

RETOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN VENEZUELA

Nacarid Rodríguez Trujillo
Escuela de Educación UCV
nrodri@gmail.com

Resumen

Las instituciones de formación de docentes en la Venezuela del siglo XXI deben afrontar la búsqueda de soluciones a variados retos. Por un lado se encuentran los derivados de los avances de la ciencia y la tecnología cuyas consecuencias afectan a la educación en todas sus modalidades y en todas partes, otros están asociados a la calidad y equidad del sistema escolar venezolano en los últimos años, otros más provienen de la evolución y características de la formación de docentes en nuestro país y su dependencia cultural. Dado el papel central de los docentes en la preparación de los ciudadanos del futuro se considera indispensable y urgente la transformación del diseño curricular para su formación y, especialmente, de la organización y funcionamiento de las instituciones encargadas de la preparación de este personal. En ese sentido se presentan y discuten cinco lineamientos para orientar los cambios del currículum : 1) Del docente tecnólogo al docente crítico; 2) De la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum.; 3) De la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica; 4) De la disciplinarietà a la interdisciplinarietà; 5) Del docente aislado al docente en colectivo.

Abstract

Venezuelan Teacher Education at 21st century's dawn, must face and help to find solutions to various challenges. On one side it is imperative to keep up with science's and technological progresses; on the other side it is also necessary to deal with compulsory education quality and equity problems. Finally it needs to overcome those challenges that come from the unique characteristics of teacher education in Venezuela, its evolution and our cultural dependence. Given the key role played by teachers in the development of our future citizens, it becomes imperative and urgent to update their education as well as the institutions devoted to it. It is within that framework that we selected five key change issues to be discussed: a) from a technological teacher to a critical one; b) from pedagogic ignorance to a pedagogy based curriculum; c) from theory separated from practice approach to a permanent reflexive practitioner; d) from a disciplinary curriculum to an interdisciplinary one; e) from teaching teachers as an individualistic practitioner to educate teachers for community and social commitment.

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

Entendemos los retos como desafíos o amenazas que incitan a la acción, como señales de alerta provocadoras de reacciones ejemplarizantes, desafíos motivadores de respuestas inmediatas, de soluciones rápidas y acertadas que impidan la prolongación de situaciones indeseadas. En ese sentido asumimos las reflexiones sobre el papel que les correspondería desempeñar a las instituciones dedicadas a la preparación de profesionales especializados en la formación de los niños y jóvenes de la nación, tanto en su incorporación a la cultura como al desarrollo de sus capacidades para la construcción de una sociedad más justa y próspera.

La importancia de los docentes en los niveles obligatorios del sistema escolar no tiene discusión, su presencia es indispensable sea para el mantenimiento de las rutinas habituales, como para cualquier proceso de cambio o de mejora de la enseñanza y del funcionamiento de las escuelas. En su intermediación están las posibilidades de éxito o de fracaso de la transformación del diseño curricular, su posición es clave, aunque no suficiente, para garantizar una educación de calidad; pero también lo es para obstaculizar la transformación necesaria, de no ser debidamente tomados en consideración en la planificación e implantación de los cambios. Los estudios empíricos sobre factores

asociados al rendimiento estudiantil (Vélez y otros) le dan prioridad a las características del docente, destacándose entre ellas el tener estudios postsecundarios, su desempeño como enseñante es elemento esencial en el aprendizaje discente, su trato hacia los alumnos contribuye a la permanencia en la escuela o al abandono de la escolaridad.

Después de la familia los adultos más cercanos a los niños y jóvenes, en cualquier lugar del mundo, son los docentes, esto los convierte en personas con grandes posibilidades de influir sobre la formación de las nuevas generaciones, sus hábitos, sus modos de pensar y actuar. La docencia no es sólo una profesión para transmitir la cultura heredada, es ante todo una actividad que apunta hacia el futuro, hacia la cultura por construir, en consecuencia su meta es la transformación de lo existente en mejores formas de vida.

Es oportuno recordar la esclarecedora reflexión de Stephen Kemmis (Carr, 1996,17):

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

Desde este punto de vista es obvio el papel central de las instituciones formadoras de docentes con respecto a la sociedad, sus valores y fines éticos. No obstante, el funcionamiento de estas instituciones, en nuestro país, demuestra escasa comprensión sobre sus posibilidades de influencia en la necesaria transformación de la educación, sobre

su poder, mostrando una destacada tendencia al aislamiento con respecto a los avances de la Pedagogía y las evoluciones del mismo sistema escolar donde trabajaran sus egresados.

A) Los retos derivados de los avances científicos y tecnológicos.

En la actualidad hay coincidencia, a nivel mundial, entre economistas, políticos, empresarios, sociólogos, planificadores y ciudadanos comunes en considerar la educación como ingrediente indispensable para el desarrollo y al saber como recurso primario para la producción. Los Estados pueden privatizar sus industrias pero no deben abandonar la salud y la educación, estos factores, además de constituir derechos humanos primarios, son indispensables en la reducción de la pobreza y la exclusión social. La inversión en escolaridad muestra retornos en el incremento de la esperanza de vida y el descenso de los delitos. Los pronósticos de Birdsall (Klikberg, 31) son aún más precisos: “es posible que las tasas de crecimiento en América Latina no puedan ser más del 3% o 4% en tanto no se cuente con la participación y el aporte de la mitad de la población que está comprendida en los percentiles más bajos de ingresos”. Todo esto nos hace pensar que el siglo XXI tendrá que ser el de la educación.

La sociedad del conocimiento proclama la primacía del saber sobre el capital, la riqueza de un país depende cada vez menos de sus materias primas y cada vez más de su capacidad para producir y utilizar conocimientos, es decir, cada vez más de la preparación de la gente, la que tiende a hacerse permanente debido a la renovación constante de los saberes. Hoy sabemos que la transformación del sistema escolar, para dejar atrás los viejos esquemas y no quedarse a la zaga, requiere de cambios organizativos, o tecnologías sociales, y no sólo de las llamadas nuevas tecnologías. Los cambios en la organización

generan cambios culturales, los verdaderos cambios organizativos son aquellos que modifican las formas de relación entre los integrantes de una institución, para lo cual las nuevas tecnologías pueden ser un gran apoyo.

La globalización es un proceso impuesto desde arriba por los países que concentran la riqueza y el conocimiento en el mundo, concentración que tiende a incrementarse, ampliando la brecha entre ricos y pobres, se trata de una globalización “cerrada” que busca la homogeneidad. Los países pobres tendrán que buscar vías para generar un proceso de globalización “desde abajo”, que tome en cuenta la diversidad, atendiendo a problemas comunes, pero abierto a soluciones particulares adaptadas a las diferencias culturales y ambientales, dentro de acuerdos nacionales y regionales. No podemos, en consecuencia, ignorar las influencias de la globalización en la economía y la cultura de los pueblos latinoamericanos, pero tampoco podemos dejarnos absorber ingenuamente por los intereses de las grandes potencias y anotarnos ciegamente en la moda del progreso tecnológico dejando sin respuestas los problemas no resueltos en nuestros particulares procesos de modernidad y postmodernidad.

El reto que se nos plantea no es el de la sustitución de los docentes por las máquinas sino el de cómo utilizar las tecnologías, sobre todo la informática, para preparar mejor a los docentes, para incorporar los excluidos a los beneficios de la escolaridad, para incrementar y ampliar las oportunidades de acceso a la cultura, para ofrecer una educación de alta calidad a los más pobres, para conocer mejor las necesidades y aspiraciones de las mayorías empobrecidas y dar respuestas acertadas y oportunas a sus problemas. Los medios y las herramientas existen, falta acordar los fines y las prioridades, para ello se requiere

modificar las formas de pensar y actuar con respecto a la educación y la enseñanza, así como las formas de relación entre los actores, se requiere cohesionar las voluntades alrededor de un asunto de interés para todos los sectores de la sociedad.

B) La situación del sistema escolar venezolano

El siglo XXI parece habernos tomado de sorpresa, los evidentes logros del sistema escolar durante los períodos democráticos del siglo XX comenzaron a disminuir al inicio de los ochenta. La democracia arrojó luz y sombra sobre una de las más sentidas aspiraciones del pueblo venezolano: incorporarse al sistema escolar en sus diferentes niveles y modalidades, ascender social y económicamente por la sana vía del estudio. Las posibilidades de ingreso y permanencia en el sistema escolar fueron reduciéndose progresivamente, de tal forma que en la década de los 90 la matrícula mostró descensos y retrocesos.

La política de prioridad a la inclusión desarrollada desde 1999 ha facilitado la incorporación de la población de diferentes edades al sistema escolar. En los 8 años transcurridos hasta el 2007 la matrícula de Educación Inicial (0 a 6 años) se incrementó en 31% con el ingreso de 246.926 niños en los centros convencionales. El nivel de Educación Básica (nueve grados) muestra una incorporación neta de 536.071 alumnos, es decir un aumento del 12,04% con respecto al año base. La tasa de crecimiento disminuyó en el año 2002-03, cuando fue negativa, a partir de allí la matrícula continúa creciendo lentamente. El nivel de Educación Media Diversificada y Profesional presenta la tasa más alta de crecimiento en el período, con la incorporación de 288.505 alumnos, lo que significa un

aumento de 68% en los ocho años en consideración. La buena noticia se amplía cuando notamos que la Media Profesional creció en 132% y la Diversificada en 61%, en otras palabras en estos ocho años ingresaron 54.394 jóvenes a la formación Profesional y 234.111 a la Diversificada. Con esto se logró aumentar la proporción de estudiantes en las especialidades profesionales al 13,4%; todavía bajo, pero representa el porcentaje más alto en muchos años.¹

Los incrementos en matrícula, y la disminución de repitientes y desertores han conducido a elevar el nivel de escolaridad de la población, lo que se refleja en aumentos de las tasas brutas y netas de escolaridad en todos los niveles. Para el último año la tasa neta en Preescolar alcanzó el 54,6%; en Básica llegó al 91,9% y en Media al 33,3% (SISOV).

No obstante lo anterior, el pago de la deuda con respecto al cumplimiento del derecho a la educación sigue siendo urgente. El 46% de los niños no asisten al preescolar; el déficit de secciones de séptimo grado, deja fuera a más de 200.000 niños y la tasa neta de escolaridad en Media excluye al 66% de los jóvenes en edad de cursarla. Las tasas promedio de repetidores en Básica en los grados primero (7,9%), segundo (6,2%), tercero (6,2%) y séptimo (7,5%), todavía son altas. Con respecto a la deserción los porcentajes de los tres grados de la última etapa son preocupantes: 11,5%; 8,1% y 6,3% respectivamente. (Memoria del MPPE, 2007)

De allí que en el informe del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (EPT/ PRELAC, 2007) se ubica a Venezuela entre los países que no logran

asegurar el egreso de la secundaria baja (tercera etapa de Básica) al menos al 70% de los alumnos en la edad correspondiente. En este aspecto estamos a la zaga de países latinoamericanos de menores ingresos como Panamá, Paraguay y El Salvador. Con respecto a la secundaria alta (Educación Media) nuestra tasa de escolaridad es inferior al 50%, de donde se nos considera como país de crecimiento lento en este aspecto junto con otros 7 países de la región.

Las explicaciones de esta situación se remontan hasta 1978 cuando se inicia la recesión económica en Venezuela y la reducción del intervencionismo estatal, la eliminación de subsidios, la liberación de precios y el enfriamiento de las finanzas, como secuelas del endeudamiento externo, la reducción de los precios del petróleo, la mala administración de las finanzas y la corrupción.

En la década de los 80, mientras en el Ministerio de Educación se discutían dos reformas del diseño curricular de educación básica y una de la formación de docentes, el rendimiento del sistema se desmoronaba ante la reducción del presupuesto y el abandono de las escuelas y liceos a cuyo personal docente no les quedó otra alternativa que incrementar los montos por matrícula para poder financiar gastos de recursos, mantenimiento y suplencias. Los indicadores de los años 88 y 89 retrocedieron a los niveles del 67 y 68.

El incremento de los precios del petróleo desde 1999 ha sido notorio, aumentando año a año los ingresos del Estado Venezolano, sin embargo esto no se ha reflejado en el

gasto en educación como porcentaje del PIB. En este rubro el crecimiento ha sido lento y con retrocesos en los años 2003 y 2005, de manera que en 1999 era de 4,1% y en 2006 de 5,1%. El gasto público en educación como porcentaje del gasto social ha descendido, en el mismo período, de 43,2% a 37,5% (SISOV).

Para que la educación pueda contribuir a disminuir las desigualdades culturales y económicas e incrementar la cohesión social, es indispensable proporcionar educación de alta calidad a los grupos más necesitados. Lamentablemente, la calidad no ha sido prioridad en estos últimos años, el esfuerzo más destacado y coherente en ese sentido es el Proyecto de Escuelas Bolivarianas, cuyos esfuerzos se centraron más en la alimentación que en la Pedagogía y cuyo impulso inicial entró en declive tanto cuantitativa como cualitativamente desde el año 2005 (Rodríguez, 2008)

La situación de la educación oficial sigue siendo triste. Hoy en día, nos resulta difícil explicarnos cómo nuestros liceos emblemáticos y nuestras escuelas experimentales, ejemplo y orgullo de educadores y alumnos hasta mediados de los ochenta, fueron descuidados por las autoridades cayendo en el abandono del que aún no han podido ser rescatados. Los estudiantes de hoy enfrentan innumerables dificultades para proseguir sus estudios ante la escasez de recursos mínimos para la enseñanza, los laboratorios sin dotación, las asignaturas sin docentes y el incremento de la violencia.

Los efectos de esta ya larga situación se revelan en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales. En el Primer estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado del Laboratorio

Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE, 1998), se estandarizó la mediana en 250 puntos, casi todos los puntajes de los niños venezolanos en las cuatro pruebas, y en los diferentes estratos seleccionados (Mega-ciudad, urbano y rural) estuvieron por debajo de la mediana. También se encontró que los indicadores de desarrollo humano pronosticaban para Venezuela un rendimiento más alto del obtenido, por cuanto países con indicadores más bajos en PIB per capita, en inversión en educación y tasa de analfabetismo obtuvieron mejores resultados. Mientras en los indicadores mencionados ocupábamos el segundo lugar los resultados de las pruebas de lengua nos colocaron en el 5° y 8°, y las de matemática en el 10° y 11° entre los once países participantes.

El informe sobre desarrollo humano PNUD 2002, destaca igualmente que los indicadores sobre desarrollo de la educación para Venezuela son inferiores a lo que debería esperarse y en comparación con otras naciones:

“De la comparación de Venezuela con los países de la subregión andina y con los exportadores de petróleo, se evidencia el desequilibrio entre el ingreso y la matrícula de educación, entre los logros educativos a corto plazo y los niveles del PIB per cápita.” (PNUD, 2002,.227)

En las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación (SINEA, 1998), los puntajes promedios nacionales tanto en lengua como en matemática en los grados evaluados (3°, 6° y 9°) no llegan ni a la mitad del puntaje máximo de cada prueba. Igualmente los porcentajes de logro en todas las pruebas son siempre inferiores a los porcentajes de no logro. En julio de 2003 se aplicaron nuevamente las pruebas del SINEA, incluyendo una muestra de 100 Escuelas Bolivarianas, el informe estuvo listo en el año 2004, pero nunca fue publicado²; según noticias de prensa esas pruebas no arrojaron diferencias a favor de las Escuelas

Bolivarianas. Resultados que condujeron posteriormente a la eliminación del SINEA y junto con él, la incipiente evaluación de la calidad de nuestra educación.

La conclusión más preocupante de estos estudios es constatar que el rendimiento de todos nuestros alumnos es escaso en comparación con los valores máximos de logro de las pruebas nacionales, es bastante homogéneo dentro de nuestra población y es bajo en comparación con otros países. Por ello las diferencias entre escuelas privadas y oficiales no indican realmente mejores logros de los alumnos de las privadas sobre el resto, sino más bien que todos los alumnos obtienen bajos puntajes, pero hay algunos cuyos puntajes son aún más bajos. Es decir, la calidad de nuestro sistema escolar está en entredicho, para efectos locales, nacionales y globales.

Las fallas del sistema para mantener a los estudiantes en las escuelas aunadas a otros problemas del entorno social y político, influyen en la frustración de los jóvenes en sus aspiraciones de ascenso social mediante la escolaridad. Para nadie es un secreto que Venezuela tiene la tasa de homicidios más alta de Sur América, y que 67% de las víctimas son jóvenes entre 15 y 29 años, la mayoría de ellos provienen de los sectores de mayor pobreza³. Otros problemas que afectan a nuestra juventud y reclaman la atención de los educadores son el cada vez más temprano ingreso al consumo de drogas y a la maternidad adolescente (MED, 2004)

Esta situación refleja las profundas desigualdades entre los grupos sociales, el empobrecimiento de buena parte de las capas medias y el deterioro de las instituciones escolares. No obstante, las investigaciones sobre escuelas eficaces y mejora de la escuela

indican la posibilidad de mejorar los resultados en pruebas de rendimiento de alumnos de bajos recursos que asisten a escuelas con directores responsables, buen clima organizacional y docentes concentrados en su trabajo pedagógico. Es decir, una buena escuela puede marcar la diferencia para la población de escasos recursos. Lamentablemente, en nuestra realidad, la oferta escolar presenta evidentes deficiencias siendo, paradójicamente, más deficiente aún para los más pobres, con lo que se logra profundizar las desigualdades, fomentar la deserción, y desilusionar a los jóvenes en sus aspiraciones de ascenso social mediante el estudio, el conocimiento y el esfuerzo por el mérito.

Los más pobres asisten a las escuelas oficiales cuyo deterioro está elevando nuevamente la matrícula de la educación privada en los dos últimos años, ensanchando la brecha a favor de esta última para el ingreso a la educación superior. Mejor educación para las mayorías empobrecidas de la población venezolana significa recuperar la calidad demostrada por las escuelas oficiales durante décadas.

Las instituciones de formación de docentes tienen su buena cuota de responsabilidad en esos resultados. Desde hace más de 20 años se inició la formación de docentes en el nivel superior, con lo cual se esperaba obtener mejoras salariales para los docentes al igualar los años de formación con otras profesiones, pero también elevar la calidad de la preparación de estos profesionales dada la importancia estratégica de su misión, lo cual a su vez se traduciría en la elevación de la calidad del sistema.

C) La formación de docentes en Venezuela

En 1953 con la creación de la Escuela de Educación de la UCV se inició la formación de docentes en las universidades, seguida por la Universidad del Zulia en 1969 con la apertura de la especialidad en Preescolar como carrera corta. En 1980 la Ley Orgánica de Educación legaliza la formación de todos los docentes en las diversas instituciones de nivel superior. Posteriormente (28-07-83), se decreta la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, destinada a liderar la formación de docentes en el país.

La mayoría de los estudiantes que optan por la especialidad de educación y docencia provienen de familias de escasos recursos, su paso por la universidad debería significar el afianzamiento de su conciencia de grupo desfavorecido y el compromiso con ese amplio sector de la población para mejorar sus condiciones de vida, basada en la defensa del acceso al conocimiento en igualdad de condiciones, para lo cual requieren de atención especial, prioritaria y compensatoria.

Su rol como instituciones de educación superior no puede continuar por el estrecho sendero de las asignaturas, los créditos y las prelacones para el otorgamiento de títulos y licencias, de puente entre el estudio y el ingreso al trabajo. El centro de su accionar está en el desarrollo del compromiso ético de los educadores con su grupo de origen y con el cambio y la transformación de la escuela oficial. Todos los esfuerzos en este sentido podrán parecer pocos en lo inmediato. También se requiere el compromiso para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, incluyendo salarios, mantenimiento, dotación y

seguridad en las escuelas, además del diseño de la carrera que privilegie a los docentes de aula y los directivos escolares por encima de los funcionarios de escritorio.

El reto central de la formación de docentes es el del curriculum y el diseño curricular que lo sustenta, inspirado en la Resolución 12, promulgada en enero de 1983 de donde surgió el llamado “Bloque Común Homologado del Plan de Estudios para la Formación del Licenciado o Profesor de Educación Integral” en 1985. En su momento se desató una polémica en torno a la Resolución, el perfil del docente y el diseño curricular en su conjunto, cuya consecuencia más relevante fue que algunas instituciones, como la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, no lo adoptaran.

Las críticas más relevantes señalaban: enfoque fragmentario del conocimiento en abierta contradicción con la intención de formar un “docente integrador”, exceso de asignaturas reveladoras de una concepción disciplinaria del curriculum; sustitución de la Pedagogía como ciencia interdisciplinaria básica de la formación humana, por tecnologías de limitado alcance; aislamiento y disminución significativa de las prácticas profesionales; enfoque conductista del aprendizaje y la enseñanza.

Es difícil explicar como un diseño curricular basado, en la ya para la época, criticada tendencia tecnológica del curriculum haya podido sobrevivir durante casi 20 años. Los diseños curriculares de Educación Preescolar y Básica han sido modificados por lo menos en dos ocasiones, tratando de disminuir la influencia del conductismo y orientándose hacia una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Ni siquiera la promulgación de la Resolución N° 1 (15-01-96), logró producir un cambio estructural

significativo, más allá de agregar menciones y títulos, confirmando la hipótesis de la renuencia a la innovación y a las reestructuraciones de estas instituciones .

La formación de los docentes, atada al plan homologado, permanece aislada de la evolución y necesidades de los niveles a los que sirve y al margen de los avances de la Pedagogía. Estas instituciones, llamadas a ser el motor del progreso en los niveles obligatorios del sistema, a elevar las condiciones profesionales de los docentes, se encuentran replegadas sobre sí mismas, y, en los últimos tiempos, cercadas por los problemas presupuestarios como el resto de la educación superior. Habría que agregar también la desvalorización social de la profesión, ante el surgimiento de nuevas ocupaciones con menores exigencias, mejor remuneración y ambiente de trabajo, así como el empobrecimiento de los salarios ante la escasa respuesta oficial a los reclamos y la devaluación de los ingresos.

SOBRE LA DIRECCIÓN DE LOS CAMBIOS

Ante el dilema de toda institución formadora de docentes para los niveles obligatorios, de responder a la demanda de bachilleres por estudios superiores, o preparar personal para atender a las necesidades actuales y futuras del sistema educativo, optamos por una expresión clara y compartida de su misión. Que no es otra que garantizar el mejor futuro posible para las mayorías desventajadas de la población venezolana coadyuvando en la oferta de una educación sistemática de la más alta calidad como opción compensadora de las desigualdades sociales.

En ese sentido, no se trata sólo de cambiar el diseño curricular, sino también de encontrar el modelo de organización y funcionamiento apropiado para incidir sobre el mejoramiento constante de la educación de niños y jóvenes. Una organización que forme parte del currículum, preparando a los futuros docentes en el conocimiento de los problemas de la educación en Venezuela, de las necesidades de niños y jóvenes, de los derechos legales que los asisten, de la importancia de los gremios no sólo para reclamar salarios sino para defender el derecho a la educación, que prepare a los docentes con visión de largo plazo. Una institución que no sólo viva de la educación sino que viva para la educación (Carr, 15) y enseñe a vivir para ella. Que no sólo forme a los alumnos, sino que forme a sus profesores, a los formadores de formadores, una organización social “educadora” que nos recuerde las sabias reflexiones de John Dewey (1946,14), pedagogo de excelencia:

toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en una rutina pierde su poder educativo.

A) Del docente tecnólogo al docente crítico.

La visión técnica de la enseñanza producto de la influencia del conductismo, del diseño de instrucción y de la asimilación de la docencia como una forma de administración del currículum contribuyó a la simplificación y desvalorización de la profesión. Esta es la concepción dominante en el plan homologado, aún vigente en muchas instituciones, de allí la proliferación de asignaturas, desvinculadas entre sí, y las innumerables técnicas incorporadas en cada una de ellas: técnicas para planificar, para

evaluar, para seleccionar y elaborar recursos, en un distorsionado esfuerzo por simplificar una práctica esencialmente compleja. En el enfoque técnico no hay lugar para las dudas, las preguntas y las respuestas están prefabricadas, vienen contenidas en las asignaturas, el plan de estudios multidisciplinario hace correr al futuro docente de un aula a otra, de un contenido a otro sin tiempo para pensar. La segunda generación de la pedagogía crítica en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los “Grandes Pedagogos”, ha recuperado al docente como profesional reflexivo, y al curriculum como proceso en permanente construcción. Sus aportes han sido esenciales para comprender la enseñanza como:

una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos.....el docente tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que condicionan la vida del aula (Pérez Gómez, 189).

Se destaca el compromiso ético de la Pedagogía derivado del contenido humanista de su objeto de estudio, destacado por la pedagogía crítica, en su concepto de la pedagogía como ciencia práctica con fines éticos. El conocimiento-en-acción del profesional es de carácter ético más que técnico, es decir, un conocimiento de cómo realizar una forma ética en vez de cómo conseguir determinados estados finales preconcebidos como resultado último de una acción. (Elliot, 1990)

B) De la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum

Ya lo decía Dilthey “ la profesión del educador exige dos cosas: primero preparación pedagógica de toda la persona: después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador”, porque la pedagogía se ocupa de la formación del hombre, de los valores y los fines del proceso de humanización y de los medios más efectivos para lograrlo(1942, 12). El conocimiento pedagógico es histórico, complejo e interdisciplinario y como tal tiene la posibilidad y la necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación de docentes en sus diversas opciones y especialidades.

La formación pedagógica de “toda la persona” implica la comprensión del trabajo docente como una labor para las personas, como un compromiso ético de solidaridad humana, como el desarrollo del derecho de los jóvenes a desplegar su personalidad en todas sus posibilidades facilitándoles el acceso a niveles superiores de sí mismos (Florez, 1994,112).

El carácter histórico de la pedagogía está asociado a su vinculación con la sociedad como totalidad de donde se deriva el estudio de las políticas para la educación, el rol del docente en el conjunto de las relaciones sociales, el papel de la ilustración en la transformación social. Como también la condición del conocimiento pedagógico como conocimiento en contexto y para un contexto, que lleva a los formadores de formadores a contextualizar sus propósitos y acciones como enseñantes.

Lo anterior significa el conocimiento de las situaciones reales del ejercicio de la profesión, su comprensión y consideración para la adaptación de la enseñanza a las

circunstancias cambiantes de los contextos prácticos. En esto consiste la indeterminación de las soluciones pedagógicas y la imposibilidad de lograr aprendizajes mediante acciones rutinarias descontextualizadas, por ello, bien entendida, es la profesión con mayor necesidad de renovación y riqueza experiencial para quien la desempeña. La labor docente amerita revisión y reflexión autocrítica constante, como lo ha expresado Paulo Freire (1999, 94): “Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente “leído, interpretado, “escrito” y “reescrito”.

C) De la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica.

Nuestro curriculum tradicional para la formación de docentes se basa en desconocer el contenido propio de la Pedagogía y su condición de ciencia práctica, confundiéndola con la aplicación de conocimientos derivados de la psicología, de la administración y de la sociología, es decir, considerándola una disciplina de aplicaciones técnicas. Igualmente se separan los contenidos de las asignaturas como didáctica y psicología del aprendizaje de su aplicación en las situaciones reales. Se trata de una distorsión doble, en parte abonada por los rígidos esquemas del diseño curricular disciplinario, pensado más para garantizar las horas de clase y la remuneración de los profesores que el respeto a la condición epistemológica de las disciplinas. De esta manera, también el formador de docentes ignora la condición práctica de su actuar como enseñante, aplicando métodos tradicionales superados hace más de un siglo por la Pedagogía.

En la Pedagogía la teoría emerge de la práctica, porque la educación es una actividad práctica, dirige su atención a problemas prácticos, que no quedan resueltos con un nuevo saber, sino con la adopción de una línea de acción (Carr y Kemmis, 1988). La teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica, la relación entre teoría y práctica es dialéctica, a su vez la práctica no existe separada de la teoría, porque toda práctica incorpora una teoría aunque esta no se haya revelado a quien la practica. El desarrollo teórico es una empresa práctica y la enseñanza no es ajena a una teoría propia

la teoría debe informar y transformar la práctica para informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende.... No hay transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y la reflexión “ambas son empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes (Carr y Kemmis)

Siendo la práctica indispensable para el aprendizaje de los docentes, para el desarrollo teórico de la Pedagogía y para el mejoramiento constante de la enseñanza, la práctica debe tener lugar preferencial y central en el curriculum de la formación de docentes. No puede estar separada en un departamento que sólo se ocupa de las “prácticas profesionales”, como aún sucede, tampoco puede quedar ubicada en un semestre determinado, ni sometida a criterios rígidos de prelación, todo esto atentaría con su carácter de permanente.

Este asunto es de particular relevancia por cuanto una de las desventajas de la incorporación de la formación de docentes al nivel superior ha sido el incremento de asignaturas de contenido teórico en desmedro del tiempo y calidad de las prácticas. Con lo cual se ha desmejorado la formación pedagógica, se ha desvinculado a los futuros

docentes de las realidades concretas donde le corresponderá actuar, se ha limitado el desarrollo del pensar reflexivo y el desarrollo afectivo y de compromiso con las circunstancias de vida de los niños y jóvenes venezolanos.

El concepto de práctica docente amerita ampliarse más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. De esta manera constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. El aporte de los practicantes es inestimable para las escuelas en permanente necesidad de ayuda, siempre que sus actividades se orienten hacia la mejor manera de ayudar a los alumnos de esas escuelas.

Cuba se destacó significativamente entre el grupo de países latinoamericanos con los puntajes más altos en las pruebas del LLECE (1998) mencionado anteriormente, manteniéndose a una distancia considerable del resto, siendo el único país que no ha recibido prestamos ni asesoría de los organismos multilaterales, cuyo gasto en educación, además, es bastante bajo en comparación con los otros. En el estudio cualitativo (LLECE, 2002, 58) se encontró como elemento diferenciador la presencia en las escuelas cubanas de estudiantes, aspirantes a Licenciados en Educación, trabajando como auxiliares pedagógicos, ejerciendo diversas actividades de apoyo a la enseñanza. En el curriculum

de esa licenciatura cerca del 50% del tiempo está dedicado al componente de prácticas y este se encuentra estrechamente unido a la investigación por la acción.

D) De la disciplinarietà a la interdisciplinarietà

No nos extenderemos mucho sobre este punto porque lo hemos mencionado en los apartes anteriores, lo que demuestra su importancia y la imposibilidad de soslayarlo. En su momento llamamos la atención sobre la exagerada cantidad de asignaturas del llamado bloque común homologado, todavía vigente en muchas instituciones (Rodríguez, 1989, 77). Allí lo comparábamos con los planes de estudio de otras carreras como derecho, ingeniería, arquitectura y estadística, que mostraban una cantidad muy inferior de asignaturas. Al parecer las carreras docentes han optado por la superficialidad de muchos conocimientos en perjuicio de la profundidad.

El concepto y los métodos de enseñanza globalizada o interdisciplinaria son viejos en Pedagogía, Comenio en el siglo XVII defendía la noción de un mundo único y la unidad de la experiencia humana (Bowen, 2001, 27). Por ello llama la atención su escasa aplicación en la formación de docentes, esta es otra expresión más de la poca consideración otorgada a la Pedagogía en la formación de estos profesionales. Esto puede ser producto de lo que llama Kincheloe (2001) los valores de la hiperrealidad introducidos en la formación técnica del profesorado propia de la modernidad, que condujo a un “trastorno cognitivo”, cuya superación podría darse mediante un proceso deconstruccionista que facilite el acceso a la reconstrucción de nuevas formas de pensar del profesorado y de formas postmodernas de educar.

La interdisciplinariedad es un rasgo epistemológico de la Pedagogía (Larrosa, 1990), esta se relaciona con otras ciencias humanas como la psicología y la sociología, pero también, todas las otras ciencias constitutivas de una cultura, tienen que relacionarse con la pedagogía cuando requieren que otros se apropien de sus conocimientos. En este último sentido y en la formación de docentes la Pedagogía debería constituirse en un eje transversal, con su acompañante de prácticas de enseñanza en contextos específicos.

Dado el fraccionamiento del conocimiento pedagógico en los planes de estudio en múltiples asignaturas como: didáctica, curriculum, diseño de instrucción, evaluación, etc., se requiere una revisión integradora de esos contenidos, a fin de estudiarlos desde las corrientes o tendencias pedagógicas, según su condición histórica y pertinencia en contextos particulares.

La interdisciplinariedad debe quedar claramente establecida tanto en el diseño como en el curriculum, de ninguna manera podrá pretenderse formar docentes “integradores” o con mención en “educación integral” partiendo de un plan desintegrado y un curriculum desintegrador. Son los formadores de docentes los llamados a presentar las relaciones, interconexiones e influencias mutuas entre las disciplinas en estudio, así como a conformar un ambiente de trabajo coordinado e interdisciplinario donde el alumno aprenda por inmersión y no solo por prescripción verbal.

E) Del docente aislado a los docentes en colectivo.

Mucho se ha escrito sobre la condición de aislamiento que produce la organización de las escuelas en secciones y grados, a tal punto que se habla del mundo del aula, y hasta de los “factores áulicos” y la soledad del docente. La organización escolar se ilustra con el símil del panal de abejas donde cada docente trabaja en su celdilla, aislado del resto de docentes, comunicándose con ellos a través del director. La organización empresarial moderna y el taylorismo invadieron el permeable campo de la pedagogía y de la enseñanza, sin que nadie lo defendiera.

Es obvio que ese tipo de organización también carece de identidad pedagógica y ha sido transmitido por las cátedras de administración escolar o educativa y últimamente por las asignaturas de gestión; no podemos extrañarnos entonces de su predominio en la realidad escolar venezolana. Lo que sí nos debe preocupar es la ya mencionada escasa identidad pedagógica de las instituciones formadoras de docentes.

Es fácil encontrar en la historia de la Pedagogía diversas corrientes que destacan la necesidad de la cooperación y la comunicación en la enseñanza y el valor pedagógico de la organización comunitaria de la escuela. Sólo para mencionar algunas: La Escuela Nueva, la Pedagogía Socialista, la Pedagogía Institucional, la Pedagogía Diálogica de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica. En fin la historia de la Pedagogía está llena de experiencias de superación de los medios, de la organización y de la gestión a los fines pedagógicos, muchas de ellas desaparecidas por razones políticas.

Afortunadamente hemos arribado al postconductismo. Al fin se han reconocido las ventajas del constructivismo, se ha recuperado y repotenciado la pedagogía de Dewey,

Freinet, Cousinet y muchos otros, hemos encontrado a Vygotsky y nos estamos reencontrando con la pedagogía popular de Paulo Freire, la pedagogía de la esperanza, que le da el poder a la palabra, a la comunicación, al diálogo, que valora la cooperación. Ahora sabemos que lo importante no son las conductas observables sino los significados y los procesos, el verdadero humanismo está en poder ejercer el derecho a la expresión.

Estamos en vías de recuperar el sentido de comunidad escolar al interior de las escuelas, donde los docentes se vean como grupo, como cuerpo y puedan percatarse de su poder en la institución y de sus responsabilidades ante el colectivo. También estamos recuperando la vieja noción del ambiente pedagógico como marco para el aprendizaje, el valor del ambiente escolar como elemento esencial del curriculum, la “cultura escolar” vuelve a tomar cuerpo en la literatura pedagógica.

El ambiente político con los principios de participación también parece más propicio para revisar y actualizar el modelo de comunidad escolar al estilo de “la cooperativa de trabajo” de Freinet (1971, 45), definida como: “la gestión de la vida y el trabajo escolar por los usuarios”. Actualmente es difícil encontrar quien se oponga a la participación de los actores en la toma de decisiones sobre la vida pública, ingrediente indispensable en la formación de los ciudadanos para el ejercicio de la democracia, formación que ha de involucrar a las instituciones donde se preparan los profesionales de la docencia.

Es propicio el entorno para transformar las instituciones de formación docente en ambientes educativos tanto por su organización como por su plan de estudios y su

currículum. Los futuros docentes deberían contar con oportunidades para participar en el desarrollo del currículum, en la toma de decisiones institucionales, en la discusión sobre las políticas del Estado para la educación y la carrera docente, en la defensa de los derechos de niños y jóvenes, en la elaboración de las leyes, y, especialmente como veedores del cumplimiento de los planes y metas del sector educación. Todo esto podría formar parte de un componente o aspecto del plan de estudios destinado a dar oportunidades para el desarrollo de actitudes y habilidades de comunicación, diálogo, trabajo en equipo, negociación, compromiso, sensibilidad social y otros aspectos de la personalidad de incalculable valor en la profesión docente.

Referencias citadas.

- Bowen, James (2001) *Historia de la Educación Occidental*. Herder, Barcelona; 3ª ed, T.III.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988), Teoría crítica de la enseñanza, Martínez Roca, Barcelona.
- (1996) Una teoría para la educación. Morata. Madrid.
- Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- Dilthey, Guillermo (1944) *Historia de la Pedagogía*. Losada, Buenos Aires.
- Dewey, John (1946) *Democracia y educación*. Losada, Buenos Aires.
- EPT/PRELAC (2007) Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación. II Reunión Intergubernamental, 29 y 30 de marzo, Buenos Aires.
- Florez Ochoa, Rafael. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. MacGraw-Hill, Santafé de Bogotá.
- Freinet, Celestín. (1971) *La Educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Freire, Paulo (1999). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. México; 3ªed.
- Larrosa, Jorge. (1990). *El Trabajo epistemológico en Pedagogía*. PPU, Barcelona.
- Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. UNESCO/Orealc, Santiago de Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (2002) *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. UNESCO/Orealc, Santiago de Chile.
- Kliksberg, Bernardo (2003) *Hacia una economía con rostro humano*. OPSU, LUZ, Fondo de Cultura Económica, Maracaibo; 5ª ed.
- Kincheloe, Joe L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004) *La Educación Bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) *Memoria y Cuenta*, apéndice estadístico. Caracas.
- Pérez Gómez (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PNUD (2002). *Informe sobre desarrollo humano en Venezuela 2002*. PNUD, <http://www.pnud.org.ve>
- Rodríguez, Nacarid (1989). *La Educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Academia de la Historia, Caracas.
- Rodríguez, Nacarid (2008) *Educere*. “Trayectoria del Proyecto de Escuelas Bolivarianas”. *Educere*. Año XII. N° 42, julio, agosto, septiembre de 2008, en prensa.
- SISOV. Sistema de Indicadores Sociales para Venezuela. www.sisov.mpd.gob.ve/indicadores
- Velez, E., E. Schiefelbein, J. Valenzuela. “Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)”. RINACE. www.ice.deusto.es/RINACE/ .Noviembre 2003

¹ Estos datos provienen de la Memoria del Ministerio del Poder Popular para la Educación del año 2007. Los cálculos son de la autora.

2

Desde 2004 desapareció la oficina del SINEA ubicada en el ME y Venezuela no participó más en las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE.

³ “Venezuela entre países más violentos, Cifras oficiales presentadas por el Secretario General de la OEA”. El Nacional, miércoles 8 de octubre de 2006, p. Mundo 14. También en “Los jóvenes pobres son los más afectados por los homicidios”. El Nacional, jueves 9 de octubre de 2008, p. Ciudadanos 16.