

## EDITORIAL

Referirse a la reforma curricular de la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela, no es un “dándose” (Zemelmann) aislado, abstraído de la realidad social, está signada por los conceptos de historia, contemporaneidad y de utopía, está marcada por la propia historia de la sociedad venezolana, caribeña y latinoamericana, por la historia de la educación y la escolaridad en nuestro país, por la de Escuela de Educación y, sobre todo, por la propia historia de las reformas curriculares en nuestra escuela. Referirnos a ella implica ubicarnos en una contemporaneidad particular con sus contradicciones y sus potencias, colocarnos en lo utópico, no solo en un futuro que vendrá cronológicamente, si no en uno que prefiguramos, para el que nos organizamos y el que construimos individual, colectiva y socialmente.

La renovación del diseño curricular de la Escuela de Educación está signada por perspectivas epistemo-metodológicas, particulares, específicas: por ejemplo, posiciones empírico-analíticas, miradas fenomenológicas-hermenéuticas-lingüísticas, puntos de vista dialéctico-críticas o, enfoques posmodernistas, frente a la concepción de la realidad social y el conocimiento de la realidad social; no es un *hecho* aislado, tiene conexiones socio-históricas y teórico-conceptuales. Pensar hoy la educación como totalidad socio-histórica, la escuela, la formación, la formación de formadoras y formadores es pensar en NuestrAmérica, no podemos pensar nuestra reforma curricular sin abordar lo que se viene haciendo en las últimas décadas en éstas tierras, los esfuerzos titánicos de los pueblos latinoamericanos en su lucha por el derecho a la escuela e igualmente de sus instituciones en sus esfuerzos por la cualificación de los sistemas escolares en toda la región. Pensar ésta renovación es ubicar precisamente lo que ha pasado en los sistemas escolares en Latinoamérica desde la Renovación Universitaria de Córdoba y venir pensando éste devenir hasta la coyuntura histórica latinoamericana y venezolana de la contemporaneidad. Pensar el diseño curricular es ubicarnos en estilos de pensamiento sobre el ser y el deber ser de la educación que no son inocentes: como hemos dicho están desarrollándose desde miradas epistemo-metodológicas particulares —empíricas, fenomenológicas, dialécticas, posmodernas—, es decir, hay una pedagogía como reflexión crítica o conservadora de “lo dado” social y educativamente que está en éste momento pensando y colocando sus dagas

de plata sobre la mesa en torno al ser y al deber ser del nuevo diseño curricular de la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela.

Pensamos entonces en el currículo como un producto social, como proceso socio-histórico de las sociedades, por tanto miramos esta propuesta curricular, en una escuela empeñada en la formación de formadoras y formadores, como un producto dialógico, como una praxis, como un proceso. El diseño curricular impone en su renovación la escucha humilde de determinadas áreas disciplinares: comunicación, psicología, matemáticas, ecología, currículo, ciencias sociales, pedagogías y muchas otras que en el contexto socio-histórico de la sociedad global, atraviesan a su vez procesos de renovación. Pensar éste nuevo diseño curricular implica ubicarnos en una pluralidad de posibilidades, de alternativas, de miradas de diseños curriculares: no existe EL diseño curricular en tanto existen necesidades y posiciones humanas diversas, no lo pensamos en cualquier espacio, si no en una sociedad particular: la venezolana, en la que existen importantísimos elementos culturales aborígenes, en la que tenemos huellas de la imposición feudal colonial, donde se cruzan la modernidad y la posmodernidad; así, se nos plantea, por lo tanto, desarrollar éste nuevo diseño curricular en términos de totalidad (concreta) y de complejidad. Esto puede generar debates, pero creemos firmemente que ha de ser un diseño curricular dirigido a observar cuidadosamente el pragmatismo, el eficientismo, lo modular exacerbado, el utilitarismo, el instrumentalismo y las tecno-ciencias hegemónicas, que han generado aportes puntuales al desarrollo de lo social, pero también (anti-ecológicos) procesos de control, sometimiento y dominación política, cultural, laboral, etc.

Tenemos diversos retos y desafíos, uno de los importantes acá es el de la formación ecológica, la formación artístico-cultural, en el pensamiento crítico de egresadas y egresados del nuevo diseño curricular. No es fácil. No es porque implica enfrentar prácticas en una sociedad depredadora de la naturaleza, cosificadora del ser humano, mercantil, enajenadora. Es difícil porque exige pensar en una nueva alternativa curricular, superior, en una escuela de formación de formadoras y formadores. Esto a su vez nos lleva al planteamiento de una reflexión sobre la docencia y, particularmente, sobre la docencia universitaria, la construcción histórica de ésta, la imposibilidad, en nuestro caso, del aislamiento de su carácter latinoamericano; en ocasiones pensamos **la docencia** como un acto particular, como un movimiento biológico individual, y no lo vemos en su esencia social-cultural, en nuestro caso nacional, caribeña

y latinoamericana. Enfrentar éste aislamiento implica pensar y desarrollar la formación de formadoras y formadores como una totalidad en permanente reorganización, signada por una autopoiesis compleja (Morin), que genera múltiples salidas.

Es necesario asumir una identidad docente y enfrentar la dilución de su carácter humano. Pensar y activar en la formación docente hoy es igualmente prefigurar el oficio, pensando al docente como un/una aprendiz permanente, con posibilidades, con capacidades, con prácticas de pensamiento y accionar crítico, que puede enfrentar las emboscadas gerencialistas —nótese que no decimos *gerenciales*— que en su proceso de formación, profesionalización, egreso de la institución universitaria puede conectar autónoma y políticamente los conceptos de conocimiento, saber y aprendizaje, es un docente con formación epistemológica que puede definir la categoría conocimiento y establecer sus múltiples variantes contemporáneas, que puede manejarse en las relaciones dionisiacas entre los conceptos de saber, conocimiento e información y que los trabaja desde la psicología, el currículo, la didáctica, la pedagogía, pero que tiene igualmente humilde disposición a aprender, docente que no confunde conocimiento con aprendizaje, que no ve con minusvalía los saberes ancestrales. Esto nos pone frente al cientificismo empírico-analítico y nos coloca como horizontes objetivos los conceptos de *praxis* y *utopía*.

La formación docente implica desafíos, hoy, nuestra escuela se plantea, en el marco de la vida social caribeña y latinoamericana constituida históricamente con memoria histórica, un novísimo diseño curricular en el que lo político no es partidista, si no un componente axial como el económico, el social, el cultural, en los procesos de formación, de edificación del ser humano en éste plano docente. Ello nos lleva entonces a acompañar estos diálogos, debates, propuestas, con los conceptos de sociología, antropología, historia y pedagogía. Así, ésta formación tiene, por un lado, marcos políticos, epistemológicos, pedagógicos y, por otro, los modelos técnicos curriculares. En éste sentido, estamos cruzados y cruzadas abierta o solapadamente, con conciencia o sin ella, por sentidos, por aspectos filosóficos, sociológicos, antropológicos, pedagógicos, en esta melosa aventura colectiva de rediseño curricular, por lo tanto, es menester tener presente que estos cuatro aspectos no pueden ser *rara avis* en la estructura de nudos problemáticos de la propuesta de programa de formación; deben tener una posición que permita trascender el tecnocratismo. Esto nos lleva a colocar frente a frente conceptos pedagógicos como

los de educación y enseñanza por un lado, y los conceptos de Pedagogía y Didáctica por otro lado. La Pedagogía pensando, auscultando, reflexionando de forma no-teórica o teórica la educación y la Didáctica, pensando y organizando los complejÍsimos aspectos de los más diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, el inmenso reto humano, social, que se nos presenta, es el de desarrollar estos diálogos, debates y conversaciones, mirando áreas y haces particulares de la sociedad en la que vivimos con aspectos determinantes de organización económica post-industrial, con procesos culturales, sociales y políticos, posmodernos globales, con comunidades excluidas, de las que la escuela tiene la responsabilidad de acercarse y contribuir a la resolución de algunos de sus problemas, que no queden como un dato más en algunos discursos: la escuela debe vincularse a los desposeídos.

La formación de formadoras y formadores puede en el plano teórico-conceptual y práctico-social mirarse desde la recursividad que implica formar formadoras/es que forman ...y *hacen* diseños curriculares, que los encarnan, en el marco de una cierta borrosidad de estructuras de pensamiento —epistémicas y pedagógicas—; de pluri-paradigmatización, de irregularidad, inestabilidad, desorden, desterritorialización, heterogeneidad, diversidad en lucha; con los referentes de la neuro-lingüística, con organización rizomática de lo social, de lo curricular, de la formación; con la educación y la pedagogía como *poiesis* (Sánchez Vázquez) inconclusa: ese es el reto, en las fluidas fronteras sociales de indeterminación, incertidumbres, de las educativas y escolares estructuras disipativas, con la reivindicación contemporánea de Simón Rodríguez. La docencia no se redime de los retos estratégicos, pues como decía el poeta Argimiro Gabaldón: “Somos la vida y la alegría en perenne lucha contra la tristeza y la muerte”.