

Revista de Pedagogía, vol. 32, Nº 91  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela  
Caracas, julio-diciembre de 2011, 19-36

## **Pensando en voz alta...**

### ***REVISTA DE PEDAGOGÍA: ¿SU POR QUÉ Y SU POR QUIÉN?***

**César Villarroel**

*Docente e Investigador Titular Jubilado  
Universidad Central de Venezuela*

#### ***INTRODUCCIÓN***

Cuando me invitaron a poner por escrito las causas o razones que motivaron a un grupo de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV, en lo sucesivo) fundar una revista de Pedagogía me pareció que era obvio, pues las instituciones y profesores universitarios siempre han requerido y auspiciado de una tribuna desde la cual poder exponer, examinar y discutir las ideas y propuestas que generara su práctica académica. Sin embargo, al reflexionar más detenidamente acerca de aquellas circunstancias y propósitos, notamos que esta Revista no fue una simple tribuna, sino el acta de nacimiento de una

nueva Escuela (de Pedagogía) que sustituyera a la vieja Escuela de Educación.

En efecto, la Revista es el único documento que hace mención a una Escuela distinta (no sólo en su denominación, sino en su propósito) que lamentablemente no la dejaron caminar, escasamente tuvo un año de vida y por eso la Revista constituyó el espacio en el cual, por un tiempo, pudimos acariciar la Escuela que pudo ser y que tan tempranamente fuera tronchada. En otras palabras, la Revista nos permitió prolongar el proceso de Renovación Universitaria de la Escuela de Educación de la UCV, a pesar de que en lo formal seguíamos siendo los conservadores de siempre. Por eso, en estas mismas páginas la calificamos como la bitácora de transformación de la Escuela de Educación.

*LA NO PERTINENCIA SOCIAL DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN*

Corría el año 1966. Por la ventanilla del autobús miraba serpentear la carretera que me llevaría a conocer el páramo y probar, a las seis de la mañana, un calentadito en Apartaderos; era mi primer viaje a Mérida y a la Universidad de Los Andes para concursar por un puesto en la Cátedra de Prácticas Docentes de la Escuela de Educación; conmigo, dos textos de Pedagogía, uno de Ciencias de la Educación y el Programa del Concurso.

Hacía dos años (1964) me había graduado de Licenciado en Educación en la Universidad Central de Venezuela. Desde entonces fungí como docente de Educación Media en varios Liceos de Caracas en las siguientes asignaturas: Filosofía, Psicología, Castellano, Matemática, Moral y Cívica e Historia Universal; ahora se presentaba la oportunidad de desempeñarme como docente en el nivel superior y en una de las universidades más prestigiosas del país.

A los dos días, después de concursar, regresé a Caracas sin conocer el veredicto, pues se nos informó que nos lo enviarían por

correo. Aproximadamente al mes, recibí un telegrama en el cual me informaban que había ganado el concurso y que me presentara la próxima semana a trabajar. Alisté mi viejo Peugeot-403 y emprendí la conquista de Mérida: el primer día sólo hasta Barinitas, donde pernocté, y al otro día, muy de mañana llegué hasta Apartaderos, casi a la misma hora de la vez anterior, con otro calentadito pero ahora desde la flamante perspectiva de un profesor de la Universidad de Los Andes, con carro y todo.

El primer año en la ULA (y todos los demás) me fue muy bien, tanto que los alumnos de la promoción de 1966 decidieron nombrarme padrino de promoción. Durante la reunión social en la cual el padrino agradecía y homenajeara a sus ahijados, me topé de frente con una de las causas que hicieron necesaria e indispensable la presencia de una revista en la cual se ventilaran los problemas y cuestionamientos de las Escuelas de Educación.

Fue una noche terrible, que marcó mi actuación como profesor en las Escuelas de Educación de Mérida y Caracas. No supe que contestar a la mayoría de padres y representantes que sentían la necesidad de preguntar al padrino cuál era el destino laboral de los graduandos. No eran, ni se les formaba para la docencia, pero la mayoría se iba a ganar la vida dando clases en el bachillerato; algunos privilegiados serían docentes en la Educación Superior (como el padrino) pero era un grupo muy reducido.

Lo más dramático era cuando me preguntaban por la Cátedra que yo detentaba, y tenía que responder con mucha vergüenza, que era la de **Prácticas Docentes**. Al año siguiente presioné para que se sacara a concurso la Cátedra de Evaluación Escolar, gané el concurso con la máxima nota y sin oposición (era discípulo de Francisco Del Olmo). Nunca más volví a trabajar en Prácticas Docentes y racionalicé mi situación -diciéndome- que ya no *pirateaba* en la docencia porque yo enseñaba algo en lo que era un especialista. Mentira, lo cierto es que seguí dando clases, y en la Universidad no se debe dar clases.

Este fue el primer problema que evidenció el diseño curricular de las Escuelas de Educación, pues la mayoría (exceptuando la Universidad Católica) copiaban el formato impuesto por la Universidad Central de Venezuela, que podría resumirse en unos estudios que no formaban docentes, aunque tenían en sus programas una Práctica Docente y la mayoría de sus egresados ejercíamos impropriamente la docencia. No nos corresponde en este espacio analizar las causas y razones que motivaron este singular diseño curricular (las versiones más trajinadas hablaban de un enfrentamiento entre el Pedagógico de Caracas y la Escuela de Educación de la UCV, aderezada con ribetes políticos), sólo acotamos que constituyó uno de los problemas que un grupo de profesores de la Escuela de Educación de la UCV consideró necesario analizar en una revista científica del área de educación: La Revista de Pedagogía.

Así, por ejemplo, Pablo Amílcar Troncone publicó en el número 2 de la Revista de Pedagogía un artículo titulado: «Licenciados y egresados del Instituto Pedagógico Nacional: El diálogo se impone» (Troncone, 1971). En este trabajo Troncone llamaba la atención acerca del origen del enfrentamiento entre Licenciados (Universidades) y Profesores (Institutos Pedagógicos) que, según él, provenía o se ubicaba en la letra del artículo 64 de la Ley de Educación de 1956. En efecto, en el artículo se establece:

*«Los graduados de la Facultad de Humanidades y Educación de las Universidades, pueden ejercer la docencia en la materia de su especialidad tanto en la Educación Secundaria como en la Universitaria». (Ley de Educación, art. 64, 1956).*

Al ubicar históricamente este artículo se nota la pretensión de que los egresados de la Facultad de Humanidades ayudarán en el desarrollo de la docencia en el bachillerato; práctica que, por lo demás, ya se venía dando, pues figuras de las Ciencias y las Humanidades eran pilares de la docencia en la Educación Media. A título de ejemplo, repárese que el Presidente de la República (derrocado en 1947), Don Rómulo Gallegos, había sido director del Liceo Caracas y Juan Francisco Reyes Baena, quien fuera director

de la Escuela de Educación de la Universidad Central, llegó a ser director del Liceo Fermín Toro.

El problema estriba en que el artículo alude en que se les autoriza a ejercer la docencia «en la materia de su especialidad», que para los egresados de Humanidades eran: Filosofía, Letras, Historia, Psicología, Comunicación Social, Bibliotecología y Geografía. Educación, que era y es una carrera de Humanidades, no presentaba para la época una «materia especializada», por esa razón el Ministerio de Educación discriminaba a sus egresados al considerarlos poco menos que *piratas*, o como irónicamente señalaban: *El Licenciado en Educación está preparado para todo y para nada*.

Hernando Salcedo (Salcedo, 2010) también ventila en la Revista de Pedagogía el encontronazo entre los Institutos Pedagógicos y las Escuelas de Educación, y atribuye a este enfrentamiento una de las causas por las cuales nace y prospera la Revista de Pedagogía. Salcedo centra su análisis en las relaciones entre los gremios, es decir, entre el Colegio de Licenciados en Educación y el Colegio de Egresados del Instituto Pedagógico:

*«La fundación del Colegio de Licenciados en Educación (CLE) respondía, además de la necesidad de contar con una asociación gremial, a la urgencia de abordar en forma institucional el problema de la discriminación de que éramos objeto los licenciados en Educación por parte del Ministerio de Educación (ME), así como de los egresados del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Ambos nos veían como competidores no capacitados para ejercer la docencia, único campo de trabajo disponible para los educadores graduados».* (Salcedo, 2010, 405-413).

### **MOVIMIENTO DE RENOVACIÓN UNIVERSITARIA**

En las postrimerías del año 1968 se inicia un proceso de cuestionamiento de los sistemas universitarios a nivel mundial, teniendo como referencia y guía el llamado «mayo francés» en atención a que fue en este país (Francia) en donde se produce el detonante cuestionador. En Venezuela el movimiento fue conocido como Pro-

ceso de Renovación Universitaria, el cual se desarrolló en todo el ámbito universitario, pero en el caso de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela no sólo se cuestionó la calidad de algunos docentes o la forma cómo la Escuela era administrada, sino que se cuestionó la Escuela misma, es decir, no queríamos una Escuela mejor sino otra Escuela totalmente nueva y bastante opuesta a la existente.

Y, por otra parte, el grueso del profesorado de la Escuela no apoyó la reforma a excepción de algunos profesores tales como Gustavo Adolfo Ruíz, quien rápidamente apoyó sin reservas al movimiento o Feijó Colomine, quien por cuestiones ideológicas no lo apoyó aunque, por su inmenso amor a la Escuela, colaboró decididamente con el mismo. Gustavo y Feijó, dos seres tan distintos y hasta opuestos en lo ideológico y, sin embargo, mellizos en su amor y preocupación por la Escuela de Educación de la UCV.

A pesar de que la mayoría no entró en consonancia con esta onda renovacionista, no faltaron los entusiasta que dieron vigor a la misma, pero adolecían de formación científica; y no es que no tuviéramos profesores que no se hubiesen destacado en el campo de la educación, sino que destacaron con base en una trayectoria filosófica y ética, es decir, formaban parte de los forjadores de la deontología educativa; nuestra perspectiva y pretensión, en cambio, era una de corte científico porque considerábamos (y todavía lo seguimos considerando) que el trabajo universitario es, necesaria y obligatoriamente, científico. De algún modo, estábamos fijando posición con relación al enfrentamiento entre el Instituto Pedagógico y la Universidad. Este conflicto se resuelve más tarde al incorporar a los Institutos Pedagógicos al rango universitario.

Por todo lo anterior, la transformación de la Escuela quedó en manos de un grupo de profesores inexpertos que sabíamos a lo aspirábamos, pero no sabíamos por qué, ni cómo alcanzarlo. Afortunadamente, el movimiento contó con el protagonismo de un grupo de estudiantes aventajados y motivados, especialmente los de los dos últimos años de la carrera (3º y 4º), quienes compensaron con

creces la ausencia de los profesores veteranos. Cabe destacar aquí que el movimiento de Renovación Universitaria fue esencialmente estudiantil.

El proceso de Renovación Universitaria produjo una gran transformación en la Escuela de Educación de la UCV; quienes lideramos ese proceso nos guiamos por una idea muy clara: nuestro trabajo universitario debía ser científico, para lo cual la Escuela de Educación debía desarrollar también una formación científica. Nos enfrentamos aquí al viejo dilema de arte y ciencia en el campo de la educación. Hasta ahora prevalecía la tesis de que la educación era un arte que se desarrollaba con el auxilio y el concurso de varias disciplinas científicas, a las cuales se les denominaba Ciencias de la Educación.

Para nosotros estaba más que claro que la educación no era una ciencia, pero que no tenía que pedir prestado a un grupo de ciencias el *carácter científico* que pudieran tener éstas; de hecho, consideramos que la educación tenía un cuerpo científico que le era propio y que integraba los elementos técnicos y científicos de cualquier ciencia, esto es, su teoría y su praxis. En este sentido, fuimos muy claros y tajantes en considerar a la Pedagogía como el cuerpo científico que integraba la teoría y praxis del hecho educativo. De este modo, toda la transformación de la Escuela de Educación de la UCV tuvo a la Pedagogía como el elemento nodal de tal transformación, es decir, la Escuela debía ser pensada como un cuerpo de conocimientos científicos.

La edificación de una nueva Escuela de Educación en el contexto científico que hemos esbozado nos permitió distinguir y focalizar una serie de problemas que fuimos atacando y resolviendo a medida que pretendíamos transformar la Escuela y, al mismo tiempo, analizábamos y discutíamos tales problemas en la Revista de Pedagogía, la cual se convirtió en una especie de bitácora de transformación universitaria. Ahora, al tiempo y la distancia, pueden verse en sus páginas las diferentes etapas y principales transformaciones que ha vivido la Escuela desde el Movimiento de Renovación hasta la fecha.

Los principales problemas destacados fueron: 1) el nombre de la Escuela; 2) el carácter científico de la Pedagogía; 3) la investigación como eje vertical del nuevo Plan de Estudios; 4) el carácter liberador de la Educación y 5) aporte de la Escuela a la transformación del país.

### ***EL NOMBRE DE LA ESCUELA***

El primer cambio importante fue el del nombre de la Escuela. Como el movimiento de Renovación había dotado a las Escuelas de plena autonomía, éstas pudieron darse su propio gobierno y realizar los cambios que consideraban más importantes. En el caso de la Escuela de Educación de la UCV el nuevo gobierno estuvo conformado por un Consejo Directivo que integraba representantes de los profesores, de los estudiantes y de los empleados que, a su vez, provenían de una Asamblea Paritaria, es decir, la totalidad de los profesores sin discriminación de ningún tipo; igual número de estudiantes que representaban los cuatro niveles de escolaridad, y todos los empleados (que para la época no alcanzaban la docena). Los cuatro profesores que obtuvieron la mayor votación de la Asamblea Paritaria pasaron a formar parte del Consejo Directivo, y aquel que consiguiera la mayor votación fungía de Director del Consejo y de la Escuela. Cuatro estudiantes (uno por cada nivel de escolaridad) y un empleado, completaban el Consejo Directivo.

El primer acto formal del Consejo Directivo fue cambiar el nombre de la Escuela, la cual comenzamos a llamar como de Pedagogía, aunque este cambio de denominación no fue objeto de un reconocimiento legal, pero que siguió usándose hasta tanto se reconociese el proceso de transformación y renovación universitaria. Los profesores que provenían del Instituto Pedagógico rechazaron el cambio de nombre y las autoridades de las otras Escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV mostraron su inconformidad porque no estaban muy de acuerdo con que la Pedagogía se independizara; sin embargo, la Renovación había

dotado a cada Escuela de autonomía plena y por eso la de Educación cambió de manera autónoma sus autoridades y su nombre. La adopción de la Pedagogía como Escuela y como Ciencia se pone de manifiesto cuando en el primer número de la Revista de Pedagogía en su editorial, se lee:

*«Conscientes de nuestro compromiso, así como de los aportes que a dicho desarrollo podamos ofrecer, **un grupo de universitarios, profesionales de la Pedagogía** e interesados en los problemas de la educación...» (negritas nuestras). (Revista de Pedagogía, 1, 1, 1971).*

En este primer editorial de la Revista de Pedagogía hemos destacado el orgullo y la franqueza con la que se admite que los fundadores de la Revista nos considerábamos **profesionales de la Pedagogía**, en otras palabras, así como en la Facultad de Ciencias sus egresados eran Físicos, Químicos, Biólogos o Matemáticos, nosotros nos considerábamos Pedagogos.

La primera denominación que tuvimos que descartar fue la de Ciencias de la Educación, de hecho, ya existían precedentes de Escuelas y Facultades de Educación que se denominaban de Ciencias de la Educación y, además, resultaba lógico que si estábamos buscando un sustrato científico para los estudios **de** y **en** la educación esta denominación parecía la más adecuada porque las disciplinas a integrarse ya eran consideradas como científicas. Por otra parte, ya existían esfuerzos internacionales como el de Mialaret (Milaret, 1973), que pretendían justificar el uso del término de Ciencias de la Educación. ¿Cuáles eran estas ciencias?: eran fundamentalmente la Filosofía, la Sociología y la Psicología.

¿Cuál es el origen de esta propuesta? En la primera mitad del siglo XX, la Pedagogía, o mejor, los estudios de la educación eran concebidos como una disciplina que «conjugaba» dos planos científicos ya existentes: el filosófico y el psicológico. Estos dos planos referían también a lo teórico y a lo práctico. La Filosofía y la Ética serían las responsables del campo teleológico, y la Psicología lo sería del nivel operativo. El pensar pedagógicamente era privativo del nivel macro; el hacer y el actuar era el campo por excelencia

de nivel micro (Herbart, 1935). Mas a pesar del propósito no hubo tal conjugación científica entre los planos teórico y práctico, y la «teoría pedagógica» devino fundamentalmente en una deontología, es decir, casi un decálogo de la moral.

Así, la Filosofía, la Sociología y la Psicología, entre otras, impusieron -e imponen- a lo curricular sus bases teóricas, sus principios, su tecnología y, sobre todo, sus conflictos. De lo que se infiere que en el devenir histórico de lo curricular los educadores no hemos hecho más que alistarnos en los ejércitos de las Ciencias de la Educación y librar las batallas de diferentes escuelas filosóficas, sociológicas y psicológicas. La Pedagogía, en cambio, no ha formado ejércitos ni librado batallas en el campo de lo curricular. De ahí, aquella célebre y lapidaria manifestación de Piaget (1970) en relación a su queja *del porqué la Pedagogía les debía tan poco a los pedagogos*.

Frente a esto no cupo duda alguna, nuestro esfuerzo no debía dirigirse hacia la búsqueda de posibles ciencias de la educación, sino a la identificación de postulados y bases teóricas de **LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**, así, con mayúsculas, en singular y sin complejos, la cual denominamos **Pedagogía**.

Por tal razón, durante la Renovación del año 1969, después de constituirse el Consejo Directivo de la Escuela de Educación de la UCV, decidimos cambiarle el nombre a ésta y llamarla, de allí en adelante, Escuela de Pedagogía. Cambio que duró poco tiempo (1969-1970) pero que constituyó el tema principal a ser discutido y analizado en la Revista de Pedagogía. Después del allanamiento que tuvo lugar en la UCV durante la gestión del presidente Rafael Caldera (Quinquenio 1969-1974), la Escuela volvió a su antiguo nombre, aunque no a su antigua práctica porque ya habíamos diseñado un nuevo Plan de Estudios que estaba pensado y concebido pedagógicamente.

### **¿LA PEDAGOGÍA ES UNA CIENCIA?**

Con base en el problema anteriormente descrito, los profesores de las Escuelas de Educación para distinguirnos de los dadores de clases (aunque en la práctica nosotros también seguíamos dando clases) nos apoyamos en el carácter científico de nuestro hacer profesional. Los dadores de clases (léase la gente de los Pedagógicos), representaban a los artesanos de la Educación, mientras que nosotros pretendíamos ser los científicos de la Educación, por eso para nosotros la Pedagogía era la Ciencia de la Educación.

En una oportunidad, tratando de demostrar que la educación en materia de lo científico era terreno de todos y de nadie, presenté en un evento sobre currículo (realizado en el Convento de la Rábida, Huelva-España), una ponencia muy provocadora titulada: «La Virginitad pedagógica del currículo» (Villarroel, 1994), en la cual hacía notar que los aportes al desarrollo de la educación se le debía a filósofos, psicólogos, historiadores, médicos, biólogos, pero a muy pocos o a ningún pedagogo, o sea, el currículo, por lo menos hasta ese momento, era pedagógicamente virgen.

En este orden de ideas es importante destacar que la preocupación por bosquejar una ciencia de la educación se hizo patente en el nuevo Plan de Estudios, especialmente en el contexto de las llamadas Teorías Pedagógicas, de este modo, la Epistemología y los Paradigmas ideológicos llegaron para quedarse y, en mi opinión, constituyeron el sello científico que la Escuela ha pretendido después del Movimiento de Renovación. En el primer número de la Revista de Pedagogía aparecen sendos artículos que analizan la problemática aquí aludida.

Otra tesis que debimos enfrentar fue la que concebía a la Pedagogía como una ciencia de la Educación, pero restringida a un período o nivel educativo (el del niño y el adolescente) dejando a la educación de Adultos al cuidado de una nueva «ciencia»: **la Andragogía**. A nivel internacional la paternidad se le atribuye a Malcom Knowles (Knowles, 1967), mientras que en lo local el padre de

la criatura fue el Dr. Félix Adam. El Dr. Adam resume la defensa de su tesis en lo siguiente:

*«El acto pedagógico tiene lugar en los primeros años de la vida y se caracteriza por el propósito deliberado de moldear las estructuras psicológicas del niño o adolescente con ideas o patrones de conducta que aquél elabora a su medida y antojo para modelar o estructurar la personalidad del educando a su capricho o semejanza ... y el niño no sabe por qué ni para qué se educa: las razones de su educación pertenecen al análisis del mundo adulto y, creo, obedecen a necesidades instintivas de la especie ... cuando el hombre llega a su adultez es cuando puede dar y recibir una verdadera educación; lo anterior, correspondiente a su niñez y adolescencia no es más que un adiestramiento» .(Adam, 1970: 57-58; 63; 26-27).*

La tesis del Dr. Adam se centra en la etimología de la palabra pedagogía (educación del niño) y en la incapacidad del niño para racionalizar el proceso de su propia educación, proceso que para el Dr. Adam es instintivo, es decir, concerniente al plano animal. Lo etimológico es tan pueril que no vale la pena comentarlo. Pero la acción instintiva atribuida al niño sí es importante analizarla ya que, si bien es cierto que la conducta instintiva y hasta refleja caracterizan aquella del niño (en sus primeros años), no es menos importante que los procesos de socialización, pues, son éstos los que lo convierte en un animal social.

La Pedagogía estudia el hecho educativo en general, el cual está conformado por una serie de variables que pueden ofrecer diferentes matices sin que el hecho pedagógico pierda su esencia. Es cierto que el alumno no es el mismo en los diferentes niveles educacionales (esos son los matices), pero su esencia sigue siendo la misma en todos los niveles: estructura biosíquica que aprende. Lo mismo sucede con las otras variables que conforman el hecho educativo. En este sentido cabe citar a Helmar Frank, quien afirma que:

*«Cada proceso de enseñanza actual ... puede ser concebido como punto en un espacio pedagógico de seis dimensiones. Los ejes de coordenadas de este espacio pedagógico hay que interpretarlos como escalas nominales que abarcan, respectivamente: todas las materias posibles de enseñar, "L", todos los posibles medios, "M", todas las posibles psicoestructuras, "R",*

*todas las posibles socioestructuras, “S”, todos los objetivos y enseñanzas posibles, “Z”, y todos los algoritmos de enseñanza posibles, “V”.*» (Frank, 1970, 8).

### **LA INVESTIGACIÓN COMO EL ELEMENTO NODAL DEL HACER PEDAGÓGICO**

La tercera área de estudio que debía signar y nutrir (como insumo de análisis y discusión) a la nueva Escuela fue la investigación. La Pedagogía de la vieja Escuela de Educación era, a todas luces, un campo acientífico que focalizaba su análisis en la mística del educador más que en su capacidad de demostración y prueba, por eso, en el editorial del primer número de la Revista de Pedagogía, se enfatizaba:

*«Conscientes de nuestro compromiso, así como de los aportes que a dicho desarrollo podemos ofrecer, un grupo de universitarios, profesionales de la Pedagogía e interesados en los problemas de la educación —tanto en su praxis como en su indagación teórica—, nos hemos propuesto participar en su discusión a través de las páginas de esta Revista, sobre la base del rigor y la objetividad que reclama su tratamiento dentro del contexto de una disciplina que pretende ser científica, y acerca de cuyo objeto —la educación— se formulan con gran frecuencia declaraciones que constituyen, las más de las veces, apreciaciones de carácter personal, carentes de las evidencias empíricas y rigor metodológico que les impriman la necesaria validez y consistencia» (Revista de Pedagogía, N° 1, 1971, 1) (negritas nuestras).*

No cabía duda, se trataba de una Pedagogía que estaba signada por el modelaje, en la cual el educador enseñaba con el ejemplo, con su personalidad y hasta con su figura; luego, debíamos oponer una Pedagogía que indagara científicamente el tratamiento más pertinente para enseñar y aprender. El contexto ético que en la vieja Pedagogía estaba centrado en el comportamiento del enseñante, se desplaza ahora hacia el deber ser de la Universidad, es decir, cuál es la búsqueda y generación del conocimiento mediante la práctica investigativa. Por eso, el nuevo Plan de Estudios que se crea durante el Proceso de Renovación Universitaria va a estar saturado de la formalidad investigativa.

Así, la antigua Cátedra de Métodos de la Investigación se amplía a tres cursos: dos de métodos y uno de Documentación e Información. Pero hubo más, la antigua Cátedra de Estadísticas se amplía a tres cursos bajo el supuesto de que éstos aportaban el sustrato de objetividad matemática que debía caracterizar a todo proceso de investigación seria y responsable, así como también la conversión de las teorías pedagógicas (que centraban su análisis en el hecho educativo y en el enseñante) en una teoría pedagógica que pretendía hurgar en las bases epistemológicas de la nueva ciencia.

Este énfasis en la investigación que presentaba el Plan de Estudios, sin embargo, fue víctima de nuestra inexperiencia y nació con dos pecados capitales: el carácter positivista que traslucía la investigación que estábamos planteando y la adscripción de la investigación pedagógica a alguna de las Ciencias de la Educación.

Lo primero, alude al carácter científico del método de investigación, es decir, la investigación se circunscribía a seguir a pie juntillas el método científico, o mejor, a lo que se creía debía ser el método científico; por esta razón, a las ciencias sociales o humanas, como también se les decía, les costó mucho ser percibidas como ciencia, pues el llamado método científico no les resultaba muy familiar. La generación de conocimiento no era lo importante, sino que se hubiese seguido al pie de la letra el método científico. Así, las investigaciones no aclaraban ni descubrían nada, aunque estaban muy bien formuladas y estadísticamente procesadas.

El segundo pecado fue el estar en desacuerdo con fraccionar a la Pedagogía en Ciencias de la Educación, hacer que la investigación pedagógica correspondiera a la naturaleza de cada una de ellas, verbigracia, cuando tratábamos de investigar en la Evaluación Escolar, por ejemplo, no lo hacíamos desde una perspectiva pedagógica sino psicométrica o, en último caso, psicológica. Y no es que el objeto de estudio o investigación no fuese pedagógico, sino que la perspectiva de investigación al abordarlo no lo era. Uno de los ejemplos más notables fue la transformación del maestro o

enseñante; aceptábamos que el maestro moralista no encajaba en nuestra visión científica, pero esto no justifica que desaparezca la función de enseñar ni tampoco el enseñante, lo que cabría es buscar un maestro cuyo hacer fuese científico. En la onda psicólogo el maestro desaparece y es sustituido eufemísticamente por el **orientador** y el **facilitador**.

El resultado de una verdadera investigación pedagógica debía ser la transformación de la educación, en sentido positivo, se entiende; aunque en los últimos años hemos visto cierta involución educativa que nos emparenta en nuestro andar con el cangrejo: caminando para atrás. A nivel teórico las aguas están encrespadas, pero abajo en la realidad nada cambiamos. Vale la pena citar a Cuban (1984), quien afirma:

*«Al examinar como conformaron el currículo las diferentes fuerzas y sus consecuencias en el aula durante el último siglo, utilicé la metáfora del huracán para distinguir entre la teoría curricular, la dirección de los estudios, los materiales y la instrucción en el aula. Los vientos huracanados barren el mar levantando olas de seis metros de altura, las aguas turbulentas se arremolinan una braza por debajo de la superficie, mientras en el suelo oceánico reina una calma imperturbable».* (est. cit. Goodson, 1991, 12).

Concebíamos que el hacer científico tiene sentido sólo en la medida en que transforma la realidad que le atañe, en el caso de la educación refiere no sólo al aula y al individuo sino también a la sociedad y al país. En la transformación del individuo mediante la Pedagogía considerábamos dos planos: el técnico y el ciudadano. El primer plano, se regía por los límites de las ciencias de los procesos de formación, esto daba a la Pedagogía una dimensión internacional, pues atañe a la calidad de la formación profesional en el caso de la Educación Superior. La formación técnica de un médico, por ejemplo, debe tener un alcance global o internacional, excepto por el énfasis determinado por las prevalencias de las enfermedades y por el grado de especialización técnica.

El segundo plano, la formación ciudadana, refiere a los elementos políticos (no partidistas) que singularizan la formación a

nivel nacional. Volviendo al ejemplo de la formación del médico, ésta no debería ser la misma para un médico colombiano y uno cubano (no ejemplificamos con el médico venezolano y el cubano porque, al parecer, ya somos iguales en todo). En todo caso, lo que cabe resaltar es que la formación ciudadana debe corresponder al modelo de sociedad y de país que los ciudadanos hayan elegido libremente y que estén plasmados en su Carta Magna. La transformación técnica responde a un acuerdo científico, la ciudadana responde a uno político.

La Revista de Pedagogía recogió en sus páginas el planteamiento renovacionista de una formación que conjugó los planos técnico y ciudadano de la formación del Licenciado en Educación. Esa formación se resumía en una expresión: formar un profesional subversivo, de este modo, el profesional de la Pedagogía tendría todas las herramientas técnicas necesarias para desenvolverse eficazmente en la detección, análisis y solución de los problemas educativos, tanto en lo individual como en lo colectivo y, al mismo tiempo, utilizar esa capacitación técnica para subvertir la realidad social que en su ámbito nacional chocara con la formación ciudadana recibida.

Sin embargo, este postulado no fue posible hacerlo realidad en el Plan de Estudios de la Renovación Universitaria ya que asumimos (me cabe una alta responsabilidad por haber fungido de Director de la Escuela durante ese proceso de transformación) que el acuerdo nacional plasmado en la Constitución de 1961 aceptaba y favorecía los vicios que pretendíamos erradicar. Así, quisimos formar un profesional subversivo y terminamos formando (asumiendo que era una formación eficaz) un subversivo profesional, es decir, profesionales muy sensibilizados con los problemas sociales de nuestro pueblo, pero muy ineficientes en lo técnico y lo científico.

### **¿QUIÉNES FUNDARON LA REVISTA?**

Un grupo de profesores y algunos alumnos de la Escuela de Educación de la UCV durante el período de la Renovación Universitaria. El que todos se hubiesen graduado o estudiado en la Escuela revela que la creación de la Revista fue un problema de **pedagogización endógena**, por eso los fundadores debimos soportar la acusación de sectarios y excluyentes. Sin embargo, esto se dio en el plano nacional, mientras que en el internacional la Revista recibió la amplia colaboración de profesionales de diversas carreras y disciplinas.

Era un grupo inexperto tanto en el hacer universitario como en la organización y publicación de una Revista de este tipo. Esta inexperiencia fue compensada por una buena dosis de audacia, de hecho, la calidad de los primeros números en lo que respecta a presentación, manejo documental e informativo deja bastante que desear y en lo que respecta a su nivel académico, recién comenzábamos a escalar en el escalafón universitario.

Ideológicamente también era un grupo bastante homogéneo, aunque posteriormente esta fue la faceta que más diferenció y distanció al grupo fundador. Pertenecíamos a eso que se ha dado en llamar, en el acontecer político, antiimperialismo yanqui, admirábamos a Cuba y a Fidel y la mayoría venía de militar en el Partido Comunista o en el Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), pero lo que más nos unía en lo político era el rechazo al Puntofijismo, es decir, a los partidos AD y Copei. Pero entre los que habían militado en el PC se comenzó a cuestionar el dogmatismo marxista y la política soviética de acallar a la disidencia con tanques y cañones. Como ocurrió en Hungría y en Checoslovaquia. Más tarde, esos grupos disidentes buscaron y encontraron nuevas ubicaciones, algunos, los llamados reformistas, con el Movimiento al Socialismo (MAS), y los otros, los más radicales, con el grupo de Alfredo Maneiro (Causa R). Entre los fundadores de la Revista hubo de todo: fieles seguidores del PC, del MIR y de la Causa R.

**REFERENCIAS**

- Adam, Félix (1970). *Andragogía*. Caracas: Grafarte.
- Frank, Helmar (1970). *Pedagogía Cibernética e Instrucción Programada* en Boletín Informativo sobre Instrucción Programada. No 5. Universidad de Buenos Aires. Dirección de Pedagogía Universitaria: Buenos Aires.
- Goodson, Ivor (1991). «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», *Revista de Educación*, 29.
- Herbart, Juan (1935). *Pedagogía General*. Madrid: Lectura.
- Knowles, Malcom (1967). Andragogy, Not Pedagogy. *Adult Education Review*.
- Ley de Educación* (1956). Venezuela.
- Mialaret, Gaston. (1973). *Ciencias de la Educación*. Teruel: Oikos-Tau.
- Piaget, Jean (1970) *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires: EMECE.
- Editorial (1971). *Revista de Pedagogía*, I, 1.
- Salcedo, Hernando (2010). La Revista de Pedagogía cuarenta años después: circunstancias de su fundación. *Revista de Pedagogía*. 31, 89.
- Troncone, Pablo (1971) Licenciados y egresados del Instituto Pedagógico Nacional: el diálogo se impone. *Revista de Pedagogía*. I, 2, Agosto.
- Villarroel, César (1994) *La virginidad pedagógica del currículum*. Reverso. 1, 1. Noviembre –Diciembre.