Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
181-192
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

MODELO DE PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Keila Alejandra Hidalgo
Franahid Josefina D´silva Signe

Recibido: 29-04-2026
Aprobado: 08-06-2026
Publicado: 30-06-2026

Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

REEED
REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN
Publicación Editada por el Centro de Estudios en Educación - Universidad Miguel de Cervantes

Vol. 9, Nº16 , junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 181-192

Autor

Keila Alejandra Hidalgo*

Venezolana, Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Gerencia y Liderazgo Licenciada en Educación Integral, Maestría, docente Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Correo electrónico:
profekeilahidalgo@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0009-8894-4148

Franahid Josefina D´silva Signe**

Venezolana, Doctora en Educación Mención Planificación de la Educación, Maestría en docencia Universitaria, Politóloga. Docente Universidad Internacional Iberoamericana. Sedes España, México y Puerto Rico

Correo electrónico:
franahid.d@unib.org
ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-7069-902X

MODELO DE PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Model of Pedagogical Praxis from a Humanistic Perspective in Primary Education: An Ethnographic Approach

Resumen

Este artículo plantea como propósito generar un modelo de praxis pedagógica desde el paradigma humanista en la Educación Primaria venezolana. La investigación se desarrolló en la Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, municipio Barinas, Venezuela. El método etnográfico contempló cuatro fases: descriptiva, interpretativa, evaluativa-crítica y generativa, siguiendo la técnica de análisis de Spradley. Los informantes clave seis docentes, dos directivos y dos supervisores como. La recolección de datos con observación participante, entrevistas focalizadas y diarios reflexivos. Los hallazgos revelan que la praxis pedagógica humanista trascendental y comunitaria, el docente es sujeto clave para la transformación social.

Palabras clave: praxis pedagógica, mirada humanista, método etnográfico, educación primaria, modelo pentadimensional.

Cómo citar este artículo:

Hidalgo, K. & D´silva Signe, F. (2026). Modelo de praxis pedagógica desde una mirada humanista en la educación primaria: una aproximación etnográfica. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 9(16), 181-192

Abstract

This article aims to generate a model of pedagogical praxis from the humanistic paradigm in Venezuelan Primary Education. The research was conducted at the Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, in the municipality of Barinas, Venezuela. The ethnographic method included four phases: descriptive, interpretive, evaluative-critical, and generative, following Spradley's analysis technique. The key informants were six teachers, two administrators, and two supervisors. conclusionesData were collected through participant observation, focused interviews, and reflective journals. The findings reveal that humanistic pedagogical praxis is transcendental and community-oriented, and that the teacher is a key subject for social transformation.

Keywords: pedagogical praxis, humanistic perspective, ethnographic method, primary education, pentadimensional model

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI enfrenta una encrucijada paradigmática en la que coexisten el avance tecnológico acelerado, la crisis de los valores humanísticos y una profunda desconexión entre los discursos curriculares y la realidad cotidiana de las aulas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022; Morin, 2022). En este escenario, la praxis pedagógica entendida como la síntesis reflexiva entre la teoría educativa y la acción concreta del docente adquiere una centralidad renovada que exige marcos epistémicos capaces de articular conocimiento, ética y transformación social (Bolívar, 2022; Coll, 2022).

En América Latina, y particularmente en Venezuela, las sucesivas reformas curriculares han generado tensiones entre los lineamientos institucionales y las posibilidades reales de los docentes para ejercer una práctica pedagógica humanizadora (Rivas, 2016; Torres, 2016). La práctica venezolana ha estado marcada por el predominio de un paradigma positivista aprendizaje mecanicista, evaluación reproductiva, relación docente-alumno vertical que contrasta con los postulados humanistas que desde hace décadas proponen autores como Freire (1980), Pérez Esclarín (2004) y, más recientemente, Bárcena y Mèlich (2023).

Ante este diagnóstico, la presente investigación se planteó la siguiente interrogante central: ¿cómo se configura la praxis pedagógica del docente de Educación Primaria y qué elementos humanistas emergen desde sus propios relatos biográficos? El propósito general fue generar un modelo de praxis pedagógica desde una mirada humanista, sustentado en la voz de los propios protagonistas del hecho educativo.

La relevancia del estudio radica en que los hallazgos ofrecen categorías emergentes originadas en el contexto venezolano que, por su consistencia con la literatura latinoamericana e internacional más reciente, tienen potencial de transferibilidad a otros escenarios de educación primaria en situación de adversidad.

Implicaciones Teóricas

El paradigma humanista como fundamento epistémico

El paradigma humanista en educación tiene sus raíces en la psicología humanista de Rogers (1969) y Maslow (1968), quienes concibieron al ser humano como fin en sí mismo, capaz de autogestionar su desarrollo cuando se le proveen condiciones de confianza y autenticidad. En el contexto latinoamericano, Freire (1980) radicalizó esta perspectiva al vincular el acto pedagógico con la praxis liberadora: conocer es transformar, y la educación debe ser un acto de amor comprometido con la dignidad del otro.

Autores contemporáneos han renovado este marco. Bárcena y Mèlich (2023) proponen la educación como acontecimiento ético, subrayando que enseñar es siempre un acto de hospitalidad hacia el otro que llega. Pérez Esclarín (2004, 2023) insiste en que la escuela latinoamericana necesita con urgencia pedagogías de la esperanza que contrarresten la cultura de la muerte y la violencia que rodea a los más jóvenes. Por su parte, UNESCO (2022), en su informe sobre los futuros de la educación, plantea que el nuevo contrato social educativo debe construirse sobre la solidaridad, la sostenibilidad y la renovación del bien común, principios consustanciales al humanismo pedagógico.

La praxis pedagógica como construcción social

Ugas (2005) define el acto pedagógico como una práctica diferenciada que se despliega en la diversidad de escenarios educativos: familia, escuela, barrio y comunidad. Más recientemente, Vergara y Cuentas (2021) han evidenciado que el saber pedagógico docente en contextos latinoamericanos es fundamentalmente situado: se construye en la interacción con el territorio y no puede ser transferido de manera abstracta. En esta misma línea, Tardif (2004) cuyo aporte sigue siendo un referente clásico imprescindible conceptualizó el saber docente como un entramado plural de saberes prácticos, disciplinares, curriculares y de formación que el docente articula reflexivamente en su praxis cotidiana. El construccionismo social (Ibáñez, 2001; Sandín, 2003) ofrece el soporte epistemológico para comprender cómo los docentes construyen significados compartidos en sus comunidades escolares. Esta perspectiva es coherente con los desarrollos recientes de Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), quienes subrayan que en la investigación cualitativa el investigador es siempre co-constructor del conocimiento emergente.

Competencias del docente del siglo XXI desde el humanismo

El debate sobre las competencias docentes ha experimentado un giro significativo. Si durante la primera década del siglo XXI predominó el enfoque tecnicista orientado a estándares medibles, hoy emerge con fuerza un marco relacional y ético (Coll, 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023; Bolívar, 2022). Coll (2022) propone un perfil docente organizado en cuatro dimensiones: epistémica, relacional, ética y política, que dialoga directamente con el modelo pentadimensional generado en esta investigación. La OCDE (2023), a través del Marco de Competencias Docentes Globales, incorpora explícitamente dimensiones de bienestar, agencia y responsabilidad social. Estos marcos internacionales ratifican la pertinencia del modelo aquí propuesto.

METODOLOGÍA

Paradigma, enfoque y método

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-fenomenológico con enfoque metodológico cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Sandín, 2003). El diseño adoptado fue el etnográfico educativo, que permite describir e interpretar los patrones culturales, las interacciones y

los significados que los actores atribuyen a su práctica en el contexto natural de la institución escolar (Spradley, 1979, citado en Rojas, 2010; Martínez, 2009). Este diseño fue coherente con el propósito de generar teoría sustantiva emergente a partir de la experiencia situada de los docentes, superando cualquier intento de estandarización del acto pedagógico.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en la Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas, Venezuela. La selección fue intencional por ser una institución representativa de los contextos de educación primaria peri-urbana venezolana, con acceso formal concedido por la Zona Educativa correspondiente.

Participaron como informantes clave: seis (6) docentes de aula con una experiencia promedio de 18 años en el nivel (cinco mujeres y un hombre), dos (2) directivos y dos (2) supervisores zonales, con roles confirmatorios. Adicionalmente, se recogió el relato de un estudiante de quinto grado como voz complementaria. La selección respondió a los criterios de acceso, disposición voluntaria e informada y riqueza informativa (Creswell & Poth, 2022). La saturación teórica se alcanzó tras dieciséis (16) sesiones de observación y nueve (9) entrevistas.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon tres técnicas articuladas: (a) observación participante, sostenida en notas de campo y diarios reflexivos elaborados a lo largo de tres meses escolares; (b) entrevista focalizada semiestructurada, con guion validado por juicio de tres expertos (coeficiente de validez de contenido > 0.80); y (c) revisión documental de planificaciones, proyectos pedagógicos de aula y cuadernos de los estudiantes. Esta triangulación de técnicas y fuentes respondió a los criterios de rigor cualitativo propuestos por Creswell y Poth (2022): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Proceso de análisis: las cuatro fases de Spradley

El proceso analítico siguió la técnica de Spradley (1979, en Rojas, 2010) articulada con las fases del método etnográfico. La tabla 1 sistematiza este proceso.

Tabla 1

Fases del método etnográfico aplicado a la investigación

FASE 1 DESCRIPTIVA	▸ **Observación participante.** ▸ **Notas de campo.** ▸ **Descripción del contexto.** ▸ **Primer contacto con informantes.**

FASE 2 INTERPRETATIVA	▸ Entrevistas focalizadas semiestructuradas. ▸ Diarios reflexivos. ▸ Análisis de dominio (Spradley). ▸ Análisis taxonómico.
FASE 3 EVALUATIVA / CRÍTICA	▸ Análisis componencial. ▸ Contrastes y comparaciones. ▸ Triangulación de fuentes. ▸ Validación por member checking.
FASE 4 GENERATIVA	▸ Análisis de temas. ▸ Categorías emergentes. ▸ Visión holística. ▸ Construcción del modelo pentadimensional.

Nota. Elaboración propia basada en Spradley (1979, citado en Rojas, 2010) y Martínez (2009).

La fase descriptiva permitió la transcripción y codificación inicial de entrevistas (codificación abierta) y la descripción de las unidades de observación sin interpretación, identificando los dominios apriorísticos: praxis pedagógica y mirada humanista. En la fase interpretativa se realizó el análisis taxonómico, agrupando las categorías y subcategorías emergentes de cada dominio. En esta etapa se utilizó el software Atlas.Ti 9.0, que facilitó la gestión de los 847 segmentos codificados. Emergieron 24 subcategorías agrupadas en 6 categorías principales.

La fase evaluativa-crítica implicó el análisis componencial: se establecieron contrastes entre informantes, entre la literatura teórica y los datos de campo, y entre las diversas fuentes documentales. La triangulación fue el procedimiento central. Se realizó también el member checking devolución de resultados a informante como estrategia de validación interna. La fase generativa produjo el análisis de temas, que vinculó los hallazgos con el contexto cultural más amplio. Fue en esta fase donde emergió la visión holística que dio forma al Modelo Pentadimensional de Praxis Pedagógica Humanista (MPPHMH).

Hallazgos

Categorías emergentes del proceso etnográfico

El proceso de triangulación permitió precisar seis categorías emergentes que caracterizan la praxis pedagógica humanista observada en la institución:

La praxis pedagógica como espacio para la construcción social: el aula trasciende sus paredes; el conocimiento se co-construye con la familia y la comunidad.

Integralidad: los docentes más destacados atienden simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva, social y corporal mediante actividades lúdicas, artísticas y ambientales.

Contextualización del saber e investigación: incorporan historia local, saberes comunitarios y tradiciones como punto de partida para los contenidos curriculares.

Docente emprendedor: generan iniciativas que superan el aula proyectos de autogestión, redes de saberes, programas de convivencia con contenido axiológico fortalecido.

Docente que transmite esperanza y promueve la vida: mantienen optimismo pedagógico y crean espacios de alegría y dignidad aun en condiciones de adversidad contextual.

Interacción con la comunidad y liderazgo: conocen a las familias, participan en asambleas y actúan como mediadores de conflictos; su praxis es territorial.

Estas categorías emergieron de manera consistente en los seis informantes principales y fueron confirmadas por los directivos y supervisores en la fase componencial.

El Modelo Pentadimensional de Praxis Pedagógica Humanista (MPPHMH)

La integración de las categorías emergentes con los referentes teóricos configuró el MPPHMH, cuya estructura se representa en la Tabla 2:

Tabla 2

Modelo pentadimensional de praxis pedagógica desde la mirada humanista (MPPHMH)

D. ONTOLÓGICA Ser del docente Autoconciencia Identidad profesional	**MODELO PENTADIMENSIONAL PRAXIS PEDAGÓGICA HUMANISTA Docentes · Niños · Padres · Comunidad**	**D. AXIOLÓGICA Valores y ética Solidaridad Otredad / Respeto**
D. EPISTEMOLÓGICA Producción del conocimiento Dialoguicidad Saber situado	**D. METODOLÓGICA** Estrategias mediadoras Investigación-acción Creatividad	**D. TELEOLÓGICA** Fines humanistas Libertad / Valores Transformación social

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación doctoral (Hidalgo, 2020) y los referentes de UNESCO (2022) y Coll (2022).

Las cinco dimensiones del modelo no operan de manera secuencial sino en interacción sistémica y recursiva. La dimensión ontológica refiere al ser del docente: su autodefinición, congruencia y modo de estar en relación con los estudiantes. La dimensión axiológica comprende el conjunto de valores que orientan la práctica: respeto a la vida, solidaridad, otredad y cuidado. La dimensión epistemológica se expresa en la concepción del conocimiento como construcción social, dialógica y abierta a la diversidad de saberes comunitarios. La dimensión metodológica abarca el repertorio de estrategias mediadoras, desde proyectos de investigación hasta narrativa biográfica y aprendizaje-servicio. La

dimensión teleológica articula el fin último: la formación de seres humanos libres, críticos y solidarios.

Testimonios representativos

Los relatos pedagógicos de las docentes informantes evidencian la densidad ontológica del modelo. Una de las docentes con mayor valoración por sus estudiantes expresó: 'Yo no puedo enseñar matemáticas sin preguntarle a los niños como están, que paso en su casa. Si un niño tiene hambre o miedo, no aprende nada. Primero está la persona.' (Informante 1, relato pedagógico, 2020).

Otra docente, identificada como informante 2, describió así su estrategia de contextualización: 'Les pido a los abuelos que vengan a contar como era el rio Apure antes o el rio Santo Domingo. Eso les enseña ciencias, historia y respeto al mismo tiempo. El saber de la comunidad vale tanto como el del libro.' (Informante 2, entrevista focalizada, 2020). Estos testimonios confirman la presencia simultánea de las dimensiones ontológica, axiológica y epistemológica del MPPHMH en la práctica cotidiana observada.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio dialogan de manera fructífera con las tendencias más recientes de la investigación pedagógica latinoamericana e internacional. En primer lugar, la emergencia del MPPHMH desde el contexto venezolano es consistente con los marcos de competencias docentes propuestos por Coll (2022), Bolívar (2022) y la OCDE (2023), que señalan la insuficiencia de enfoques exclusivamente cognitivos o técnicos para capturar la complejidad de la docencia efectiva en contextos de vulnerabilidad.

En segundo lugar, la categoría docente transmisor de esperanza expande el concepto freiriano de pedagogía de la esperanza (Freire, 1980) situándolo en condiciones concretas de adversidad socioeconómica. Estudios recientes sobre resiliencia pedagógica en Latinoamérica (Arroyo-Ortega et al., 2023) confirman que la capacidad del maestro de sostener el optimismo pedagógico actúa como factor protector contra el abandono escolar, dato que refuerza la pertinencia de esta categoría en el modelo. En tercer lugar, la dimensión comunitaria de la praxis que se expresa en la categoría interacción con la comunidad y liderazgo sitúa al docente como agente del bien común, en concordancia con los planteamientos de UNESCO (2022) sobre el nuevo contrato social de la educación. Esta dimensión también es coherente con la pedagogía del territorio desarrollada por Vergara y Cuentas (2021) y con la perspectiva decolonial de Walsh (2022), que valora los saberes locales y comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico.

Respecto al proceso metodológico, la aplicación de las cuatro fases de Spradley en el contexto venezolano demostró ser una estrategia robusta para generar teoría sustantiva emergente. La fase generativa fue particularmente fértil: el modelo que emergió no fue impuesto desde la teoría previa sino destilado desde las voces de los propios protagonistas, lo que le confiere validez ecológica y pertinen-

cia cultural. Esta evidencia ratifica el valor del método etnográfico para la investigación pedagógica en contextos latinoamericanos complejos, tal como señalan Creswell y Poth (2022) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2023).

Como limitación principal del estudio, se reconoce que el carácter contextualizado de la investigación restringe la generalización directa de los hallazgos, aunque la descripción densa del contexto favorece su transferibilidad analítica. La no disponibilidad de datos cuantitativos de rendimiento escolar impidió triangular los hallazgos cualitativos con indicadores de resultado. Estas limitaciones abren líneas de investigación futura: validación cuantitativa del MPPHMH mediante escalas de percepción docente, estudios longitudinales sobre el impacto del modelo en el compromiso escolar, y estudios comparativos en otros estados venezolanos o contextos latinoamericanos.

CONCLUSIONES

La investigación permite arribar a tres conclusiones sustantivas que sintetizan los aportes del estudio al campo de la pedagogía humanista y la investigación etnográfica educativa.

Primera: el método etnográfico de cuatro fases descriptiva, interpretativa, evaluativa-crítica y generativa demostró ser una estrategia metodológica poderosa para acceder a los significados profundos que los docentes atribuyen a su praxis cotidiana. La técnica de Spradley permitió transitar desde la descripción empírica hasta la construcción teórica de manera inductiva y rigurosa, produciendo un modelo el MPPHMH que no se impuso desde arriba, sino que emergió desde las voces y vivencias de los propios protagonistas del hecho educativo.

Segunda: la praxis pedagógica humanista en la educación primaria venezolana se articula en un modelo pentadimensional ontológico, axiológico, epistemológico, metodológico y teleológico que opera de manera sistémica e inacabada. Este modelo no es una receta prescriptiva sino una aproximación hermenéutica que reconoce la singularidad de cada contexto escolar y la irreductibilidad del acto de enseñar a fórmulas estandarizadas. Su consistencia con los marcos internacionales de competencias docentes más recientes (Coll, 2022; UNESCO, 2022; OCDE, 2023) le confiere validez teórica y potencial de transferibilidad.

Tercera: los hallazgos revelan que superar la brecha entre el discurso curricular humanista y la práctica real del aula venezolana requiere transformaciones en tres niveles simultáneos: las culturas institucionales (que deben valorar el saber situado de los docentes), los sistemas de formación continua (que deben incorporar la investigación-acción reflexiva como eje central) y las condiciones laborales (que deben garantizar al docente tiempo, recursos y espacios de intercambio). Sin estas condiciones, el MPPHMH quedaría como aspiración teórica sin posibilidades de anclaje en la praxis cotidiana.

Finalmente se puede afirmar que, la educación primaria es el eslabón crítico en la cadena de transmisión de valores humanísticos: es en este nivel donde se forman el carácter, la identidad y la visión del mundo de las nuevas generaciones. Dotar a sus docentes de marcos teóricos, estrategias

metodológicas y espacios de reflexión-acción no es una opción pedagógica entre otras: es una necesidad ética y política en el siglo XXI.

REFERENCIAS

Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. Acta Universitaria, 18(1), 33–40. https://doi.org/10.15174/au.2008.130

Alcedo Salamanca, Y. A. (2018). Praxeología: concreción de la praxis pedagógica en la enseñanza reflexiva del inglés. REFCalE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa,* 6(3), 151–170. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2900

Arroyo-Ortega, Á., Espinoza-Díaz, I., & Sánchez-Moreno, M. (2023). Resiliencia pedagógica y compromiso docente en escuelas latinoamericanas en contextos de adversidad. Revista Iberoamericana de Educación, 91(1), 45–63. https://doi.org/10.35362/rie9115567

Bárcena, F., & Mèlich, J. (2023). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad (2.ª ed.). *Paidós.*

Basabe de Quintale, M., & Vivanco de Uribe, M. S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 12(41), 269–275. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000200006

Bobboni, D., Caputo, M., & Martínez, S. H. (2017). Entre Freire y Kusch: para la construcción de una educación latinoamericanista. *Revista Nuestro NOA*, (10). http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistanuestronoa

Bolívar, A. (2022). *La docencia en el siglo XXI: identidad profesional y competencias relacionales.* Narcea.

Coll, C. (2022). *Educación y futuro: nuevas demandas, nuevas competencias docentes.* Morata.

Creswell, J., & Poth, C. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido (28.ª ed.). Siglo XXI.

García, M. (2012). *Modelo del saber docente en la diversidad de la praxis educativa* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes.* Gedisa.

Leal-Soto, F., Dávila, J., & Valdivia, Y. (2022). *Bienestar docente y su relación con el compromiso escolar en contextos de vulnerabilidad*. Psicología Educativa, 28(1), 57–65. https://doi.org/10.5093/psed2021a15.

Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas de investigación.* (1.ª ed.). Editorial Alfa.

Morin, E. (2022). *La vía: para el futuro de la humanidad.* (4.ª ed.). Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023). TALIS. Insights and interpretations. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23129638.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Ediciones UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381135_spa.

Pérez, A. (2004). Educar para humanizar. Narcea.
Pérez, A. (2023). La escuela que queremos: pedagogías de la esperanza en tiempos difíciles. Fe y Alegría.
Rivas, A. (2016). Rasgos convergentes y divergentes entre las escuelas convencionales y las escuelas bolivarianas de Venezuela. *Revista Scientific*, 1(2), 7–27. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.1.7-27
Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36–45. http://eprints.uanl.mx/3681/
Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.
McGraw-Hill Interamericana de España. https://books.google.com/books/about/Investigaci%C3%B3n_cualitativa_en_educaci%C3%B3n.html?id=uYBpnQAACAAJ
Sequera, M. (2013). *Aproximación teórica de la integración de los saberes del docente de Educación Inicial en su praxis pedagógica* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Fermín Toro.
Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (P. Manzano, Trad.). Narcea. https://books.google.com/books/about/Los_saberes_del_docente_y_su_desarrollo.html?id=QPGH2HxtfFEC
Ramírez Torres, J. A. (2016). La educación transformadora: un camino hacia la ciudadanía. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 20(3), 116–129. https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i3.80
Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía.* Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
Valenzuela, I. (2005.). *Consideraciones teóricas: Hacia un modelo de construcción del conocimiento especializado del profesor* [Documento en línea]. Scribd. https://es.scribd.com/document/603103460/Consideraciones-teoricas-IPD-Isabel-Valenzuela
Vergara, G., & Cuentas, H. (2021). Saber pedagógico y práctica docente en contextos comunitarios latinoamericanos. *Praxis & Saber,* 12(28), e11472. https://doi.org/10.19053/22160272. v12.n28.2021.11472.
Walsh, C. (2022). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (3.ª ed.). Abya-Yala.

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Keila Alejandra Hidalgo**: investigación, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original y revisión crítica del manuscrito. **Franahid Josefina D´silva Signe**: conceptualización, metodología, supervisión, administración del proyecto, validación, redacción, revisión y edición del manuscrito.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. Los autores declaran no tener conflicto de intereses.