convirtió en Agenda Alternativa Bolivariana y luego en el Proyecto Revolucionario que hoy está contenido, en buena parte, en la Constitución y en un conjunto de leyes...” (p. 32). Es una práctica en la que seguimos profundizando y que hoy vemos en las diversas propuestas de leyes; seguimos avanzando hacia un Estado de derecho y justicia social, impregnado de los valores y proclamas de Simón Rodríguez, de su visión social y política del Estado nación.

En este sentido, ubico a Simón Rodríguez en un siglo en el que sus ideas no eran comprendidas, como bien lo cita Briceño (2005): “Hay ideas que no son del tiempo presente...”, “por querer enseñar más de lo que todos aprenden pocos me han entendido y muchos me han despreciado”, “escribamos para nuestros hijos” (p. 10). Esto muestra una atemporalidad con los valores de su época, proponiendo ideas para un sistema sociopolítico y educativo construidas desde unos referentes de la Revolución francesa, una visión para la posteridad; es decir, para un siglo XXI en capacidad de nutrirse de sus ideas y planteamientos e incorporarlos en su concepción de país, en su Carta Magna, en los preceptos constitucionales, ideas que

son parte de los fundamentos de una nueva sociedad plasmada en la Constitución. El desafío ha sido ponerla en práctica, desarrollarla.

Encuentro que los planteamientos de Simón Rodríguez estaban orientados a solventar las contradicciones sociales de la época, caracterizadas por una estructura social segmentada, movimientos independentistas y grupos oportunistas privilegiados que se beneficiaban de la inestabilidad sociopolítica, los cuales no me son ajenos en los tiempos actuales; es decir, existe la necesidad de trascender a las contradicciones entre los valores de la época de Simón Rodríguez y las contradicciones actuales.

En este sentido, expongo las ideas de Briceño (op. cit.), en cuanto a que Simón Rodríguez plantea “un nuevo sistema educativo que inserta al hombre en una sociedad verdaderamente humana y digna” (p. 16). En este planteamiento encuentro que la acción pedagógica representaba el medio empleado para alcanzar esa sociedad. Sobre esas ideas reflexiono y encuentro que nacen al calor de la Revolución francesa y que resurgen en nuestro continente con el impulso de la Teología de la Liberación, la cual retomó lo planteado por Simón Rodríguez, destacando la opción por la transformación de la realidad (los sujetos de protección social y su entorno), la escuela social (la educación popular, la pedagogía crítica, social y productiva) y el proyecto social (los programas de protección social), entre otros, como resultado de una crítica a la ausencia de compromiso social de

la Iglesia, ante la alienación, la explotación, la riqueza en manos de unos pocos, la dependencia y el imperio de la dominación.

Estos elementos planteados presentan un enfoque hacia la educación permanente, y promueven o impulsan un viraje hacia un nuevo “orden social”, que dé respuesta a las necesidades y reduzca las brechas de injusticia a través de la escuela social llamada a formar para lo social y lo productivo, desde un pensamiento crítico, capaz de identificar, analizar e interpretar lo que está en el entorno y contexto de las comunidades y del país todo.

Esto implica, como afirma Briceño (op. cit.), trascender de lo pedagógico didáctico a un “Proyecto Social” que encamine y oriente, teniendo claro el planteamiento “Inventamos o erramos” como advertencia de Simón Rodríguez, del peligro que significaba emular al imperio español y ahora al imperio yanqui; para lo cual debemos tener presente la necesidad de profundizar en esta advertencia y sus implicaciones, ya que, para la época, la sociedad no comprendió el proyecto histórico de Simón Rodríguez; por lo tanto, es igualmente necesario que dejemos sentadas las bases reflexivas de este planteamiento en este momento histórico.

Adicionalmente, la noción del trabajo, planteada por Simón Rodríguez, la sitúo fuera del contexto socioeconómico del momento, ya que no era comprendida, tal como lo menciona Briceño (op. cit.), cuando expone que proponía “... una

educación por medio del trabajo y como producto de la libertad de toda persona humana” (p. 22), en la que la definía como una relación entre el hombre y su obra; es decir, Simón Rodríguez proponía una relación educación-trabajo como esencia del sistema educativo, contraviniendo los valores instituidos de la época.

Simón Rodríguez deslumbra con su análisis sociológico sobre el trabajo, el cual parte de los referentes de la Revolución francesa y la Revolución Industrial, en el cual expone términos como división del trabajo, escuela social y la interpretación de los procesos productivos y del trabajo, entre otros; y es que había alcanzado una conciencia del valor de la escuela, de la trascendencia de la educación en la vida social, la familia y el maestro como el que dirige al niño hacia propósitos formativos esenciales; es decir, una educación vinculada al trabajo, para cubrir las necesidades de la comunidad y como parte esencial del proyecto social.

Por otro lado, descubro que Simón Rodríguez conoce y participa de los movimientos sociales de avanzada en Europa, lo que le permitió configurar su proyecto de vida, la escuela social, su primer proyecto de Educación Popular concretado en Bogotá en 1823, afianzándose en él la creatividad, la innovación y la honestidad a través de una nueva concepción del trabajo, para impulsar grandes cambios sociales, siendo un referente de esto la fundación de una “Escuela Taller” o “Escuela Industrial Pública de Artes y Oficios”.

Esto no es ajeno a los movimientos sociales en la Venezuela actual, donde el diálogo social conlleva a propuestas y proyectos de acción-reflexión en las comunidades, proyectos formativos desde la praxis que le han permitido consolidarse y fundar espacios comunitarios para lo educativo, cultural, religioso, productivo, entre otros. Así es como se han fortalecido las comunidades.

En este sentido, encuentro que la enseñanza de Simón Rodríguez no se ajusta a lo tradicional de su época. Sus ideas eran emprender una educación popular, a través de la cual se tomase conciencia de la nueva realidad latinoamericana y que el pueblo tuviese conciencia de la necesidad del nuevo “orden social”, crear e inventar nuevas instituciones que apuntalaran los cambios que requería la independencia de nuestros pueblos del dominio español y que hoy sigue estando vigente con el imperio yanqui.

Un nuevo “orden social”, donde la toma de decisiones se haga en función de impulsar políticas sociales pertinentes con la acción histórica, donde los valores y actitudes son fundamentales para lograr los objetivos de la nueva sociedad en resistencia y lucha permanente contra los antivalores capitalistas, oligarcas e imperialistas.

En las ideas y planteamientos de Simón Rodríguez observo una ruta para la emancipación del pueblo, “la Educación Popular como herramienta de construcción del Proyecto Social”, la

cual requiere de una Escuela Social, Escuela Taller, Escuela Industrial, Escuela de Artes y Oficios, dotadas y equipadas de instrumentos y maestros con claridad del proyecto social, con vocación social, como él mencionaba, las cuales deben estar en sintonía con la causa de los pobres, de quienes carecen de una economía fundamental, privados de bienes materiales para llevar una vida digna, que exigen un proceso histórico alternativo, con reivindicaciones sociales.

En este sentido, me queda claro que la educación popular, la educación liberadora, los valores auténticos, el pensamiento crítico, deben animar el proyecto social robinsoniano, en un sistema educativo actual aún en deuda con su proyecto histórico y con la idea de trabajo productivo. Un proyecto social que debe exponer la educación para el trabajo como una respuesta continua, creativa, innovadora y específica para profundizar en el cambio social que transitamos.

Un proyecto social que identifique al trabajo con el hombre y la mujer que desarrollan su conciencia crítica, como elemento fundamental de las relaciones sociales, como máxima expresión de la actividad humana, como lo que establece la razón de ser del bien común y de una vida digna, como medio para la formación integral.

Por consiguiente, comprendo que Simón Rodríguez expone en sus reflexiones unos enfoques cuyas definiciones y valoraciones fueron incomprensibles para su época y que hoy día adquieren

vigencia y pertinencia en el proceso de transformación social que transitamos, en el fortalecimiento de las bases sociales, llevando las ideas y planteamientos robinsonianos a las comunidades de base, para su empoderamiento social y productivo, con conciencia de clase y del proyecto histórico como vía para la emancipación y la independencia, que evocamos nuevamente 200 años después, con la gesta bicentenaria.

Del mismo modo, debemos hacernos partícipes, con las comunidades, en la transformación del modelo educativo y de producción en el contexto de las nuevas estructuras institucionales; “Inventamos o erramos”, teniendo conciencia plena del modelo al que queremos trascender y alcanzar así la transformación esperada.

El método dialógico en la complejidad de la praxis sociopolítica y productiva

En los espacios de encuentro con las organizaciones comunitarias, descubro muestras de una práctica sociopolítica que se ha ido construyendo al calor del debate, de discusiones que contribuyen a configurar un camino, una ruta común hacia ese proyecto social, político y productivo que se devela como resultado de las soluciones que han surgido a los problemas concretos de las mismas comunidades.

Estos espacios de encuentro comunitario me han facilitado aprendizajes a lo largo de la vida, a través de la socialización de la metodología de la educación popular y el método dialógico;

es decir, a través de un proceso participativo, protagónico y transformador de la realidad, aprendizajes donde configuro, de manera consciente, el enfoque, lo filosófico, lo pedagógico y la conceptualización, entre otros elementos que contribuyen a esa transformación social.

En este sentido, considero importante destacar que estamos viviendo, dentro de los procesos de cambio, una revolución paradigmática en la manera en que las estructuras sociales, políticas y productivas de las comunidades pueden hacerse viables, siendo necesario comprender esas dinámicas para consolidar su viabilidad.

Sin embargo, analizando los planteamientos de Zuloaga (2010), comprendo que ese hacer de las comunidades no puede ser descrito de manera clara y precisa, por su naturaleza compleja, que conjuga nociones antagónicas: unidad/diversidad, dimensional/multidimensional, por ejemplo, desde las cuales se establecen condiciones para nuevas praxis sociales comunitarias; este entorno y las dinámicas relacionales reorientan la articulación, cohesión, organización, evolución y coexistencia de interdependencias/fragmentaciones, desafiando la validez, el sentido y significado colectivo/individual sobre el ser/estar/relacionarse en el diario convivir comunitario.

En ese diario devenir del hacer comunitario me encuentro con la necesidad de entender, diferenciar y distinguir, los conceptos de complejidad y pensamiento complejo, de tal

manera que me permita pensar en la unidad de los conocimientos fragmentados, partiendo de una reflexión sobre el pensamiento complejo planteado por Morin (1994): “es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple” (p. 22).

Por ello descubro que los procesos en el hacer comunitario, no pueden ser definidos de manera simple, clara y precisa; porque significaría enfrentar a la complejidad de manera simplificada y fraccionada. En este sentido, la necesidad del pensamiento complejo, como afirma Morin (op. cit.):

... no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual aparecerán, ante todo, los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplificante, es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo (p. 22).

Se trata de desarrollar experiencias comunitarias o entender, diferenciar y distinguir el ejercicio de estas, desde un pensamiento capaz de dialogar con lo real, un método dialógico al nivel del desafío de la complejidad, que considere, como plantea Morin (op. cit.), que “la complejidad aparece allí donde el pensamiento simplificador falla, pero integra en sí misma todo aquello que pone orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento” (p. 22).

Lo antes expuesto me llevó a reflexionar y considerar que el pensamiento complejo, por un lado, integra; y por el otro, se desliga

del reduccionismo, la fragmentación, la unidimensionalidad. Esa mirada me conduce a ampliar las perspectivas desde las que se conforman las nuevas praxis sociales comunitarias, sus conocimientos, relaciones, disertaciones, reflexiones, reglas, códigos, cuyos miembros pueden ser/estar/relacionarse en un entorno y contexto de interdependencia, como afirma Zuloaga (2010), “de unidad en la diversidad, de despliegue de acciones, de re-aprendizajes permanentes, que promueven sujetos activos, reflexivos, críticos, propositivos frente a su realidad” (p. 46).

El hacer comunitario se vuelve complejo, desde su praxis sociopolítica y productiva como eje transversal articulador/organizador de lo multidimensional, desde sus capacidades de interconectar las distintas dimensiones de lo real, desde su visión holística de los hechos, conocimientos, percepción ético-moral, cultura familiar y comunidad, donde cada miembro tiene su propia visión de los hechos, influenciados, adoctrinados por los principios de la familia, los amigos y los grupos sociales.

Así mismo, como señala Zuloaga (2010), se vuelven complejos sus miembros, sus capacidades productivas y de emprendimiento, sus valores, la estructuración/des-estructuración/re-estructuración sociopolítica y productiva de significados a través de la inter/retro/acción social y la dialéctica del poder.

Los conocimientos que de esa praxis se generan, desde una visión fragmentada, si bien me permiten profundizar en

elementos concretos del conocimiento de la realidad de la praxis comunitaria, reconociendo algún progreso en determinado elemento de dicha realidad, igualmente me impiden comprender la complejidad organizada de la misma, ya que existe una interdependencia en los que estos pueden lograr validez y significado.

En este sentido, hallo, en los planteamientos de Morin (1994), que el pensamiento complejo implica “el reconocimiento de los lazos entre las entidades que nuestro pensamiento debe necesariamente distinguir, pero no aislar, entre sí” (p. 23), desde una mirada de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento, y su anhelo de un saber no fragmentado, no reduccionista.

Por otro lado, considero que el hacer comunitario, sus experiencias, sus espacios de encuentros, son enriquecidos a través del método dialógico en la búsqueda de ese saber, de ese conocer, de ese hacer con pertinencia; es donde se vivencian las relaciones que se establecen y que conducen a la generación de conocimientos, con los aportes de los miembros y la comunidad, de las partes y el todo.

Ese método dialógico, requiere, por un lado, que tenga el nivel del desafío de la complejidad, y por otro, como menciona Anzola (2020), de un lenguaje para comprender ese mundo comunitario a través de un sistema de símbolos que faciliten alcanzar esa comprensión, medio a través del cual intencionalmente se proponen alcanzar sus fines; es decir, en una relación medio-fin.

En este sentido, el método dialógico lo entiendo como aquel que está a la altura del desafío de la complejidad, que está en la dinámica de un constante redescubrir; cuando no funciona el método porque se complica, se busca otro medio o manera para alcanzar el fin; por lo tanto, estará en la búsqueda permanente de un medio que permita alcanzar el fin. Una vez que la comunidad aprende de eso, constantemente estará haciéndolo.

Igualmente, como afirma Anzola (op. cit.), el conocimiento no es finito, no ha terminado allí, siempre hay algo más sobre lo que ya habíamos descubierto. Es por ello que encuentro en ese planteamiento la riqueza del método dialógico, ya que en el intercambio de conocimientos y experiencias se alcanza un fin, en el cual se seguirá profundizando, generando un redescubrir.

Así mismo, siguiendo las ideas de Anzola (2020), descubro que debo pensar que siempre hay algo más de desarrollo social, de la búsqueda de la verdad; que en ese hallazgo seguro habrá algo más, el hallazgo casual (serendipia). En la teoría de la complejidad esto representa una constante: saber que hay un objeto que convive, que en el momento de descubrir y redescubrir es cuando llega el pensamiento complejo; de hecho, la comunidad descubre que en su praxis hay algo más, resuelve problemas con las cosas que tiene presente y que empieza a descifrar, a través de hacer inferencias y, partiendo de la capacidad de abstracción, va develando que lo aprendido tiene partes diferenciadas; más

aún, es conocer e interpretar, reflexionar y crear ciencia desde la comunidad en el ámbito de la complejidad.

Del mismo modo, el contexto y el entorno comunitario brindan nuevas cosas, facilitando el descubrimiento de lo nuevo, atreviéndose a explorar y hacer más cosas, ampliando sus capacidades y haciendo amigable el entorno, ejercitando el pensamiento complejo desde sus experiencias y praxis comunitaria.

Finalmente, considero que el método dialógico en la complejidad de la praxis sociopolítica y productiva de las comunidades, en la construcción de su proyecto social, entrará en una relación dialéctica desde el análisis de las prácticas y experiencias, de la integración y articulación del saber con el hacer, y de la afinidad de estos con los procesos formativos, que parten de la educación popular, con una praxis socioproductiva transformadora de la realidad, destacando la producción de conocimientos alineados con la producción de bienes y servicios, para fortalecer, desde esa dinámica, las capacidades de las comunidades en la construcción de conocimientos útiles, pertinentes y en correspondencia con el cambio profundo de la sociedad que anhelamos alcanzar, como verdadero propósito de la educación popular.

Igualmente, en el análisis de la realidad sociopolítica y productiva de las comunidades, descubro que se devela el ejercicio de una dialéctica compleja, basada en la búsqueda de las

contradicciones existentes en las prácticas, hechos y fenómenos, los cuales, en algunos momentos, son antagónicos; y en otros, complementarios, y generan redescubrimientos que dan lugar a lo nuevo.

Esas contradicciones, a las que hago referencia, me permiten valorar las comparaciones, proximidades y diversidades, que tienen que ver con los miembros, las acciones y resultados, a partir de las cuales se devela la complejidad de las relaciones existentes entre quienes observan, lo que observan y el contexto de observación.

En este sentido, entiendo la observación como un proceso complejo que integra distintas perspectivas interrelacionadas que facilitan comprender el todo y sus partes integrantes, considerando las distintas dimensiones que lo conforman y su interrelación, para alcanzar a comprender y descubrir las diferencias que estarían ocultas en una situación observada desde la simplicidad, al no distinguir todos los conocimientos y las relaciones que componen esas comunidades. Por lo tanto, surge así la necesidad de no perder el contexto de lo observado en las comunidades, su posición e interdependencia con los otros elementos o situaciones presentes y que pueden resultar inapreciables, por la diversidad de las relaciones que enlazan las cosas, por el conocimiento y la experiencia que tenga quien observa.

UNA VISIÓN DE EDUCACIÓN QUE INSPIRA LIBERARSE DE LA OPRESIÓN Y ORIENTA A LA EMANCIPACIÓN

*El hombre es hombre, y el mundo es mundo.
En la medida en que ambos
se encuentran en una relación permanente,
el hombre transformando al mundo
sufre los efectos de su propia transformación.*

Paulo Freire

Profundizar y aproximarme al pensamiento de Paulo Freire, desde la praxis socioeducativa, política y productiva, me llevó a confrontar la realidad concreta y compleja de mi cotidianidad, invitándome a ampliar mis perspectivas hacia una mirada “nuestramericana”, tan necesaria en un contexto de arremetida imperialista de “crueldad en su máxima expresión” como expresaba el canciller de la diplomacia venezolana Jorge Arreaza en su cuenta Twitter @jaarreaz (2020). Un contexto en el que, sin embargo, el pueblo se fue reinventando y generando pensamientos propios, operacionalizados a través de movimientos y organizaciones sociales y productivas, aportando métodos y metodologías de manera creativa.

Ante estas circunstancias, el pensamiento Freireano me proporcionó creaciones teóricas que contribuyeron a la profundización en las luchas sociales, los proyectos socioeducativos y la praxis liberadora, emancipadora, transformadora; en donde se promueve la organización social, el proyecto social, a partir de una educación liberadora, dialógica, en la que el sujeto social de aprendizaje adquiere la capacidad de analizar, reflexionar críticamente, interpretar y comprender el sentido y significado de su praxis; es decir, un enfoque orientado hacia la formación de una conciencia crítica que conlleva a la comprensión de la realidad y a la transformación social.

En este sentido, las reflexiones sobre los planteamientos de Freire me conducen a valorar la visión de educación que inspira liberarse de la opresión y orienta a la emancipación, llevada a cabo por un liderazgo (andragogo, facilitador) que guía al pensamiento nuestroamericano anhelado, a un Estado de derecho y justicia social para los pueblos, que transforma la transmisión de conocimientos en un ejercicio de pensamiento crítico y creativo, una pedagogía que invita a la libertad y el respeto, donde se coloca al sujeto social de aprendizaje en su rol de participante capaz de apropiarse del conocimiento desde el saber cotidiano, y que, como señala Martínez (1999), desafíe la lógica del mundo y trasmita el anhelo de un mundo mejor, percibiendo la realidad, en un esfuerzo permanente por encontrar significados que validen la propia identidad y que direccionen los compromisos y las responsabilidades que toma y asume.

Es decir, me llevan a valorar y comprender los planteamientos de una educación que desarrolla una pedagogía crítica, liberadora, que promueve la participación protagónica del sujeto social de aprendizaje, que como sujeto social interdependiente, en lucha social, se organiza, y se compromete con la transformación de su realidad y de su entorno social, con una visión de construcción del proyecto social, que se fortalece con la práctica y ejercicio de la educación popular. Esta no es un nivel ni modalidad educativa, sino una práctica y ejercicio de enseñanza aprendizaje liberador, en una complejidad de praxis socioeducativa, cultural, política y productiva, que incorpora, además, el método dialógico, crítico e interpretativo que conlleva a procesos de aprendizajes, incorporados a partir de metodologías de construcción colectiva e individual, de manera autodirigida, autodeterminada.

Por consiguiente, aprendizajes animados por la necesaria profundización en los fundamentos teóricos, epistemológicos, paradigmas y enfoques metodológicos que orientan y sustentan la praxis, generando una comprensión del sentido y significado que damos a las experiencias, a partir de conocimientos que emergen de las mismas.

De esta manera, evidencio la consolidación en mi praxis de un itinerario que se originó en mi participación como sujeto social de aprendizaje en las luchas sociales, confrontando mi cotidianidad y profundizando en la misma, formalizando organizaciones para la construcción de proyectos sociales,

liberadores, emancipadores y, finalmente, haciéndome de una identidad propia, de una praxis propia, orientada y sustentada por metodologías que me facilitaron la construcción y apropiación de conocimientos, consolidando organizaciones estructuradas en favor de los cambios sociales, influenciadas por corrientes del pensamiento nuestroamericano que orientaron una praxis comunitaria, liberadora, emancipadora, transformadora, y que gestionaba su propio modelo de construcción permanente de conocimientos y aprendizajes. Un ejemplo de aproximación a lo expuesto lo muestro en la Figura 1

Figura 1.

Episteme, paradigmas y métodos que orientan la praxis organizacional.

Modelo de construcción de conocimientos y aprendizajes



Nota: El modelo se elaboró con informaciones de Briceño (2005), Castillo (2018), Chaouch (2007), Turriago (2018), Zuloaga (2010). Fuente: Elaboración propia.

En el modelo resalto un itinerario que emerge de mi praxis socioeducativa y del desarrollo de una educación que se cimienta en las dimensiones socioeducativa, política, cultural y productiva de las comunidades populares para contrarrestar las prácticas de dominación estructural capitalista, y que conllevaban a la injusticia social; un itinerario en el que expongo el desarrollo de un pensamiento crítico, liberador, como vía para la transformación personal, comunitaria y organizacional.

En este sentido, comprendo, a partir de la reflexión sobre la pedagogía de la liberación expuesta por Paulo Freire, como corriente de pensamiento, que esta sienta las bases teóricas para una educación que posibilita romper los lazos de dependencia de un sujeto social de aprendizaje en una situación de condenado social determinada por sus opresores, en un sistema que no le permite reflexionar sobre su condición.

Del mismo modo, en sus planteamientos teóricos hallo una pedagogía que pretende, como fin, liberar a los oprimidos, facilitando que comprendan su situación, su realidad, culturalmente impuesta por la clase dominante; en este sentido, la misma, configura una lucha cuyo fin es asegurar la superación de la situación de minusvalía, de desigualdad, reflexionando críticamente sobre las acciones y maneras de transformarla.

Por lo tanto, desarrollé una praxis socioeducativa inspirada por esta corriente del pensamiento, la cual significó acompañar a los participantes a reflexionar y a aprender en forma crítica, a través de experiencias cuyo sentido y significado les eran

relevantes, a partir de palabras y preguntas detonadoras que los incentivarán a dialogar, debatir, argumentar y a elaborar planes de acción, para liberarse, para transformar la realidad; estando conscientes de una sociedad y un orden mundial que poseen una dinámica estructural que conlleva a la dominación de las conciencias, lo que se traducía en una educación y una pedagogía que respondían a los intereses de las clases dominantes, y cuyos métodos inhiben la liberación del oprimido, imponiendo un orden mundial de dominación.

Ante esa realidad, comprendo por qué Paulo Freire reacciona y propone una pedagogía cuyo proceso liberador, transformador, parte desde el mismo oprimido, y es este quien debe procurar las rutas y alternativas de su liberación, haciéndose consciente de que no provendrá de quienes lo mantienen en situación de desigualdad, de opresión; es decir, una pedagogía elaborada por él mismo, en donde encuentra y descubre la expresión de una práctica de la libertad, desde la reflexión, como sujeto protagónico de su devenir histórico.

Por esto, la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo a este hombre nuevo; ni opresor ni oprimido, sino un hombre liberándose (Freire, 2005, p. 47).

Así mismo, en los planteamientos de Freire (op. cit.) encuentro que la pedagogía de la liberación expone la lucha

ante una situación que limita y que puede transformarse, y comprende develar el mundo de opresión y comprometerse, en y desde la praxis, con su transformación, y que, una vez transformada la realidad, pasa a ser una pedagogía en proceso de continua liberación.

Es decir, una pedagogía que expone una propuesta de educación para la construcción de conocimientos y aprendizajes a partir de la interacción de los actores, una pedagogía que orienta la crítica y la creatividad del participante, que induce a reconocer y descubrir críticamente la realidad, en un acto de conocimiento y acción que transforma, cuestionando la naturaleza y origen de su situación histórico-social, interpretándola e interviniéndola, en un intercambio dialógico entre los actores, en el cual aprenden, participan, reflexionan, argumentan, en la búsqueda de sentido y significado.

A partir de estas reflexiones, concibo una praxis socioeducativa en la que los actores se transforman en investigadores críticos en diálogo, conectados con las problemáticas a resolver, en donde todos aprenden, fortaleciendo la reflexión y la praxis socioeducativa, utilizando métodos integrales a través de una pedagogía liberadora que permite desarrollar el pensamiento crítico y analítico.

Por consiguiente, resalto los aportes fundamentales de Freire en los proyectos de educación crítica y liberadora orientados por el pensamiento nuestramericano, visualizando

la educación como innovadora y transformadora, en la que los actores aprenden y desarrollan capacidades propias para transformar el mundo a través de la reflexión y el análisis, en un continuo aprendizaje que permite dejarse sorprender por lo nuevo, lo inédito o lo no percibido con anterioridad.

Más aún, revisando y compartiendo las ideas de Freire (2010), considero que es necesario abrir la posibilidad de que los participantes en procesos de enseñanza-aprendizaje puedan “contemplar el ciclo de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad” (p. 24), y a partir de esas relaciones llevarlo y plasmarlo al lado necesario del lenguaje escrito, ya que existe:

...un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar (Freire, 2010, p. 24).

Del mismo modo, estoy consciente de que la influencia de nuevas reflexiones, sobre nuevas experiencias y nuevos hallazgos, a partir de la relectura de la realidad, lo que implica analizarla, desnudarla, aclararla, no significa que se posea la última palabra sobre la verdad de lo reflexionado. No obstante, a partir de lo que expone Freire (op. cit.), entiendo que las mismas demandan comprender, entender con la mayor aproximación posible no solo el significado de las palabras que conforman nuestros

enunciados y planteamientos, “sino además comprender lo que ellas ganan o pierden individualmente cuando se insertan en una trama de relaciones” (p. 25).

Por otro lado, a partir de las reflexiones sobre los planteamientos de Freire (op. cit.), considero que la pedagogía crítica, liberadora, en el rol de enseñar, implica no solo la realización de ciertas tareas y especificidades en su cumplimiento, sino, además, cierta militancia, la pasión por conocer, descubrir, en una búsqueda placentera. En consecuencia, supone tener disposición a la lucha social consciente por la defensa de los derechos, estando de acuerdo con el autor citado, en cuanto a que esa es una manera de enseñar democracia; más aún, ante una ideología imperial dominante, domesticadora, que opaca la realidad, tratando de que no se vea claramente, generando ambigüedades e indecisiones como consecuencia de haber sido vulnerables y deformados por su sistema de dominación.

En este sentido, y desde esa perspectiva, comprendo que el rol de enseñar debe asumirse desde la práctica y gusto por la libertad, por el riesgo de crear, de testimoniar el rechazo con dignidad y fortaleza, al arbitrio e imposiciones de ideologías imperiales dominantes que limitan la libertad y la autodeterminación, quebrantando la introyección de los criterios de valores dominantes en las clases populares, en un proceso dialéctico, crítico e interpretativo, que genere conciencia crítica sobre la realidad y la manera de generar respuestas que satisfagan las necesidades; de la misma manera, es conducir a las

clases populares al rechazo consciente, a través de la lucha social y política, en favor de sus derechos e intereses, afectados por las formas de dominación con las que se les pretende doblegar, teniendo presente, como afirma Freire (2010), que no rehagan la ideología dominante con elementos propios.

En resumen, el complejo abordaje del pensamiento de Freire en la producción teórica y en la práctica pedagógica, en un contexto donde fijo posición ante descubrimientos y hallazgos teóricos y escenarios sociopolíticos, me condujo a repensar los retos y desafíos de la educación “nuestramericana”, proponiendo alternativas socioeducativas orientadas a impulsar el logro de un Estado de derecho y justicia social, reconociendo la dimensión política de la educación, que está allí, aunque se quiera ocultar, y cuyo discurso inclina hacia un esquema pedagógico que refuerza las relaciones de opresión o hacia las bases de un esquema pedagógico que refuerza la liberación, que, en última instancia, como menciona Freire, es la liberación de todos.

En este sentido, a manera de reflexión de cierre, considero que la participación protagónica del sujeto social de aprendizaje, poseedor de saberes previos, experiencias y que comprende su realidad y cotidianidad, determinará la orientación liberadora de la práctica pedagógica, a través de la cual dirigirá su deseo de transformar la realidad y de evolucionar.

APROXIMACIÓN A LAS CORRIENTES Y ENFOQUES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO PRESENTES EN LA FORMACIÓN INSTRUCCIONAL Y EN LA PROPUESTA DE FORMAR POR COMPETENCIAS

*La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar al mundo.*

Nelson Mandela

A partir de reflexiones sobre mis experiencias, encuentro que transcender hacia una praxis socioeducativa desde la conciencia y su conexión con la formación de los actores, tiene su origen en la determinación de estos, en su convicción y en la búsqueda permanente de una mejor realidad educativa, como resultado de una acción transformadora, incluyente e integradora de los actores, con énfasis en el sujeto social de aprendizaje, considerando sus intereses, su orientación vocacional, así como los fines institucionales.

En este sentido, considero que las aportaciones que puedan hacerse desde los hallazgos en la praxis, el sentido y significado

que los actores damos a los mismos, contribuyen a promover el diálogo colectivo, el debate y los argumentos para comprender las corrientes y enfoques del pensamiento educativo que se alinean con los fines institucionales e intereses de los actores. Profundizando en esas corrientes, desde las experiencias y desde los conocimientos y aprendizajes que se derivan de ellas, se favorece el desarrollo de procesos de formación integral y el pensamiento crítico de los actores, a partir de la reflexión permanente sobre las corrientes pedagógicas y las propuestas de intervención sobre la praxis socioeducativa.

Por consiguiente, a partir de mi praxis socioeducativa, hago una aproximación a las corrientes del pensamiento educativo que se hacen presentes en la formación instruccional y en la propuesta de formar por competencias, entre las que resalto y diferencio el modelo conductual, el cognitivismo y las que promueven y reconocen que las competencias son un desarrollo, un proceso, una cualidad, como resultado del socioconstructivismo; colocando el énfasis en impulsar una educación y formación que garantice resultados tangibles, que se exprese en el desarrollo de determinadas habilidades, destrezas y capacidades para incorporarse al mundo del trabajo de manera eficaz, con una orientación clara hacia la resolución de problemas del entorno.

En primer lugar, debo resaltar que el término competencias ha suscitado divergencias en relación con su incorporación en el mundo de la educación, pues para algunos privilegia el “hacer”,

más que el “ser”, como finalidad sustantiva de la educación, lo que ha generado rechazo en su adopción por un sector de los actores educativos, pues evidencia en su formulación el énfasis en la experiencia práctica, en el “hacer”. Al mismo tiempo, como afirma Díaz-Barriga (2011), le cuestionan que prioriza sustantivamente el mundo del trabajo y la inserción productiva en detrimento de una educación y formación conceptual y del conjunto de valores que favorecen el proceso de configuración de lo humano en la persona.

El desafío que presenta, es reconocer la esencia de esta tendencia y analizar sus conceptos dentro de las corrientes y enfoques del pensamiento educativo, lo que contribuirá a dilucidar las oportunidades y dificultades que tiene la educación y formación por competencias; reconocer la existencia y las diferencias entre las corrientes de pensamiento educativo contribuirá a entender algunas de las dificultades que el enfoque por competencias tiene, por lo que es conveniente clarificar desde cuál corriente de pensamiento se está abordando.

En segundo lugar, considero que hablar de aprendizaje induce, como consecuencia, a atribuirles a las diversas corrientes y enfoques del pensamiento educativo el origen en la forma de apropiarse de los conocimientos; es decir, se ubica el origen del aprendizaje en la inclinación a ciertas particularidades para aprender; estas corrientes han servido de sustento a los actores-investigadores socioeducativos, y a través de ellas se han hecho aportes en métodos de estudios en el devenir histórico de las corrientes educativas.

Por último, expongo una mirada a las teorías, corrientes y enfoques del pensamiento educativo, que ponen en perspectiva la naturaleza, las características y postulados de la praxis pedagógica que han dirigido las metodologías didácticas para la enseñanza aprendizaje en los ambientes formativos, considerando los complejos cambios que se suscitan, desafían al mundo de la educación y exigen transformaciones en la manera de asumir la pedagogía, desde nuevas perspectivas, que consideren la necesidad de un profundo conocimiento del proceso de aprendizaje y de métodos eficaces de enseñanza; aportando estrategias de trabajo, dinámicas de relación y metodologías, como sustento educativo.

Ante lo expuesto anteriormente, observo necesario hacer una aproximación a una descripción puntual de las teorías y corrientes que han incidido en la pedagogía en algunos momentos históricos, generando una reflexión sobre cómo dichas teorías y corrientes han sustentado enfoques, metodologías y estrategias educativas, proporcionando respuestas y explicaciones a los problemas que plantea la enseñanza-aprendizaje, en un contexto donde los participantes son el centro del quehacer educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje se observan de forma analítica, reflexiva y crítica.

En este sentido, como menciona SNTE (2013), considero que la teoría instruccional está orientada a la integración de conocimientos teórico-prácticos y se fundamenta en el desarrollo de un diseño instruccional por objetivos, contenidos y actividades o tareas programadas, a través del cual se promueve el

aprendizaje por descubrimiento, orientado a la construcción de conocimientos, donde el aprendizaje efectivo está determinado por problemas reales que desafían y motivan a enfrentarlos a partir de alternativas de solución, conllevando al participante a descubrir las relaciones entre la teoría y la práctica, precisar informaciones, generar propuestas, tomar decisiones, así como elaborar y verificar suposiciones.

Es decir, la teoría instruccional se ha orientado y alineado hacia las necesidades de la sociedad industrial, al mundo del trabajo, a la formación de trabajadores y trabajadoras que tuvieran habilidades y destrezas específicas para desempeñarse como operarios de maquinarias, otorgándoles a la escuela y a los centros de formación la misión de prepararlos, formarlos para ese objetivo, apoyándose, igualmente, en un primer momento, en el aprendizaje conductual y en planteamientos teóricos influenciados por el cognitivismo; y en un segundo momento, por teorías de aprendizaje de orden constructivista, como señala Treviño (2011), en el ámbito de un contexto educativo diferente, ante otras necesidades formativas y avances en el campo de la educación.

Por otro lado, considero, a partir de las reflexiones hechas sobre los planteamientos de teóricos del aprendizaje conductivista, que este responde a un esquema formal de organización en el que la conducta puede ser observada, medida y cuantificada; es decir, como menciona SNTE (2013), “concibe la enseñanza como algo estructurado y susceptible de ser guiado

por los principios del condicionamiento operante” (p. 10), de lo que infero que se centra en las relaciones estímulos-respuestas que originan nuevas conductas y comportamientos observables, como afirma Pradas (2018); en otras palabras, se fundamenta en la observación y el análisis de la conducta.

En este sentido, descubro que el aprendizaje conductivista se centra particularmente en llevar a cabo un proceso de aprendizaje asociado a estímulos y refuerzos, con el propósito de generar respuestas esperadas por parte de los participantes; o lo que es lo mismo: a partir del empleo de una estructura rígida de aprendizaje se induce una conducta observable, medible, cuantificable, en los estudiantes; esto implica, desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, una planificación de objetivos conductuales y control del proceso, influenciado por estímulos y refuerzos continuos hasta alcanzar los objetivos.

Así mismo, revisando y compartiendo las ideas de Hernández (2011) y Pradas (2018), encuentro que se asume que el participante es un receptor de información, que memoriza y que debe limitarse a aprender lo que se le enseña; no se le requiere que analice o interprete la información para su comprensión; en consecuencia, el conocimiento adquirido es el resultado de la repetición, reflejo acumulativo de la realidad.

Por otro lado, analizando las ideas de Fingerhann (2010), Navarro (1989) y Reigeluth (1999), hallo que el planteamiento teórico del cognitivismo se centra en los procesos internos del

sujeto cognoscente y su estructura mental, desde la perspectiva y significado de adiestrar, más que educar, a través del aprendizaje que se alcanza por modificación de conducta, observable, medible; sin embargo, se le cuestiona que el nuevo aprendizaje, ya sea conceptual, procedimental o actitudinal, debe integrarse a la estructura cognitiva y no simplemente generar una respuesta a un estímulo.

En este sentido, comprendo que dicha corriente teórica asume del aprendizaje conductivista las relaciones estímulos-respuestas por ser susceptibles de observación y medición, resaltando que hay procesos internos del sujeto cognoscente a partir de los cuales logra interpretar la información y reflejarla a través de conductas y comportamientos observables, medibles.

Así mismo, observo que el cognitivismo está orientado por métodos que conllevan a los participantes a la memorización de conocimientos, y a entenderlos a partir del desarrollo de sus capacidades intelectuales, desde una óptica de integración, la cual promueve la clasificación y estructuración internas que implica el conocimiento obtenido, como señala SNTE (2013); igualmente, encuentro que reconoce y da importancia a cómo se organiza, reintegra y evalúa la información en esquemas mentales que facilitan interpretar la realidad.

Finalmente, infiero que la corriente constructivista plantea que los participantes van accediendo a niveles superiores de desarrollo intelectual de acuerdo con sus posibilidades, esto es, centra la importancia en desarrollar la capacidad de pensar más

que en el aprender a leer y escribir, por ejemplo, por ser un nivel superior de desarrollo intelectual.

Igualmente, plantea que el sujeto social de aprendizaje tiene capacidad de construir su propio conocimiento a través de sus necesidades e intereses y según su ritmo y particularidades al interactuar con el entorno; así mismo, el aprendizaje se logra a partir de la elaboración activa de su propio conocimiento, y que no necesariamente se basa en el descubrimiento, tal como señala Mayer (1999); es decir, comprendo que el sujeto social de aprendizaje construye conocimientos a partir de una participación activa, que depende de los aprendizajes anteriores, así como de la interpretación que realiza de la información que obtiene, influenciada por el entorno, la reflexión, la solución de problemas y el desarrollo de las habilidades consolidadas.

En este sentido, reflexionando sobre las ideas expuestas por Hernández (2011), descubro que explicar la construcción del conocimiento parte de una categoría fundamental, como lo es la acción, la participación activa y la interpretación que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento, definiéndolo y estructurándolo, en la que, al mismo tiempo, la acción sobre el objeto, igualmente, promueve “cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él” (p. 177).

Es decir, hallo que la acción transformadora, física y fundamentalmente cognitiva, del sujeto cognoscente sobre el

objeto de conocimiento al actuar sobre él, al mismo tiempo, le conlleva a organizar y transformar sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir, en una interpretación y reinterpretación, originando un mayor conocimiento sobre el objeto, una mayor aproximación a una representación cada vez más acabada, y en la que el objeto plantea nuevas interrogantes volviéndolo más complejo; de modo que nunca acaba de ser plenamente conocido; en este sentido, la corriente del pensamiento complejo, como señala SNTE (2013), “expone cómo se permite interconectar diferentes dimensiones, en un modo análogo a como ocurren y surgen las cosas en la realidad; de forma multidimensional, interactiva y con componentes aleatorios o azarosos” (p. 10).

Como he podido observar, los enfoques conductistas, cognitivistas y constructivistas han tenido su influencia en la teoría y diseño instruccional y curricular; así mismo, se les suma también el enfoque por competencias, “el cual promueve la aplicación de lo aprendido a la resolución de problemas —planteados en un contexto determinado— mediante la movilización articulada de un conjunto de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales diversos” (SNTE, 2013, p. 10).

En este sentido, orientado por la revisión de las ideas expuestas por Díaz-Barriga (2011), considero que el enfoque de competencias, por un lado, responde a la proactividad que promueve un trabajo educativo con orientación definida hacia la resolución de problemas del entorno y, por otro lado, trasciende

a la formación centrada en la memorización, en la repetición de conductas esperadas por el participante; así mismo, destaco que una de las tendencias es la referida a las competencias laborales, con orientación hacia el desempeño en el trabajo, con base en las capacidades personales y sociales, como el trabajo en equipo y el saber relacionarse, y que configuran y definen los perfiles de un puesto laboral.

Desde esta perspectiva, considero que el enfoque de competencias incluye la noción de flexibilidad y capacidad de resolver situaciones, sin que obedezca a un modelo de comportamiento previamente determinado. Igualmente, de acuerdo con lo expuesto por SNTE (2013), concibo que las competencias se “vinculan con la capacidad para hacer algo, con saber cómo, por qué y para qué se hace, de modo tal que este conocimiento pueda ser transferible” (p. 34). Por ello considero que están referidas a las capacidades complejas que desarrolla una persona, las cuales poseen diferentes niveles de integración. A su vez, como lo expone la Recomendación 26/92 de la Unesco, son una síntesis de las experiencias que el sujeto ha alcanzado construir en el ámbito de su entorno vital amplio, pasado y presente.

Más aún, comparto los planteamientos referidos al desarrollo de competencias en cuanto a que ha transcendido al ámbito laboral y se ha ido consolidando de manera significativa e importante en el ámbito de la educación, convirtiéndose en una plataforma sobre la que se han desarrollado argumentos

orientadores para que se pueda desarrollar un diálogo constructivo entre ambos mundos, que facilite el desarrollo del enfoque por competencias, como una alternativa para enfrentar y solucionar las problemáticas, los retos y las necesidades que plantean el mundo de la educación y el mundo del trabajo.

Entre los desafíos que presenta el enfoque por competencias, resalto el que no existe un análisis de lo que significa formar en el terreno de la educación o lo que es un aprendizaje complejo o un aprendizaje superior, del mismo modo, la transición del mundo del trabajo al mundo de la educación se ha realizado en detrimento del sentido real de esta última tarea, como lo señala Díaz-Barriga (2011). Así mismo, la falta de precisión en los aspectos medulares implícitos en el trabajo por competencias, conlleva a revisar trabajos de autores que pueden reflejar enfoques diferentes de análisis de este tema; en consecuencia, se generan articulaciones con poca coherencia, ante la exigencia de dilucidar la forma como se puede abordar un proyecto curricular bajo el modelo de competencias.

En resumen, considero que la influencia del aprendizaje conductista sigue estando presente en los modelos educativos que se aplican para la educación e instrucción, ya que significa un referente importante no solo para los formadores, sino también para los participantes que continúan siendo formados bajo este enfoque, así como las corrientes del cognitivismo y el construccionismo, que promueven transcender de un enfoque

estímulo-respuesta y refuerzos, con el propósito de generar respuestas esperadas por parte de los participantes, en un esquema formal de organización en el que la conducta puede ser observada, medida y cuantificada, a un estadio superior de desarrollo intelectual de acuerdo con sus posibilidades, desarrollando la capacidad de pensar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente.

Así mismo, encuentro que el enfoque por competencias persigue promover la movilización articulada de saberes a partir del desarrollo del pensamiento analítico, reflexivo, crítico, sistémico, creativo, entre otros, y su aplicación en la resolución de problemas en contextos específicos, en correspondencia con los requerimientos del mundo del trabajo y de la educación.

Por lo tanto, resalto que las exigencias y perspectivas actuales requieren de una educación y formación por competencias, que promueva el aprender a hacer y el aprender a aprender a lo largo de la vida, para afrontar los desafíos complejos de su cotidianidad y entorno, siendo reflexivos, críticos y propositivos ante lo que sucede en el entorno.

En este sentido, distingo que el enfoque de competencias responde al principio de que cada sujeto social de aprendizaje debe estar capacitado para configurar su propio proceso de cualificación y para construir relaciones cognitivas con un entorno cada vez más complejo.

Finalmente, expongo, a manera de reflexión, que el poder transformador de la educación debe ser orientado a ocuparse de la libertad de la persona, lo que se traduce en el ejercicio de su conciencia.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y PERTINENCIA CON EL MODELO DE DESARROLLO PRODUCTIVO

*Acusar a los demás de los infortunios propios
es un signo de falta de educación.
Acusarse a uno mismo,
demuestra que la educación ha comenzado.*

Epicteto de Frigia

El país no está exento de los debates y preocupaciones que existen a nivel global sobre las perspectivas, estrategias y rutas que se deben seguir para forjar las bases para afrontar los desafíos y aprovechar las oportunidades que se presentan en los actuales momentos en relación con el futuro que queremos, orientado por la Agenda 2030, el Plan de la Patria y la Agenda Económica Bolivariana. En este sentido, encuentro que el papel de la Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) está siendo cada vez más reconocido y ocupa un lugar preponderante en las agendas nacional y multilateral.

En el debate sobre las mencionadas agendas, encuentro que ha surgido la propuesta de una EFTP que dé respuesta a las necesidades presentes y futuras del mundo del trabajo y de los trabajadores y las trabajadoras, la cual se puede alcanzar a través de un sistema de educación y formación robusto, que incluya la formación a lo largo de la vida, en el que se ponga énfasis en la articulación y sinergia entre el mundo de la educación, la formación técnica y profesional y el mundo del trabajo, en un diálogo constructivo que permita la correspondencia entre la oferta formativa y los requerimientos del mundo del trabajo, alineado con las políticas de desarrollo productivo del país.

En este sentido, a partir de la revisión de los planteamientos de OIT/Cinterfor (2019), hallo en la Agenda 2030 dos objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que ubican en la formación técnica profesional un componente medular: el ODS 4, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; y el ODS 8, que expone promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

En resumen, tomando en cuenta lo expuesto, así como las transformaciones del mundo del trabajo, el cual considera desarrollar un enfoque orientado a promover la adquisición de competencias, habilidades y calificaciones para todos los trabajadores y las trabajadoras a lo largo de la vida en corresponsabilidad con los interlocutores sociales, del mismo

modo, la tendencia a articular el mundo de la educación, la formación técnica y profesional y el mundo del trabajo a través de un sistema de educación y formación, como señala OIT/Cinterfor (2019), reflexiono sobre la necesidad de profundizar en el direccionamiento que ha tomado la EFTP en el país; en función de los desafíos que se plantean, la tendencia en materia de formación técnica y profesional y las expectativas que se develan en relación a la EFTP.

En este sentido, me sumo al análisis y reflexión crítica sobre la EFTP, lo cual arrojó puntos de encuentros y confrontaciones entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación; resaltándose el sistema educativo (SE), las orientaciones para la EFTP, el currículo y los formadores, tal como se registra y expone en Inces (2020c; 2020d; 2020e), como resultado de los debates, aportes, reflexiones y consideraciones del II Congreso Pedagógico Inces 2020. Pedagogía con conciencia productiva.

En relación con el SE, hallo planteamientos en cuanto a que debe originar cambios en los procesos de formación técnica profesional y universitaria, para facilitar el tránsito de los participantes por los distintos subsistemas educativos, niveles y modalidades educativas, diversificando las oportunidades de formarse en ocupaciones que promuevan la incorporación con pertinencia al mundo de trabajo, garantizando la prosecución de estudios en carreras con experiencias del tipo práctica en cualquier ocupación, proporcionándole la oportunidad a los participantes de desarrollar inventiva, habilidades, destrezas y

competencias; más aún, surge el planteamiento de la necesidad de que el SE promueva cambios en el diseño curricular, incorporando la formación en actividades productivas alineadas al desarrollo productivo del país; profundizando en lo tecnológico en correspondencia con una formación integral, continua y permanente de los formadores.

Así mismo, encuentro el planteamiento de un cambio en el SE, donde se destaque el trabajo técnico como pilar del desarrollo económico y social del país, desde una concepción de formación de estudiantes desde el nivel de primaria y, por otro lado, hacer corresponder la contextualización de los contenidos de los programas formativos con los motores productivos de la Agenda Económica Bolivariana (AEB), contribuyendo de manera pertinente con la transformación económica y el necesario desarrollo económico productivo y diversificado del país.

Igualmente, otro de los planteamientos que develo es la necesidad de la formación y actualización de los formadores en los nuevos usos y prácticas de métodos y tecnologías, para un mejor desempeño y mejores resultados en la formación técnica y profesional de nuestros jóvenes, considerando un aspecto fundamental como lo es el promover la investigación, producción y avances tecnológicos en la formación técnica profesional de manera articulada con los planes de la nación, asociada a las necesidades reales del contexto donde se desarrolla.

Adicionalmente, en los planteamientos evidencio problemáticas, preocupaciones y propuestas para la EFTP, desde las perspectivas de las políticas públicas y lo organizativo, que conllevan a una propuesta de Sistema de Educación y Formación Técnica y Profesional (SEFTP).

Entre las problemáticas encontradas en Inces (2020d), resalto:

1. La juventud demanda transformaciones sociales, sociedades incluyentes, generar condiciones sostenibles y en equidad, oportunidades transformadoras en inclusión, y una gobernabilidad para las oportunidades de los jóvenes.
2. La formación dual en las empresas y los puestos de trabajo para los jóvenes aprendices.
3. La debilidad en la articulación entre educación y las necesidades laborales, cuya atención requiere de alianzas y cooperación.
4. La continuidad del SE con claridad en los alcances e impacto en términos de calidad.
5. Cómo atender los desafíos que se han generado en los aspectos técnicos en la EFTP.

Del mismo modo, entre las preocupaciones encontradas en Inces (2020e), resalto:

1. Reflexionar sobre los desafíos que enfrentan los jóvenes, su rol en las soluciones y las articulaciones a través de alianzas para dar respuestas a sus necesidades formativas y laborales.
2. Hacer esfuerzos en términos de capacitación docente y habilidades digitales para fortalecer los procesos de formación técnica profesional.
3. Reorganizar el currículo, flexibilizar la evaluación, impulsar la acreditación y certificación, y promover la continuidad de la EFTP en el ámbito de alianzas y cooperación.
4. Generar procesos de experimentación didáctica, creatividad pedagógica, transdisciplinariedad, implicación de la familia, comunalización de la educación, y que se plasme en el SE.
5. Repensar la gobernanza de lo educativo.

Y finalmente, encuentro propuestas en Inces (2020d; 2020e), entre las que destaco:

1. Impulsar un SEFTP resiliente, que promueva un desarrollo humano más adecuado a la sociedad en que vivimos.
2. Mejorar los sistemas de capacitación técnica y profesional con perspectiva de impactar y afianzar los sistemas de producción.

3. Adoptar en el SEFTP políticas públicas que articulen los subsistemas para desarrollar las competencias para el trabajo productivo diversificado.
4. Congregar a los subsistemas educativos en una comisión nacional para desarrollar las políticas públicas con visión de país productivo.
5. Promover la EFTP como una política de Estado y como eje transversal en el SE en todos sus niveles.
6. Orientar la vocación laboral en el sistema educativo venezolano, vinculando el estudio técnico productivo con los motores económicos y la visión de país.
7. Fortalecer el currículo desde la educación inicial hasta la universidad, articulándolo con los motores económicos productivos, facilitando la prosecución de estudios en los subsistemas del Sistema Educativo Bolivariano (SEB).
8. Impulsar políticas de transformación y desarrollo curricular para garantizar la formación técnica y profesional en los subsistemas, niveles y modalidades educativas, en sinergia y complementariedad de las distintas áreas relacionadas con los motores productivos.

En consecuencia, hallo como planteamiento final, en Inces (2020c; 2020d; 2020e), el requerimiento en cuanto a clarificar los procesos y las acciones que se desprenden de las problemáticas,

preocupaciones y propuestas de los interlocutores sociales para hacer factible una EFTP alineada con el modelo de desarrollo económico productivo del país y a los ODS de la Agenda 2030, desde el punto de vista de las políticas públicas y lo organizativo, como vértices de una propuesta de SEFTP.

Esto me lleva a reflexionar en cuanto a que en Venezuela, en los últimos años, se ha venido desarrollando un conjunto de políticas públicas para contribuir con el fortalecimiento de la EFTP, siendo visible la implementación de las misiones educativas, así como el fortalecimiento de la Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas (EJAA), las Escuelas Técnicas y los Programas de Formación del Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces), con el enfoque de la pedagogía productiva, la pedagogía social y la toparquía.

En ese sentido, analizo que surge con mayor fuerza el elemento productivo, con la visión y enfoque de articular el mundo de la educación y el mundo del trabajo, creando puentes y sinergia entre los interlocutores sociales para concretar las propuestas de políticas públicas para la consolidación del SEFTP, de tal manera que sea el pilar de la formación y capacitación técnica y profesional de la fuerza laboral que requiere el modelo económico productivo diversificado del país.

A su vez, otra de las categorías de análisis que observo que se evidencia son las políticas públicas, como plan para alcanzar los objetivos de interés, que se desprenden de la agenda pública

tratada entre los interlocutores del mundo de la educación y del mundo del trabajo, como alternativas y soluciones específicas para satisfacer las necesidades y demandas en cuanto a la creación y manejo de los aspectos constitutivos y esenciales del SEFTP, y que permitirán diseñar, orientar y evaluar la gestión para alcanzar los objetivos en dicha materia.

Así mismo, considero importante que, para la implementación de una política pública, primero es necesario definir cuáles son los problemas a resolver; en este sentido, se plantea la articulación en sinergia de todos los entes con competencia en EFTP a través de la creación de un SEFTP que promueva el desarrollo de políticas públicas que atiendan los requerimientos formativos y productivos del país, siendo necesario un marco nacional de cualificaciones, un currículo, la formación de formadores y la definición de los ambientes formativos que permitan la prosecución de estudios por niveles en las diversas ocupaciones productivas, y al mismo tiempo, que sean reconocidos en los distintos subsistemas y niveles educativos, garantizando la prosecución de estudios plena de los estudiantes y participantes.

En referencia a lo organizativo, encuentro ineludible plantear y destacar las acciones demandadas al SEB, con el fin de estructurar los componentes y aspectos que conformarían el SEFTP en el país, y que se vienen orientando desde los organismos multilaterales y reflexionando en los diversos países del mundo; desde la perspectiva de contar con una educación

transformadora y liberadora, teniendo claros los objetivos de desarrollo del país, impulsado a través de un currículo que tenga pertinencia productiva.

Más aún, considero esencial un esquema de acciones para atender los desafíos que se han generado en los aspectos de la EFTP; así mismo, reflexionar de manera articulada sobre la gobernanza de lo educativo y las transformaciones requeridas para generar condiciones sostenibles y oportunidades inclusivas en igualdad y equidad.

Del mismo modo, infiero que la propuesta del SEFTP precisa estar debidamente estructurada, con bases legales, componentes, alcances, premisas y con mecanismos que posibiliten el desarrollo del sistema, siendo importante el relacionamiento internacional, la articulación, las alianzas y la cooperación, de tal manera que contribuyan a establecerlo.

En este sentido, el esquema de acciones debe congrega a los interlocutores del mundo de la educación y del mundo del trabajo, entre otros, para ampliar y adecuar el ordenamiento jurídico, así como desarrollar con claridad su funcionamiento, haciendo más precisa la ubicación del SEFTP dentro del SEB.

De igual modo, desde la perspectiva de la creación e implementación del SEFTP, estimo oportuno que se evidencie de manera clara y precisa la articulación entre los subsistemas, niveles y modalidades educativas en el desarrollo de la EFTP⁹,

9 "El Centro Internacional para la Educación y Formación Técnica y Profesional (Unesco-Unevoc) señala que la Educación y Formación Técnica y Profesional

para la prosecución de estudios en carreras con experiencias del tipo práctica, en las diversas ocupaciones productivas, brindando la oportunidad de desarrollar inventiva, habilidades, destrezas y competencias técnicas y profesionales, garantizando la prosecución de estudios, el reconocimiento y certificación de saberes y las competencias, en todos los subsistemas, niveles y modalidades educativas.

En este sentido, es necesaria la observancia de un marco nacional de cualificaciones¹⁰, el cual deberá ser actualizado y ampliado de tal manera que sea el referente para la labor formativa y productiva que se desarrolle; así mismo, se requiere precisar los mecanismos e instrumentos que permitan configurarlo en función del nuevo modelo económico productivo diversificado del país, para orientar la formación con pertinencia y para garantizar la activación plena de los motores económicos productivos, y que contribuya a ordenar las carreras universitarias, los perfiles productivos/laborales y las formaciones productivas.

Así mismo, percibo la EFTP con propósitos, acciones y enfoque hacia las necesidades del momento histórico y como parte de la transformación educativa en torno a lo productivo, en función de tener el talento humano plenamente formado,

(EFTP) abarca los programas educativos orientados a impartir conocimientos y desarrollar destrezas para participar activamente del mundo del trabajo" (Educación y Formación Técnica y Profesional, 2019, p.2).

10 "Estructura que norma las cualificaciones y las competencias asociadas a partir de un conjunto de criterios técnicos contenidos en los descriptores, con el fin de orientar la formación, clasificar las ocupaciones y puestos para empleo y facilitar la movilidad de las personas en los diferentes niveles" (Marco Nacional de Cualificaciones Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica MNC-EFTP- CR, 2019, p. 7).

preparado, capacitado y consciente para asumir la construcción del nuevo modelo de desarrollo económico productivo diversificado, desde el proceso social del trabajo; como escenario para la innovación, la creación y la inventiva vinculada a las actividades esenciales de la economía nacional, promotora de los avances tecnológicos, facilitadora del desarrollo de habilidades, destrezas y competencias técnicas y profesionales para un mejor desempeño, anclada en la realidad productiva, ligada a las necesidades del contexto donde se desarrolla, a fin de ofrecer al sujeto social identificación para asumir su rol como elemento protagónico histórico.

Igualmente, entiendo la EFTP, en el marco de un diseño y desarrollo curricular flexible, basado en la metodología de proyectos, que permita incorporar y reconocer los saberes que tienen los trabajadores y trabajadoras; tal como lo propone la metodología de proyectos¹¹ del Inces (2020b), como una manera no solo de dar formación, sino de producir desde la formación e ir fortaleciendo el desarrollo y la construcción del currículo, en un diseño y desarrollo curricular que permita desde la práctica estar dialogando e incorporando los saberes que desarrolla la clase trabajadora.

11 "Es una estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, competencias y cualificaciones orientadas en el 'Aprender haciendo', como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo del trabajo con la participación activa de los participantes y las participantes, utilizando la resolución de problemas o transformación como punto de partida para la producción e integración de nuevos e interdisciplinarios conocimientos, vinculando el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser, de manera pertinente y con calidad" (Inces, 2019; 2020b, p. 17).

En consecuencia, dicha propuesta presenta el desafío de asumir un diseño y desarrollo curricular que se construya con los aportes de los conocedores, formadores y sujetos protagónicos de aprendizaje, en atención a las características productivas propias de cada ámbito de formación, que sea construido desde las bases productivas y que nazca de escuchar las necesidades, desde el territorio y desde los diferentes espacios productivos, fortaleciendo, de esta manera, el reconocimiento, la acreditación y la certificación de saberes empíricos de los trabajadores y trabajadoras, a través de procesos de acreditación, equivalencia y homologación, como una forma de seguir desarrollando programas que robustezcan la elaboración de planes de estudios y el plan de desarrollo económico del país.

Igualmente, requiere promover procesos y planes de formación de los formadores para asumir plenamente el planteamiento y enfoque de la propuesta del SEFTP, que promuevan la digitalización y automatización de los procesos de formación, la comunicación pedagógica caracterizada por la bidireccionalidad participante/formador a través del uso de las herramientas tecnológicas, generando conocimientos en lo integral, técnico y productivo y, finalmente, desarrollar una EFTP orientada a contribuir con el desarrollo de las potencialidades y capacidades productivas de los territorios, valorando el entorno y el contexto.

Por consiguiente, debe avanzar en el diálogo entre los distintos niveles educativos e interlocutores sociales con la

misión fundamental de dar respuestas estratégicas a la necesidad de formación de la fuerza laboral, para consolidar el nuevo modelo económico productivo diversificado del país, que tenga como pilar fundamental un sólido SEFTP.

Los desafíos que esto supone me develan la importancia de precisar, con más detalle, la necesidad de tener más presencia de la formación técnica profesional, de la formación productiva en cada uno de los niveles del SEB, así como ampliar y desarrollar los elementos y aspectos en cada uno de estos, con visión prospectiva, centrada en las respuestas y líneas de acción que garanticen la nueva economía productiva diversificada; es decir, los elementos de orden metodológico, curricular, la prosecución de estudios, la acreditación y la certificación de saberes, la homologación curricular y el desarrollo de las actividades formativas en los centros y entidades de trabajo. Igualmente, me devela la importancia de fortalecer los mecanismos de elaboración y actualización del marco nacional de cualificaciones, que recoge las necesidades de formación y capacitación técnica productiva, así como su socialización en función de la implementación SEFTP.

Finalmente, considero necesario impulsar las acciones que concreten las demandas de un SEFTP que sea el pilar fundamental de la consolidación del nuevo modelo económico productivo diversificado que precisa el país, a partir del diálogo entre los interlocutores sociales de la EFTP y la profundización

en los elementos y aspectos que aporten a la nueva estructura, funcionamiento, ordenamiento jurídico y enfoque sistémico de la EFTP.

LA VIRTUALIZACIÓN: UNA OPORTUNIDAD PARA HACER CADA VEZ MÁS PERTINENTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ADULTOS

*No puedo renunciar al apostolado de hacer
de la educación el instrumento liberador
de nuestro pueblo y esto solo puede lograrse
formando educadores con una nueva mentalidad,
con una buena actitud para los cambios venideros.*

Félix Adam

Reflexionar sobre la andragogía y el impacto de la educación virtual en el desarrollo de sus fines, me llevó a valorar sus aspectos y su compatibilidad en una realidad que muestra un mundo globalizado e interconectado por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); más aún, a considerar que desarrollarla incluye el necesario análisis y la configuración de una dinámica de gestión que la haga factible.

En este sentido, considero necesario, como punto de partida, preguntarme qué entendemos por andragogía, cómo concibe el proceso de aprendizaje, de cuáles técnicas y herramientas se vale para alcanzar sus fines, cuáles teorías del

aprendizaje la inspiran, cómo concibe el diseño y desarrollo curricular, si es factible la incorporación de las TIC en los procesos andragógicos de aprendizaje, cómo debe ser la gestión de los procesos para hacer posible la combinación de las técnicas y herramientas andragógicas y la educación mediada por las TIC. Estas reflexiones las abordo para valorar la pertinencia de una educación de adultos mediada por las TIC.

De hecho, como señala Caraballo (2007), la andragogía ha sido descrita por varios autores, como lo muestro en la tabla 2, en una línea de tiempo comparativa, que evidencia cómo diversos autores han concebido la andragogía:

Tabla 2
Descripción de la andragogía

AUTOR	AÑO	DESCRIBE LA ANDRAGOGÍA COMO
Adam	1970	Una ciencia
Brookfield	1984	Un conjunto de supuestos
Lindeman	1984	Un método
Merriman	1993	Una serie de lineamientos
Pratt	1993	Una filosofía
Brandt	1998	Cuerpo, campo de conocimiento, disciplina
UNESR	1999	Un modelo educativo
Knowles et al.	2001	Una teoría
Marrero	2004	Un proceso de desarrollo integral del ser humano

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Caraballo (2007).

Ante esta diversidad de concepciones, mostrada en la Tabla 2, como resultado de investigaciones y estudios al respecto, percibo necesario precisar el paradigma en el cual nos ubicamos al abordar la andragogía y sus dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica, principalmente.

Las concepciones mostradas en la tabla 2 constituyen variaciones que siguen una línea metódica, así como la noción epistemológica como concepto más abarcador, orientadas al aprendizaje de adultos. Con base en esto, la explicación semántica de este término es una necesidad que se justifica en virtud de la forma como frecuentemente esta palabra se presenta en el discurso académico, que se caracteriza, en general, por una superficialidad analítica que conlleva a la posibilidad de que se adopten sin tomar conciencia de sus connotaciones, denotaciones, acepciones y concepciones implícitas.

A partir del análisis sobre la concepción de andragogía de los autores mencionados, encuentro que coinciden en que centra su atención en el proceso de aprendizaje de adultos, un adulto comprometido con su propio proceso de aprendizaje, proactivo y autogestor del mismo. En este sentido, Knowles¹² (2006) menciona que la andragogía “... es un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje” y, más aún, “... está orientada hacia la educación de adultos” (p. 3),

12 “La denominación de Padre de la Andragogía fue otorgada al norteamericano Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) por los aportes realizados y ser punta de lanza en el área andragógica” (Castillo, 2018, p. 65).

diferenciándola de la pedagogía al señalar que, en esta, hay un proceso de enseñanza; es decir, una educación guiada; por el contrario, en la andragogía no es así. Ante estos planteamientos, descubro una de las características de la praxis andragógica: el aprendizaje autodirigido.

Así mismo, Adam¹³ (1977, citado por Castillo, 2018), señala que la praxis andragógica está orientada a la atención del adulto basada en los principios de horizontalidad y participación; en el primero, reconoce que tanto el andragogo como el participante adulto disponen de conocimientos y experiencias que son considerados durante la praxis socioeducativa; en el segundo, plantea la democratización del proceso formativo, partiendo del hecho de que la toma de decisiones por parte de los participantes y andragogos se centra en el interés común. Derivado de este último principio, evidencio la noción de participante en la praxis andragógica.

De los principios expuestos anteriormente, a su vez, encuentro que emerge la perspectiva de una evaluación coherente con el proceso formativo, basada en tres procesos: autoevaluación, coevaluación y evaluación; los dos primeros, centrados en la valoración que hagan los participantes y en los que recae el mayor peso; y el tercero, centrado en la unidireccionalidad del andragogo.

13 “Fue un impulsor de la educación para adultos, fue otro andragogo cuyos aportes fueron tan importantes o más que los de Knowles debido a que fueron resultado de sus propias investigaciones y experiencias, por lo que ha sido considerado como el Padre de la Andragogía en Latinoamérica” (Castillo, 2018, p. 67).

De acuerdo con Castro¹⁴ (1987, citado por Castillo, 2018), la andragogía “tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida” (p. 69). De este planteamiento infiero otro hallazgo, ya que caracteriza al andragogo como facilitador de la praxis andragógica; así mismo, el autor citado presenta un modelo andragógico en el que caracteriza cuatro elementos estructurantes, como lo muestro en la tabla 3:

Tabla 3
Modelo andragógico propuesto por Castro (1987).
Elementos estructurantes y características

ELEMENTOS ESTRUCTURANTES	CARACTERÍSTICAS
El participante adulto	En él se centra el proceso de aprendizaje Posee conocimientos y experiencias a considerarse y que enriquecen las perspectivas en el proceso formativo
El andragogo	Saber disciplinar. Especialista en los temas a tratar Saber educativo. Conocedor de las teorías de aprendizaje y de su implementación Saber didáctico. Estratega de aprendizajes que promueve el aprendizaje a través de la corresponsabilidad Ser. Profesional de la educación, pertinente al rol y con un patrimonio axiológico en correspondencia con su quehacer docente
El grupo	Cada participante es un agente de aprendizaje Cada participante adopta una personalidad cónsona con la del grupo Respeto a las diferencias individuales
El ambiente	El inmediato, la “actividad educativa” El mediato, los apoyos institucionales (infraestructura, recursos humanos, tecnológicos y de servicio) El social, el entorno

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Castillo (2018).

14 “Otro gran andragogo, discípulo del doctor Félix Adam es el doctor Manuel Castro Pereira, rector de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela” (Castillo, 2018, p. 69).

Así mismo, en la tabla 4 muestro los elementos estructurantes del modelo andragógico de Alcalá (2010, citado por Castillo, 2018):

Tabla 4
Modelo andragógico propuesto por Alcalá (2010).
Elementos estructurantes y características

ELEMENTOS ESTRUCTURANTES	CARACTERÍSTICAS
Institución educativa	Responsable y gestora del diseño y desarrollo curricular, de la oferta de programas curriculares formativos y de la educación continua y permanente
El participante	Sujeto cognoscente (sujeto protagónico de aprendizaje) inmerso en un proceso formativo
El facilitador	Gestor y responsable de llevar a cabo la praxis andragógica
Horizontalidad	Se reconocen y consideran, durante la praxis socioeducativa, los conocimientos y experiencias que han desarrollado el facilitador y los participantes
Participación	Democratización del proceso formativo Toma de decisiones centrada en el interés común
Ambiente de aprendizaje	No varía en relación con los tipos de ambientes expuestos por Castro (op. cit.): <ul style="list-style-type: none">• El inmediato, la “actividad educativa”• El mediato, los apoyos institucionales (infraestructura, recursos humanos, tecnológicos y de servicio)• El social, el entorno
Contrato de aprendizaje	Instrumento que contiene los compromisos alcanzados por los participantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje, estrategias y evaluación andragógica
Trabajo en equipo	Basado en los procesos, herramientas y técnicas de aprendizaje colaborativo y la corresponsabilidad
Aprendizaje	Orientado por estrategias, técnicas y herramientas centradas en el proceso de aprendizaje de adultos y en las modalidades: presencial, mixta y a distancia
Didáctica del aprendizaje	Fundamentada en el desarrollo del aprendizaje colaborativo y el trabajo autodirigido

continúa...

Sinergia positiva	Los esfuerzos se concentran en lograr los fines, satisfacer las necesidades e intereses fundamentados en los principios de la sinergia y la andragogía, dinámicas grupales caracterizadas por el respeto a las ideas, posiciones, creencias y valores, aceptación de la persona, confrontación de experiencias y aprendizaje constructivista, entre otras
Evaluación andragógica	Basada en los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación; los primeros, centrados en la valoración que hagan los participantes; y el último, en la unidireccionalidad del facilitador, considerando las evidencias y porcentajes que orientarán estos procesos

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Castillo (2018).

En este sentido, en referencia al modelo andragógico que describo en la tabla 4, Alcalá¹⁵ (op. cit.) señala que la andragogía está inmersa en la educación permanente, resaltando que se desarrolla y sustenta en los doce elementos estructurantes descritos, los cuales contemplan los propuestos por Castro (op. cit.), así como los principios planteados por Adam (op. cit.), e incorpora otros.

Por otro lado, encuentro en los planteamientos de Azofeifa-Bolaños (2017), que existen teorías de la educación que facilitan el aprendizaje, los hallazgos y el aprender a aprender en el participante adulto, desde la autogestión, la corresponsabilidad y la autodeterminación del qué y cómo aprender, incorporando la reflexión crítica en el proceso de aprendizaje; es decir, en la vinculación y participación activa en la toma de decisiones, considerando el portafolio de conocimientos y experiencias previas, la motivación y la relación de los aprendizajes con los

15 "El discípulo del doctor Manuel Castro Pereira es el andragogo doctor Adolfo Alcalá (1934), también de origen venezolano, quien actualmente es el andragogo más importante en el mundo" (Castillo, 2018, p. 70).

entornos y contextos de su praxis, así como, la aplicación de los mismos en la resolución de problemas y su impacto.

En este sentido, a partir de los aportes de Azofeifa-Bolaños (op. cit.), describo las teorías de la educación que facilitan el aprendizaje de adultos en la Tabla 5

Tabla 5. Teorías de la educación que facilitan el aprendizaje de adultos

AUTOR	AÑO	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Kenyon y Hase	2001	Heutagogía	Una educación de adultos autodirigida, donde el estudiantado determina qué y cómo debe ser el proceso de aprendizaje
Ochoa-Zazueta	2005	Aneregogía	Proceso de aprender, de descubrir mediante una responsabilidad de autogestión por parte de los seres humanos (en niñez, adolescencia, adultez)
Ochoa-Zazueta	2005	Skopeótica	Hace referencia a procesos de autogestión, discrepa de la didáctica del proceso pedagógico en la búsqueda de técnicas para aprender a aprender

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Azofeifa-Bolaños (2017)

Del mismo modo, en estos planteamientos, encuentro que se reconoce al adulto como poseedor de conocimientos y experiencias, y la consideración de estas en la praxis socioeducativa, fortaleciendo los ambientes de aprendizaje colaborativos y productivos, desde una perspectiva de pares en proceso de aprendizaje con roles diferenciados: participante y facilitador.

En consecuencia, infiero que los ambientes de aprendizaje deben fomentar formas de aprendizaje que transformen el aprendizaje teórico en una experiencia práctica, en el “aprender

haciendo”; más aún, que enlacen el aprendizaje con los entornos laborales y profesionales, con la realidad productiva concreta, considerando, por un lado, lo que señala Simón Rodríguez: “No hay interés donde no se entrevé el fin de la acción. Lo que no se hace sentir no se entiende, y lo que no se entiende no interesa”; y por el otro, las TIC, las plataformas virtuales de aprendizaje y los entornos virtuales de aprendizaje, lo cual devela, como desafío, la necesidad de concretar ambientes de aprendizaje de adultos mediados por las TIC.

Para ello, se debe partir de procesos andragógicos que promuevan el análisis, el razonamiento, el método dialógico constructivo y generador de planteamientos, las innovaciones y nuevas perspectivas de propuestas que contribuyan a solucionar problemas desde la confrontación de saberes y haceres individuales y colectivos, configurando constructos grupales.

Por lo tanto, descubro que los nuevos desafíos que configuran una nueva realidad presentan en la virtualización una oportunidad para hacer cada vez más pertinente el proceso de aprendizaje de adultos, generando ambientes de aprendizaje mediados por la virtualización de los procesos andragógicos, ya que estos serán los mismos, y habrá que desarrollarlos desde la virtualidad como otra modalidad en el aprendizaje de adultos. Esto exigirá al andragogo-facilitador nuevas competencias digitales, la necesidad de consolidar aprendizajes en el uso y manejo de herramientas digitales y la utilización de estas

conjuntamente con los participantes, por lo que deberá ser más recursivo, con el propósito de formar para transformar.

Por consiguiente, puedo inferir que la andragogía, como ciencia y modelo educativo, más allá de pretender definirla, centra su estudio en el aprendizaje de adultos y desarrolla un modelo educativo estructurado, configurado a partir de elementos que promueven el proceso de facilitación de aprendizajes, como lo son: praxis andragógica, principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos, teorías de educación de aprendizajes de adultos, el andragogo como facilitador, el sujeto participante adulto, el grupo de participantes, el medio ambiente, aprendizaje autodirigido, proceso de formación permanente que responde a los intereses, las necesidades y las experiencias vividas por el individuo adulto, basado en el abordaje de problemas y búsqueda de soluciones a los mismos, como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, entre otros.

Del mismo modo, puedo inferir que la andragogía ha influenciado el campo educativo, tanto en los procesos educativos formales como en los no formales, presenciales y virtuales; sus inicios estuvieron orientados a la alfabetización de adultos, hacia la educación de adultos, centrando su atención en el proceso de aprendizaje de adultos; así mismo, ha expandido su influencia, como ciencia y modelo educativo, a la formación de docentes y facilitadores de aprendizaje de adultos y, finalmente, ha impactado el uso de la tecnología

orientada a la formación de adultos, facilitando la educación continua a través de programas de desarrollo personal y laboral, contribuyendo al desarrollo de habilidades blandas y duras¹⁶.

Por otro lado, considero que las demandas de los participantes adultos, cada vez más influenciadas por las TIC, han desafiado la concepción tradicional de aprendizaje de adultos y dónde se aplica lo aprendido, en una dinámica de procesos constantes de cambios, readaptaciones y adecuaciones. Tal situación requiere de alternativas novedosas de formación de adultos, centradas en métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces, mediadas por las TIC, que faciliten el aprendizaje centrado en los intereses del participante adulto, autogestor y responsable de su aprendizaje, basado en los postulados y principios andragógicos que orientan el quehacer socioeducativo de las organizaciones.

En este sentido, a manera de reflexión, estimo que la andragogía como ciencia y modelo educativo representa una alternativa de acceso flexible a la educación virtual, asumiendo el estudio del aprendizaje de adultos a partir del desarrollo de un modelo educativo que promueva el proceso de facilitación de aprendizajes, considerando la realidad del

16 "Las habilidades blandas son aquellas competencias sociales que una persona puede desarrollar y contribuyen a preservar la comunicación y las relaciones intrapersonales. Mientras las habilidades duras son aquellas competencias relacionadas con el conocimiento técnico adquirido durante la formación profesional o autodidacta" (Universidad de las Américas y el Caribe, 2021). Las habilidades duras son de índole técnica y son elementos básicos que no generan mayor diferenciación, ni tampoco agregan valor. Las habilidades blandas son destrezas mucho más subjetivas e intangibles, son a su vez, las que realmente agregan valor (Arroyo, 2012).

adulto y determinando los elementos para dirigir su proceso de aprendizaje bajo ambientes mediados por las TIC.

Igualmente, considero que los diseños curriculares en la modalidad virtual tendrán éxito siempre y cuando consideren y promuevan las diferentes formas en que aprenden los adultos e incorporen facilitadores que manejen y usen métodos, estrategias, técnicas, herramientas y procedimientos eficaces en aprendizaje de adultos mediados por las TIC, y que incorporen la sensibilización del participante adulto en el manejo y uso de las TIC.

Virtualización de la formación y autoformación productiva: una mirada desde los entornos virtuales de aprendizaje, la transformación curricular y la transformación digital

Las experiencias que desarrollé en entornos virtuales de aprendizaje (EVA)¹⁷ me permitieron evidenciar que se realizan de manera dinámica, generando vivencias de aprendizaje significativas, así como proactividad y autoexigencia en los participantes, en las que construyen rutas paralelas de autoaprendizaje, alcanzando una mayor profundidad en los temas desarrollados, a partir de herramientas y dinámicas de

¹⁷ Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea este completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta, que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell, Castellet y Pascual, 2004, citados por Silva, 2017, p. 4).

socialización que facilitan intercambios directos e indirectos, de manera síncrona y asíncrona, con aportes y retroalimentación sobre las actividades realizadas.

Del mismo modo, se fortalecen los conocimientos adquiridos de las temáticas tratadas, así como las competencias en el uso y manejo de las herramientas y recursos tecnológicos de información y comunicación; en este sentido, las cualidades que menciono, representan algunos de los argumentos que justifican la transformación curricular y digital de la formación y autoformación productiva, o lo que es lo mismo, la formación técnica y profesional, impactando positivamente y ampliando las perspectivas para la concreción de EVA, basados en la metodología de proyectos para el desarrollo de competencias, a través de la virtualización de las unidades curriculares que conforman los trayectos formativos de los perfiles productivos/laborales (PP/L) y los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), que sustentan el nuevo currículo Inces.

Por otro lado, de los aprendizajes que adquirí en los EVA, resalto la necesidad de profundizar y avanzar para posibilitar el diálogo entre la terminología del desarrollo curricular Inces y las estructuras de los EVA bajo ambiente Moodle; esto, además de ser pertinente, requiere ser revisado para evitar que se genere confusión en los tutores curriculares y facilitadores virtuales, ya que la terminología que manejan del nuevo currículo Inces se confronta con los términos usados en la plataforma Moodle, la cual está diseñada para la construcción de cursos y no para la

construcción de una formación basada en unidades curriculares y sus elementos estructurantes; por consiguiente, se requiere avanzar en la adecuación de los EVA, basados en la estructura de las unidades curriculares, para alcanzar con ello una mayor eficiencia, eficacia y pertinencia en la formación y autoformación productiva.

En este sentido, considero necesario trascender de los objetivos generales y específicos hacia la metodología de proyectos, basada en logros de aprendizajes por competencias; es decir, de una praxis docente que ha venido desarrollando la enseñanza-aprendizaje a través de un diseño instruccional por objetivos terminales, objetivos generales, objetivos específicos, contenidos, estrategias didácticas y recursos materiales, entre otros, con el consecuente desarrollo y entrega de tareas, a uno que le confiera o les facilite a los estudiantes el desarrollo pleno de su personalidad y sus capacidades.

De la misma manera, encuentro necesario trascender de un EVA basado en un modelo curricular tradicional de formación, que se sustenta en metodologías conductistas, recreando las formas y maneras de funcionamiento presencial tradicional, a uno que promueva el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y competencias¹⁸; es decir, se requiere avanzar en el diseño de un EVA centrado en el desempeño del participante, generando, como señala Silva (2011), experiencias de formación

18 Las competencias: "Aluden al resultado del desempeño de un sujeto frente a las exigencias de una tarea con un alto nivel de calidad y autorresponsabilidad" (Fernández, 2010, p. 136, citado por Inces, 2020 b, p. 11).

virtual de calidad que aporten a un aprendizaje significativo de los participantes.

Esto me devela una evidencia clara: que los sistemas de enseñanza-aprendizaje siguen atados a estructuras del pasado, en una resistencia a los cambios y avances en esa materia. Los docentes y facilitadores utilizan los mismos referentes con los que fueron formados, limitando la innovación e incorporación de las tendencias globales. En ese sentido, distingo que el Inces viene impulsando una transformación curricular basada en la adquisición de competencias en los participantes, con mayor énfasis en las competencias blandas referidas al hacer práctico, al aprender haciendo:

Teniendo como base la realización de actividades por resultados observables en su entorno o contexto real de trabajo, con un desempeño óptimo e idóneo, en función de la resolución de problemas específicos propios, esta práctica formativa puede ser de carácter individual o colectivo (Inces, 2020b, p. 4).

Más aún, hablar de objetivos generales y específicos, en el contexto de la transformación curricular del Inces, confronta una política pública en materia de formación técnica y profesional, ya que ha trascendido de la noción de calificación profesional a la de cualificación con el desarrollo de la metodología de proyectos y los PFAP.

Sin embargo, considero pertinente mostrar algunos términos a los cuales se debe migrar y comprender, de tal manera de

promover una facilitación virtual a través de EVA, pertinente con la metodología de proyectos Inces, como muestro en la Tabla 6.

Tabla 6
Comparación de objetivos (curso) versus logros
(unidad curricular de los PFAP)

	OBJETIVOS (CURSO)	LOGROS (UNIDAD CURRICULAR)
Definición	Comportamiento esperado como consecuencia de determinadas actividades (tareas) que se han planificado y que es susceptible de observación y evaluación (medir y ponderar)	Es la descripción de lo que una persona debe ser capaz de hacer en el desempeño de una formación productiva, expresada mediante criterios de desempeño, el rango de aplicación, los conocimientos y comprensiones esenciales y las evidencias requeridas (SENA, 1999, p. 4, citado por Inces, 2020b, p. 16)
Características	<ul style="list-style-type: none">• Identifican y definen los propósitos que se persiguen en la formación• Representan las metas de aprendizaje• Deben definirse comenzando por los generales, y a partir de estos se plantean los específicos, de forma descendente y coherente hacia las metas concretas• Deben considerar el perfil de ingreso, el entorno en que se va a desarrollar la actividad formativa y el perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none">• Plantea lo que la participante o el participante debe ser capaz de hacer en un lapso o período del proceso formativo de una unidad curricular• Describe los resultados y comportamientos laborales que un participante debe demostrar en su desempeño en función de una ocupación• Deben definirse considerando el perfil de egreso de la unidad curricular y el perfil productivo/ laboral ocupacional del PFAP• Representan las competencias a desarrollar en el aprendizaje y se enuncian considerando: a) Un verbo especificador de la actividad, b) El objeto de la actividad, y c) La condición de la actividad

Nota: Elaboración propia con base a las aproximaciones de definiciones y características como resultado del conocimiento adquirido en la praxis educativa y de la revisión y formación en la Metodología de Proyectos Inces

Por otro lado, cuando se emplean las TIC, considerando su capacidad transformadora de los ambientes de enseñanza-

aprendizaje, en la creación de entornos virtuales de aprendizaje, con enfoques metodológicos didácticos y pedagógicos no tradicionales que trascienden del aprendizaje individual al colaborativo y de la transmisión a la construcción del conocimiento, observo que se requiere precisar cuál será el rol del tutor o facilitador virtual en estos EVA, por cuanto es un factor determinante en la consecución de la acción formativa, centrada en el desempeño del participante.

En este sentido, considero que su rol principal se caracteriza por ser guía y orientador, posibilitando la interacción y retroalimentación a partir de la construcción de conocimientos en forma colaborativa, al interior de la comunidad de aprendizaje que desarrolla la experiencia formativa, en la que, como afirma Silva (2010), se requiere una actuación de facilitación virtual que promueva y avive espacios comunicativos, el acceso a las temáticas, el diálogo e intercambios entre participantes; así como, que contribuya a compartir y construir nuevos conocimientos.

Igualmente, en los planteamientos del autor antes citado encuentro que el facilitador virtual de aprendizaje debe promover y orientar la construcción de productos de aprendizaje, como consecuencia de la interacción y retroalimentación en la comunidad de aprendizaje y del desarrollo de competencias, desde un aprendizaje colaborativo centrado en el desempeño de los participantes y en el propio proceso intelectual; en otras palabras, distingo que el facilitador virtual debe dinamizar y

asumir funciones de organización de las estrategias metodológicas didácticas y pedagógicas, proporcionando experiencias de autoaprendizaje y construcción de conocimientos observables a través de evidencias de desempeño.

Del mismo modo, descubro que el facilitador virtual debe comprender que, desde la perspectiva del aprendizaje centrado en el desempeño de los participantes, el autoaprendizaje y las dinámicas, mayormente asíncronas, su habilidad de promover y mantener el diálogo en la comunidad de aprendizaje, así como el seguimiento a los procesos de aprendizaje, determinará que los participantes se sientan acompañados en la obtención, socialización y construcción de conocimientos; así mismo, en los aportes en la construcción de conocimientos por parte de sus pares.

Más aún, otro aspecto importante que considero en los EVA y en la facilitación virtual de estos, son los trayectos formativos y los protocolos de la metodología de proyectos, los PFAP, los PP/L y las unidades curriculares, los cuales deben construirse de manera pertinente y ajustados a las normas técnicas que la dinamizan.

En este sentido, analizando los planteamientos de Garrison y Anderson (2005, citados por Silva, 2010) y reflexionando a partir de ellos sobre la metodología de proyectos del Inces, comprendo que en dicha metodología se pueden clasificar tres categorías principales entre los roles de los facilitadores.

En primer lugar, el diseño y la organización, lo cual comprende los aspectos del diseño curricular, las estrategias metodológicas didácticas y pedagógicas, los criterios de desempeño y las evidencias de desempeño observables para la valoración de la consecución de los logros y competencias por parte de los participantes; es decir, comprende, en el diseño, la estructura curricular, y en la organización, las rutas formativas y decisiones adoptadas en función de los cambios generados durante la experiencia formativa.

En segundo lugar, la facilitación del discurso, desde la perspectiva de la experiencia formativa virtual, la cual comprende la promoción de la construcción del conocimiento en la comunidad de aprendizaje del EVA, la autogestión de la comunicación y la retroalimentación de los aprendizajes, de manera asertiva con el proceso de comprensión; igualmente, durante la misma, el facilitador debe promover y/o valorar los aportes, para favorecer la retroalimentación.

Finalmente, en tercer lugar, la enseñanza directa, referida a la promoción y vinculación con las temáticas específicas, la disciplina y el desarrollo de acciones asociadas al proceso de enseñanza en línea.

En resumen, infiero que la estructura de un EVA comprende el conjunto de funciones y acciones que responden a los propósitos institucionales de formación de participantes, en términos de eficacia, eficiencia y efectividad en la prestación

de los servicios educativos en los que está llamada a satisfacer las necesidades de los participantes, de las entidades de trabajo y del país. En el caso del Inces, dicha estructura debe contemplar los propósitos institucionales en atención al desarrollo económico productivo del país, el contexto de los participantes, el modelo educativo y/o curricular y el contexto de inserción laboral.

Ciertamente, considero que la importancia de los EVA se centra en que fomentan la interactividad y el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, el aprendizaje significativo, y facilitan la comunicación bidireccional participante-facilitador de manera síncrona y asíncrona, entre otras; sin embargo, requiere, por parte de los facilitadores virtuales, además del dominio pleno de los ejes temáticos, la comprensión de los aspectos curriculares y metodológicos, competencias para la planificación y ejecución de la ruta formativa y una comunicación asertiva, pertinente y eficaz; así como el dominio de las herramientas tecnológicas de las TIC.

Por otro lado, haber planificado y organizado un EVA me llevó a comprender que el facilitador virtual, durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC, ejecuta tres procesos básicos:

1. Diseño de la enseñanza-aprendizaje: comprende la ruta de formación con base en las estructuras curriculares y los trayectos formativos respectivos.

2. Facilitación del aprendizaje: comprende la mediación entre el participante y su aprendizaje significativo, de manera colaborativa.
3. Facilitación de la comunicación bidireccional participantes-facilitador: comprende el desarrollo de habilidades, técnicas, herramientas y estrategias metodológicas didácticas y pedagógicas mediadas por las TIC en EVA. En relación con la misma, debe controlar los tiempos de cada proceso formativo, motivar a la consecución de los logros, crear un ambiente de comunidad de aprendizaje colaborativo, desarrollar habilidades para la comunicación bidireccional participante-facilitador y, finalmente, facilitar el apoyo tecnopedagógico en el desarrollo de cada proceso formativo.

Por consiguiente, a partir de la valoración del proceso para la consolidación de una adecuada y pertinente planificación y organización de un EVA, destaco tres fases importantes:

1. La introducción y/o bienvenida, donde se desarrollan los componentes y recursos de información y comunicación bidireccional participante-facilitador.
2. El desarrollo del modelo educativo y/o curricular; en el caso del Inces, serían los logros, ejes temáticos, criterios de desempeño, estrategias metodológicas didácticas y pedagógicas, evidencias de desempeño y la valoración

de las competencias desarrolladas y ejecutadas; es decir, una relación de temáticas, materiales y recursos de formación, estrategias y actividades de aprendizaje y de valoración de los mismos, de tal manera que evidencie una gestión eficiente y eficaz del diseño didáctico y pedagógico del EVA, a través de los resultados de aprendizaje y competencias alcanzados.

3. El cierre y evidencias, que comprende la valoración del proceso formativo y de facilitación virtual, así como del EVA, para las adecuaciones necesarias en el sentido de hacerlo más pertinente, eficiente y eficaz.

Finalmente, considero que, en la planificación y organización de un EVA, se debe tener en cuenta lo siguiente:

En primer lugar, lo estratégico de la enseñanza-aprendizaje en la actualidad, debido a la influencia y avances de las TIC en el mundo del trabajo y la educación, desplazando progresivamente lo convencional o presencial. Por lo que supone nuevas formas de abordar la acción formativa, promoviendo el desarrollo de competencias en lo digital y en lo profesional o área de desempeño, para la resolución de problemas desde una reflexión crítica sobre los nuevos avances y su impacto en lo cotidiano, en la realidad.

En segundo lugar, el proceso metodológico y el paradigma del modelo educativo y/o curricular al que debe responder, contemplando estrategias pertinentes que faciliten el desarrollo

y alcance de las competencias por parte de los participantes, en un ambiente virtual que exige al facilitador virtual la organización rigurosa en la administración del EVA, así como la selección de recursos y medios tecnopedagógicos que se adapten a las necesidades o requerimientos de los participantes, para la promoción de la autogestión del aprendizaje independiente (autoaprendizaje) y el trabajo colaborativo, desde un enfoque constructivista, en el caso del [Inces](#), desde el “aprender haciendo”, en una experiencia contextualizada, interactiva y de responsabilidades compartidas.

En tercer lugar, los participantes, su realidad, sus necesidades de aprendizaje y su inserción en un mundo laboral que responde a un modelo de desarrollo productivo cada vez más digitalizado.

Por consiguiente, infero que la virtualización de la formación y autoformación productiva, a partir de la construcción de EVA, en el ámbito de la transformación curricular y la transformación digital del Inces, centra su pertinencia en la valoración propositiva y prospectiva que se encuentra en los EVA, los cuales tendrán un impacto influyente en el aprendizaje y autoaprendizaje de los participantes, si estos potencian sus intereses, promoviendo el aprendizaje significativo, pues confieren sentido y significado a sus aprendizajes, a través de formas colaborativas de intercambio y retroalimentación en la construcción de conocimientos con sus pares.

En este sentido, observo necesario aprovechar la oportunidad para hacer aportes que contribuyan a alinear la metodología de proyectos del [Inces](#) con las herramientas para la construcción de EVA en ambiente Moodle, promoviendo un método formativo que permita dialogar y alinear lo curricular con lo tecnológico, considerando los sujetos protagónicos de aprendizaje y sus realidades, contribuyendo a la eficiencia y eficacia de las propuestas formativas bajo esta plataforma de aprendizaje y del modelo curricular Inces.

Por otro lado, hallo que la formación y principalmente la autoformación de los participantes, tiene una mirada prospectiva de lo que se desea alcanzar y, al mismo tiempo, requiere de conocimientos y dominio previo de lo tecnológico, lo que amerita un estudio y profundización adicional sobre los mismos, ya que están sujetos a cambios frecuentes y continuos en las TIC.

Del mismo modo, encuentro que se requiere tener clara la ruta metodológica para alcanzar la mayor eficiencia y eficacia en las formaciones emprendidas; para ello, el diseño curricular a seguir es un aspecto esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso del Inces, es necesario y pertinente hacer la migración definitiva a la metodología de proyectos y, más aún, en un mundo interconectado por las TIC, que muestra avances importantes de los homólogos del Inces en esta materia, y en la formación por competencias, con énfasis en las competencias blandas referidas al hacer práctico, al «aprender haciendo».

En este sentido, la visión comparativa entre la formación por objetivos y la formación por logros, me muestra dos realidades, que comprenden la prospectiva de la transformación que se busca con la metodología de proyectos Inces, basada en la formación por competencias a través de PFAP, y trasciende a la basada en el diseño instruccional por objetivos.

Sin embargo, considero que se requiere seguir profundizando en la transformación curricular que desarrolla el instituto, conocer sus elementos estructurantes; la metodología, sus fines; eso es de fundamental importancia para quienes están llamados a desarrollar la formación técnica y profesional a nivel nacional, ya que la metodología de proyectos Inces representa, además, una gran oportunidad para el arranque definitivo de una economía verdaderamente productiva y diversificada en el país, siendo ese el objetivo central de la metodología, apalancar la cualificación técnica y profesional de la fuerza laboral, especialmente joven, en las ocupaciones que está demandando el modelo de desarrollo productivo del país. Imaginar el impacto que eso tendría, debe impulsar, de manera articulada y sinérgica, su desarrollo para alcanzar así los fines que llevaron a impulsarla y aprobarla en el instituto.

Más aún, reflexionando sobre una realidad ineludible, como la transformación curricular, comprendo que se deben sumar esfuerzos para que los actores institucionales y sus beneficiarios, los sujetos protagónicos de aprendizaje, entiendan plenamente el abordaje metodológico de la transformación curricular en los

ámbitos y programas de formación; la promoción, socialización y profundización de sus aspectos estructurantes. Su aplicación y desarrollo así lo ameritan.

***El modelo de gestión:
una oportunidad para la construcción permanente
de conocimientos y aprendizajes***

A partir de la profundización en las dinámicas de los procesos socioeducativos, observo que demandan la actualización en áreas estratégicas de la gestión para favorecer la comprensión de esos procesos en las dependencias de dirección y coordinación.

Es por ello que, como actor-investigador responsable del quehacer socioeducativo, descubrí en el modelo de gestión una oportunidad para encontrarse no solo con el intercambio de conocimientos, sino, además, con la experiencia de vivenciar estrategias y una praxis que responda a la construcción permanente de conocimientos y aprendizajes para hacerla cada vez más pertinente.

Más aún, a pesar de que existen actores-investigadores que han integrado sus funciones ejerciéndolas en un rol de gestión socioeducativa, no menos cierto es el hecho de que el desconocimiento del sentido, el significado y la aplicación de las mismas reduce la posibilidad de brindar alternativas que den respuestas a las expectativas a las cuales están orientadas.

Así mismo, en el análisis y reflexión que hago sobre las experiencias organizacionales descubro que la concepción de gestión es percibida como aquello que los actores-investigadores hacen y que implica planificar, organizar, dirigir, controlar y evaluar, en los ámbitos de la praxis. Una apreciación que no se aleja de los planteamientos de Méndez (2004), quien sostiene que “consiste en planificar, organizar, controlar y dirigir los recursos humanos, materiales o tecnológicos de forma eficaz y eficiente” (p. 3).

En este sentido, a partir de la reflexión sobre los planteamientos hechos, comprendo que como actores-investigadores socioeducativos debemos asimilar que nuestra práctica es la oportunidad concreta para generar intercambios de conocimientos y aprendizajes, a través de la integración de funciones de gestión, donde debemos planificar, organizar, coordinar, controlar y liderizar estratégicamente los equipos de trabajo y las acciones que se derivan de estas; más aún, que promovamos o encaminemos al equipo de trabajo hacia un aprendizaje significativo, de tal manera que nuestra praxis y nuestras acciones sean eficientes y eficaces.

De igual modo, que como actores-investigadores en el rol de gestión, asumamos cualidades de planificador, rediseñador, implementador, evaluador, investigador y transformador de los procesos; cualidades que se evidencian en el pensar y actuar sobre nuestra práctica y el asumir una actitud proactiva, reflexiva y crítica frente a los mismos, como una manera de prepararnos,

ensayar y experimentar continuamente para transformar nuestra práctica. De la misma manera, como afirma Méndez (op. cit.), considero importante que desarrollemos una comunicación participativa y efectiva que motive y proporcione aprendizajes significativos y constructivos.

En este sentido, como actores-investigadores en el rol de gestión, tenemos el desafío de convertir las dependencias, como afirma Sambrano y Steiner (2007), en espacios “que enseñen a aprender y que aprendan a enseñar” (p. 25). Es decir, que configuremos los espacios organizacionales como lugares de aprendizaje, como espacios pertinentes para el fortalecimiento de las competencias que faciliten el desarrollo del modelo de gestión y la alineación gerencial para el desarrollo de sus fines, así como la comprensión del modelo como actores-investigadores, partiendo de la necesidad de fortalecer y ampliar las capacidades, visionando un modelo de gestión en el que promovamos nuevas alternativas en la praxis socioeducativa; de igual modo, que genere aportes en las técnicas, métodos y procedimientos, eficientes y novedosos que viabilicen la utilización y desarrollo pleno de todas las capacidades en los actores-investigadores.

Por consiguiente, resalto lo que afirma Sambrano y Steiner (2007): que lo que los modelos tienen en común es que están confeccionados para mejorar el desempeño, para estimular las capacidades intelectuales y desarrollar, de manera más plena, el potencial de las personas. Ese planteamiento, me conduce, de hecho, a comprender que el modelo que emerja de la praxis, será

el resultado de estas consideraciones y las nuevas visiones de los actores-investigadores sobre la gestión colectiva e individual de los procesos.

En resumen, considero que el modelo de gestión es una concepción, diseño e implementación de una visión de gestión aplicada a un campo y ámbito específicos, con el fin de mejorar el desempeño, estimular las capacidades intelectuales y desarrollar el potencial de los actores-investigadores, a través de una praxis que promueva la investigación, propuestas de acción y sistematización de la misma desde un aprendizaje significativo que potencia las capacidades en el desarrollo de funciones, criterios y estrategias de gestión; o lo que es lo mismo, el modelo de gestión se convierte en una oportunidad para la construcción permanente de conocimientos y aprendizajes en la acción socioeducativa.

Por otro lado, descubro que es pertinente considerar los fines del modelo de gestión que, para los efectos de este análisis, reflexión e interpretación crítica, se refiere a la formación y autoformación productiva, basada en el desarrollo de competencias a partir del método de proyectos, un diseño y desarrollo curricular que se ha venido implementando en el marco de la transformación curricular que desarrolla el Inces, así como, la implementación de tecnologías que fortalezcan su desarrollo y la conecten con la realidad de la virtualización de los procesos, igualmente implementada en el ámbito de la transformación digital de una formación pensada de manera presencial.

En este sentido, considerando los planteamientos de Fuguet (2002), se impone una gestión que genera cambios en las formas de participación organizacional y en la conducción de los procesos. Una gestión que considera el nuevo enfoque curricular¹⁹ que antepone los conceptos de sujeto social protagonista de aprendizaje (participantes), contexto, competencias, cualificaciones, “aprender haciendo”, ocupación, área ocupacional, resolución de problemas o transformación, entre otros, como referentes esenciales de su concepción, implementando nuevos y mejores Proyectos de Formación y Autoformación Productiva²⁰ que garantizan los aprendizajes con mayor innovación y pertinencia.

Planteo, así, una gestión centrada en el ser humano y su contexto, cónsona con un diseño y desarrollo curricular pertinente, que permita un aprendizaje en sintonía con los intereses, necesidades y realidades, siendo la participación comprometida de los actores-investigadores clave para el éxito.

En consecuencia, infiero que esto sugiere la necesidad de adecuar los procesos organizacionales, para promover una participación comprometida de los actores-investigadores,

19 “Son los puntos de vista o maneras de considerar el estudio de la disciplina curricular” (Inces, 2020b, p. 14).

20 “Conjunto de acciones formativas-estratégicas y actividades organizadas sistemáticamente en un período de tiempo determinado, para la resolución de problemas o transformación de un contexto o situación real de trabajo, identificado en los sectores comunitarios, públicos y privados, que generalmente es de producción o de servicio, circunscrito a una ocupación, un área y un campo ocupacional, a través de la formación y autoformación productiva” (Inces, 2020b, p. 20).

lo que podría contribuir, a través de acciones y estrategias, a impactar significativamente la eficiencia y eficacia de la gestión. En virtud de esto, se justifica aún más la necesidad de configurar el modelo de visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva que surge de las dinámicas relacionales y funcionales de los actores-investigadores, influenciadas por la transformación institucional y sus vértices, transformación gerencial, curricular y digital.

Técnicas y herramientas que configuran una visión emergente de gestión

De las experiencias organizacionales y de los aprendizajes que se derivaron de ellas, descubro que las organizaciones trazan objetivos y metas, mayormente complejos, lo que requiere de personas que gestionen los procesos que se ejecutarían a partir de esos objetivos y metas; sin embargo, no todas las personas de la organización son competentes para dirigir y coordinar esos procesos²¹.

Así mismo, encuentro que son esenciales cualidades como iniciativa personal, capacidad de motivar y motivarse, además de valorar el trabajo de los demás y el propio. Aunque estas capacidades se obtienen a través de la práctica, se requiere que, como afirma (Álvarez, 2001), esas personas con aptitudes para

21 Álvarez (2001), afirma que "... se necesitan ciertas capacidades naturales que faciliten la tarea, aun en situación de conflicto, tales como capacidad de liderazgo que implica saber tomar decisiones y transmitirlas, organizar el trabajo del equipo, vincular a los individuos a un proyecto común y delegar funciones y responsabilidades a los demás miembros" (p. 14).

la gestión, observen y ejecuten con sensatez y flexibilidad las normas de funcionamiento y dinámica de grupos, así como, las técnicas de organización, de reconversión de conflictos, de planificación, ejecución y control.

Por otra parte, revisando y compartiendo las ideas del autor antes citado, considero que las organizaciones y las dinámicas de grupos, demandan, además, de personas con cualidades para la gestión, eficacia en el funcionamiento participativo de la organización. Esto facilitaría que el empeño y la dedicación, y la sinergia que exige cooperar con las dependencias del quehacer organizacional para el logro de los objetivos y metas comunes, retribuyan a los que participan de manera comprometida, una participación basada en la cooperación entre las dependencias organizativas con el fin de alcanzar las metas a partir del diálogo, la reflexión y el esfuerzo; de igual forma, encuentro que participar de manera comprometida implica cooperar, compartir métodos de trabajo y decisiones en equipo para alcanzar los objetivos comunes planteados desde y con el colectivo.

A su vez, descubro que este estilo participativo beneficia a los actores-investigadores en el sentido de que, a partir de su participación en los procesos, ocasionado por intereses concretos, observan, descubren, sistematizan y extraen inferencias que consideran importantes y útiles para su vida. Así mismo, reflexionando sobre los planteamientos de Álvarez (2001), encuentro que el liderazgo asume el rol de orientador de los procesos, proporcionando estrategias de trabajo y estructuras

de organización, bajo un ambiente de diálogo motivador, en el que la confianza y el respeto como valores cooperativos son las normas de comportamiento socializante y del trabajo en equipo.

Del mismo modo, hallo que la participación²² precisa hacerlo en asociación, grupo o equipo de trabajo; más aún, encuentro que la participación es necesaria para el desarrollo de una organización, la cual existe para satisfacer unos fines, propósitos u objetivos, llevando a cabo su logro mediante la consideración de técnicas y herramientas de organización.

Por otro lado, compartiendo las ideas de Álvarez (op. cit.), distingo el grupo de trabajo como un grupo humano que participa en una labor, tarea o en un proyecto; o lo que es lo mismo, toma parte en una tarea o proyecto colaborando con otras personas que en principio tienen intereses compartidos; en este sentido, existe un conjunto de cualidades que prevalecen y definen la conformación de un grupo de trabajo, como lo muestro en la tabla 7:

Tabla 7
Cualidades que definen la conformación de un grupo de trabajo

CUALIDADES	CARACTERÍSTICAS
Pluralidad de personas	Estas se integran estableciendo una estructura de relaciones en función de una actividad
Interacción inmediata	Genera el sentido de inclusión al grupo a través de la influencia recíproca y la interdependencia

continúa...

22 Sánchez (1986), afirma que “la más completa participación, en un grupo de trabajo, es aquella que se manifiesta en la adopción de decisiones” (p. 9).

Percepción de una meta común	Los integrantes del grupo conocen y se identifican con los objetivos, propósitos y fines planificados
Aceptación de un conjunto de normas	Cada integrante se vincula al grupo a través de un lenguaje común creando sentido de pertenencia
Organización y estructura funcionales	Aseguran las interacciones de los miembros dotándolos de autonomía y poder en función de un organigrama de funciones que delimite los roles aceptados y respetados por el grupo
Diferenciación de funciones y roles	Promueve el buen funcionamiento del grupo a partir del conocimiento de la posición y el rol que desempeña cada miembro

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de Álvarez (2001).

Así mismo, a partir del análisis de los planteamientos de Sánchez (1986), evidencio que un grupo o equipo de trabajo tiene dos elementos o ejes fundamentales. El primero es el elemento grupal y el segundo, el elemento trabajo; o lo que es lo mismo, el elemento equipo y el elemento trabajo. El primero sugiere solidaridad, intervenir y actuar en relación con otros, a fin de lograr interacciones efectivas, confianza, apoyo mutuo y valoraciones constructivas en el proceso de comunicación a partir de un lenguaje común como aspectos que facilitan la participación y, más específicamente, el funcionamiento de un grupo como equipo de trabajo. El segundo sugiere eficacia, rendimiento, tarea, factores que prevalecen y requieren considerar los objetivos, propósitos o fines, siendo necesario que sean comprendidos y aceptados por los miembros del grupo, con el fin de obtener resultados más satisfactorios, aplicando los conocimientos, competencias y experiencia de todos.

Adicionalmente, otro aspecto que analizo es el de los diferentes roles que se ejecutan en los equipos de trabajo,

que se especifican, como afirma Álvarez (2001), en función de la estructura organizativa²³ que le sirve de sustento, la cual comprendo como el esquema de relaciones formales que se establecen a partir de la distribución del trabajo y los niveles de responsabilidad del equipo humano de la organización, además de las labores y áreas de intervención que emergerán de las decisiones que se vayan adoptando como instancia colectiva.

Por otra parte, en las ideas del citado autor, encuentro que es necesario que el grupo, para que funcione:

1. Realice un cronograma de reuniones que impulsen las prioridades de cada integrante.
2. Fije los temas y el lugar de cada reunión de tal forma que los integrantes que asisten periódicamente conozcan de antemano la dinámica, los objetivos y los fines de la misma.
3. Establezca, a través de un plan interno de trabajo, la regularidad y el cronograma de las reuniones, y que señale prioridades y metodología de trabajo, así como una planificación de actuación en función de la eficacia.

Más aún, encuentro que existen varios estilos de participación, que se configuran teniendo en cuenta cómo se sitúa

23 En este sentido, comparto los planteamientos de Álvarez (op. cit.), al señalar que: "... cuando el equipo de trabajo, considerado como grupo, consigue dotarse de un espíritu cooperativo y crea una organización interna, flexible y práctica, es capaz de repartirse las tareas en función de los recursos y capacidades de cada miembro y desempeñar cometidos como tal grupo, lo cual le dotará de la agilidad y mayor eficacia que proporciona la organización de un pequeño grupo cohesionado" (p. 42).

el grupo ante la meta común y cómo se establecen las relaciones de dependencia entre los miembros; sin embargo, considero importante resaltar el estilo parlamentario y de consenso planteado por el autor antes citado, el cual se basa, al igual que el estilo democrático, en una estructura formal jerárquica en la que el líder es elegido por el resto de los miembros para que coordine y dirija el proceso participativo del grupo. En este sentido, el poder está en el grupo que decide las líneas generales de acción, establece los objetivos a alcanzar, asigna recursos económicos y humanos, al igual que determina los mecanismos de control de la gestión del líder y su evaluación.

En este estilo parlamentario, descubro que la meta común es el centro y el líder electo está en función de la meta y desempeña la función de orientar y reconducir, al grupo, en caso de distracción, hacia sus objetivos; no obstante, encuentro que se diferencia fundamentalmente del estilo democrático en la forma de decisión, en la que se negocian las propuestas y se llegan a acuerdos.

Adicionalmente, observo que el trabajo en equipo no se evidencia en la suma de los trabajos o contribuciones individuales de cada miembro, sino como resultado de hacerse conscientes de las limitaciones personales y la necesidad de compensarlas a través del grupo o equipo, para alcanzar las metas u objetivos propuestos, que por sí solo superarían a los integrantes de manera individual.

Por consiguiente, de estos planteamientos infiero que el trabajo en equipo es unir el esfuerzo individual a los esfuerzos de los otros miembros para alcanzar objetivos complejos que exigen medios materiales, conocimientos y recursos que nadie posee individualmente; de la misma manera, infiero que sugiere un conjunto de necesidades particulares que requieren ser asumidas por los otros integrantes, generando la energía que precisa el grupo o equipo de trabajo para alcanzar las metas anteriormente establecidas.

Más aún, descubro que el éxito de un grupo o equipo de trabajo dependerá no solo de la formación y experiencia de sus integrantes, sino, además, del interés y atractivo que proporcionen los objetivos, de la integración en el trabajo y de su sentido de responsabilidad, variables referidas al componente humano.

En síntesis, develo que se presenta la necesidad de una gestión con capacidades que posibiliten las tareas; que conozca, comprenda y aplique las normas de funcionamiento, dinámicas de grupos y organización; que fomente, genere y apoye el funcionamiento participativo de la institución; a su vez, que lo realice en asociación, o lo que es lo mismo, que lo realice en grupos o equipo de trabajo, desde donde se posibilite la participación, la articulación y la sinergia del grupo como equipo de trabajo, en el que las tareas y acciones sean asumidas considerando los recursos y capacidades individuales de cada integrante, de tal

forma que se favorezca el desarrollo de la organización y la consecución de los objetivos y metas que se ha propuesto.

Finalmente, encuentro que se proyecta una participación influenciada por el estilo parlamentario y de consenso, donde la toma de decisiones está en el grupo que decide las estrategias de acción en función de los objetivos establecidos y de las alternativas planeadas.

Por otro lado, considero que lograr los objetivos y las metas, y valorar las alternativas de solución a una problemática observada, supone una dinámica de toma de decisiones, durante la cual se puntualizan criterios individuales o grupales que facilitan elegir entre las alternativas de solución planteadas.

En este sentido, revisando los planteamientos de Rodríguez (2005), hallo que la decisión racional es lo preferible en las organizaciones modernas; sin embargo, es un trabajo difícil, pues requiere capacidad y sensatez, y conocer, comprender y analizar el problema, para poder darle solución; no obstante, comprendo que la solución de problemas y la toma de decisiones son dos procesos distintos, ya que el primero lleva a la toma de decisiones.

Así mismo, con base en lo planteado por Rodríguez (op. cit.), encuentro que la decisión es la “elección de un curso de acción frente a una gama de cursos de acción alternativos” (p. 9); del mismo modo, hallo que esta surge por la presencia de

un problema; en otras palabras, la solución de un problema es el resultado de la toma de decisiones y, por consiguiente, no podrá resolverse un problema sin tomar una decisión, la cual es asumida a partir de razonar, pensar y valorar adecuadamente, considerando la información disponible, los factores que influyen sobre el problema y sus consecuencias, y las posibles soluciones.

Por otro lado, documentándome en relación con las temáticas abordadas, en los planteamientos de Macha (2006) encuentro que, aunque las decisiones grupales no conllevan o significan la excelencia, las mismas suponen menos riesgos por representar un menor nivel de error, siempre que colectivamente como organización estemos bien adiestrados. A su vez, evidencio que las ventajas de las decisiones que emergen del trabajo en grupo residen en que se proporciona información y conocimientos más amplios, incorporando y mejorando la aceptación y la legitimidad de una solución.

Más aún, considero que la toma de decisiones, en sí, supone el ejercicio de llevarla a cabo, a través del cual se originan otras actividades, con la consecuente planificación que las anticipe y conduzca a lograr los objetivos que finalmente darán respuesta a la problemática²⁴.

24 Este planteamiento está en sintonía con lo que expone Álvarez (2001), quien sostiene que "... cualquier trabajo en el que intervengan cierto número de personas y por consiguiente se desarrolle a través de multiplicidad de tareas, responsables, estructuras, métodos y técnicas distintas, exige la confección de un plan de actuación estrictamente coordinado que racionalice el proceso y economice energía en función de la eficacia" (p. 145).

Así mismo, entre las técnicas que develo en la revisión documental y que, efectivamente, desarrollé en las experiencias de trabajo en grupo y/o equipo de trabajo, están las que posibilitan la toma de decisiones; de ellas destaco la más utilizada, la lluvia de ideas o torbellino de ideas²⁵.

Entre las ventajas de esta técnica observo que ofrece una perspectiva del pensamiento del grupo, y que las ideas individuales sirven de sustento para el apoyo o aportes de otras. En ese sentido, destaco las siguientes cualidades:

1. La existencia de un problema concreto.
2. Los participantes plantean soluciones, sin detenerse a valorar si son o no pertinentes.
3. Los demás participantes no confrontan las ideas que van emergiendo, ya que esta técnica se desarrolla desde la dinámica de no juzgar ni hacer críticas.
4. Se fomenta un escenario de confianza y relajación.
5. En su primera etapa no se descarta incluir o no ideas extrañas o raras.
6. En la segunda etapa se realiza la selección analítica de las soluciones expuestas, evaluando cada una

²⁵ Sánchez (1986) expone que la misma se basa en que, ante un problema concreto y bien definido, los integrantes plantean libremente las ideas que se les sobrevienen, estas se redactan en la medida que van emergiendo, ya sea en la pizarra o rotafolios, sin detenerse a juzgarlas, en un escenario de confianza y respeto.

con el propósito de destacar la mejor o las mejores, considerando si son viables o factibles.

Ciertamente, encuentro que esta técnica no es una panacea; sin embargo, resulta útil para el trabajo en grupo ya que facilita que las ideas de un participante incentiven nuevos pensamientos en los otros participantes, generando de esta manera una sinergia que, en otra circunstancia, no podría alcanzarse.

Del mismo modo, con base en mis experiencias de trabajo en grupo y/o equipo de trabajo, considero que otra de las modalidades o técnicas utilizadas son las mesas de trabajo, las cuales concibo como un ambiente de debate y análisis cuyo propósito es planificar y desarrollar acciones basadas en los lineamientos considerados.

Estas mesas de trabajo se desarrollaban a partir de la designación de un moderador o coordinador para el tratamiento de los temas y el control de los tiempos específicos; su desarrollo implicaba llevar registros escritos donde se recogían las propuestas, acuerdos y consensos, para la posterior presentación de un documento final, el cual servía de orientador de los acuerdos y pautas de acción que se implementarán.

Las mesas de trabajo funcionan como instancias operativas y contribuyen a la formulación, planeación, organización, control, seguimiento y evaluación de los proyectos, planes, programas, entre otros; su promoción surgía como consecuencia de la necesidad del tratamiento y definición de un tema y sus

propósitos u objetivos, lo que requería precisar los participantes y el coordinador de las mesas.

Finalmente, develo otra de las técnicas y herramientas que contribuyeron a configurar una visión emergente de gestión. Me refiero a la sistematización de experiencias; su utilidad radicó en que facilitó comunicar la experiencia en sí, describiendo las categorías de análisis, organizando ideas, develando la articulación de los distintos elementos constitutivos y definiendo perspectivas de trabajo, en una búsqueda permanente de nuevos aprendizajes a partir del intercambio de experiencias y conocimientos. Así mismo, contribuyó a reflexionar e interpretar críticamente las experiencias, haciendo conscientes a los actores-investigadores y facilitando la obtención de herramientas metodológicas que favorecían la socialización de los aprendizajes y las experiencias.

III. UNA MIRADA RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA EN LA PRAXIS ORGANIZACIONAL SOCIOEDUCATIVA QUE CONFIGURAN UNA VISIÓN EMERGENTE EN LA GESTIÓN

El patrimonio de experiencias y vivencias que adquirí, básicamente se originan barrio adentro, en las entrañas de la comunidad de Santa Ana en Carapita, parroquia Antímano, ciudad capital, cuna de luchadores sociales, promotores de organizaciones socioeducativas y comunitarias liberadoras, emancipadoras, autogestionarias del desarrollo endógeno, extendidas luego a las comunidades de la parroquia Coche.

Estas organizaciones han sido desarrolladoras, por un lado, de la Teología de la Liberación, promotora del cristianismo militante, con visión crítica y reflexiva, incorporada desde el método ver, juzgar y actuar, que opta por la práctica de la liberación como alternativa radical frente al capitalismo estructural e incluye el análisis marxista como una manera de conocer la realidad que conduce a la acción política y social²⁶, una radicalidad como opción en favor del cambio social y la lucha

26 Reflexiones en las que profundizo a partir de las lecturas de Turriago (2018) y Chaouch (2007).

contra las causas estructurales de la injusticia social, devenida en movimientos revolucionarios y lucha antiimperialista y anticapitalista. Y por el otro, han desarrollado la educación popular para la liberación y emancipación del oprimido, como enfoque filosófico y pedagógico en la praxis transformadora de la realidad, base de los planteamientos de Paulo Freire en la Pedagogía del oprimido, y de Simón Rodríguez (Sociedades americanas en 1828): “No nos alucinemos: sin Educación Popular, no habrá verdadera Sociedad” (p. 450).

Esto expone de manera evidente el quehacer de mi lucha social. Valiéndome de los elementos de la educación popular, promuevo cada espacio y organización como una oportunidad para el empoderamiento de las comunidades, a partir de la sistematización de experiencias; es decir, sistematizando la praxis y transformándola en proyectos sociales y educativos que sustenten y encaminen a las comunidades y sus organizaciones hacia su desarrollo, confrontando los cambios de paradigmas y enfoques metodológicos desde la diversidad de corrientes de pensamiento que las inspiraron como el humanismo, el cristianismo liberador y militante, el marxismo, entre otras, incorporando nociones y conocimientos consolidados en la planificación y ejecución de experiencias, asumiendo compromisos organizacionales y personales.

Al analizar, reflexionar e interpretar críticamente estas experiencias, mi comprensión cambió de manera significativa, develando aspectos transversales en las narrativas y sistematización

de las mismas, descubrimientos que surgieron y mostraban las dimensiones de mi esencia, mi ser, la persona que soy, los valores que profeso y que influncian y determinan mi praxis en lo familiar, comunal, religioso, socioeducativo, cultural y laboral, entre otros; comprendiendo en perspectiva la naturaleza de mis principios, convicciones y valores, como resultado de la construcción racional y autónoma de mi patrimonio de valores, conocimientos y competencias que asumí y desarrollé a lo largo de la vida.

En este sentido, el relato de mis experiencias socioeducativas mostró una realidad que demandaba cambios y readecuaciones, lo que planteaba nuevos retos y desafíos en lo personal y a las organizaciones socioeducativas, así como a los actores de las mismas, en atención a los fines para lo cual fueron creadas y a las necesidades y potencialidades de los sujetos protagónicos a los que estaban orientadas.

Más aún, asegurar el alcance de los propósitos institucionales partía de dinámicas significativamente influenciadas por procesos de investigación socioeducativa, metodologías de investigación que fueron evolucionando de manera pertinente con las realidades concretas y que fui incorporando en cada momento de la línea de tiempo de las organizaciones, investigaciones que surgieron como consecuencia de la búsqueda permanente de alternativas transformadoras de la realidad, en contextos de cambios continuos, en los que era necesario que comprendiera sus dinámicas, procesos, elementos

estructurantes, sus complejidades; en otras palabras, que le diera significado y sentido, desde una práctica dialógica, reflexiva, crítica e interpretativa, desde el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, respondiendo así a los fines y propósitos de manera asertiva y pertinente.

Al mismo tiempo, esto me llevó a constituir un marco referencial en lo epistemológico, en los paradigmas, en los métodos y en los enfoques, consolidando un portafolio referencial importante y pertinente para el desarrollo integral personal y de las organizaciones socioeducativas y de los actores, el cual se hacía necesario en la formación continua y permanente para mantenernos actualizados y preparados, dando respuestas a los desafíos que así lo demandaban.

Así mismo, la construcción de conocimientos pedagógicos y metodológicos, y las innovaciones, las fui acompañando de nuevas visiones sobre la gestión colectiva e individual de los procesos socioeducativos, configurados y sustentados en una construcción dialógica, reflexiva, crítica e interpretativa, en cambios epistemológicos, en los paradigmas y en los métodos de investigación, aprendizajes y conocimientos valorados y reconocidos en ámbitos académicos y de investigación, constituyéndose en aportes y referentes para los modelos de gestión que favorecen la inclusión e integración socioeducativa de los sujetos protagónicos de aprendizaje, jóvenes, adultos y adultas en búsqueda de alternativas de enseñanza aprendizaje distintas a los enfoques tradicionales.

Los hallazgos que encontré, desde un análisis profundo, retrospectivo y prospectivo, caracterizados y categorizados a partir de procesos sistematizadores y retroalimentadores de los aprendizajes, transformados en áreas de conocimientos y de investigación, me hicieron consciente y a los actores socioeducativos de los aprendizajes y competencias adquiridas, las cuales configuraron y fortalecieron nuestros perfiles como educadores, gestores e investigadores de la praxis desarrollada a lo largo de la vida.

Adicionalmente, estos componentes y áreas de conocimiento, promovidas y facilitadas en un contexto de creación intelectual, influenciado por lo político-pedagógico, determinado por la proactividad y autonomía en el propio proceso de autoaprendizaje, fueron orientando mi praxis en la gestión de organizaciones socioeducativas, estructurada desde una mirada de promoción de liderazgos individuales y colectivos, de trabajo en equipo, de articulación, sinergia, empatía y compromiso para alcanzar los propósitos, constituyéndose equipos de trabajo de alto rendimiento para la creación intelectual, impactando y transformando la realidad.

En este sentido, resalto la estructura de componentes y áreas de conocimientos sustentadas en los aprendizajes y competencias que adquirí, como resultado de la sistematización de las experiencias y praxis organizacional vivenciadas, como lo muestro en la tabla 8.

Tabla 8

Componentes y áreas de conocimiento desarrolladas

COMPONENTES	ÁREAS DE CONOCIMIENTO
General	Ética en las Organizaciones Socioeducativas
	Filosofía en las Organizaciones
	Formación de Actores Sociales Críticos y Comprometidos con la Gestión de Procesos Educativos
	Gestión de Centros Educativos
	Proyectos Educativos en las Organizaciones Socioeducativas
	Proyecto Educativo Integral Comunitario
Complementario	Organizaciones de Base
	Democracia desde la Acción Comunitaria en los Proyectos Educativos
Investigación	Metodologías de Investigación en las Organizaciones
	Diagnóstico Participativo, Formulación y Reflexión de Proyectos de Acción en Instituciones Educativas
	Gestión para la Inclusión e Integración Social y Educativa
	Díálogo Social en y sobre la Formación y Autoformación Productiva
	Gestión del Desarrollo Humano en Organizaciones Socioeducativas
	Gestión de la Formación y Autoformación Productiva

Nota: Elaboración propia con base en los componentes y áreas de conocimiento develados en los hallazgos descritos en el Portafolio de Experiencias.

Finalmente, fui consolidando mi praxis de gestión sustentada en estructuras organizativas pertinentes a los desafíos del momento histórico y a la demanda de una estructura gerencial que facilitara la eficiencia y eficacia de los procesos

socioeducativos para dar respuesta a los propósitos y fines de la misma²⁷.

Así mismo, mi praxis de gestión se centró en contribuir al desarrollo de capacidades de análisis, creatividad y pensamiento crítico-reflexivo en los actores, desde una práctica de investigación-acción, como estrategia generadora de conocimientos, acompañada de una formación crítica, reflexiva e interpretativa que facilitó aprendizajes y competencias en el desempeño de nuestro rol profesional y conocimientos consistentes, respaldados y comunicables, donde se confrontaban las experiencias con las teorías existentes, contribuyendo a la consolidación de nuestros portafolios de experiencias y conocimientos generados desde y para la praxis socioeducativa, reconociendo críticamente la realidad y la propia práctica personal, considerando la diversidad de corrientes de pensamiento.

27 Un ejemplo de lo expuesto lo muestro en el anexo A, Organigrama de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, el cual fue elaborado a partir de constructos en el proceso de sistematización de experiencias.

PRAXIS TRANSFORMADORA DE LA GESTIÓN SOCIOEDUCATIVA:

***Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat,
Secretariado Comercial Santo Domingo Savio,
Escuela Básica de Adultos Santa Ana***

*Si no es el educador el que le ofrece
el modelo racionalmente adecuado,
el niño no crecerá sin modelos
sino que se identificará con los que le propone la televisión,
la malicia popular o la brutalidad callejera,
por lo común exaltados desde el lujo depredador
o la mera fuerza bruta.*

***Savater
(1996, p. 96)***

La descripción del recorrido por las organizaciones socioeducativas Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, Secretariado Comercial Santo Domingo Savio y Escuela Básica de Adultos Santa Ana evidencia un contexto de experiencias,

así como un patrimonio de competencias y aprendizajes significativos, que adquirí y profundicé desde la praxis a través de estudios formales y no formales, que contribuyeron a consolidar mi perfil profesional como docente, investigador y gerente de procesos educativos.

La construcción de los Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria, el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) y la constitución de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, entre otros, configuraron creaciones intelectuales que contribuyeron a darle sentido y significado a la praxis, llevándola desde un estadio de informalidad a una estructura organizativa y gerencial formal, pertinente y ajustada a las demandas del momento histórico, que exigía como desafío promover la inclusión e integración socioeducativa de los estudiantes que buscaban alternativas de enseñanza-aprendizaje distintas a las tradicionales, que respondieran a sus intereses.

Estos constructos tuvieron un impacto en el modelaje de valores de los actores de la comunidad educativa, llenando las expectativas de una comunidad que esperaba que la institución procurara la regeneración moral de sus actores, en una comunidad axiológicamente desintegrada²⁸, promoviendo y modelando valores humanos y cristianos.

Los procesos educativos no los concebía para reproducir los modelos educativos excluyentes de donde provenían los

28 Izquierdo (2003) expone que ese es el rol que la sociedad le ha asignado a la escuela.

estudiantes, lo que me llevó a preguntarme ¿Qué queremos de la institución? ¿Qué deberíamos pedirle a la institución? para descubrir el sentido que debía tener en su rol socioeducativo, en la búsqueda de su orientación propia, su valor fundamental y su significado para la comunidad²⁹, y las cosas que realmente interesaba saber y no podían enseñarse.

Adicionalmente, desde una visión crítica sobre los modelos educativos y sociales, impulso, promuevo y fortalezo métodos de investigación, desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, lo que contribuyó a consolidar la orgánica funcional institucional, una dinámica que se fortaleció a partir de un método de gestión por fases y a través de la planificación de proyectos de acción, evidenciándose el desarrollo de competencias para la gestión institucional y el desarrollo de un modelo de método de gestión.

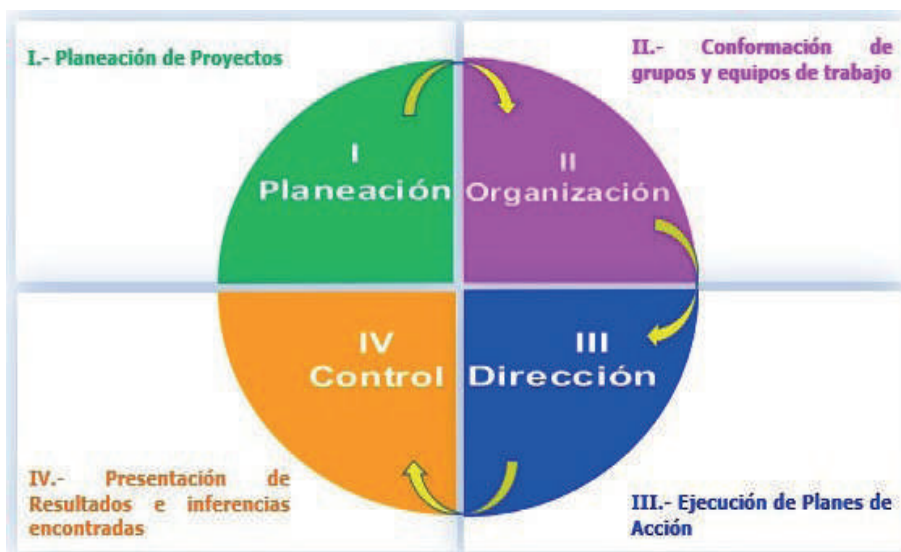
Esto, sin duda, fijó una identidad propia en la gestión, una ruta, una metódica en mí y en los actores-investigadores institucionales; una metodología que se constituyó en la herramienta para investigar gestionando, toda una praxis de reflexión crítica, de investigación-acción sistematizadora³⁰ sobre

29 Savater (1996) señala que la escuela debe producir gozos activos desde dentro, creadoramente.

30 Aranguren (2007) formó parte de los actores-investigadores en la praxis organizacional, y en uno de los constructos arbitrados, producto de la sistematización de experiencias; él explicó el hallazgo de la metodología de investigación-acción sistematizadora, como una propuesta de intervención que profundiza en la sistematización de la experiencia como estrategia generadora de conocimientos integrados a la formación crítico-reflexiva que permite que la persona aprenda mientras actúa en su rol profesional. Tiene como objetivo la evaluación y sistematización de un proceso de formación del docente como investigador, promovido a través de la práctica de la investigación-acción.

las experiencias, como sujetos y equipo de trabajo responsables de construir y transformar la realidad institucional y de sus actores, como lo muestro en la figura 2:

Figura 2
Orgánica funcional institucional.
Evidencia de un modelo de gestión



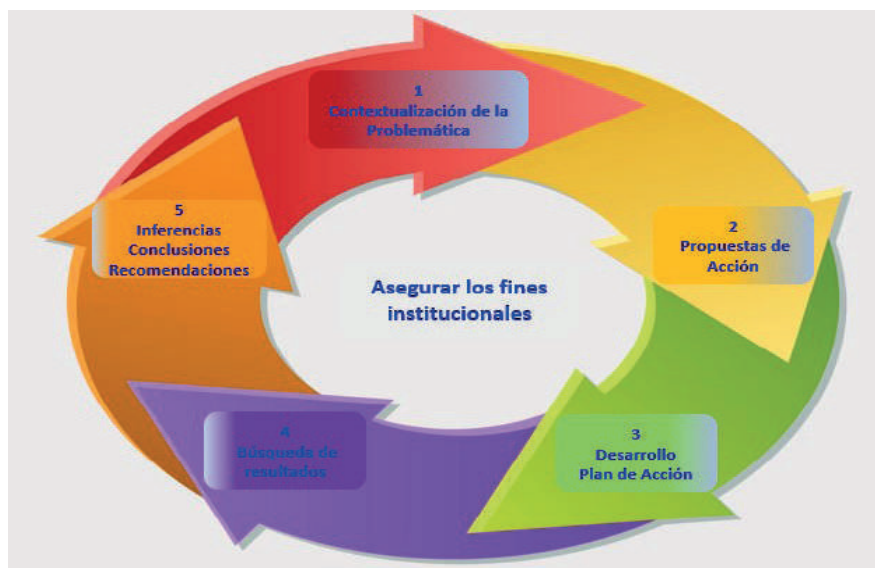
Nota: El modelo es el resultado de los hallazgos descritos en el Portafolio de Experiencias y con informaciones de Álvarez (2001), Chiavenato (2006), Drucker (1999), Requeijo (2008).
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, se transforma el quehacer socioeducativo a partir de procesos en los que están presentes la reflexión crítica, la investigación-acción sistematizadora y la formación de los actores, a partir de procesos que tienen como propósito asegurar los fines institucionales.

Fui desarrollando una metódica a partir de la caracterización del problema, como fase de diagnóstico, en la que utilizaba

la matriz DOFA y el Árbol de Problema, como estrategias a través de las cuales justificaba las propuestas de intervención o de posibles soluciones, fundamentando, así, los objetivos y el plan de acción con las estrategias a implementar y, finalmente, desarrollaba una indagación introspectiva y prospectiva de los resultados a través de la sistematización, valorando y asegurando de esta manera el cumplimiento de los fines institucionales, como lo muestro en la figura 3.

Figura 3
Gestión de la metodología
de acción institucional transformadora de la realidad



Nota: El modelo de gestión de la metodología de acción institucional transformadora de la realidad es el resultado de los hallazgos descritos en el Portafolio de Experiencias y con informaciones de Aranguren (2007), Jara (2001). Fuente: Elaboración propia

En este sentido, promuevo y genero un contexto de creación intelectual propio y en los equipos de trabajo, animado

por la necesaria profundización en los fundamentos teóricos, las epistemologías, los paradigmas y los enfoques metodológicos, que facilitan los procesos de reflexión sobre la praxis y una mayor comprensión e interpretación de los hallazgos y descubrimientos significativos, en los que había que considerar sus implicaciones y su complejidad³¹.

A su vez, esta dinámica trajo una consecuente creación de documentos, instrumentos metodológicos y didácticos, así como investigaciones contextualizadas en la realidad concreta institucional, orientadas hacia el fortalecimiento de los procesos organizativos considerando la dimensión político-filosófica y pedagógica de la acción socioeducativa; como resultado de dicha dinámica, destaco los productos intelectuales propios y del equipo de trabajo como actores-investigadores, originados en la praxis socioeducativa, como lo muestro en la tabla 9.

Tabla 9

**Creaciones intelectuales originadas en la praxis socioeducativa:
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, Secretariado
Comercial Santo Domingo Savio,
Escuela Básica de Adultos Santa Ana**

AUTOR	AÑO	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO
Hernández, J.	(1994)	Un Estudio de las Relaciones entre las Operaciones que se ejecutan para el Aprendizaje y el Desarrollo de la Capacidad para Resolver Problemas de Proporcionalidad	[Tesis de licenciatura en Educación mención Química. No publicada. Universidad Central de Venezuela]

31 Moreno (1995) refiere que la implicación y la complejidad estaban ahí y con ellas había que contar.

Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	(2004)	Reglamento Interno 2004 - 2006	Material no publicado
Hernández, J.	(2009)	Estrategias Metodológicas no convencionales de Gerencia de Aula para la Integración Social y Educativa. (Caso: Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat")	[Tesis de especialización en Gerencia de los Procesos Educativos. No publicada. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez]
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	(2011)	Proyecto Pastoral 2012 - 2013	Material no publicado
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	(2012)	Proyecto Integral Comunitario (PEIC) – Proyecto Educativo Pastoral 2012 - 2013	Material no publicado
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	(2014)	Sistematización de Propuestas de Proyectos de la Unidad Educativa "Santa Magdalena Sofía Barat"	Material no publicado
UNESR	(2014)	PROYECTO FONACIT: "El Diagnóstico participativo, la formulación y reflexión de proyectos de acción en instituciones educativas"	Proyecto de Investigación UNESR - UE "Santa Magdalena Sofía Barat"
UNESR	(2015)	PROYECTO FONACIT: "Escuela – Universidad – Consejo Comunal: Construyendo Democracia desde la Acción Comunitaria"	Proyecto de Investigación UNESR - UE "Santa Magdalena Sofía Barat"
UNESR	(2015)	PROYECTO FONACIT: "Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la Escuela y la Universidad"	Proyecto de Investigación UNESR - UE "Santa Magdalena Sofía Barat"
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat	(2015)	Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria	Material no publicado

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida como resultado de los hallazgos descritos en el Portafolio de Experiencias.

En este sentido, se consolida el desarrollo de una praxis de investigación-acción participativa y transformadora, en el que la crítica y la reflexión son partes esenciales, que ayudan en los necesarios procesos de cambio y emancipación³².

Aprendizaje formal y no formal.

Un punto de encuentro en contextos socioeducativos

En la praxis socioeducativa, la evolución de los cambios y los emergentes espacios formales y no formales de aprendizaje³³ me brindaron la posibilidad, como alternativa, de reconfigurar y replantear las formas habituales de concebir los procesos, desde un abordaje que consideraba los diversos contextos y situaciones en la que los actores aprendíamos, generando de este modo oportunidades para el aprendizaje permanente y pertinente a los fines institucionales y expectativas de la comunidad educativa, donde todos los actores hacíamos de la formación, por un lado, una necesidad y, por el otro, una tarea de equipo de los actores³⁴.

32 Becerra y Moya (2010) señalan que es una aspiración legítima de una sociedad que lucha por ser protagonista de su propio destino.

33 En la praxis socioeducativa, se entendían los espacios formales de aprendizaje como aquellos que comprenden desde la educación inicial hasta los estudios universitarios; y a los espacios no formales de aprendizaje como aquellos que ofrecían propuestas organizadas de formación extraescolar (talleres, cursos, seminarios, encuentros, líneas de investigación, entre otros), generalmente ofertados por la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).

34 Escotet (1992) expone que el profesional universitario debe comprender que recibe una instrucción que se convierte, en parte, en obsoleta el mismo día de graduación.

Los aprendizajes formales y no formales que desarrollé estaban orientados a acompañar la necesidad de profundizar en cada rol desempeñado, hacer pertinente, eficiente y eficaz cada proyecto e impulsar la transformación institucional para el logro de sus fines y propósitos. El punto de partida de la metódica instituida, y que desarrollaba, se centraba en un diagnóstico desde la investigación-acción sistematizadora, desde un enfoque interpretativo, un método que contemplaba las fases de diagnóstico, planificación, organización, direccionamiento (ejecución) y control (presentación y evaluación de los resultados de las experiencias).

Los trabajos investigativos describían propuestas de intervención y transformación de la realidad a partir de la profundización en la sistematización de las experiencias, donde develaba, de manera explícita, la lógica de los procesos, los aspectos y factores intervinientes, sus relaciones y el porqué de esas lógicas, como lo muestro en la figura 4 en la página siguiente.

Figura 4
Proceso de Formación – Investigación – Sistematización



Nota: El profesor Aranguren formó parte del equipo docente de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, en la que nos desempeñamos como actores-investigadores, aplicando la metodología descrita. Fuente: Aranguren (2007).

La figura describe nuestro rol como actor-investigador con el que sistematizamos la experiencia de formación e investigación y socializamos la práctica, la metodología y la teoría a partir de la cual desarrollamos la praxis. En este sentido, la sistematización individual estaba incorporada en la sistematización colectiva, y esta, a su vez, estaba determinada por las creaciones intelectuales generadas desde la acción individual de cada actor-investigador³⁵.

35 Aranguren (2007) desarrolla los hallazgos encontrados y que develan dicha metodología en la sistematización de la praxis organizacional, en el artículo arbitrado "La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador, en la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat", referenciado en este informe de

En este sentido, asumí la sistematización desde la praxis propia y colectiva, como una metodología para comprender lo que pasó, reflexionar y cuestionar la experiencia para entender qué y por qué pasó. En este sentido, iba respondiendo preguntas y planteándome otras, considerando el eje central que originaba la experiencia, referidas con especial énfasis a los procesos educativos y de gestión en las experiencias implementadas y a partir de la cual las experiencias nos cuestionaban como actores-investigadores³⁶.

Ciertamente, representaba una dinámica que me permitió producir conocimientos consistentes, respaldados y comunicados a las organizaciones socioeducativas participantes, donde confrontaba las experiencias con las teorías existentes, contribuyendo a un portafolio de experiencias y conocimientos personales e institucionales generados desde y para la praxis socioeducativa. Sin duda, fue una estrategia generadora de conocimientos, que acompañé con una formación crítica, reflexiva e interpretativa, facilitando aprendizajes y competencias en el desempeño de mi rol profesional.

En este sentido, promovía la práctica de la investigación-acción sistematizadora, realizada desde la praxis y contextos

investigación.

36 En el trabajo de investigación (Hernández, 2009), expongo la experiencia de sistematización en la implementación de las estrategias no convencionales de gerencia de aula para la integración social y educativa de los estudiantes de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, referenciado en este informe de investigación.

de investigación por los mismos docentes y profesores, con los aportes del colectivo de las organizaciones socioeducativas.

Por otro lado, la complementariedad existente entre el aprendizaje formal y no formal, influyó en mi necesidad de coordinar acciones en aras de un pertinente aprovechamiento de los aprendizajes, con el propósito de avanzar hacia una interrelación en beneficio de una praxis socioeducativa más cohesionada y fortalecida, ya que ambos aprendizajes contribuían a la formación propia y de los actores socioeducativos, considerando, al mismo tiempo, las experiencias y aprendizajes alcanzados en contextos informales, aun cuando los aprendizajes adquiridos en estos últimos son pocas veces reconocidos y acreditados.

Al entender cómo podían converger estos aprendizajes en beneficio de los actores e influenciar la praxis socioeducativa, centré mi atención en investigar la gestión de los aprendizajes que se desarrollaban a través de planes, programas y políticas institucionales llevadas a cabo en favor de sus fines³⁷.

En este sentido, los hallazgos y resultados de la gestión de los aprendizajes evidenciaron, en las dinámicas formativas de los actores-investigadores, que se concretó el esfuerzo en acciones que mejoraron la profesionalización de los mismos y el modelo educativo institucional; en consecuencia, a partir

37 Los hallazgos y resultados de esa investigación, igualmente, son expuestos en el trabajo de investigación (Hernández, 2009), referenciado en este informe de investigación.

del liderazgo que desarrollé y que me convirtió en el director fundador, se encaminó la institución desde un estadio no formal a uno formal con la constitución de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat³⁸, la cual emergió como resultado del desarrollo de aprendizajes formales y no formales y de las acciones comprometidas conjuntamente con los actores que, en un principio, llevamos a cabo una experiencia de facilitación de aprendizaje en jóvenes, adultos y adultas, a través de un Centro de Orientación del Instituto Radiofónico Fe y Alegría.

El Centro de Orientación del Instituto Radiofónico Fe y Alegría se fue comportando, cada vez más, como un centro formal, como consecuencia de los planteamientos y referencias investigativas que consolidé con el equipo de trabajo, a partir de los cuales se generaron acciones que impactaron y transformaron la realidad institucional, dando respuestas a las expectativas de la comunidad educativa y de los actores socioeducativos, desde una praxis propia, que le dio identidad, siendo referencia como alternativa educativa que favorecía la inclusión y la integración socioeducativa de los sujetos protagónicos de aprendizaje a los que estaba orientada.

Gestión del desarrollo humano

Reconocer que mis capacidades y competencias son el resultado de los procesos formativos y de autoaprendizaje en el desarrollo de la praxis y gestión en las instituciones

38 En el anexo G se muestra el acta constitutiva y los estatutos de fundación de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat.

socioeducativas, me llevó a proyectar la necesidad de formar a las generaciones de relevo para que revitalizaran y reimpulsaran los proyectos y organizaciones.

En este sentido, fui configurando un perfil en gestión del desarrollo humano en organizaciones socioeducativas, acompañado por la creación de espacios y condiciones para que los actores de las experiencias socioeducativas desarrollaran su potencial y, por consiguiente, transformaran el entorno y su realidad en una experiencia productiva y creativa, cubriendo necesidades e intereses.

La proactividad y la autonomía en el propio proceso de aprendizaje me impulsaron a la construcción de conocimientos y metodologías, así como a la gestión colectiva e individual de los procesos desde cada ámbito de responsabilidad. El sentido y el significado se centraban en las posibilidades que ofrecía el proceso de aprendizaje desde la gestión individual y colectiva, como contribución para el desarrollo de nuestra capacidad de análisis, síntesis, creatividad y pensamiento crítico-reflexivo.

Algunos de estos espacios formativos eran los encuentros de convivencia, los cuales eran programados en el cronograma institucional, y eran parte de los planes de formación y evaluación profesional e institucional, cuya planificación liderizaba cada año conjuntamente con el equipo coordinador. Estos encuentros se constituyeron en una estrategia para valorar, reflexionar e interpretar conscientemente, sobre las evidencias y los progresos

individuales, grupales e institucionales, a la vez que contribuía a desarrollar la capacidad de gestión y la comprensión, a través del análisis realizado a la praxis socioeducativa, de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas (matriz DOFA) a ser consideradas en el planteamiento de las dimensiones filosófica, pedagógica y metodológica de la institución, entre otros aspectos.

En estos espacios formativos, exponía, al igual que los actores-investigadores, los registros descriptivos, análisis, reflexiones e interpretaciones críticas de manera contextualizada y conceptualizada, de las experiencias y los aspectos que emergían de ellas, lo que conllevaba a creaciones intelectuales plasmadas en documentos, sistematizaciones y en trabajos de investigación. Así mismo, me permitían encontrar justificaciones a las propuestas de intervención de las problemáticas; en estas dinámicas se hacía evidente el desarrollo de un pensamiento crítico³⁹ aplicado en los contextos complejos de la práctica socioeducativa, en la que aportaba significado y sentido a la praxis transformadora, conllevando a la configuración y a la actualización del perfil profesional propio y el de los actores, en el que destaco el perfil de gestión del desarrollo humano.

El desarrollo del pensamiento crítico y creativo emergía de las experiencias, compensando las dificultades que tenía, así como la de los actores-investigadores, para tomar decisiones

39 Mackay et al. (2018) plantean que el pensamiento crítico es aquella habilidad que las personas desarrollan a medida de su crecimiento profesional y de estudios, y que el cual les permite realizar un proceso de toma de decisiones acertado, debido a la capacidad decisiva que ha ganado a partir del crecimiento en conocimientos y experiencias personales y profesionales.

pertinentes, promoviendo en nosotros la necesidad de buscar opciones y alternativas, y cuestionar de manera persistente, desde la divergencia, lo rutinario o establecido, generando la innovación, lo inédito, una nueva identidad de la praxis personal e institucional.

Asumiendo el planteamiento de López (2003), en cuanto a que solo pensando se aprende a pensar, desarrollo en las organizaciones dinámicas de aprender a pensar, promoviendo la práctica de habilidades de razonamiento que condujeran a pensar cada vez mejor en forma crítica y creativa sobre la praxis socioeducativa, en una búsqueda constante que evidenciara la vocación educativa, estando, además, conscientes de la complejidad de ese quehacer socioeducativo, siendo necesaria la creación de espacios o de ambientes que facilitaran el crecimiento y desarrollo integral de los actores⁴⁰.

Más aún, dentro de la complejidad y la multiplicidad de los aspectos que estaban presentes e intervenían en los procesos socioeducativos, era fundamental que los actores conociéramos y nos apropiáramos de estos, hallando razones y criterios, desde el cuestionamiento sobre la realidad, facilitando mejores tomas de decisiones de acuerdo con los valores que se iban develando, desde la perspectiva de la autoapropiación. En este sentido, promoví, como director, y como miembro del equipo de

40 En la tabla 9 se muestran algunos de los trabajos de investigación sobre la praxis que facilitaban el desarrollo de la práctica de aprender a pensar y que se acompañaba con formaciones de desarrollo personal y crecimiento personal, extensivo a toda la comunidad educativa.

actores-investigadores, el impulso de propuestas de intervención y respuestas novedosas a las problemáticas; es decir, a través de esas propuestas desarrollábamos *el aprender a pensar crítica y creativamente*, en un ejercicio de contextualización, propuesta de intervención y hallazgos como aportes a las investigaciones, desde lo pedagógico, andragógico, metodológico, didáctico, entre otros aportes; desarrollábamos aproximaciones teóricas y metodológicas desde el pensar crítica y creativamente con un sentido humanista.

Del mismo modo, en la medida que promovía, conjuntamente con el equipo coordinador, el desarrollo de la capacidad de análisis de problemas, sus causas y consecuencias, en y sobre la praxis, evidenciábamos las transformaciones y progresos en la calidad socioeducativa. Por consiguiente, el pensamiento crítico, la reflexión y la interpretación en y sobre la acción formativa, la entendíamos como un análisis profundo de la praxis y sus características, y de los procesos que la configuraban, convirtiéndose de esta manera en referente y fundamento para la construcción de conocimientos educativos en todos sus ámbitos y desde los diversos roles.

En este sentido, el pensamiento crítico contribuía a organizar y ordenar ideas, conocimientos, métodos y, por consiguiente, a que tuviéramos argumentos acerca de los temas; es decir, un pensamiento racional y reflexivo al que nos conllevaba el análisis de la realidad a través de la observación y las narrativas de las experiencias, desechando los prejuicios y distinguiendo

los argumentos sobre los temas, validando de esta manera los referentes de otras experiencias y las propias, consolidando así el análisis de la realidad socioeducativa institucional.

Ciertamente, esta praxis me conllevó, al igual que al equipo de trabajo, a consolidarnos como actores-investigadores socioeducativos, promoviendo la generación de propuestas en las modalidades de intervención pedagógica, didáctica y metodológica, en la especificidad de los procesos y en los sistemas de evaluación, entre otros. Sin duda, una gran fortaleza para conformar y consolidar una cultura organizacional ajustada a la propia praxis educativa, permitiendo desaprender y reaprender, demostrando la complejidad y la visión sobre los procesos, desarrollando investigación-acción y procesos de sistematización, desde el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, consolidando documentos importantes como referentes institucionales.

LOS PROYECTOS SE TRANSFORMAN EN REALIDAD Y LOS ACTORES E INSTITUCIONES CRECEN: DESDE UNA VISIÓN Y ACCIÓN TRANSFORMADORA DE LA REALIDAD

*Los tiempos cambian
y nosotros debemos cambiar con ellos.*

Santa Magdalena Sofía Barat

Concebía la transformación de la realidad de los actores y de las instituciones a partir de un pensamiento que invitaba a valorar los momentos y los tiempos, pues, según este pensamiento, los tiempos cambian y los actores e institución debíamos cambiar con ellos, a partir de la implementación de acciones compartidas colectiva e institucionalmente.

En este sentido, cada año se visualizaba cómo sería el año escolar; se elaboraban los planes, considerando sus dimensiones, las acciones, la evaluación de resultados, los impactos y nudos críticos, en una dinámica de construcción colectiva, continua y pertinente, la cual nos permitía renovar e incluir nuevos

objetivos y metas, así como observar y valorar la transformación institucional en una línea de tiempo.

Estas dinámicas en las organizaciones, las sistematizábamos y presentábamos en constructos intelectuales que socializábamos con toda la comunidad educativa, entre los que resalto: (a) El Proyecto Educativo, transformado luego en Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), (b) el Reglamento Interno, transformado en Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria, (c) el Plan Anual de Actividades, (d) el Plan Estratégico de Gestión, (e) el Informe de Gestión, y (f) los Proyectos de Innovación Educativa. Algunos de estos constructos los incorporo y menciono en la tabla 9.

Los constructos de gestión⁴¹ mencionados anteriormente se originaban a partir de la implementación de la metódica de gestión institucional⁴², en todos sus niveles de gestión, la cual me correspondió coordinar y dirigir como director del plantel y como actor-investigador. Dichos documentos recogían y configuraban la praxis y organización institucional, llevada a cabo de manera coordinada, a partir de las responsabilidades y acciones colectivas e individuales, instrumentos de gestión que contribuían a concretar los fines y a viabilizar la ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

41 Álvarez (2001) expone que son documentos informativos que dan cuenta de la gestión planificada y desarrollada, así como de la consecución de objetivos y metas. Se trata de herramientas de organización y visión institucional.

42 La metódica de gestión institucional se muestra en la figura 3.

De esta manera, la gestión que liderizaba configuró una praxis de elaboración de constructos de gestión y de consecución de los fines de los mismos, a partir del compromiso del equipo de trabajo en todos los niveles de gestión; así surgió el proyecto de fundar y constituir la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat⁴³, uno de los proyectos transformadores de la realidad más significativo en las organizaciones socioeducativas, pues significó pasar de un estadio de informalidad a uno de formalidad, lo que era demandado por los actores de la comunidad educativa y los entes rectores en materia educativa.

Igualmente, significó que, como director, pudiera conferirle el título de técnico medio a los estudiantes y las estudiantes sin la intermediación del Instituto Radiofónico Fe y Alegría, así como otorgar los años de servicio y su posterior derecho a la jubilación a los actores docentes ante el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) y, finalmente, desarrollar con autonomía un proyecto educativo integral basado en valores, y que a su vez respondiera a los intereses de los estudiantes.

De igual modo, bajo el liderazgo de mi gestión, la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat se constituyó en una alternativa socioeducativa con dinámicas particulares de aprendizaje integral, basada en procesos de desarrollo personal

43 La Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat fue constituida según documento Constitutivo Estatutario protocolizado ante la Oficina Subalterna del Primer Circuito de Registro del Municipio Libertador del Distrito Capital el día veinte (20) de mayo de 2002, bajo el Nro. 49, Tomo 9, Protocolo 1. Allí me desempeñé como director fundador, formé parte de la Junta Directiva como vicepresidente y, posteriormente, como presidente.

para favorecer la inclusión e integración socioeducativa de los jóvenes, adultos y adultas, como consecuencia de una ardua y comprometida gestión que desarrollé de los procesos administrativos y docentes necesarios para la consecución de la inscripción inicial de la Unidad Educativa ante el MPPE.

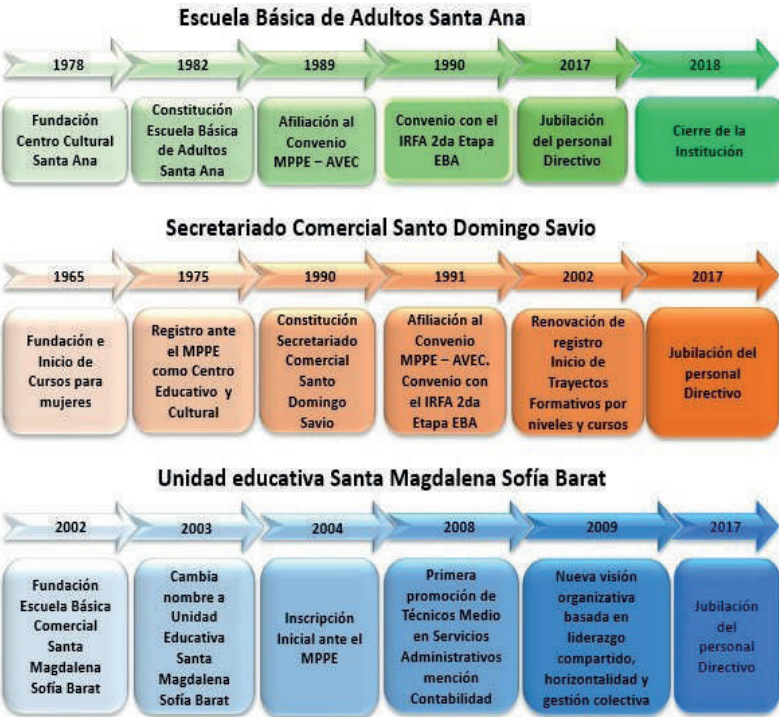
Entre los procesos que desarrollé puedo mencionar: (a) elaboración y registro del acta constitutiva, (b) justificación y aprobación del epónimo, (c) elaboración de planos, (d) solicitud de conformidad de uso educativo, (e) permiso de bomberos y sanidad, (f) ampliación de la plantilla de docentes, (g) elaboración del reglamento interno, transformado posteriormente en Acuerdos de Convivencia Escolar y Comunitaria, (h) construcción de horarios, (i) consolidación del plan de estudio, (j) solicitud del registro de información fiscal, (k) formalización de libros contables, entre otros.

Las organizaciones socioeducativas Escuela Básica de Adultos Santa Ana, Secretariado Comercial Santo Domingo Savio⁴⁴ y Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, al estar influenciadas por grupos de religiosas llegadas desde Europa, específicamente de España, a finales de la década de los setenta, las cuales huían de la segunda etapa del franquismo,

44 El Secretariado Comercial Santo Domingo Savio se caracterizó, bajo mi dirección durante 17 años de gestión, por ser referencia socioeducativa, de formación profesional y con énfasis en valores humanos y cristianos. A partir de los constructos intelectuales generados en y desde esta institución, se consolidaron otras instituciones educativas que funcionaron de manera cohesionada con ella. En el año 2016 me correspondió, como director, recibir el premio otorgado por Fundalatin y el IDHES, en reconocimiento como constructores de la paz Juan Vives Suriá 2016.

desarrollaron procesos de transformación de la realidad muy parecidos, desde los referentes de la Teología de la Liberación, la educación popular, la pedagogía liberadora y el método ver, juzgar y actuar, referentes que asumimos en un principio, en los que luego incorporamos el pensamiento crítico, la investigación-acción y la sistematización de experiencias. Muestro los procesos de cambios y transformaciones de las mencionadas instituciones en una línea de tiempo en la figura 5.

Figura 5
Línea de tiempo de las organizaciones socioeducativas



Nota: La línea de tiempo en la transformación de las organizaciones socioeducativas es el resultado de los hallazgos descritos en la Autobiografía y en el Portafolio de Experiencias.
Fuente: Elaboración propia.

EL LIDERAZGO

EN LAS ORGANIZACIONES SOCIOEDUCATIVAS

*La mar, que convoca todas las cosas hacia ella,
me ha llamado a mí y debo embarcar.*

Gibrán
(1996, p. 38)

La principal característica que desarrollaba como líder, así como los actores-investigadores en las organizaciones, se centraba en el ser; en consecuencia, la práctica y vivencia de los valores era transversal en la praxis. Un liderazgo con capacidad innovadora, que veía más allá, percibiendo la realidad de forma desacostumbrada, claramente tenía influencia sobre los miembros de la comunidad educativa y sobre el grupo de trabajo; era un liderazgo compartido como equipo de trabajo y así estaba plasmado en la estructura organizativa (anexo A); un equipo que efectuó cambios reales, transformadores y constructivos, ante la demanda de una nueva realidad.

Es un liderazgo que aprendí y que llevé a cabo con estrategias concretas y efectivas, a través del desarrollo y la

práctica de habilidades que le dieron sentido, significado e interpretación a las relaciones humanas en las organizaciones; sentido de comunidad, de trabajo en equipo, donde todos éramos importantes para el éxito del proyecto educativo; un liderazgo compartido que dio respuestas a las épocas y tiempos complejos, que requerían de una mayor especialización en los distintos niveles y áreas. Estos esfuerzos transformaron la vida de estudiantes y actores socioeducativos.

Las dinámicas me conllevan a comprender el rol de liderazgo en la institución y en la comunidad, participando protagónicamente en la construcción de objetivos, comprometiéndome con ellos, adquiriendo las habilidades, destrezas y aprendizajes para dar respuestas a los nudos críticos con responsabilidad y contribuyendo al desarrollo de relaciones de autoaprendizaje personal e institucional.

Impulsé un liderazgo transformador como modelo y ejemplo, promovido a través de procesos de aprendizajes transversales al carisma institucional, enfocado en:

1. Los valores éticos, una característica que describía el liderazgo, eran interiorizados constituyéndose en la esencia de ser de los actores.
2. La confianza en sí mismo, en los actores y en sus capacidades para el alcance de las metas.

3. La personalidad, centrada en habilidades sociales, de comunicación, de inspiración, de influencia, para la inclusión e integración socioeducativa.
4. El compromiso con la transformación de la realidad, promoviendo la libertad y la creatividad, la actuación en correspondencia con los valores institucionales, y la misión que nos acerca a los ideales y fines institucionales.
5. La proactividad, generar perspectivas de futuro, desarrollar relaciones, transmitir experiencias y motivar en la consecución de los fines institucionales.
6. La creatividad e innovación, promover el pensamiento creativo y acciones que contribuyeran al crecimiento y desarrollo de los actores y la institución, reconocer que aprendemos de forma diferente y desde la diversidad.
7. La visión transformadora compartida, basada en valores, centrada en los esfuerzos y participación de los actores socioeducativos para adecuarse a los nuevos tiempos.

Así mismo, en las organizaciones socioeducativas, los actores debíamos constituirnos en líderes para dinamizar los proyectos, asumiendo acciones para dar respuestas a los retos y desafíos de los nuevos tiempos, indicando las rutas y avanzando hacia los fines planteados, compartiendo la visión, reconociendo que se puede contribuir a la formación de nuevos liderazgos, así como que estos están presentes en todos los roles de desempeño y que es tarea de todos y todas fomentarlos y modelarlos.

La vivencia del liderazgo significó para mí promover el cambio personal y colectivo, descubrir el potencial y desarrollar las habilidades que lo modelaran. En este sentido, me correspondió guiar, inspirar y motivar al logro de los objetivos que conllevaran a la transformación personal, colectiva e institucional.

El liderazgo⁴⁵ caracterizó mi compromiso personal y de los actores en cada rol socioeducativo desempeñado. Lo asumía como apostolado; constantemente estaba en proceso de aprendizaje, desarrollaba nuevas habilidades e inspiraba a los actores en sus responsabilidades y contribuciones al proyecto educativo; desarrollaba relaciones de autoaprendizaje, reconociendo la oportunidad de ejercer un liderazgo transformador desde el modelaje en la praxis.

Finalmente, el liderazgo lo definía a partir de los valores éticos, y así lo promovía y modelaba como actor socioeducativo; es decir, lo asumí de forma tal que se constituyó en una forma de ser. Igualmente, mi liderazgo estaba definido y centrado en mi personalidad, a partir de la cual debía modelar la comunicación asertiva, la proactividad, la inspiración, la motivación y el desarrollo de relaciones fraternas y de solidaridad.

45 Molinar y Velázquez (2004) plantean que la principal característica del liderazgo se encuentra en el ser, en la práctica y vivencia de los valores.

Praxis transformadora en la gestión de la formación y autoformación productiva: Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES)

A partir de las experiencias vividas en las organizaciones socioeducativas, con un perfil profesional construido y desarrollado a lo largo de veintiocho años de experiencia, me incorporo al Inces en el rol de gerente de Formación Técnica y Profesional, en el que debía desarrollar los aprendizajes y competencias adquiridas en la gestión de organizaciones socioeducativas, ahora con un enfoque centrado en el desarrollo de la formación técnica y profesional, y de la, formación y autoformación productiva. Todo fue cuestión de decisión, de adaptación, de flexibilidad en las posturas y asumir las oportunidades; así mismo, enfocarme en los objetivos, hacer lo que debía hacer, con compromiso y verlo como una oportunidad para el desarrollo personal, profesional e institucional.

En este sentido, en el Inces desarrollé coinvestigaciones que abordaron la “Profundización del diálogo social en y sobre la formación y autoformación productiva” y “El emprendimiento productivo. Un desafío para la formación y autoformación ecoproductiva sostenible”. Estas experiencias fueron promovidas a partir del estudio y profundización que desarrollé en el análisis e implementación de las líneas rectoras, orientaciones y metas, en atención a los contextos reales del proceso social de trabajo en los centros y entidades de trabajo. Igualmente, desarrollé y

presenté documentos, sistematizaciones e informes de gestión individuales y colectivos, los cuales describo en la tabla 10.

Tabla 10
Creaciones intelectuales originadas en la praxis socioeducativa:
Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (Inces)

Autor	Año	Título	Tipo de documento
Inces	(2018)	Informe de Gestión Gerencia General de Formación Profesional; Gerencia Técnica de Formación Profesional, 2018	Material no publicado
Inces	(2019)	I Congreso Pedagógico Nacional Inces 2019. Capítulo: "Bachiller Productivo Inces"	Sistematización Material no publicado
Inces	(2019)	Informe de Gestión Gerencia General de Formación Profesional, 2020	Material no publicado
Inces	(2020)	II Congreso Pedagógico del Inces 2020. "Pedagogía con Conciencia Productiva" ¡El momento de la formación técnica profesional es ahora!	Sistematización Material no publicado
Inces	(2020)	Informe de Gestión Gerencia General de Formación Profesional, 2020	Material no publicado
Sequera, B. y Hernández, J.	(2020)	Profundización del diálogo social en y sobre la formación y autoformación productiva	Revista científico comunitaria Ara Macao, 3 (6), 175-208.
Inces	(2021)	Informe de Gestión Gerencia General de Formación Profesional, 2021	Material no publicado
Sequera, B., Marcano, L., González, D. y Hernández, J.	(2021)	"El emprendimiento productivo. Un desafío para la formación y autoformación ecoproductiva sostenible"	Artículo - Ponencia - Unicen - Argentina

Nota: Elaboración propia con base en información obtenida de informes de gestión de la Gerencia General de Formación 2018, 2019, 2020 y 2021.

Inicié y desarrollé la gestión en el Inces en correspondencia con las dinámicas y metódicas adquiridas de experiencias de gestión anteriores; en este sentido, la caracterización del contexto la llevé a cabo a partir de un diagnóstico institucional y del comportamiento organizacional, de tal manera de facilitar la comprensión de las dinámicas organizativas y funcionales, y promover, así, propuestas de intervención necesarias para garantizar los fines institucionales; es decir, desarrollar los procesos de formación técnica y profesional en el país, dando respuestas a los nuevos y complejos desafíos del mundo del trabajo, considerando las dimensiones y elementos estructurantes de la matriz programática de gestión institucional, el desarrollo de las políticas públicas y el modelo de desarrollo productivo, en el ámbito de las competencias de la Gerencia General de Formación Profesional.

A su vez, consideré necesario partir de un diagnóstico pertinente, ya que estaba en progreso la transformación institucional, a través de procesos de cambios, unos en desarrollo, otros por iniciarse y otros en planificación para su implementación, entre ellos, la consolidación de una nueva estructura organizativa (anexo B), la transformación gerencial, la transformación curricular y la transformación digital.

En consideración a ese primer momento, como análisis y punto de partida, promoví, de manera paralela al desarrollo de la gestión, procesos de formación de los equipos de trabajo; es decir, impulsé una gestión del desarrollo humano de los actores

de la Gerencia Técnica de Formación Profesional, para fortalecer las competencias profesionales en el ejercicio de los distintos roles y facilitar la construcción y desarrollo de lineamientos, orientaciones y planes, así como el acompañamiento técnico docente y administrativo a las unidades regionales de formación profesional, responsables de la ejecución de los programas de Formación Técnica y Profesional.

Los nuevos y complejos retos para formar técnicos y profesionales vinculados al modelo de desarrollo productivo del país, me llevaron a impulsar una gestión que desarrollé acompañada de una investigación documental, hermenéutica, facilitando el análisis, la reflexión y la interpretación, así como la sistematización de los procesos inherentes a la misma, que luego fue concretada en documentos.

Adicionalmente, los procesos de investigación representaron para mí la posibilidad de comprender la realidad de la Gerencia General de Formación, a partir del estudio de comportamientos, actitudes y múltiples situaciones que involucraron a los actores de la Gerencia, así como la complejidad de la estructura organizativa y sus aspectos.

En este sentido, elaboré un diagnóstico organizacional, siendo el punto de partida una matriz DOFA y un Árbol de problemas, como instrumentos para la planificación y control de la gestión; incorporé progresivamente en la praxis de gestión la sistematización de experiencias de los procesos y sus

hallazgos, facilitando de esta manera la construcción de un clima organizacional que me llevó a ordenar, organizar y cohesionar el equipo de trabajo (anexo C). El Árbol de problema, como resultado de la matriz DOFA aplicada, lo muestro en la figura 6.

Figura 6
Diagnóstico organizacional
de la Gerencia General
de Formación Profesional – Árbol del problema

CONSECUENCIAS	Disfuncionalidad Orgánica: (Organización, Comunicación, Cultura Organizacional, Línea de Mando y Ejecución, Control y Seguimiento).
PROBLEMA	Pendiente de Elaboración: (Reglamento Interno, Organigrama Jerárquico y Funcional, Manuales de Procedimiento Administrativo y Operativo).
CAUSAS	Atados a estructuras del Pasado: (Tienen como referentes Ley de 1971 y Ley de 2008) Vacios de la Ley de 2014: (En cuanto a la Organización)

Nota: El Árbol de problema es el resultado del diagnóstico realizado en la Gerencia General de Formación Profesional en el lapso julio-diciembre 2018. Fuente: Inces (2018).

Así mismo, en el diagnóstico encontré que emergieron y se develaron aspectos importantes en la orgánica y gestión que requerían ser revisados: (a) la Organización, (b) la Comunicación, (c) la Cultura organizacional, (d) la Línea de mando y ejecución y (e) el Control y seguimiento de los planes (Inces, 2018).

Se develó así la problemática, la cual requería de un necesario replanteamiento y adecuación de:

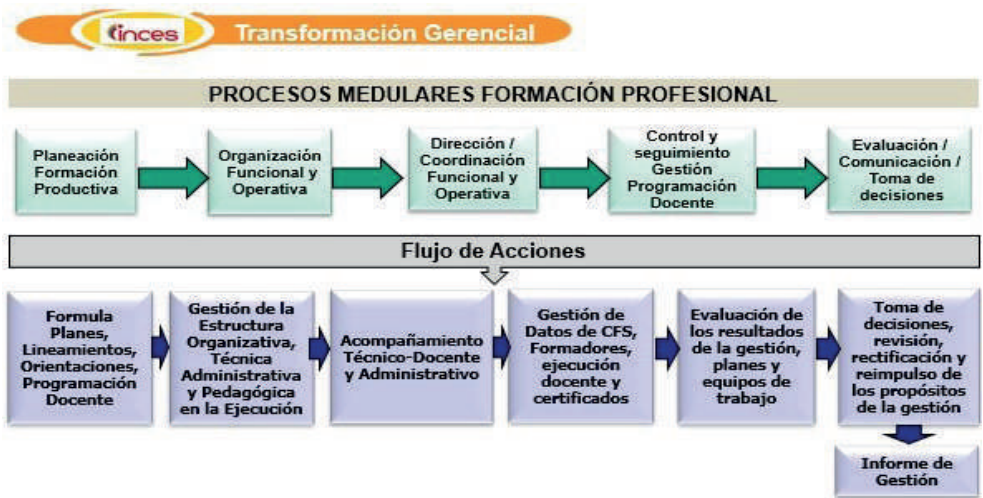
1. La estructura orgánica: fue revisada, se hicieron los aportes en mesas técnicas de trabajo y se presentó la propuesta, la cual fue aprobada en agosto de 2019 (anexo B).

2. El currículo: revisé su estatus y configuré un plan para su concreción y presentación ante las autoridades del Inces; la metodología de proyectos se aprobó en agosto de 2019 (anexo D).
3. Las Normas Técnicas Inces: revisé las líneas rectoras del nuevo currículo y concreté la entrega de la versión preliminar en diciembre de 2019 y, posteriormente, la versión definitiva, la cual fue aprobada en agosto de 2020 (anexo E).
4. La digitalización de los procesos de gestión y de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (anexo F): revisé y desarrollé acciones en el 2021, orientadas a las adecuaciones y puesta en marcha de los sistemas HACER, plataforma de gestión de los procesos de formación y autoformación productiva y del campus Inces, plataforma de ambiente Moodle para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje bajo la metodología de proyectos y Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), a través de la virtualización de las unidades curriculares en EVA.

Igualmente, configuré los procesos medulares de la Gerencia General de Formación Profesional en el ámbito de la transformación gerencial, los cuales muestro en la figura 7, así como los procedimientos para la elaboración de orientaciones, como muestro en la figura 8; del mismo modo, los lineamientos y

planes, el acompañamiento técnico docente y administrativo en la gestión y la ruta en la ejecución de los procesos de formación (Inces, 2020a).

Figura 7
Procesos medulares de la Gerencia General de Formación Profesional



Nota: Los procesos medulares de la Gerencia General de Formación Profesional se consolidaron como resultado del diagnóstico realizado en el segundo trimestre de 2020, en el ámbito de la transformación gerencial. Fuente: Inces (2020a).

Figura 8

Esquema de elaboración de orientaciones generales de formación y autoformación productiva



Nota: El esquema de elaboración de las orientaciones generales es el resultado de la sistematización de documentos de gestión de la Gerencia General de Formación Profesional, consolidándose el esquema a partir de las orientaciones 2020, realizada en el ámbito de la transformación gerencial. Fuente: Inces (2020a).

En este sentido, las orientaciones, lineamientos, planes, rutas de trabajo e informes de gestión pasaron a tener significado, sentido y lógicas en las dinámicas del equipo de trabajo; comencé a socializar, analizar, reflexionar e interpretar los aprendizajes y competencias adquiridas desde una nueva praxis, abriendo la posibilidad y oportunidad de consolidar un nuevo modelo de gestión; toda una reconfiguración que me permitió desaprender y reaprender conjuntamente con todo el equipo de gestión.

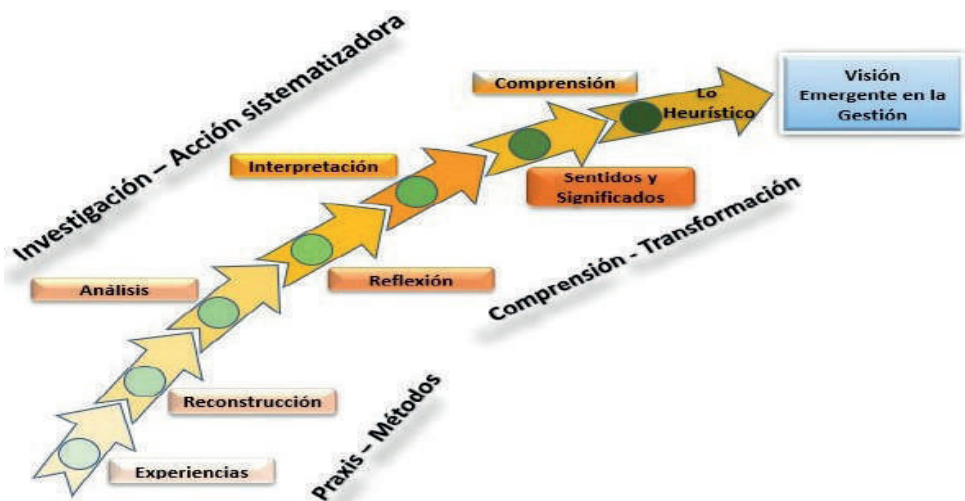
Al mismo tiempo, como resultado de estas iniciativas e intervenciones, quedó claro, para mí y para el equipo de gestión, que la gestión debía desarrollar básicamente el acompañamiento técnico docente y administrativo (ATDA), además del control y seguimiento a los planes, programas de formación productiva y convenios de cooperación, de manera articulada con otras gerencias, dando las orientaciones y lineamientos respectivos para la ejecución de las programaciones ordinarias, contingentes y extraordinarias que surgían de las políticas dictadas por las dependencias y entes a la cual está adscrita la Gerencia General de Formación Profesional y que guardan relación con la formación, acreditación y certificación de saberes (Inces, 2018).

Igualmente, encontré que la proactividad del equipo de trabajo de la gerencia estaba condicionada y determinada por estructuras del pasado, por lo que consideré necesario alinear progresivamente al equipo de trabajo, de manera estructurada, articulada y en sinergia y, finalmente, alcanzar la empatía y el compromiso del equipo de gestión, que conllevara a la creación intelectual como resultado de su praxis profesional. Esa dinámica fue recogida y presentada a los miembros del equipo de trabajo para hacerlos conscientes de la dinámica organizacional de la que eran partícipes (Inces, 2021).

IV. HALLAZGOS Y APORTES PARA UNA VISIÓN EMERGENTE EN LA GESTIÓN DE LA FORMACIÓN Y AUTOFORMACIÓN PRODUCTIVA

Las experiencias desarrolladas y narradas, los fenómenos observados en ellas, las relaciones manifestadas que caracterizaron los procesos y las percepciones de los actores, me condujeron a la descripción, reflexión e interpretación y al consecuente sentido y significado de las experiencias, integrando un conjunto de aprendizajes y hallazgos develados a partir de la sistematización de estas experiencias, desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, en el cual interactué a partir de la investigación-acción sistematizadora desarrollada, en un proceso donde expongo el trayecto investigativo bajo un enfoque fenomenológico hermenéutico, a partir de la revisión, análisis e interpretación de documentos y fenómenos que caracterizaron las experiencias y los procesos cognitivos implicados en ellas, como lo muestro en la figura 9.

Figura 9
Trayecto de la praxis investigativa



Nota: El trayecto de la praxis investigativa en las organizaciones socioeducativas es el resultado de los hallazgos descritos en la Autobiografía y en el Portafolio de experiencias, y con informaciones de Aranguren (2007), Jara (2001), Medina (1994) y Sánchez (1986).

Fuente: Elaboración propia.

El trayecto de la praxis investigativa se constituyó en un aporte que surgió de la evolución transformadora de la praxis organizacional y de la metodología investigativa como parte de mi identidad propia como actor-investigador, un trayecto en el que develo, en el ámbito de la investigación institucional, la metodología de investigación-acción sistematizadora, la praxis-métodos y la comprensión-transformación; es decir, un itinerario Experiencias – Reconstrucción – Análisis – Reflexión – Interpretación – Sentidos y significados – Comprensión – Transformación. En este sentido, y como resultado de las experiencias vivenciadas, emerge otro referente en el patrimonio

de mis creaciones intelectuales a partir de la praxis en las organizaciones socioeducativas.

Procesos de gestión vivenciados en las experiencias socioeducativas

Alcanzar la comprensión y develar lo heurístico, a partir del análisis, la reflexión y la interpretación de las experiencias, más aún, la comprensión de los procesos desarrollados durante las mismas, partió de mi necesidad de precisar cuáles fueron los procesos que facilitaron la gestión.

Como he mencionado anteriormente, los procesos son el resultado de una metódica consolidada en y desde las experiencias vivenciadas. Se evidenció, como punto de partida, el diagnóstico; este, a su vez, desencadenó otros procesos, como son la planificación y la organización, así como la dirección o coordinación de los planes de acción y, finalmente, el control y seguimiento de los proyectos, planes e investigaciones.

En este sentido, en el análisis del proceso de diagnóstico, evidencio dos trayectos. En primer lugar, la caracterización organizacional y del contexto de la praxis organizacional, y en segundo lugar, las dinámicas relacionales de los miembros de la organización.

Del primero surgieron elementos que me impulsaron a desarrollar acciones para dar respuestas al escenario planteado; y el segundo propicio que desarrollara iniciativas de transformación en los actores, motivando la participación

y contribuyendo, desde la acción individual y colectiva, a una visión institucional en la perspectiva de fortalecer estrategias que facilitaran el logro de los objetivos. Una praxis coherente con lo que exponen Morales et al. (s. f), en referencia al diagnóstico, el cual proporciona las herramientas para “proponer soluciones que hagan posible alcanzar, en grado elevado, los objetivos propuestos” (p. 16), facilitando la comprensión de las dinámicas y las dificultades en el desarrollo de los procesos, conllevando a la planificación y organización de planes de acción y de los recursos para concretarlos.

Más aún, con base en lo planteado por Morales et al. (op. cit.), considero que el diagnóstico es pertinente, toda vez que configura las necesidades organizacionales y las demandas de los equipos de trabajo responsables de la gestión; por lo tanto, trazarse objetivos precisa de este primer proceso, para organizar los procesos subsiguientes con base en los hallazgos encontrados a partir del diagnóstico.

Igualmente, encuentro que el proceso de diagnóstico, como punto de partida, proporciona aspectos que contribuyen a direccionar el proceso de planificación, el cual se ve enriquecido con los aportes de los actores, facilitando que los aspectos en la planificación general se prevean en las planificaciones específicas o de las dependencias, a partir del conocimiento consciente de las variables que influyen en los procesos, previniendo la desviación de acciones que no contribuyan a lo planificado y el consecuente impacto en los bajos niveles de eficacia.

Finalmente, infiero que el diagnóstico no solo facilita la detección de necesidades organizacionales, sino que, además, genera acciones para atenderlas en función de los fines institucionales, a través de la planificación; así mismo, de este primer proceso, descubro un aprendizaje, como lo es, la necesidad de planificar a partir de un diagnóstico previo que direcciona los planes y acciones para garantizar su eficacia.

Por consiguiente, considero que el diagnóstico se constituye en el fundamento de todo plan de acción, proyecto o investigación que se pretenda llevar a cabo, ya que, como parte de la planificación, exige la aplicación de metodologías y técnicas de investigación y la coordinación de los procesos.

A su vez, encuentro un segundo proceso, develado en la metódica de gestión: la planificación; en este sentido, comprender este proceso significó argumentar el qué, el porqué y el para qué de la planificación, como aproximación a lo sucedido en el desarrollo de la misma. Un primer hallazgo fue comprender que la planificación es una forma de incorporar organización y coherencia en las acciones proyectadas; no obstante, como afirma Ander-Egg (1985), “esto no significa ni asegura acciones que sean las más racionales y coherentes” (p. 20).

Por otro lado, comprendí que la planificación implicaba tomar decisiones en relación con las acciones a desarrollar, orientadas al logro de los objetivos por medios y recursos pertinentes, lo que conllevaba a la adecuación y alineación

permanente de medios y fines, proporcionando certidumbre y evitando las disfunciones.

Igualmente, comprendí que la planificación tiene como fin incidir en un contexto y una problemática para transformarlo y llevarlo a un estadio que se ha proyectado como idóneo o pertinente, considerando los aportes de los actores y promoviendo el compromiso con las acciones a desarrollar.

Así mismo, considero que los encuentros de planificación los concebía como una forma de prever acciones y recursos de manera organizada en atención a los objetivos y metas trazadas o que se deseaban alcanzar, orientando y enfocando la praxis desde la organización sistémica de las acciones y recursos, una dinámica que nos dotó, a mí y a los actores, de un instrumento de gestión en las experiencias, de manera contextualizada y formal, derivado de la participación colectiva en la toma de decisiones para los fines previstos.

En este sentido, hallo que las dinámicas en los encuentros de planificación develaron que el liderazgo, en el rol de gestión, debe impulsar, como afirma Requeijo (2008), “una planificación integral como proceso continuo y sistemático de análisis y discusión destinado a seleccionar la direccionalidad que guíe el cambio situacional...” (p. 52); igualmente, develaron que la planificación tiene niveles de acción, y, por lo tanto, es necesario desarrollar planificaciones generales, específicas y complementarias, considerando que todas persiguen un mismo fin: el logro de los propósitos organizacionales e institucionales.

Finalmente, comprendo que la planificación gestiona las acciones para satisfacer las necesidades encontradas y fortalecer, a través de la praxis, el estadio o situación que se espera alcanzar, generando la transformación proyectada.

1. Por consiguiente, en relación con la planificación, develo que:
2. Una planificación eficaz y eficiente requiere de un diagnóstico que la anteceda, de tal manera que distinga los aspectos sobre los que se promoverá una intervención para satisfacer las necesidades, precisando las transformaciones que se desean impulsar desde la praxis.
3. La planificación incorpora organización y correspondencia de las acciones, adecúa y alinea los medios y fines, origina certidumbre e inhibe las disfunciones y los esfuerzos ineficaces.

Del mismo modo, encuentro un tercer proceso que facilita la gestión: el de la organización, el cual está determinado por los grupos y equipos de trabajo que se conforman a partir del talento humano del que se dispone; en este sentido, descubro en los planteamientos de Álvarez (2001), que la organización se establece a partir de la coordinación racional de las acciones del talento humano, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados, mediante la distribución de responsabilidades y funciones.

De hecho, de las experiencias, descubro una organización sustentada en una metodología promotora de equipos de trabajo, en la que convergen el interés común, la disposición, el sentido de pertenencia y el compromiso en el logro de los objetivos, a partir de responsabilidades fundamentadas en las competencias individuales y colectivas, promoviendo la comprensión de las metas y la articulación y sinergia de los equipos, para una mayor eficacia en la praxis; así mismo, encuentro que la organización debe estar acompañada de recursos y estructuras de apoyo que se utilizarán convenientemente para alcanzar sus fines.

Por consiguiente, de las experiencias del proceso de organización, develo que:

1. Los diferentes roles que desarrolla el equipo de trabajo se conforman en correspondencia con la estructura orgánica que le sirve de apoyo; es decir, de las diversas relaciones que se establecen desde las responsabilidades y funciones de los integrantes de los equipos de trabajo.
2. Para que un equipo de trabajo actúe y funcione en correspondencia con los fines de su conformación, se requiere de una organización que dinamice y proporcione los recursos y las estructuras de apoyo para alcanzar los objetivos propuestos.

En la misma forma, encuentro que otros de los procesos que facilitan la gestión son la ejecución y la evaluación.

La ejecución se desarrolla orientada por los procesos de planificación y organización, y consiste en la operacionalización de los equipos de trabajo, las estrategias, técnicas, herramientas y recursos, a partir de los cuales el liderazgo de gestión influencia a la organización. Al mismo tiempo, representa la puesta en marcha de las dinámicas grupales, las acciones y los recursos para alcanzar los objetivos. Del proceso de ejecución, hallo una praxis en la que estaba presente la motivación, evidenciada en la satisfacción de los actores, el desarrollo de competencias y el trabajo en equipo, bajo un enfoque de horizontalidad organizacional, donde los diversos roles promovían la conducción de los procesos más que al talento humano, considerado como un aspecto relevante en el trabajo en equipo, y en el que la cultura organizacional tiene gran influencia para el desarrollo de las responsabilidades y funciones, pues los patrones de comportamiento se van desarrollando en la línea de tiempo institucional; es decir, la cultura organizacional se fomenta desde las dinámicas relacionales, influenciando la forma de efectuar las acciones en relación con su organización, desarrollo y toma de decisiones, proporcionándole identidad en el tiempo.

Así mismo, encuentro que el trabajo en equipo también influencia la toma de decisiones, pues, al hacerlo en grupo, se promueve el compromiso colectivo con las mismas, generando que las metas individuales y colectivas estén en sintonía con las organizacionales, como consecuencia de la reflexión y debate grupal.

La evaluación se desarrolla en cada acción, actividad y plan ejecutado, para valorar los resultados alcanzados, los métodos, las estrategias y los procesos planeados, y para poder orientar la toma de decisiones⁴⁶. Por otro lado, considero, como afirma Morales et al. (s. f), que la evaluación es la valoración de los resultados de las experiencias para comprobar hasta qué punto han sido útiles en la promoción de los cambios, determinando las ventajas y desventajas para acciones posteriores.

En consecuencia, de las experiencias de los procesos de ejecución y evaluación, develo que:

1. La ejecución está orientada por los procesos de planificación y organización en su operacionalización y debe ser acompañada por el proceso de evaluación.
2. La evaluación proporciona la valoración del alcance de los objetivos y las distorsiones en el logro de los mismos, facilitando el replanteamiento de acciones y procesos.

Finalmente, encuentro, en la dirección y el control, otros de los procesos que facilitan la gestión.

En cuanto al proceso de dirección, resalto que su propósito se centró en orientar el comportamiento de los actores en función de las metas y objetivos a alcanzar, representando, al

46 Álvarez (2001) afirma que "la evaluación no es solo un control de la calidad de resultado al final del proceso; es, sobre todo, el seguimiento de las distintas etapas del proceso que permite corregir sobre la marcha las desviaciones y ajustar las actuaciones a los objetivos previstos" (p. 290).

mismo tiempo, como refiere Chiavenato (2006), una actividad de comunicación, motivación y liderazgo, pues se refiere a las personas; en otras palabras, a través de la dirección se perseguía activar y dinamizar los planes para que se concretaran⁴⁷. En este sentido, comprendo que el proceso de dirección está determinado por la comprensión de la complejidad de los roles de los actores de los equipos de trabajo y por la necesidad de eficacia organizacional, así como por las relaciones grupales y de organización, lo que genera la necesidad de pertinentes mecanismos de comunicación en los distintos niveles de la organización para facilitar dicha comprensión.

En relación con el proceso de control, encuentro que, como afirma Chiavenato (2006), este busca asegurar que lo planeado, organizado y dirigido cumpla el objetivo previsto; en otras palabras, su función principal es asegurar que el desempeño de los actores esté en coherencia con el proyectado. En este sentido, comparto los planteamientos de Requeijo (2008), en cuanto a que la comprobación del desempeño, la retroalimentación de los alcances, la comparación de los resultados obtenidos con los proyectados y, finalmente, la rectificación de las posibles distorsiones, son etapas necesarias en el proceso de control; de hecho, la importancia de establecer controles radica en que facilitan la corrección de las desviaciones en el desempeño de los actores y en el alcance de los logros, sin que esto represente

47 En la misma forma, "dirigir significa interpretar los planes y dar las instrucciones sobre cómo ejecutarlos de modo que se alcancen los objetivos a cumplir" (Chiavenato, 2006, p. 144).

limitaciones en el desempeño de los actores. En este sentido, infero que el proceso de control en las experiencias se evidenció en los análisis y toma de decisiones sobre la praxis, valorando los procesos que facilitaban la gestión en relación con el desempeño de los actores y los resultados, de tal manera de reconducir los procesos en función de las metas planeadas.

En consecuencia, de las experiencias de los procesos de dirección y control, develo que:

1. Las dinámicas relacionales de los grupos y equipos de trabajo, la comprensión de la complejidad de los roles de los miembros y la eficacia organizacional determinan el proceso de dirección, siendo su finalidad, orientar las acciones de los actores organizacionales en función del alcance de las metas y objetivos proyectados.
2. La influencia entre quien dirige y los actores organizacionales, está asociada con el liderazgo, la motivación y la comunicación en el proceso de dirección.
3. Determinar si los esfuerzos están orientados a la consecución de las metas y objetivos proyectados, requiere realizar el proceso de control, necesario para valorar los resultados y determinar si los indicadores de logro están en correspondencia con lo proyectado y, en caso contrario, tomar acciones correctivas.

4. Las ventajas del proceso de control se centran en la valoración del desempeño, en racionalizar los recursos, en garantizar la eficiencia y la eficacia, y en tomar acciones correctivas en caso de desviaciones.

Visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva.

Significados contruidos desde la reconstrucción de experiencias

Revisando los planteamientos teóricos de Lorenzon (2020), encuentro guías orientadoras para describir los hallazgos encontrados y los significados contruidos en la reconstrucción de las experiencias en la gestión de la formación y autoformación productiva; en este sentido, descubro que en los sistemas organizacionales institucionales se develaron tres tipos de niveles: (a) la organización, donde se contextualizaron los desafíos y demandas, así como se definieron las políticas y planes para atenderlas, (b) los procesos, donde se desarrollaron las articulaciones y acciones normalizadas, y (c) la operatividad, donde se ejecutaron los planes y procedimientos que implicaban los mismos.

El segundo nivel, los procesos, por ser el de la articulación, garantizó el logro de los objetivos organizacionales, el funcionamiento de la estructura orgánica y los procedimientos establecidos por las relaciones y funciones en la gestión; este

nivel determinó los instrumentos de cambio organizacional que facilitaron la adecuación y adaptación al contexto, generando la dinámica del sistema.

Al mismo tiempo, encuentro que garantizar los fines organizacionales requirió, por un lado, gestionar el logro de los mismos y, por el otro, conocer la forma y los procesos a través de los cuales se alcanzaron estos. Más aún, considero que cada proceso representó, en sí, un valor agregado al proceso que le antecedió; no obstante, se hizo necesario visibilizar la esencia y en dónde radicaban las mejoras, adecuaciones y cambios en los mismos, así como el impacto de las dinámicas relacionales y funcionales en la potencialidad del surgimiento de hallazgos y descubrimientos emergentes, que caracterizó la autorreorganización de los sistemas organizacionales; es decir, centré el interés en la estructura, en los actores y en la red de relaciones que se generaron de la articulación y sinergia, y que se constituyó a modo de autorreorganización del sistema organizacional institucional.

En este sentido, igualmente encuentro que las organizaciones priorizan las jerarquías funcionales, desde una mirada vertical; sin embargo, considero pertinente observar la mirada horizontal por su valor estratégico en la gestión, ya que esta se centra en los procesos y acciones que agregan valor, lo que significa un cambio en la mirada organizacional, y supone, en el fondo, una mejora, adecuación y cambio, a partir de investigar los procesos en la búsqueda de la optimización que

incorpore en estos los elementos necesarios para configurar una gestión que satisfaga los fines y propósitos organizacionales.

Esta dinámica la vivencié y demostré en la praxis y contexto de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, la cual se vio fortalecida con la generación de una estructura orgánica (anexo A) que contempló, por un lado, la mirada vertical de la organización, orientada por las dinámicas relacionales interorganizacionales a las que debía responder desde esa mirada y, por el otro, la mirada horizontal, que caracterizaba su esencia en las dinámicas relacionales y funcionales de los actores-investigadores, quienes aportaban valor a los procesos, a partir de una metódica organizacional (figura 3), instituida y basada en la creación de constructos intelectuales para fortalecer la praxis organizacional, como resultado del desarrollo de la investigación-sistematizadora como metodología organizacional, para la comprensión de los sentidos y significados que los actores dábamos a los fenómenos y procesos en la praxis institucional y personal.

Más aún, haber presentado el diseño de una estructura orgánica⁴⁸ caracterizada por ejercer la autoorganización⁴⁹

48 Contar con una estructura orgánica, caracterizada por el ajuste continuo y la redefinición de las tareas en un marco de asesoría y comunicación (Gitman y McDaniel, 2007), permite orientar al personal a ser adaptable y flexible para trabajar en equipo, además de solucionar problemas en común (Chávez, 2014, p. 13).

49 En este sentido, "la autoorganización se considera un proceso emergente (Pastor y León, 2007) que fortalece el orden y estabilidad en el ambiente, a partir de la coordinación de las interrelaciones de los elementos que integran el sistema. De esta manera, dentro de un sistema complejo con capacidad de adaptación, los elementos ajustan su comportamiento para lograr objetivos y desarrollar la capacidad de aprendizaje" (Chávez, 2014, p. 15).

dentro de la organización me permitió describir sus elementos estructurantes, facilitando las interrelaciones en el contexto de la praxis, desarrollando capacidades de adecuación, adaptación al cambio y aprendizaje, e incorporando los hallazgos en los procesos organizacionales.

Consolidé y demostré estos aprendizajes con la constitución y fortalecimiento de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat, como organización socioeducativa, lo que significó para mí una experiencia de aprendizaje organizacional en la que develé un modelo de aplicación emergente en la gestión de la praxis socioeducativa (anexo A), lo que me ha permitido compartir dichos aprendizajes en la configuración de una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva del Inces, con el propósito de esquematizar sus dinámicas y aplicación, y proponerla como aporte a una visión, resultado de la autorreorganización de los sistemas organizacionales institucionales, a fin de responder a un contexto complejo de cambios, caracterizado por la transformación institucional, desde sus vértices de transformación gerencial, transformación curricular y transformación digital.

En este sentido, revisando los planteamientos de Chávez (2014), considero que la autoorganización permite que el sistema desarrolle la capacidad de adaptación y orientación hacia el logro de los objetivos, siendo la adecuación y los cambios en las estructuras organizacionales, a través de procesos de aprendizaje, un aspecto importante que develo, ya que promueven

acciones que facilitan el intercambio y la retroalimentación de conocimientos e información que son procesadas y adaptadas a la naturaleza de las dinámicas y procesos organizacionales.

Finalmente, encuentro que la autoorganización facilitó ordenar, organizar y cohesionar a los equipos de trabajo en el sistema complejo de relaciones, contribuyó a la optimización de los procesos organizacionales y facilitó el reenfoque organizacional, a partir de desarrollar estrategias que facilitaron enfrentar los desafíos y demandas, logrando los fines y propósitos que nos habíamos planteado, a partir de asumir compromisos influenciados por la confianza, la flexibilidad y la experiencia, en la que entendía esta última como el desarrollo de la experiencia y aprender de la misma, en un proceso compartido por los actores, por su carácter socioeducativo.

Otro factor importante que consideré de gran relevancia, fue la autorreorganización de los sistemas organizacionales, que surgió del estremecimiento que las dinámicas organizacionales causaron, generando que emergiera lo novedoso e inédito. En ese factor tuvieron gran notoriedad los aportes epistemológicos que se develaron de estas dinámicas, visibilizando y dejando al descubierto la red de relaciones, en las que también intervinieron los actores y las estructuras, pero no de manera aislada, sino que formaron parte de la misma.

En este sentido, cuando profundizo en los descubrimientos encontrados, a partir de la sistematización de las experiencias de transformación institucional, en los vértices gerencial, curricular

y digital de la formación y autoformación productiva, de los elementos que sustentaron la praxis de gestión de la misma, encuentro que emerge de los sentidos y significados que los actores dimos a las orientaciones y operacionalización de la sistémica organizacional, el modelaje de dinámicas relacionales, configurando un reenfoque o visión emergente en la gestión, fundamentada en el liderazgo, en los grupos o equipos de trabajo y en los niveles y fases de la gestión.

Así mismo, encuentro que esta red de relaciones se constituyó y caracterizó los ejes orientadores de la visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, desde una concepción y diseño develado del análisis, reflexión e interpretación de las dinámicas relacionales de gestión y de los aspectos que la sustentaron, haciendo conscientes a los actores de las implicaciones del modelaje de las mismas, en cuanto a su contribución para una pertinente planeación, organización, dirección y control de la gestión, adecuando y alineando los procesos organizacionales.

Sin embargo, considero necesario precisar que, aunque se develó una visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, su eficacia estará determinada por los requerimientos de competencias en los responsables de desarrollarla para lograr un buen desempeño en los procesos y en las funciones asociadas a la misma.

Así mismo, considero igualmente importante y pertinente precisar que las fases y niveles de gestión surgieron y contribuyeron

a garantizar los fines organizacionales; no obstante, encuentro necesario consolidar las líneas relacionales y funcionales, el manejo asertivo y la socialización de la información y, finalmente, la comunicación de los resultados de la gestión, para afianzar el compromiso y el sentido de pertenencia, promoviendo la cohesión de los equipos de trabajo.

Figura 10
Visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva



Nota: La visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva es el resultado de la sistematización de las dinámicas vivenciadas por los actores de la Gerencia

General de Formación Profesional en el lapso 2019-2021. Fuente: Inces (2021).

Finalmente, expongo la red de relaciones que se constituyó en la dinámica organizacional, y que caracterizó los ejes orientadores de la visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, la cual muestro en la Figura 10 de la página anterior.

Ciertamente, descubro que el liderazgo en la gerencia presentaba dos tendencias, en las que se favorecía la conformación de grupos de trabajo o equipos de trabajo, dependiendo del basamento que se les diera a las funciones

En el caso de los grupos de trabajo, dichas funciones se basaban en el rango, poder y unidireccionalidad de las acciones en la observancia de las instrucciones, las cuales evidencio en el primer nivel de gestión, correspondiente a la *articulación*, en el que estaba presente lo que he llamado el “rentismo cognitivo”, el cual concibo como *la obtención y distribución de documentos a otras dependencias sin agregar valor o aportes, sin análisis, reflexión e interpretación de los mismos y, en casos extremos, la apropiación de documentos que se asumen como información personal para garantizar el statu quo, lo que conlleva a conflictos en el nivel gerencial de planeación.*

En el segundo nivel de gestión, evidencio la sinergia, a partir de la cual los grupos de trabajo generaban la distribución y socialización de conocimientos y documentos, trascendían hacia el trabajo en equipo que comenzaba a configurarse, determinado por la proactividad, consolidando el nivel gerencial de organización.

A partir de allí, encuentro que comienza la tendencia hacia el liderazgo, cuyas funciones se basan en el trabajo en equipo, la motivación, la estructura organizacional y la transformación de la realidad con la incorporación de lo digital y herramientas del futuro.

En el tercer nivel de gestión, develo que se manifiesta la empatía, a partir de la cual se consolidan las acciones y el trabajo en equipo, donde todos tienen algo valioso que aportar, y evidencio un liderazgo que fortalece el nivel gerencial de dirección/coordinación.

En el cuarto nivel de gestión, hallo que se consolida el compromiso, ya sea laboral (me pagan para ello), afectivo (estoy con mis pares) o emocional (me gusta y disfruto lo que hago); en ese momento encuentro que se ha ordenado, organizado y cohesionado el equipo de trabajo, configurándose de esta manera la producción intelectual de documentos sustentados en un equipo de alto rendimiento. El liderazgo afianza los equipos de trabajo mejorando el nivel gerencial de control y seguimiento.

Así mismo, descubro que, como resultado de las dinámicas relacionales y funcionales descritas, los actores mostraron una tendencia a trabajar en equipo como sistema integrado de gestión, para asumir los procesos de cambio, con la participación e interrelación de los actores funcionales de la gerencia, sumando las capacidades complementarias, de manera comprometida con los propósitos y planes comunes, con responsabilidad compartida para alcanzar los resultados.

Es decir, evidencio una tendencia al trabajo no departamentalizado, que confronta la división del trabajo, así como las tareas específicas y especializadas dentro de las dependencias, conllevándonos a una visión de trabajo en equipo desde la integralidad, la complementariedad, la transdisciplinariedad y las perspectivas múltiples, con el propósito de generar conocimiento emergente, potenciando las capacidades como equipo de trabajo y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo.

A partir de los hallazgos descritos, descubro igualmente que el liderazgo promovía en los actores tareas específicas según sus aptitudes, aportando y adoptando conocimientos y métodos de investigación inter- y transdisciplinarios que simultáneamente les eran inherentes, donde asumían desarrollar una metodología pertinente para llevar a cabo, de manera satisfactoria, los proyectos y acciones.

Igualmente, develo que, ante un ambiente de mayor especificidad, se observaba mayor resistencia al cambio frente a presiones sistémicas, lo que requirió constantemente de un nuevo alineamiento que asegurara la eficiencia y eficacia de las acciones para generar el resultado esperado.

Finalmente, resalto que la transformación gerencial ha estado acompañada de la transformación curricular, a través del desarrollo de la metodología de proyectos para la elaboración de Proyectos de Formación y Autoformación Productiva; e

igualmente, por la transformación digital que incorpora el sistema HACER (*Herramienta para el Aprendizaje Colectivo, el Estudio y el Reconocimiento*) para la gestión de los procesos, y el campus Inces desarrollado bajo la herramienta Moodle para la gestión de los *entornos virtuales de aprendizaje*, lo que significó e implicó un avance en la digitalización de los procesos de gestión y de formación.

V. REFLEXIONES Y CONSIDERACIONES

*Es mejor debatir una cuestión sin llegar a concluirla,
que llegar a una conclusión sin debatirla*

Joseph Joubert

**El hecho de que tengas razón
no significa que yo esté
equivocado.
Simplemente no has visto la
vida desde mi lado.**



Encontrándome en el momento de cierre de esta experiencia, buscando mostrar los hallazgos de una sistematización de mis treinta y dos años de experiencias y aprendizajes, con énfasis en el ámbito organizacional socioeducativo, que desnuda mi manera de ser, actuar, sentir, pensar, hacer, conocer,

convivir y escribir, en una lucha social que me confronta con mundos que existen y están allí aportando complejidad en las relaciones y maneras de aproximarme a su comprensión, preciso exponer los razonamientos, consideraciones y argumentos que generé del análisis, la reflexión y la interpretación crítica de la reconstrucción de las experiencias que describo.

En este sentido, considero que los razonamientos, consideraciones y argumentos se constituyeron en aportes que contribuyeron con la formación de actores críticos y comprometidos con la gestión de procesos socioeducativos, la misión organizacional y los procesos de transformación social, institucional y personal; e igualmente, con el propósito de profundizar en el sentido y significado que di a los hallazgos develados de las experiencias de transformación gerencial, transformación curricular y transformación digital de la formación y autoformación productiva del Inces, y que evidencié en un modelo de visión emergente en la gestión de la misma.

Así mismo, preciso aclarar que el presente informe de investigación no tiene un cierre definitivo, por lo que las reflexiones y consideraciones no las llamo “reflexiones y consideraciones finales” ni “conclusiones”. No obstante pueden ser argumentos para el debate y la discusión, ya que forman parte de las dinámicas investigativas de la praxis organizacional socioeducativa, las cuales continuarán desarrollándose, encontrando nuevos hallazgos y resignificaciones.

En este sentido, resalto:

1. Las narrativas y discursos, así como los fenómenos que caracterizaron las experiencias, evidencian las conexiones existentes entre estas y sus referencias, develadas a través de preguntas detonadoras direccionadas hacia la búsqueda de los significados y sentidos que otorgamos a la praxis, metodologías, organización, elementos estructurantes, relaciones, epistemologías y paradigmas, en las dimensiones ontológicas, axiológicas y heurísticas, generados desde lo ético relacional y prácticas propias, de naturaleza empírica, experiencial, personal, colectiva y organizacional.
2. Las perspectivas teóricas asumidas y fundamentadas epistemológicamente en la génesis y transformación de la praxis, desempeñaron un rol influyente en la interpretación de las narrativas y discursos, constituidos por la organización acuciosa de las conexiones existentes en estos; o lo que es lo mismo, por sus nexos o relaciones con las significaciones que dimos, así como con los intereses y propósitos que persiguió la investigación, los cuales se centraron en un itinerario praxis – formación – investigación-acción – sistematización – hallazgos, y en la generación de constructos intelectuales, con rigurosidad definida, justificación teórica e interpretación asertiva, mostrando elementos no necesariamente apreciados y, sin embargo, existentes.

3. Las rupturas y cambios epistemológicos y paradigmáticos, así como las corrientes del pensamiento liberador y emancipador, orientaron la praxis organizacional e influyeron en la organización de las luchas sociales, transformándolas desde movimientos sociales que demandaban los derechos en igualdad y equidad, hasta organizaciones socioeducativas de base, a partir de reconocer y poner en perspectiva su naturaleza, resignificando sus acciones y fines.
4. Los principios, valores, fundamentos, métodos, estructuras, dinámicas relacionales y fines caracterizaron la identidad propia de las organizaciones; esta se transformó a partir del desarrollo de experiencias y la construcción racional de aprendizajes, constituidos en patrimonio y referentes de la praxis personal y organizacional, como consecuencia de transiciones y cambios inevitables que liderizamos para garantizar la propia existencia, mejorando, adecuando y transformando sistémica y continuamente la praxis personal e institucional.
5. La visión emergente de gestión (figura 10) que develé, se fundamenta en el liderazgo (organización), los grupos y equipos de trabajo (procesos) y en los niveles y fases de la gestión (operatividad), y está dinamizada por una red de relaciones que constituyó y caracterizó los ejes

orientadores de la praxis organizacional en la gestión de la formación y autoformación productiva.

6. La visión emergente mostró una praxis de gestión organizacional instrumentalizada a partir de una estructura orgánica, una metódica institucional y una red de relaciones, como resultado de rupturas y cambios en las maneras de pensar, ser, sentir y actuar de los actores, evidenciando una perspectiva fenomenológica que dista o se distancia de lo establecido, generando un nuevo paradigma que abarca la complejidad de las relaciones y sus dinámicas estructurantes, configurando una nueva realidad, en donde la integración y el reconocimiento del otro, como ser pensante actuante en relación, construyen significados.
7. La visión emergente es un modelo de gestión que se generó a partir de cambios en las formas de participación organizacional y en el desarrollo de procesos organizacionales influenciados por un liderazgo orientador, proporcionando metodologías, estrategias de trabajo y estructuras de organización, en un ambiente de comportamiento socializante, caracterizado por un método dialógico, reflexivo, interpretativo y crítico, así como de confianza y respeto, como valores que promovían la articulación, la sinergia, la empatía y el compromiso del trabajo en equipo, comprendiendo que la participación es esencial

para el desarrollo organizacional, manifestada en la adopción de decisiones, en la que el equipo de trabajo se conforma como el esfuerzo individual y colectivo, a partir de la complementariedad de conocimientos y recursos que no se poseen individualmente y que están determinados por la formación y la experiencia de los actores.

8. El impacto de las dinámicas relacionales y funcionales, evidenciado en los hallazgos y descubrimientos, centrados en la estructura, en los actores y en la red de relaciones, configuró una visión emergente en la gestión, que mostró una organización en la que resalta, por un lado, una mirada vertical que prioriza las jerarquías funcionales, orientada por las dinámicas relacionales intra- e interorganizacionales a las que responde esa mirada (anexos A y B), y, por el otro, una mirada horizontal, en la que hago mayor énfasis, pues responde a los procesos, donde se promovió la articulación, garantizando el logro de los objetivos organizacionales, el funcionamiento de la estructura orgánica y los procedimientos establecidos por las relaciones y funciones de gestión (anexo A y figura 10).
9. En el modelo emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva, esquematizado en función de responder al contexto complejo de cambios, generado a partir de la transformación institucional,

en sus vértices de transformación gerencial, curricular y digital, expongo un proceso de transformación orientado a la adaptación y adecuación a los cambios en la naturaleza de las dinámicas relacionales y procesos en la estructura y sistema organizacional.

10. La visión emergente en la gestión de la formación y autoformación productiva evidencia las dinámicas relacionales que muestran el orden, la organización y la cohesión de los equipos de trabajo en un sistema complejo de relaciones, que optimiza los procesos y facilita el reenfoque organizacional.
11. La visión emergente en la gestión evidencia una tendencia a trabajar en equipo como sistema integrado de gestión, para asumir los procesos de cambio, con la participación e interrelación de los actores, y el trabajo no departamentalizado, que confronta la división del trabajo, así como las tareas específicas y especializadas, conllevando a una visión de trabajo en equipo desde la integralidad, la complementariedad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y las perspectivas múltiples, con el propósito de generar conocimiento emergente, potenciando las capacidades y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Recomendaciones

Para futuras experiencias recomiendo:

Continuar el estudio de las dinámicas relacionales y funcionales en la gestión de la formación y autoformación productiva, con el propósito de proporcionar a los actores socioeducativos oportunidades de mejorar, adecuar e impulsar cambios transformadores pertinentes, en los tipos de relaciones y funciones que se dan entre los actores y las dependencias de la orgánica compleja institucional, como sistema organizacional.

Ampliar la presente experiencia a otras áreas relacionales y funcionales de la estructura organizativa, que permitan una interacción positiva entre los actores, y entre estos y los actores del quehacer institucional, con el propósito de incidir de manera concreta en los diferentes ámbitos de gestión de la formación y autoformación productiva en la institución.

Generar dinámicas organizacionales que promuevan, en los actores, la percepción de que estar unidos a otros de manera coordinada y sumando esfuerzos permite alcanzar los fines de manera más satisfactoria y pertinente.

Realizar estudios sobre las formas en que se vinculan los actores con otras dependencias del quehacer institucional, con el objeto de permitir, eventualmente, transformar las dificultades que se presentan en los modos inadecuados de relacionarse y de socialización, y que limitan el avance como institución, en

el sentido de fomentar dinámicas relacionales y funcionales caracterizadas por la articulación, la sinergia, la empatía y el compromiso de los equipos de trabajo.

Elaborar políticas institucionales creativas e innovadoras, que consideren el sentido y el significado que los actores confieren a las dinámicas relacionales y funcionales en la praxis organizacional, para promover resultados de calidad.

Fomentar la capacitación de los actores socioeducativos en estrategias de gestión, formación e investigación, para enfrentar los nuevos retos y desafíos, con una visión amplia, como parte de la responsabilidad en la gestión de la formación y autoformación productiva.

REFERENCIAS

Adam, F. (1977). *Andragogía*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Álvarez, M. (2001). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Laboratorio Educativo.

Ander-Egg, E. (1985). *Introducción a la planificación*. Humanitas.

Anzola, M. (2020). Teoría de la complejidad. <https://www.youtube.com/watch?v=Yn5SZ5aDuHw>.

Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82),173-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908202>.

Arroyo, R. (2012). *Habilidades gerenciales. Desarrollo de destrezas, competencias y actitud*. ECOE Ediciones.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>.

Azofeifa-Bolaños, J. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista electrónica Educare*. 21(1), 1-16.

Becerra, R. y Moya, A. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transformadora. Un proceso permanente de construcción. *Integra Educativa*, 3(2), 133-156.

Briceño, G. (2005). *El extraordinario Simón Rodríguez*. Ipasme.

Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 187-206. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872007000200008&lng=es&tlng=es.

Castillo, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces de la Educación*, 3(6), 64-76.

Chaouch, M. (2007). La Teología de la Liberación en América Latina: una relectura sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 69 (3). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000300002.

Chávez, H. (2013). *El libro azul*. Correo del Orinoco.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. McGraw Hill.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. II (5), 3-24. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.

Drucker, P. (1999). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. Norma.

Escotet, M. (1992). *Aprender para el futuro*. Alianza Editorial.

Fingermann, H. (2010). *El conductismo en educación. La Guía*. <https://educacion.laguia2000.com/tipos-de-educacion/el-conductismo-en-educacion>.

Flores, G. (2018). *Cinturones de miseria en la ciudad y en el medio rural*. https://prezi.com/p/a4vxj-3mtl_g/cordones-de-miseria-en-la-ciudad-y-en-el-medio-rural/.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 55.a ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (S. Mastrangelo, Trad.; 2.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2008).

Fuguet, A. (2002). Relación de la gerencia y el desarrollo curricular: Hacia la excelencia. *Investigación y Postgrado*. 17 (2), 171-196. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttex&pid=1s1316-00872002000200007&Ing=es&nrm=iso.ISSN1316-0087.

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/4278/1/DO_UC_EG_MAI_UC0584_2018.pdf.

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la Globalización*. Grijalbo.

Geoffrey Leech et al. (2000). *Pragmática. Conceptos claves* (J. Gómez, Ed., Trad.). Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1430&context=abya_yala.

Gibrán, J. (1996). *El profeta* (J. C. Martínez, Trad.). ALBA.

Hernández, G. (2011). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós Educador. http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20Psicologia/Hernandez_Rojas_Paradigmas_en_psicologia.pdf.

Hernández, J. (2009). *Estrategias metodológicas no convencionales de Gerencia de Aula para la Integración Social y Educativa* [tesis de especialización no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez].

Inces (2018). *Informe de Gestión*. Gerencia General de Formación Profesional; Gerencia Técnica de Formación Profesional.

Inces (2019). *Informe de Gestión*. Dirección Estratégica de Formación y Autoformación; Gerencia General de Formación Profesional.

Inces (2020a). *Informe de Gestión*. Dirección Estratégica de Formación y Autoformación; Gerencia General de Formación Profesional.

Inces (2020b). *Normas técnicas: Metodología para la construcción, desarrollo y ejecución de los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP)* del Inces. Fondo Editorial Inces.

Inces (2020c). *II Congreso Pedagógico Inces 2020. Pedagogía con Conciencia Productiva. Momento 2: Experiencias de Formación a Distancia*. <https://youtu.be/ocqcrFKWORc>.

Inces (2020d). *II Congreso Pedagógico Inces 2020. Pedagogía con Conciencia Productiva. Enseñanza y Formación Técnica y Profesional. Presencia y Vigencia en el Sistema Educativo Nacional. Aportes para la Reflexión Curricular y su Pertinencia con el Desarrollo Productivo del País. Momento 3.2: Panel Multilaterales*. <https://www.youtube.com/watch?v=ygvbiYmAj9s&t=46s>.

Inces (2020e). *II Congreso Pedagógico Inces 2020. Pedagogía con Conciencia Productiva. Enseñanza y Formación Técnica y Profesional. Presencia y Vigencia en el Sistema Educativo Nacional. Aportes para la Reflexión Curricular y su Pertinencia con el Desarrollo Productivo del País. Momento 3.1: Panel Político*. <https://www.youtube.com/watch?v=cDzKz3t1p3A&t=3571s>.

Inces (2021). *Informe de Gestión*. Dirección Estratégica de Formación y Autoformación; Gerencia General de Formación Profesional.

Izquierdo, C. (2003). *Ética: Educar para la construcción de la sociedad*. Paulinas.

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Alforja. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0740/6_ALF_DIL.pdf.

Knowles, M. (2006). *Andragogía*. Oxford.

López, M. (2003). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas.

Lorenzon, E. (2020). *Sistemas y organizaciones*. Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/99629/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Llovera, B. (1966). *El éxodo rural en Venezuela*. Comisión Nacional del Cuatricentenario de la Fundación de Caracas.

Macha, R. (2006). *La gerencia educativa eficaz*. <http://www.monografias.com/trabajos33/gerencia-educativa.shtml>.

Mackay, R., Franco, D. y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.

Marco Nacional de Cualificaciones Educación y Formación Técnica Profesional de Costa Rica (MNC-EFTP-CR). (2019). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/MNC_costarica_06092019.pdf.

Martínez, M. (1999). *La psicología humanista: Un nuevo paradigma psicológico*. Trillas.

Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En Ch. Reigeluth (Eds.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción*. Parte I (pp. 153-171). Aula XXI Santillana. <https://es.scribd.com/doc/166514458/Mayer-Diseno-Educativo-para-un-aprendizaje-Constructivista>.

Medina, S. (1994). *La sistematización. Una herramienta para aprender, crecer y transformar*. El Papagayo.

Méndez, M. (2004). *Gerencia de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura sistemas operativos en el área de aduanas*. [Trabajo de grado de licenciatura en Educación no publicado, Universidad de Carabobo]. <http://www.monografias.com>.

Molinar, M. y Velázquez, L. (2004). *Liderazgo en la labor docente*. Trillas.

Morales, V., Valbuena, A. y Muñoz, L. (s. f.). *Manual sobre las pruebas de rendimiento escolar*. CO-BO.

Moreno, A. (1995). *El aro y la trama. Episteme, Modernidad y Pueblo*. Centro de Investigaciones Populares.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Navarro, A. (1989). *La psicología y sus múltiples objetos de estudio*. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=832281&pid=S1316-4910200900020000800023&lng=es.

OIT/Cinterfor. (2019). *Informe del director de OIT/Cinterfor*. 44.^a Reunión Comisión Técnica OIT/Cinterfor. Formación profesional para el desarrollo sostenible. Publicaciones OIT/Cinterfor. <https://www.oitcinterfor.org>.

Pradas, C. (2018). *La teoría de B. F. Skinner: conductismo y condicionamiento operante*. <https://www.psicologia-online.com/la-teoria-de-b-f-skinner-conductismo-y-condicionamiento-operante-4155.html>.

Reigeluth, Ch. (Ed.). (1999). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (parte I)*. Aula XXI Santillana. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=832286&pid=S1316-4910200900020000800028&lng=es.

Requeijo, D. (2008). *Administración y gerencia*. Biosfera.

Rodríguez, J. (2005). *Decisiones gerenciales efectivas. Fundamentos para la solución de problemas administrativos*. México: Trillas.

Rodríguez, Simón (2016). *Obras completas*. Rectorado UNESR.

Sambrano, J. y Steiner, A. (2007). *Estrategias educativas para docentes y padres del siglo XXI*. Alfa.

Sánchez, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Popular.

Savater, F. (1996). *El valor de educar*. Ariel.

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*. 10(52). pp. 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>.

Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya.

Silva, J. (2017). Un modelo pedagógico virtual centrado en las e-actividades. *Revista de Educación a Distancia*. 53(10). <https://www.um.es/ead/red/53/silva.pdf>.

SITEAL. (2019). *Educación y formación técnica y profesional*. SITEAL. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP-Unesco). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_formacion_tecnica_profesional_20190607.pdf#:~:text=El%20Centro%20Internacional%20para%20la,activamente%20del%20mundo%20del%20trabajo.

SNTE (2013). *Una mirada a las teorías y corrientes pedagógicas* (compilación). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional. El Magisterio. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2016/01/una-mirada-a-las-teorias-y-corrientes-pedagogicas.pdf>.

Treviño, M. (2011). *Objetos de aprendizaje. Guía metodológica para el diseño y evaluación de objetos de aprendizaje basados en los principios de individualización y personalización*. Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://www.comunicacionsocial.es/media/comunicacionsocial/files/toc-108103.pdf>.

Turriago, D. (2018). Breve perspectiva histórica de la Teología de la Liberación. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2018 (78), 149 -163. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2223&context=ruls#:~:>.

Twitter @jaarrearz (2020). *¡Crueldad en su máxima expresión! Arreaza sobre amenaza y persecución imperial contra Venezuela*. <https://mazo4f.com/crueldad-en-su-maxima-expresion-arreaza-sobre-amenaza-y-persecucion-imperial-contra-venezuela>.

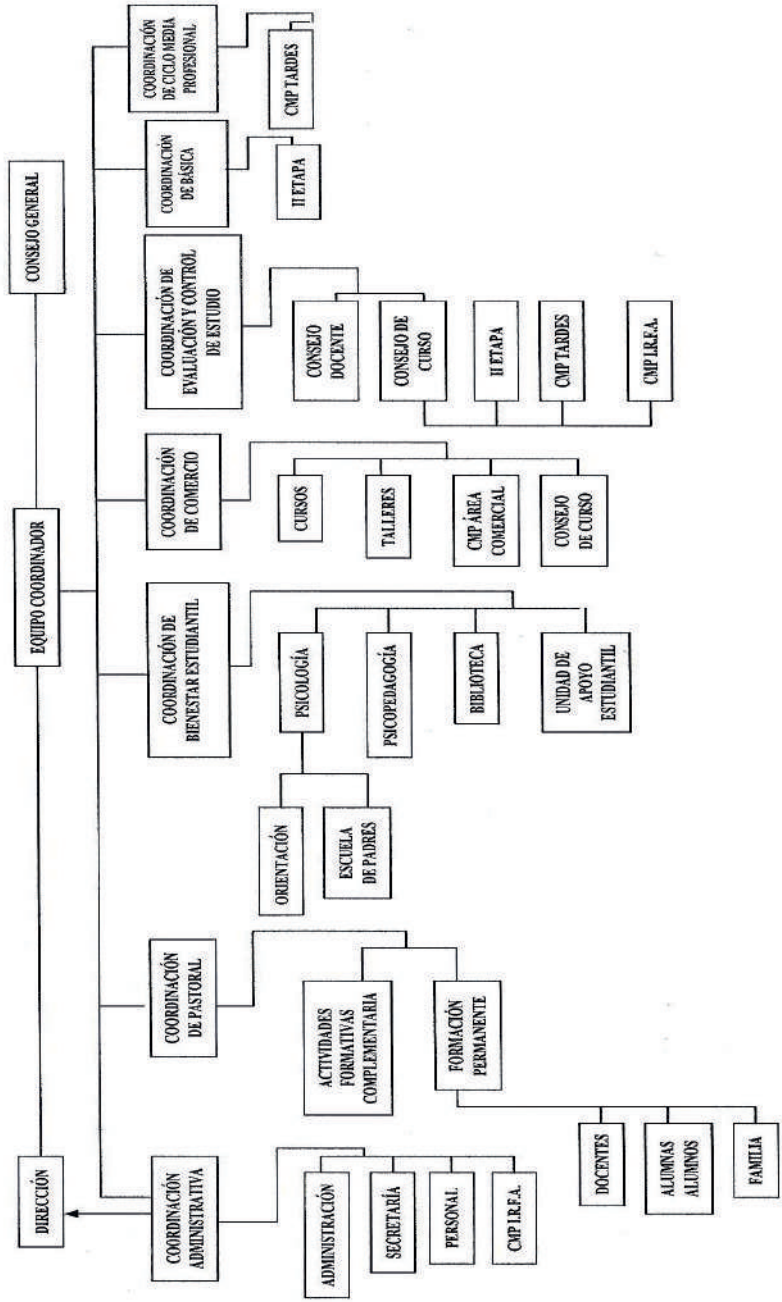
Unidad Educativa Santa Magdalena Sofia Barat (2007). Plan anual 2007-2008. Autor. Material no publicado.

Universidad de las Américas y el Caribe (2021). *¿Qué son las habilidades blandas y duras?* <https://unac.edu.mx/2021/06/17/que-son-las-habilidades-blandas-y-duras/>.

Xirau, R. (2000). *Introducción a la historia de la filosofía*. Universidad Nacional Autónoma de México.

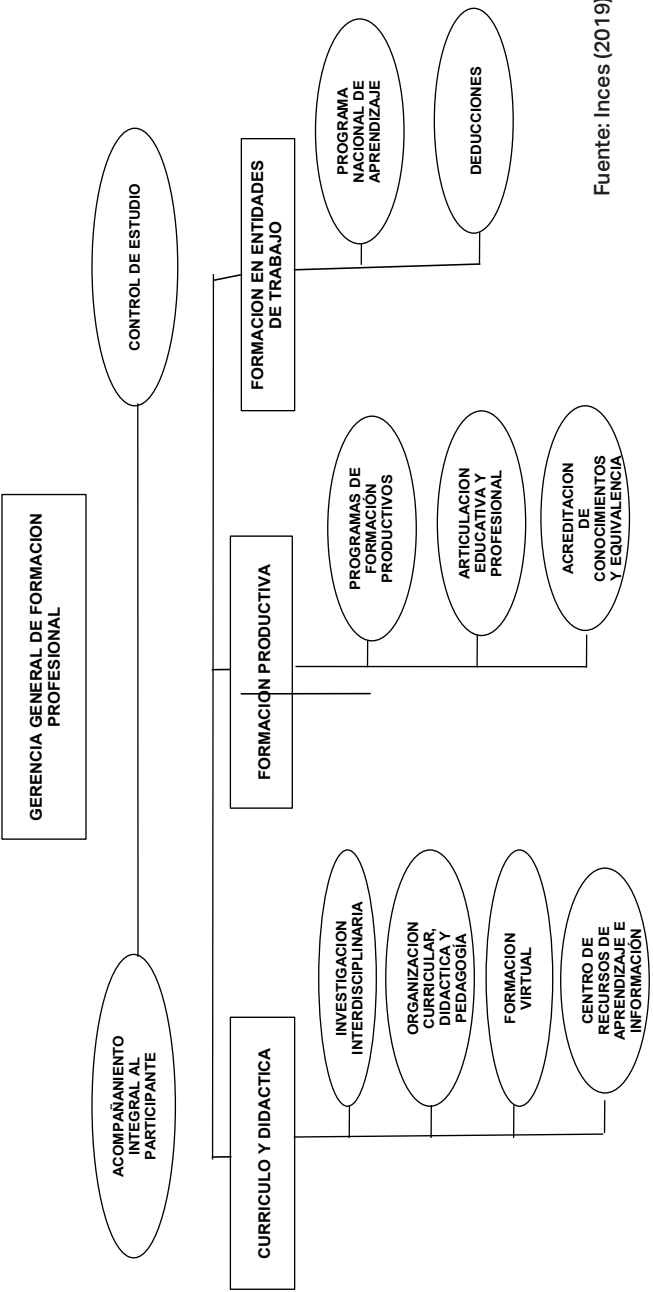
Zuloaga, R. (2010). El proyecto endógeno comunitario como articulador de la complejidad de aspectos sociales multidimensionales. *Revista Gerencia, Cultura y Desarrollo Endógeno*, 11, 43-65. Decanato de Educación Avanzada -UNESR.

Anexo A. Organigrama de la Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat



Fuente: Unidad Educativa Santa Magdalena Sofía Barat (2007).

Anexo B.
Estructura organizativa de la Gerencia General de Formación Profesional
Inces



Fuente: Inces (2019)

**Anexo C. Orden – Organización y cohesión del equipo de trabajo
de la Gerencia General de Formación Profesional 2019**





Fuente: Inces (2019).

Anexo D. Punto de cuenta.**Aprobación de la metodología de proyectos Inces**

 REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN INSTITUTO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EDUCACIÓN SOCIALISTA		ORDEN ADMINISTRATIVA		1. SOLO PARA USO DE LA GERENCIA GENERAL FORMACIÓN PROFESIONAL	
				CÓDIGO DEPENDENCIA 240.000	N° 001 FECHA: 04-07-2019
2. SOLO PARA USO DEL CONSEJO DIRECTIVO DEL INCE		CONSEJO DIRECTIVO N°: DA 2019.04.230		FECHA: 31.04.2019	
3. PREPARADO					
PARA: CONSEJO DIRECTIVO		DE: GERENCIA GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL			
FECHA: 01-08-2019					
4. INFORMACIÓN GENERAL					
Asunto: Autorizar el desarrollo y ejecución de los procesos de formación y autoformación colectiva, integral, continua y permanente del Inces, con la aprobación y puesta en vigencia de la Metodología de Proyectos, a través de la implantación y administración los Proyectos de Formación y Autoformación Productiva (PFAP), conformados por: Perfiles Productivos/Laborales, Planes Estudios y Unidades Curriculares, orientados a la construcción de relaciones de trabajo justas, para la producción de bienes y prestación de servicios que satisfagan las necesidades y requerimientos de las entidades y centros de trabajo, comunidades, entre otros, en función de contribuir con el encadenamiento productivo, la fuerza productiva en el mundo del trabajo y el fortalecimiento de la soberanía económica del país.					
DOCUMENTACIÓN ANEXA:					
5. INFORMACIÓN PRESUPUESTARIA					
DEPENDENCIA SOLICITANTE:		NOMBRE DE LA PARTIDA		FORMULADO <input type="checkbox"/> MODIFICADO <input type="checkbox"/>	
MONTOS EJECUTADOS		COMPROMISOS		DISPONIBILIDAD	
				CONFORMACIÓN GERENCIA GENERAL DE PLANIFICACIÓN	
PROponente					
NOMBRE Y APELLIDO		CARGO		FIRMA Y SELLO	
JESUS HERNÁNDEZ		Gerente General Formación Profesional			
6. SOLO PARA USO DEL CONSEJO DIRECTIVO DEL INCES					
DECISIÓN:		OBSERVACIONES			
APROBADO <input checked="" type="checkbox"/> DIFERIDO <input type="checkbox"/>					
NEGADO <input type="checkbox"/> VISTO <input type="checkbox"/>					
FIRMAS PRESIDENTE (A) 					
Wuikelman Angel Paredes Encargado Interino: Decreto N° 1765 de fecha 15/05/14 Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 40.498 de fecha 15/05/14					

Anexo E. Normas técnicas Inces 2020



Fuente: Inces (2020b).

Anexo F
Proyecto de digitalización de los procesos de gestión de los programas de formación y de las unidades curriculares Inces



Fuente: Inces (2021).

Anexo G.
Constitución de la Unidad Educativa
Santa Magdalena Sofía Barat


IGNACIO PAREDES MENDA
Inpreabogado 1479 del 6-7-67

Nº	49
Proto	1
Tomo	9

MAY 2002
20 MAYO 2002

7112: 890569-1-111
26-04-02

Nosotros, RAFAEL BRICEÑO, ANA TERESA CARRILLO, MATILDE DE GADON, MARINA FERNÁNDEZ, MARIBEL GONZALEZ, JESÚS ADALBERTO HERNÁNDEZ, INGRID MARIN, MERLY MARQUINA, ROSA ELENA MORALES, ELENA MARIA SAMPEDRO, MARIA CANDELARIA SPARKS, mayores de edad, educadores, titulares de las Cédulas de Identidad Nos.- V.-6.210.837, V.-6.350.000, E.-81.723.975, V.-3.564.908, V.-3.974.271, V.-6.234.190, V.-6.968.168, V.-4.772.461, V.-2.092.021, V.-6.089.702, V.-5.392.554 respectivamente, de este domicilio, hemos convenido en constituir como en efecto constituimos por este documento, una Asociación Civil sin fines de lucro, que se registrará por las bases que se determinan a continuación, las cuales han sido redactadas con suficiente amplitud para que a la vez sirva de documento constitutivo-estatutos, las cuales son las siguientes:

DENOMINACIÓN, DOMICILIO, DURACIÓN Y OBJETO.

ARTICULO PRIMERO: La Asociación se denominará Asociación Civil "ESCUELA BASICA COMERCIAL SANTA MAGDALENA SOFIA", tendrá personalidad jurídica propia, de acuerdo con las leyes del país.

ARTICULO SEGUNDO: Su domicilio será la ciudad de Caracas, Venezuela, pero la Junta Directiva podrá fundar centros o dependencias en otros lugares de la República.

ARTICULO TERCERO: Su duración será indefinida, la muerte, separación o renuncia de uno o más socios no será motivo de alteración ni extinción de la Asociación, la cual continuará funcionando con los socios restantes.

ARTICULO CUARTO: Su objetivo principal será la formación y promoción humana y cristiana de los jóvenes y adultos de los sectores populares que les permita capacitarse para el trabajo en el campo secretarial y comprometerse en un proceso de transformación personal y social; en los niveles de básica, formación profesional y demás ramos conexos, debidamente aprobados por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes y demás leyes del país.

ARTICULO QUINTO: La Asociación podrá realizar todos los actos y contratos permitidos por las leyes del país a las personas jurídicas o naturales, siempre que los mismos no tengan ninguna finalidad lucrativa ni comercial.

DEL PATRIMONIO SOCIAL.

JESÚS ADALBERTO HERNÁNDEZ

La serie Pistas para la Construcción del Sistema de Formación Técnica y Profesional en Venezuela —estructurada en cinco volúmenes— surge de una rigurosa investigación acción-participativa y de valiosos testimonios de actores clave. Esta obra no solo diagnostica los límites del modelo rentista, sino que propone una pedagogía transformadora para vincular educación y producción.

El Sistema de Educación y Formación Técnica y Profesional (SEFTP) aquí diseñado, se cimienta en el aprender haciendo y en la dialéctica formar produciendo, producir formando. Explora nuevos modelos de gestión, arquitecturas de gobernanza flexibles, diseños curriculares contextualizados y la construcción del sujeto entreaprendiente como protagonista de su desarrollo.

Más que un marco teórico, es una convocatoria ética: un mapa colectivo para edificar una Venezuela diversificada, tecnológicamente soberana y socialmente justa desde sus raíces educativas.