
Educación DOCENCIA y Globalización

Pedro José Rivas

Educación DOCENCIA y Globalización

Pedro José Rivas

Rivas, Pedro José
Educación, Docencia y Globalización.
Prólogo: Elisabel Rubiano
1era. ed. Mérida-Venezuela: MID548 rl, 2016
152 págs. 14 x 21,56 cm.
Depósitos Legales: lfi07420153702192 y lfx07420153702193
I. Ensayo. I Rivas, Pedro José, Prólogo: Elisabel Rubiano

EDUCACIÓN, DOCENCIA Y GLOBALIZACIÓN

© Pedro Rivas

1ra. Edición digital: 2016

Diagramación:

Coop. de Serv. Medios Impresos Digitales 548 rl
mid548rl@gmail.com

Depósitos de Ley:

lfi07420153702192 (impreso)
lfx07420153702193 (digital)

Reservado todos los derechos
Impreso en Mérida - Venezuela

Educación DOCENCIA y Globalización

Pedro José Rivas

CONTENIDO

PRÓLOGO	xi
PREFACIO	xvii

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

DOCENTISMO Y GLOBALIZACIÓN ¿DE QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS HABLANDO?	25
Lo obvio es no hablar de la educación.....	26
¿De qué educación estamos hablando?.....	29
El currículo oculto del “ParaEstado” y de la “ParaSociedad” en la globalización neoliberal	31
Notas.....	35
Bibliografía.....	35

EDUCACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA	37
Educación y formación docente universitaria.....	37
Calidad y educación	40
Calidad y globalización de los mercados	41
La “calidad educativa” o la hipérbole de la perfección de la excelencia.....	44
La educación es la condición de la perfectibilidad del animal educable.....	45
La calidad es la excelencia y, por tanto, ausencia de defectos.....	46
Una conclusión	47
Notas.....	48
Bibliografía.....	48

LA DOCENCIA

LA FORMACIÓN DOCENTE: REALIDAD Y RETOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	51
La formación docente como un proceso de educación permanente.....	51
La pérdida de liderazgo de la escuela	52
Algunos retos de la educación del siglo XXI que podrían reorientar el currículum sobre la formación docente	53
El desarrollo de los procesos de pensamiento.....	53
Garantizar una comprensión básica del mundo	55
Formar individuos e instituciones flexibles.....	55
La formación de individuos autónomos	56
A manera de observación	57
Notas.....	57
Bibliografía.....	58

LA DOCENCIA DESDE LA INVESTIDURA ACADÉMICA Y LA IMPOSTURA FRAUDULENTA	59
Docencia	59
Educación con paradigma o educación sin coordenadas	63
Sujeto aprendiente	64
La docencia como seducción.....	66
La docencia como investidura	67
La docencia como impostura	70
La docencia y el método	76
Notas.....	78
Bibliografía.....	79

LA PEDAGOGÍA DE LA COTIDIANIDAD SE DESCUBRE EN LA SENSIBILIDAD	81
El Currículo Oculto.....	81
La Pedagogía de la cotidianidad.....	82
La rutina escolar.....	88
- Cuadro 1. Didáctica del antagonismo frente a la rutina escolar ..	90
Notas.....	92
Bibliografía.....	92

PROYECTOS PEDAGÓGICOS

ALGUNOS OBSTÁCULOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS OBSERVADOS EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA	95
Una investigación sobre los Proyectos Pedagógicos.....	95
Resultados parciales	98
Recomendaciones Generales.....	101
Notas.....	102
Bibliografía.....	102

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA: PLANIFICACIÓN SOCIALIZADA O FRAUDE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR	103
Contexto	103
Enfoque metodológico.....	105
El perfil real de los Proyectos Pedagógicos de Aula en el contexto de la investigación	106
El modelo de Proyecto Pedagógico de Aula está saturado de elementos constitutivos	109
La “disneylandización”, estandarización y generalización del título del proyecto	111

Superposición de concepciones y modelos didácticos de planificación en los proyectos	113
La innecesaria complicación de lo sencillo y el brochazo de generalizaciones sin arraigo cognitivo.....	114
La exclusión de los contenidos disciplinares de las áreas curriculares en los proyectos	115
La acción del docente.....	117
La interdisciplinariedad del conocimiento en los proyectos	117
De la bisutería de los PPA y la hamburguesa pedagógica callejera, al espíritu en pena del supervisor	119
No todo está perdido.....	120
Diez conclusiones y algunas recomendaciones generales.....	122
Notas.....	125
Bibliografía.....	125
LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA: ENTRE EL RIESGO DE PERDERLO TODO O LOGRAR MUY POCO..	127
La mirada investigadora.....	127
Una mirada escrutadora reflexiona sobre el recorrido.....	128
Los resultados de la mirada indagatoria	131
Notas.....	137
Bibliografía.....	138

ACTUALIZACIÓN DOCENTE

REDES AUTOGESTIONARIAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE: UNA ALTERNATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA.....	141
Una propuesta para la actualización docente.....	141
Antecedentes de la capacitación y/o actualización docente en Venezuela	141
Capacitar o actualizar.....	143
Conceptualización de la actualización docente.....	145
Situación de la actualización docente en el estado Mérida.....	148
Redes Autogestionarias de Educación Permanente	151
Notas.....	155
Bibliografía.....	155

Dedicatoria

Dedico este libro a un grupo especial de amigos con quienes tuvimos la maravillosa ocasión de compartir interesantes experiencias académicas e intelectuales, de sentir la acogida calurosa y cordial de la amistad fraternal y de apreciar el valor de la anfitriónía en tierras lejanas, las cuales hicimos nuestras y seguiremos sintiéndolas parte de nuestra interioridad.

A: Carlos Merino, Graciela “Cheli” González, Lautaro Merino en Puerto Madrym y Urbano Flabiani en Esquel, Provincia de Chubut, en la Patagonia argentina; Enrique Barreto en Buenos Aires; Adriana Saffaroni y Gerardo Choque en la Provincia Salta, Argentina.

Armando Zambrano Leal y Martha Sarría en Cali, Colombia.

Sergio González y Carlos Masse en Toluca, México.

Carlos Paladini y Rita de Paladines en Quito, Ecuador.

A todos ellos.

PRÓLOGO

La palabra “Maestro” evoca muchos personajes ejemplares: Sócrates y Platón, Jesús y sus discípulos, Virgilio y Dante, Husserl y Heidegger. Sin embargo, para nosotros fehacientes militantes del reconocimiento de nuestro pueblo latinoamericano, esta palabra también evoca a los maestros olvidados, la maestra Flor, Ana, el maestro Calderón, y a los recordados Belén San Juan, Freire y Rodríguez que sin distancia en el tiempo dignificaron la importancia de la enseñanza, asumieron un rol protagónico y una cuota de responsabilidad en la transformación del otro. La trascendencia de su labor se manifiesta en una propuesta liberadora desde la inmediatez del acto pedagógico, hacia la amplitud del horizonte personal y social de quien aprende, con base en la defensa de la igualdad y la justicia. “Este relato aspira a rescatar el concepto y la práctica de un tipo de enseñanza que dignifique la docencia, como relación pedagógica profundamente respetuosa y trascendente que contribuya a transformar al sujeto aprendiente, transformándose a sí mismo”. Así se promete este libro en el que la figura del docente resulta medular.

El Docente posee la *Auctoritas*, se le es autorizado para enseñar y posee una legitimación social, pero más allá de ello se espera que supere las rutinas, visibilice al sujeto que aprende y contribuya a su desarrollo integral. “La docencia como acción transformadora debe ser contemplada como un acto consciente y afectuoso de quien enseña, pero en reciprocidad, de quien aprende”. Éste es el rescate al que se dedica esta obra, el de un maestro que escucha, que deja ser, que deja que cada quien se devele, se encuentre, se forme. Un maestro absolutamente diferenciado del maestro fraude que engaña por ser titulado o tener un cargo, que defrauda a la sociedad y que olvida la importancia de su rol. El maestro que refiero, diferencia esa docencia “impostora y engañosa”, que va negando las condiciones cognitivas, afectivas y valorativas para que su estudiante se forme y se convierta en un ciudadano.

Seguidamente esta obra dará cuenta de la formación del docente, su realidad y los retos en la sociedad del conocimiento, el autor explora sederos insospechados y toma en cuenta el desarrollo del pensamiento, la comprensión del mundo, la flexibilidad y la autonomía del maestro. Es también importante el planteamiento porque piensa, recrea y argumenta un hilo discursivo en torno a la docencia y a las fuerzas en las que se encuentra inmerso el maestro, en ese currículo oculto, en esas lógicas perversas que corroen en estructuras paralelas, que ideologizan, alienan y corrompen hacia la constitución de un individuo para el mercado. La propuesta de una “pedagogía de la cotidianidad” que se gesta en ese currículo que se esconde a veces para bien, en el rescate de la pedagogía y en el quehacer docente. “Allí es donde el docente se asume como un actor transformador, a la vez que se transforma con sus estudiantes o, en su defecto, se revierte como un sujeto obstáculo para el desarrollo integral de sus estudiantes”.

El autor de este ensayo, argumenta desde su ser maestro y desde la responsabilidad que significa ser formador de maestros en la Universidad. Hace lo que sea, se mantiene aleteando, aferrado a un alfiler como él mismo dice: “buscando mogotes conceptuales donde asir una mirada que permanentemente se re-creaba y se transformaba a partir de la militancia en un optimismo preñado de utopías detenidas por la realidad política y social de un país incapaz de seguir ocultando sus contradicciones y frustraciones”. Ese cometido que se inicia en la

escuela como destino de los egresados de una universidad, exige su férreo pensamiento crítico que se mueve por las lides de la cotidianidad y de las abstracciones, de los sueños y las más crudas realidades. Lo continúa en resistencia, siendo propositivo, configurando una “pedagogía de la cotidianidad” que se descubre en la sensibilidad, en la incertidumbre, en el devenir existencial de la cultura escolar, que se reinventa cada día y que se opone a la pedagogía de la colonialidad.

Pedro Rivas nos entrega un memorial de sus vivencias, de una existencia que se ha paseado por infinitas realidades a través de la vida misma y de la palabra, en la obra de muchos que han escrito para “recuperar el sentido y el valor de la enseñanza en su dimensión de educere frente a la arremetida de los discursos hegemónicos, tal es el caso de dos de las vertientes más determinantes de la vida institucional de la escuela observados en los últimos años”.

Salvarse de la globalización implica el rescate de la Acción Pedagógica, mirar con ojos plurales, diferentes. De allí que Pedro nos muestre su irreverencia y nos pasee por vías particulares que quizá habíamos pensado pero de otra manera, o que nos resultan nuevas e inimaginadas. Nos lleva por las encrucijadas de su pensamiento ante un mundo manejado como una marioneta, no obstante sigue teniendo esperanza en la educación, en una educación políticamente “correcta” en la que aunque todo se relativice no puede ser neutra, razón por la cual espera maestros que “sean la media naranja de un amor quebrado cuando el conocimiento se convirtió en una mercancía y la enseñanza en un negocio” (Monedero y Bonilla en Gentili, 2013, p13)

La tendencia a la privatización de la educación en nuestra Región y el problema de la necesaria resemantización de la calidad educativa, son algunos de los síntomas de la globalización. La calidad de la educación en Latinoamérica resulta baja porque es desigual, excluyente, genera insuficientes aprendizajes estudiantiles, la formación de los docentes es exigua, la infraestructura y recursos tecnológicos son precarios. (Gentil, 2003). Pero también las formas de evaluación como la prueba Pisa o TERCE se realizan desde estándares que no consideran los contextos y las particularidades sociales. Bien lo dice Pedro, se sigue considerando el aprender como un acto individual, desde una visión psicologista, desconociendo las condiciones históricas, so-

ciales, políticas, culturales, comunitarias, antropológicas y ecológicas que entrañan el complejo pero fascinante proceso de la educación. Se sigue creyendo en un sujeto oscuro que como vasija recibe, desconociéndolo como un sujeto con saberes que hace del aprendizaje una acción recíproca. Todo vuelve a lo mismo, solo los que tienen dinero pueden tener garantía de una educación de “calidad”. “En este sistema, la educación pierde toda su capacidad de transformar al hombre y a la mujer en seres humanos. Lo que hoy se busca en la sociedad mercantilizada y globalizada es convertir al hombre en un sujeto/objeto para el consumo de la superficialidad y el hedonismo”.

La escuela y la universidad son objetivos de la fuerza neoliberal, “la sociedad del conocimiento pulveriza lentamente todo y la globalización y el mercado seguirán apretando con sus garras hasta hacer del currículo y la formación docente su principal crisol donde el mortero aplastará cualquier oposición a esta nueva forma de despotismo planetario”. Las advertencias son necesarias para que nos conformemos la conciencia y hagamos resistencia, para que la educación en su afán de perfectibilidad permita que cada ser en relación con otros alcance su máximo potencial. “Ese es el rol que juega la educación, humanizar al hombre y a la mujer, o sea, humanizarlos en ese proceso permanente de perfeccionamiento que jamás termina”.

Este ensayo incluye en su reflexión final, una aguda disertación teórico-práctica referida a la pedagogía por proyectos y la actualización docente. Hasta dónde esta propuesta ha dado cuenta del logro de aprendizajes profundos, significativos y eficientes, construidos desde un intercambio cooperativo real y auténtico. La reflexión nos coloca en el lugar del desencanto ante lo que consideramos la panacea, pero a la vez recobra fuerzas en la explicación, en el desentrañado, referido a las razones del fracaso con sus respectivas orientaciones o recomendaciones, a partir de la acción reflexión acción de lo que se ha suscitado al respecto, en algunos casos en contextos específicos, pero que nos sirven de referencialidad en contextos que nos suenan comunes.

La lectura de este libro nos va acercando a la poesía, es el texto en sí mismo una acto de docencia tal como la define:

...en sentido pleno es un acto de seducción por el conocimiento
y por el deseo de saber, es encantamiento por la esperanza de

descubrir la inmensidad potencial de los poderes creadores del niño, del púber, del adolescente y del adulto. La docencia seduce porque atrae, se hace interesante por la novedad de encontrarse con lo nuevo, lo inexplicable, lo desafiante y lo complejo.¹

No puedo aludir más al texto que el autor intitula: Educación, docencia y globalización, implicaría traerlo todo al prólogo. La invitación es a leer este libro porque cada vez que lo abro me encuentro otra lectura, me detengo en otros parajes, me doy cuenta que su lectura tiene muchos sentidos por actualizar, mucho por pensar, mucho por hacer. Cada quien hará la propia, se detendrá a subrayar otros parajes, los panoramas de sentido se diversificarán... es lo propio ante la poética de un pensamiento que se recrea.

Elisabel Rubiano
Universidad de Carabobo

Notas

1. Gentili, Pablo (2013). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: FONACIT. CIM

PREFACIO

Un libro representa la mirada profunda y la esencia de un objeto de estudio. Personifica la dinámica observada y trabajada en un campo determinado del conocimiento, pues se configura a partir del abordaje que un autor hace sobre un tópico, lo que da cuenta de las diversas miradas a las que está sometida una temática particular. La obra devela la mirada del escritor con el propósito de que sea sometida a la discusión. Esta última consideración epistémica constituye el origen del presente texto, el cual compila reflexiones sobre la educación, la pedagogía, la docencia y la globalización; textos que han sido escritos en diferentes momentos de la vida magisterial del escritor, algunos de ellos inéditos.

La convicción de que en los materiales que se presentan en este libro se encontraban valiosas reflexiones y propuestas sobre una manera de pensar la educación, me indujo a organizarlos con el propósito de difundirlos para el análisis y el debate, pues representan imaginarios sobre el ejercicio de la docencia en el marco de las realidades sociales, culturales y económicas que dan contexto y significado a las prácticas pedagógicas y al aprendizaje. Enseñar y aprender nunca será la expresión de un resultado definitivo, sino la manifestación de múltiples

causas que se mantienen, desaparecen o se solapan, pues el fenómeno de la educación y la docencia es solo explicable desde una perspectiva sistémicamente anudada por su complejidad.

Este libro representa una forja experiencial que aspira, desde su sencillez, contribuir a la comprensión de la educación en los contextos que la significan, ya que a juicio del autor, todo intento educativo en el que no se estime la realidad de sus tramas está condenado a vivir en los discursos tecno-didactas de los procedimientos en detrimento de los procesos complejos que ocurren en la interacción producida por el sujeto aprendiente, el sujeto enseñante y el marco sociocultural de la escuela —estimada como el artificio de la educación institucionalizada más importante del proceso de hominización cultural—.

II

El libro orienta su mirada hacia un ser que al nacer inicia un singular y forzoso camino que lo conducirá a convertirse en un sujeto social y, por tanto, transformable en la especie que denominada el *homo politicus*, o sea, un ser ineludiblemente educable. Desde esta visión, la educación se convierte en la esencia sagrada que le habrá de proporcionar al *homo-animal* esa extraordinaria y extraña condición de hacerlo progresivamente un ser humano. El homínido nace potencialmente humano, pero no es sino en la práctica social y en su relación con sus entornos eco-culturales que logrará convertirse en humano, tal como lo relata con fina y convincente didáctica el filósofo español Fernando Savater en su libro “El proceso de la educación”.

Este proceso transformador deviene de unas condiciones culturales determinantes, pues éstas modificarán su estado natural mientras viva y las circunstancias del medio se mantengan, porque el ser humano también puede conservar sus cualidades aprendidas frente a situaciones adversas y apremiantes como sujeto de resiliencia, pues aprende a desaprender y a deseducarse, agregándose al estudio de sí un nuevo hito en su historial existencial. No se trata de que se parezca y diga que es un ser humano, sino que debe de serlo en los hechos y al respecto de ello la máxima pragmática afirma que los hombres se reconocen y trascienden por sus singularísimos actos¹.

Esos sujetos aprendientes de la condición humana son aquellos que un día el maestro de escuela, de primer grado, encontrará ordenadamente sentados por un momento y luego no podrá poner en “orden”, para llevarlos a la condición inicial en que los encontró. No los podrá poner en orden porque su formación pedagógica no dispone de un repertorio conceptual que genere un dispositivo metodológico imaginativo y creador que le dé significaciones y soluciones plausibles a una particular situación escolar. La razón radica en que su actuación docente —seguramente— se abordará desde una didáctica estéril de sentido y arraigo, la cual le resultará inútil para resolver, inventar e improvisar con sentido de oportunidad.

Es por ello que la educación en sus vertientes funcionales e institucionales expresa su indeclinable e inevitable misión de transformar a los homínidos en sujetos dotados de humanidad, razón por la cual a la familia, a la sociedad, al Estado y a la escuela le están consagrados los papeles de hacer evolucionar la animalidad potencialmente contenida en los niños, púberes, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores en humanidad creciente, es decir, se trataría de acompañarlos en la larga travesía de su estado natural hacia una perfectibilidad perpetua en todas las dimensiones que definen la especie del ser humano.

En síntesis, se trata de hacerlo ciudadano integral, lo cual sitúa al proceso de la educación, de acuerdo al juicio del autor, en la más grande utopía conocida en la historia de la zoo-antropología, para lo cual estas instituciones sociales ya señaladas deben estar conscientes de sus roles históricos si desean ser efectivos en sus intenciones educacionales y, además, porque ello implica contar con los dispositivos para hacerlo de la manera más eficiente, en atención a los principios de reciprocidad y coherencia. El carácter humano del enseñante se hace realmente efectivo en la medida que el otro —el estudiante— se transforme, solo y si el educador lo hace, si no hay una imposición unidireccional. La docencia es una relación mínimo de dos sujetos en interacción.

En consecuencia, la sociedad, la familia y el Estado tienen la tarea histórica de actuar, desarrollando la única entidad humanizadora existente en el planeta que es la educación. A la escuela se le encomendó la misión de hominizarse al animal que históricamente ha vivido en nuestros cuerpos convertidos en la morada biológica donde

se aloja y desarrolla nuestro espíritu. Por ello al docente no le debe parecer extraño que exista un animal y su cerebro primitivo, ocupando el espacio físico de nuestro organismo biológico y que la actuación humana en la cotidianidad queda supeditada a los impulsos instintivos y a las necesidades primarias del animal encerrado en nuestro código genético.

Nuestro organismo anatomo-fisiológico ha evolucionado de una manera atípica en la escala animal, de tal forma que con el correr del tiempo se ha incorporado a nuestro código genético una impronta eco-socio-cultural que ha modificado paulatinamente nuestra naturaleza primigenia animal, transformándonos en una especie zoológica: *homo historicus*, dotada de una ancestral esencialidad cultural y socio-política que es capaz de evocar y transformarse, transformando la naturaleza para bien o para mal de su devenir.

A partir de esta premisa, un docente egresado de una universidad, independiente de su(s) área(s) de competencia y del grupo etario con el que va a desempeñar su labor docente, debe disponer, -como condición sine qua non de su magisterio, de una concepción pedagógica que considere estas condicionantes zoo-antropológicas para poder replantearse nuevas explicaciones sobre los comportamientos de los sujetos aprendientes que no responden a la lógica de la razón o a las prescripciones establecidas por las normas de la escuela o el liceo.

Las resistencias que antepone un educando al aprendizaje intelectual o las expresiones disruptivas de sus estudiantes frente al orden institucional imperante, encontrarán en esta hipótesis un oasis de comprensión para evitar esa tendencia represiva de una docencia montada con base al miedo, la amenaza y el acoso profesoral que se reforzará con el tradicional castigo y pase de factura de la familia, que sin darse cuenta replica en sus hijos lo que la escuela solicita que el estudiante no haga.

III

Otro aspecto que subraya este libro se refiere a la globalización del mundo que afecta a la educación en todas sus expresiones, en tanto ha ido penetrando sigilosamente y en el mayor silencio ideológico y

autocensura política a tres de los factores educacionales más determinantes antes indicados: la familia, la sociedad y la escuela, especialmente en el reforzamiento de valores materiales y sus antinomias. Este fenómeno identificado con la expansión de los mercados económicos del poder transnacional mundial, es el nutriente determinante para entender el papel político sobre el dominio y control de todo lo que existe en el mundo y que es susceptible de convertirse en mercancía y, por tanto, en jugosas ganancias.

Desde esta perspectiva se puede comprender la desfiguración sufrida en la educación y en el proceso gradual de deseducación del ciudadano local y global observado en ese proceso fagocitante de estandarización cultural urbana que ha penetrado nuestra cotidianidad cada vez más globalizada y menos nuestra.

La tesis del libre mercado y sus parasistemas político y económico, tragándose todo lo que encuentran a su paso y privatizando lo público con una vorágine incontenible, se hace presente en el ámbito escolar y, en consecuencia, en el imaginario del docente y en los aprendices, así como en la cotidianidad de la escuela cada vez menos auto/crítica e incapaz de verse enredada en sus propias fauces. Situación que pudiera dar conjeturas del por qué las luces del pensamiento crítico y diverso ya no ondean en las universidades como alguna vez se creyó que copaban el debate de los foros y la discusión en las aulas.

IV

El libro aborda la docencia como un acto enseñante complejo no unidireccional sino que está determinado por un sujeto que aprende y posee una identidad singular generada por la historia individual, familiar y social que le acompaña desde su nacimiento e incluso desde su desarrollo intrauterino. Si esta realidad del estudiante no es visibilizada consciente y deliberadamente por el educador e incorporada tanto en su mirada pedagógica como en la acción docente, entonces el educando simbólicamente desaparece al ser calificado con la genérica designación de *“alumnos o estudiantes sin luz”* sin que su nombre identitario designe su existencia real y solo se reduzca al número que lo identifica en la *“nómina de una sección en un año escolar”*.

De esta manera, la docencia en un contexto verdaderamente significativo se piensa como el escenario vivo de una interacción pedagógica que asume el aprendizaje como un acto deliberado capaz de despertar, incentivar y desarrollar en los niños, púberes y adolescentes sus poderes creadores, es decir, hacerle surgir su *educere* para que se haga inventiva, imaginación, sensibilidad e indagación; a la vez que se les va creando paulatinamente el sentido y el arraigo por el saber y el conocimiento, ahora resignificados desde el currículo y de su realidad inmediata. Desde esta perspectiva, la docencia contempla al estudiante que trasciende su cotidianidad y se transforma en un sujeto consciente de su *ethos* histórico, cultural y social.

Notas

1. Un Premio Nobel de la Paz es tal por serlo y no tanto por la formalidad de la nominación y su reconocimiento político, por lo que después del galardón obtenido debe seguir siéndolo y en los hechos estará su demostración palpablemente cotidiana. La diferencia sustancial entre la indigenista guatemalteca Menchu, el argentino Adolfo Pérez Esquivel y la Madre Teresa de Calcuta es evidente cuando los comparamos con la actuación del estadounidense Kissinger promotor y ejecutor del Plan Cóndor para América Latina del Sur y el israelita Shimon Pérez y sus vinculaciones con el genocidio palestino y considerarse halcones de la guerra. Sin comentarios quedará la comparación entre las acciones pacifistas de Martin Luther King y los teatros de operaciones de guerra del hawaiano Barack Obama, considerado el Presidente de EE.UU que más guerras ha hecho en la historia belicista de ese país, así como que ejecutó la mayor cantidad de planes de invasión a países sin que hubiese una declaración de guerra violando crasamente el derecho internacional.

EDUCACIÓN Y GLOBALIZACIÓN

DOCENTISMO Y GLOBALIZACIÓN ¿DE QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS HABLANDO?¹

Estimados estudiantes y profesores, amigas y amigos del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” de la Universidad de Los Andes, convertido en el centro académico por excelencia, centro de las luces y las letras del estado Trujillo, gracias a un llamado de la academia universitaria. Nos congrega, en este simbólico lugar de meditación y fe del antiguo Colegio Santa Ana de la capital trujillana, un evento académico que organiza el Centro de Formación y Actualización Docente y el Departamento de Ciencias Pedagógicas, cuya finalidad es la de establecer un diálogo de saberes entre la docencia, su práctica pedagógica y la investigación del fenómeno educativo.

Esta conversación académica y de experiencias educacionales supone ubicar nuestras coordenadas témporo-espaciales en un país tropical y amazónico, caribeño y andino con un pasado que lleva sobre su identidad y el imaginario colectivo, la impronta colonial española y las gríngolas de la dependencia norteamericana en relación a su patio trasero, pero que en el ejercicio de su soberanía aspira por mandato de su novísima Carta Magna de 1999, refundarse a través del trabajo productivo y de una educación integral, inclusiva y de calidad.

1. Esta última consideración da por sentado:
2. La participación protagónica de las instituciones escolares en sus diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
3. La misión trascendental encomendada a los maestros y profesores de aula de contribuir a la formación de la ciudadanía del venezolano.

La responsabilidad ineludible asignada a las instituciones universitarias de garantizar una sólida y rigurosa formación docente que esté en sintonía y pertinencia con las políticas sociales y culturales del

Estado nacional y con las demandas exigidas por los cambios y las transformaciones de la nación, la cual nunca será contradictoria con su misión institucional, ni con la autonomía universitaria o con la libertad de cátedra.

Para ello, la universidad debe estar libre de prejuicios, dogmatismos e intolerancias frente al Estado docente que le permita cooperar en sus planes de desarrollo del país, sin menoscabo de sus fines y funciones. Asimismo debe tener una posición crítica en relación a las exigencias hegemónicas de sociedad de mercado y su influencia en la vida del ciudadano. Esa posición política no la hace “gobernadora” ni aliada de los partidos que fomentan los cambios y transformaciones del país, es una respuesta patriótica y nacionalista, cónsona con el devenir histórico que es igual para todos. Los hombres y las mujeres llegan y se van, son transitorios, pero el país que nos vio nacer estará siempre allí como la Patria que nos legó su identidad y gentilicio.

En consecuencia, la formación profesional exigida a las universidades debe y tiene que ser, integral, inclusiva y de calidad. Esta particular circunstancia nos conmina a hacer algunas precisiones conceptuales para saber de qué hablamos cuando nos referimos a la educación y si el expositor y la audiencia están en sintonía sobre el alcance de esta conferencia titulada: **Docentismo y globalización ¿De qué educación estamos hablando?**

Lo obvio es no hablar de la educación

Un error muy común entre los educadores es admitir *a priori* que estamos de acuerdo sobre aquello que consideramos obvio, es decir, lo que se estima como evidente y lo que se da por indiscutible e irrefutable. Sin embargo, el asunto no siempre es así de sencillo, porque la verdad de lo obvio no resulta tan demostrativa como nos parece ser o debería ser.

En nuestro caso, menciono a “la educación” que es el tema articulador que nos invita a debatir en este Primer Congreso Nacional de Investigación y Práctica Pedagógica. La educación refiere a un concepto, a una práctica y a unas percepciones que damos por sabidas y comprendidas. Por ello no es usual hablar institucionalmente de la

educación como el epicentro de interés de un diálogo constructivo, ni es el motivo de una discusión conceptual y práctica; tampoco su abordaje pedagógico y didáctico es un objetivo permanente de nuestras preocupaciones como docentes de aula, supervisores o directores de escuelas y liceos, jefes de departamento o grupos de trabajo en las universidades públicas o privadas.

No estoy generalizando esta afirmación ni aseverando que la ignorancia ilustrada sea un mal socializado, simplemente señalo que el debate sobre la educación como fenómeno socio-político, cultural y pedagógico no forma parte fundamental de la cultura escolar ni de su agenda académica.

El asunto de las reivindicaciones socioeconómicas para la mayoría de los docentes es mucho más importante que el fin de la actividad educadora y con ello no sostengo que el sueldo, el HCM y la cesta ticket no sean determinantes para un asalariado que vive de su magisterio, pero... ¿y lo otro cómo queda?, es decir, lo sustantivo de nuestra práctica pedagógica, que es el papel de contribuir a humanizar al homínido educable.

En efecto, no es tan obvio que se converse sobre la *significación* intelectual, cognoscitiva y espiritual de la educación. Tampoco se reflexiona sobre la cotidianidad escolar o la trascendencia individual y social que tiene para el estudiante y el profesor. Menos aún sobre la influencia que la educación tendrá en la formación integral del ciudadano venezolano del siglo XXI y su inserción en un mundo cada vez más globalizado por el capital, por las guerras de ficción lúdica y las guerras de verdad, y por la adhesión que nos conmina a convertirnos en ciudadanos del mundo a través de los medios de comunicación, internet y las redes sociales.

La razón es paradójicamente elemental: No discutimos porque se da por admitido que los contenidos de las respuestas solicitadas están suficientemente avalados a priori por las calificaciones de la carrera del pregrado, por el título de educador conferido por la universidad formadora y por los estudios de postgrado o la experiencia devenida del ejercicio profesional de la docencia.

En los ambientes académicos damos por sentado que todos sabemos lo que significa “la educación”, pero si esculcamos el interior de los

imaginarios de buena parte de nuestro profesorado y del que se está formando en nuestras aulas universitarias, o leemos los escritos de un trabajo libre, u oímos una conversación que verse sobre un problema educativo, la realidad muestra al desnudo “lo no obvio”, lo cual da cuenta de que “lo obvio” escondía una verdad muy dolorosa y simple de reconocer: No tenemos solidez conceptual y teórica para abordar de manera científica y pedagógica nuestra profesión de educadores; es decir, para enseñar bien y resolver los problemas de aprendizaje asimilando los imprevistos con inteligencia pedagógica y efectividad social, como probablemente sí lo harían en sus ámbitos de trabajo un médico, un geógrafo, un veterinario o un químico. Y miren ustedes que las comparaciones sí son odiosas, porque el objeto de estudio de un educador no es una cosa, un animal o un metal; es nada más y nada menos que el ser humano en sus diferentes momentos de su desarrollo integral o *continuum* humano.

En esencia, son pocos los estudiantes que egresan de la universidad con una preparación que lo haga altamente competente para ejercer la docencia con idoneidad y probidad profesional; por ello es necesario apelar a los procesos de la educación continua, del mejoramiento profesional y el estudio independiente, los cuales contribuyen a corregir nuestra incompletud, las fallas y vacíos conceptuales y prácticos, siempre y cuando nuestra conciencia crítica esté presente, de lo contrario envejeceremos en un aula o en la dirección de un cargo engañando y destruyendo la posibilidad de que nuestros estudiantes aprendan a cultivar sus intelectos y virtudes.

Esta es mi hipótesis, puesta al debate de los participantes en este Primer Congreso de Investigación y Práctica Pedagógica Académica, que hoy nos convoca a establecer una discusión seria, autocrítica y propositiva sobre los temas y problemas de la “cotidianidad educativa”, ya no tan obvia como afirmábamos al principio.

A la discusión teórica sobre la realidad educativa hay que despojarla del complejo de culpa, debemos evitar seguir evadiendo la responsabilidad que nos corresponde atribuyéndole la culpa al otro para que nosotros podamos salir ilesos e inocentes, como si la crisis y el fracaso dependieran de una sola variable, la del docente.

¿De qué educación estamos hablando?

Esta intervención titulada: *Docentismo y globalización: ¿De qué educación estamos hablando?*, se encarga de interpelar al magisterio trujillano y venezolano en general, intenta preguntar a las universidades, procura indagar entre los gremios de educadores tan pendientes de la hora cero y del ansiado conflicto, pretende sondear al Estado como entidad rectora y patrón de la educación venezolana e inquiera a la llamada “sociedad civil” acerca de su altísima responsabilidad en la educación; sin obviar el rol que le corresponde al Estado-docente en ese maridaje, más cercano a la contradicción que a la empatía de intereses en juego.

La pregunta: **¿de qué educación estamos hablando?**, remite a una respuesta que nos envía de seguro a la escuela y a sus actores, pues nadie interpela quiénes conforman la sociedad civil, o ¿dónde están sus instituciones?, ¿quién los nombró?, ¿qué legitimidad tiene su representación? Y acerca de su vocería: ¿por quién habla?, ¿a qué intereses responde?, ¿qué es para la sociedad civil “el pueblo”?, ¿qué relación tienen?

Ello obligaría a considerar tres aspectos que imposibilitan acariciar el encuentro del educando con una educación integral, pertinente y auténticamente transformadora, considerada como un proceso permanente del sujeto educable y como fin en sí mismo de la sociedad y del ser humano.

¿Se puede educar desde estas tres categorías interrogadas por el autor?

1. De un currículo oculto privado que compite con el currículo público del Estado, pregonando el éxito si el niño se integra prematuramente a la sociedad mercantilizada por el consumo extremo y desaforado, que desaparece del sujeto la condición de ser humano y, por ende, de comportarse como tal.
2. De una docencia erráticamente concebida y pésimamente practicada que ignora la naturaleza bio-psico-social y política del educando y del educador.
3. De una calidad pensada para privilegiar a los estudiantes más aptos en detrimento de los que históricamente han estado socialmente excluidos, no obstante que esta realidad sea vista por

la mayoría de maestros y profesores como una “situación natural” y no sea considerada como el producto de las injustas relaciones sociales y económicas de un sistema político que estructuralmente induce a la exclusión porque el modelo de distribución de la riqueza es inequitativo e injusto.

Un debate universitario que aborde el tema de la educación y a la calidad como concepto y acción, está obligado a interpelar públicamente a la sociedad civil que critica de manera furibunda al Estado como el único ente responsable de todo, lo hecho y lo omitido, lo malo y lo peor; y lo grave de ello no es el derecho que se tiene a ser disidente, sino de no ser capaz de reconocerle algo bueno o algún destello de virtud a las ejecutorias de gobierno. Y entonces, ¿cuál es su responsabilidad en el “mejoramiento de la educación” como fenómeno que compete a todos? Objetivamente, ¿cuál sería el monto y la cuantía de su responsabilidad en el desastre nacional que, según ella denuncia, existe en Venezuela? Y si no tiene cuota alguna negativa es ese saldo rojo, ¿dónde estaban cuando comenzó el desastre y las calamidades que hoy se tragan al país? Alguien impregnado de fe cristiana diría —parafraseando al TSJ cuando señaló que los golpistas del 11 de abril de 2002— que la sociedad civil estaba allí como sujetos “preñados de buenas intenciones”.

Finalmente, ¿la sociedad civil puede ser acusada por ser la mampara política de la sociedad de libre mercado que convierte todo en mercancía y en “objeto” al ser humano cuando lo califica de recurso? ¿Qué responden los seres de carne y hueso que se identifican con ella? Por su parte, el pueblo puede y debe ser también interpelado. En la guerra económica de baja intensidad que actualmente se desarrolla en Venezuela con fines de conspiración golpista, el pueblo viene siendo progresivamente des-educado y convertido en “bachaco” revendedor, contrabandista de extracción y enemigo de su condición de pueblo; en cambio Chávez desarrolló un proceso de inclusión que le daba visibilidad al excluido otorgándole la identidad que nunca tuvo, recuperándosela ante otros y dignificándolo como ciudadano de una Patria que lo vio nacer y lo reconoce como propietario de la riqueza petrolera y de todo el patrimonio del Estado venezolano.

El currículo oculto del “ParaEstado” y de la “ParaSociedad” en la globalización neoliberal

Hemos aprendido que la práctica pedagógica la prescribe el currículo académico que administra la institución escolar por disposición del Ministerio de Educación, que es la expresión ejecutiva del Estado Docente, tal como está establecido en nuestras leyes y en todas partes del mundo. Incluso, la educación universitaria se rige por su propio estatuto y su autonomía académica, financiera y administrativa, pero siempre bajo la atención, supervisión y vigilancia del Estado nacional.

No obstante, la acción pedagógica de la escuela siempre estará bajo la influencia del medio ambiente sociocultural que circunda al mundo del educando y del docente, lo cual no necesariamente coopera con los establecimientos educacionales para que desarrollen la tarea encomendada de formar en las luces al ciudadano desde sus primeros años y enseñando un contenido teñido de sus propias circunstancias y valores impensados.

De manera muy simple, esa era la presencia de lo imprevisto o de lo no previsto del currículo abierto de la escuela al que diferentes autores comenzaron a llamar el *currículo oculto*. Sin embargo, la relación forzada de estos dos currículos se admitía institucionalmente por considerar que el currículo oficial, por más completo e innovador que fuese, no era un dispositivo escolar impermeable ni se consideraba una camisa de fuerza para la acción educativa, incluso se definía por su permeabilidad, elasticidad y versatilidad para adecuarse a la realidad y a los cambios del medio sociocultural.

En efecto, se podría señalar que el currículo oculto era tolerado en una coexistencia *de facto*, toda vez que los discursos de la educación y los de la democracia liberal se juntaban sobre una moral y una acción conservadora de los valores universales del hombre y de la propiedad privada.

Con el advenimiento del neoliberalismo en la década de los ochenta se inicia un fenómeno imponderable en la geopolítica regional y mundial que se observó con la caída del muro de Berlín, la desaparición del Pacto de Varsovia y el desvanecimiento de la URSS como expresiones del mundo bipolar.

Esta crisis en la geopolítica mundial y la disipación de la guerra fría, favoreció la expansión progresiva y sin resistencias al capitalismo financiero mundial, la incursión del poder de los carteles mediáticos transnacionales, la expansión del narcotráfico internacional y la legitimación de sus ganancias billonarias ilícitas a través del mundo de las inversiones legales, la masificación de la información a través de las novísimas tecnologías de internet y las redes sociales; la expansión militar de destrucción masiva anglo europea con el poder naval, aéreo y ejércitos de ocupación rápida de los EE.UU. y la OTAN, las revoluciones de colores o primaverales en la Europa del Este, la implantación de las modernas Guerras de IV, V y VI Generación que tienen como teatro de operaciones la mente de los sujetos bombardeados por el miedo, la confusión y la disociación psicótica o pérdida del sentido de la realidad y sus secuelas de odio, intolerancia y violencia hacia el diferente a su manera de pensar.

En este sentido, es menester señalar que esta realidad del mundo planetario del libre mercado ha sido intencionalmente silenciada por la academia que forma docentes, descartando el acceso al conocimiento que allí encuentra explicaciones sobre la complejidad del comportamiento económico de la sociedad contemporánea y del proceso creciente de la deseducación del sujeto político, lo cual lo ha conducido a perder el sentido de la ciudadanía, entendida como concepto y práctica de vida en comunidad. A este último trastrocamiento de la pérdida del componente político de la ciudadanía, lo he llamado proceso de *desciudadanización* del homínido que vive en la jungla de la ciudad que es muy diferente a la jungla donde viven los animales en una cadena de relaciones naturales.

Esta realidad cambiante es producida por la conformación reciente de un único centro de gravedad mundial, donde confluyen sincronizadamente las fuerzas transnacionales de los poderes hegemónicos que lidera el capitalismo financiero internacional, con la venia corporativa de los grupos oligárquicos criollos de los países de la periferia como Venezuela, cuyo fin es homogeneizar la vida social y económica del planeta bajo su égida y convertir la sociedad en una gran vitrina de mercancías donde se puedan adquirir.

Lo lamentable de todo esto radica en que las universidades no están interesadas en estudiar este problema de trascendental importancia.

Sus espacios académicos no se convierten en escenarios para referenciarlos, tampoco para ser motivo de enseñanza o para realizar un abordaje crítico y una discusión clarificadora de las ideas allí concebidas y de los acontecimientos políticos que se producen en Venezuela en el contexto del mundo unipolar.

Al respecto de esta coordenada de discusión, Luis Britto García, señalaba en su blog —a propósito de la “guarimbas” que un sector violento de la oposición puso en práctica en febrero del presente año con fines desestabilizadores del orden público— que nuestro país observó impávidamente la presencia de *“un Para-Estado invisible, elegido por nadie, por encima y por fuera de la Constitución, con poderes ilimitados, absolutos y perpetuos para imponer sentencias secretas de muerte y aplicarlas sin apelación”*. “Durante el año pasado escribía Vladimir Acosta estas cosas a título de ficciones, que en los últimos dos meses nos despertamos sabiéndolas realidades:

Al Para-Estado se suma una Para-Sociedad del lumpen, el mercenario y el sicariato, que simula protestas sociales y pretende ser actor político fundamental. Ya no son tres los cadáveres, son cuarenta, podrían ser muchos más, demasiados, si no descifráramos los tatuajes que marcan a toda una sociedad y los borramos antes de que nos borren a todos.²

Ya es evidente que la globalización del mercado se reproduce en nuestros países como Parasistemas que actúan como centros de irradiación de sus intereses transnacionales al margen de los Estados nacionales del planeta, de sus legislaciones y de los sistemas educativos. La capacidad de neo-colonizar los pueblos de la tierra, se realiza a través de la rapacidad del capitalismo financiero, la mercantilización de la vida cotidiana, la privatización de la vida social, la cartelización de los medios de información, la amenaza del poderío bélico y las guerras de baja intensidad o de colores. Todos estos son mecanismos diversos de sometimiento del neoliberalismo.

La educación requerida por el Para-Estado y la Para-Sociedad requiere de un sujeto despojado de su historia, desmemoriado, despolitizado, acrítico e indiferente a la necesidades de la política y la sociedad. Para ello aspiran a acceder a controlar la educación formal de nuestras instituciones y la educación informal y no formal, para lo cual se apoyan en la sociedad civil.

La educación formal en cualquier país del mundo responde a los supremos intereses nacionales y del Estado con un modelo de desarrollo que debe estar en consonancia con los fines y principios del *Libro Fundamental de la Patria*. Pero en un mundo globalizado por el mercado y su mediática transnacional, la educación está penetrada por la omnipresencia del currículo oculto del mercado, que deseduca las 24 horas del día, que tiene su propia didáctica basada en la filosofía de la propaganda, que dispone de sus propios y particulares medios para enseñar los contenidos y fortalecer las prácticas sociales que deconstruyen ciudadanos venezolanos y los convierte en eficientes compradores de lo que no necesitan.

Este currículo oculto, además, cuenta con una escala de antivalores (individualismo, lucro, endorracismo, competencia, simplismo, minimalismo, yoísmo, presentismo, vedettismo, banalismo, etc.) para orientar el proceso de aprendizaje del consumo a la propia existencia. También dispone de sus propias instalaciones donde exhibe los productos considerados para ser adquiridos por diferentes medios, especialmente a través del crédito y sus exitosos cuanto persuasivos medios de información, altamente convincentes para enseñar a tener y nunca a ser.

Seguir ignorando *ex profeso* esta brutal realidad de la globalización del mercado y los desequilibrios sociales, económicos, culturales del sistema político que gobiernan la realidad de nuestro país y su inserción en la geopolítica mundial del petróleo, es ponerse al lado de la anti-historia y hacer más oscura la comprensión de la educación, es no agregar nada a la discusión acerca de la búsqueda de una educación que cumpla sus fines que no son otros sino los de contribuir a que su acción pedagógica posibilite que el ser humano se descubra a sí mismo, encontrándose con los otros, que es, finalmente, aprender a construir ciudadanía con el otro distinto a mí, que soy yo mismo.

Notas

1. Trabajo presentado como una conferencia en el Primer Congreso Nacional de Investigación y Práctica Pedagógica. Universidad de Los Andes. Núcleo “Rafael Rangel” de Trujillo. Carmona, 24 de octubre de 2014.
2. Britto García, Luis. (2014) *Los tres cadáveres tatuados*, disponible en línea: <http://luisbrittogarcia.blogspot.com/2014/05/los-tres-cadaveres-tatuados.html>.

Bibliografía

- Britto García, Luis (2014). *Los tres cadáveres tatuados*. En: <http://luisbrittogarcia.blogspot.com/2014/05/los-tres-cadaveres-tatuados.html>.
- Rivas, Pedro José. (2014). *Calidad Educativa: Una discusión permanente. Foro sobre la Calidad Educativa*. LV Aniversario de la Escuela de Educación. Universidad de Los Andes, Mérida (Venezuela) 1º de Octubre de 2014. Ponencia.

EDUCACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA¹

*Intenta no volverte un hombre de éxito,
sino volverte un hombre de valor.*
Albert Einstein

El presente trabajo aborda la calidad en la educación desde la perspectiva del modelo de desarrollo socio-económico neoliberal y sus políticas de ajustes socio-productivos que consideran a la educación y a los sujetos pedagógicos como mercancías de alta rentabilidad. Este implante foráneo de los mercados financieros niega el carácter humanizador de la educación que transforma al animal educable por antonomasia en un ser humano integral. La frase “calidad educativa”, al igual que “talento humano”, “capital humano” y “recurso humano”, dan cuenta de la concepción educativa neoliberal que reduce el ser humano a un recurso o instrumento, a la categoría de adjetivo. Estos acuñes lingüísticos no son expresiones inocentes, semantizan una ideología que se legitima desde los discursos, el currículo, el lenguaje pedagógico, las designación del nombre de las oficinas y la instrumentación en el aula.

Educación y formación docente universitaria

La educación y la calidad son dos temáticas altamente sensibles de un mismo fenómeno social que se convierten en motivo de reflexión y discusión permanente para las instituciones universitarias que tienen la tarea histórica de formar a los docentes encargados de conducir la educación en los establecimientos pre-escolares, escuelas primarias, liceos y universidades del país.

La misión institucional de las Escuelas de Educación e Institutos Pedagógicos de las universidades venezolanas está establecida formalmente en la primera Ley Orgánica de Educación promulgada en

1980 y ratificada en la Ley Orgánica de Educación del año 2010. En ellas se consagra el derecho exclusivo de las universidades de formar al profesorado venezolano que laborará en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, lo cual se hará con pertinencia social y cultural y en corresponsabilidad con su histórica tarea de formar ciudadanos comprometidos con el Preámbulo de la novísima Carta Magna de 1999 que exige refundar la República Bolivariana de Venezuela.

Así, la universidad venezolana tiene, de acuerdo a este mandato legal, la función de ofrecer una formación integral y de calidad a quienes aspiran licenciarse para el ejercicio del magisterio, y una formación que sea crítica en tanto lo sea desde la autocrítica y la proposición constructivas, así como liberadora partiendo de que el docente universitario es un sujeto emancipado de cualquier fanatismo, dogmatismo o posturas sectarias que impidan luchar contra la pervisión de la exclusión y la intolerancia en cualquiera de sus expresiones.

Esta atención institucional supone disponer de un profesorado comprometido y de unos espacios en concilio con la existencia humana, de la sobrevivencia de la no-inclusión, que se dé cabida a una enseñanza que integre incluyendo, genere las condiciones apropiadas para aprender a trascender la cotidianidad escolar, aproveche el potencial de los estudiantes como verdaderos epicentros del acontecer de la escuela, valore el amor por los diversos saberes que confluyen en el conocimiento holístico de la universalidad, enseñe además, el amor por el estudio comprensivo y por la profesión como lugar de la transformación de sí con el otro, que eduque desde una práctica pedagógica y guarde correspondencia con las demandas del medio socio-cultural.

Ello es posible si los docentes universitarios se convierten en grandes hermeneutas de los múltiples contextos que dan significación a la educación y, por ende, de la docencia entendida como como un acto de transformación mutuamente establecida entre los sujetos enseñantes-aprendientes, que deviene de una profesión que posee su propia teoría y la re-construye permanentemente con la realidad impredecible de los sujetos escolares, incluidos como tales los profesores y los encargados de la gestión escolar.

Un profesor así formado en las aulas de las universidades podrá, en consecuencia, atender con pertinencia social y brindar una “atención de calidad” a los niños, púberes, adolescentes, jóvenes y adultos que ingresan a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, así como a los participantes de las novísimas misiones educativas que provienen de los sectores históricamente desfavorecidos por la exclusión social y la expulsión regular de la escuela, poniendo acento especial en estos sectores provenientes de los circuitos de carencias, considerados los más empobrecidos de la sociedad, segmentos de la población que sólo han podido acumular en su sobrevivencia material deficiencias educativas y culturales que atentan contra la condición humana y los derechos consagrados en la Carta Magna.

Esta condición de alta vulnerabilidad social requiere una especialísima atención por el Estado y por la sociedad en general, a fin de que las asimetrías producidas por la inequidad y la injusticia del sistema detengan la producción en masa de sujetos empobrecidos y así garantizar su incorporación sin limitaciones al atípico proceso de una inclusión social y económica digna de la condición de ciudadanos venezolanos, dueños ancestrales de las riquezas minerales y las reservas petroleras y gasíferas más grandes del planeta, desde mucho antes de los tiempos de la fundación de la República de Venezuela

En las clases sociales desfavorecidas por la inequidad en la distribución de la renta petrolera y en los beneficios sociales que ésta produce, es imposible hablar de una educación integral y de calidad porque las condiciones socioculturales y económicas no ofrecen las oportunidades que los incluidos sí poseen, para su realización plena. Por esta razón no es posible que la calidad, entendida como un atributo de la excelencia o rigor del máximo posible y del perfeccionamiento humano como grado supremo de la realización plena, se produzca en sus hogares, mucho menos en las escuelas urbanas marginales, rurales, indígenas o de fronteras.

En las zonas denominadas marginales o marginalizadas, es improbable que la calidad exista. La calidad es una gracia de humanidad y la marginalidad social y cultural es una des-gracia de aquellos a quienes les quitaron, sin habérselo dado, lo imprescindible para ser ciudadano con derechos. Los derechos se disfrutan tal como los deberes se ejercen. Si alguien dice que tiene derechos y no recibe los beneficios

es porque se los niegan o su capacidad de reclamo está neutralizada. Los derechos en el plano de lo ideal son retóricos. Una ley que se comporta en lo político sin diligencia ni mandato para que la calidad se haga realidad, indica la presencia de una constitución nacional que sólo es deseo y retórica.

Calidad y educación

La calidad es un concepto de uso cotidiano en la economía industrial y su traslado a la educación se explica desde el supuesto teórico y práctico de que existe un correlato entre la economía y la educación. Si los procesos productivos generan un resultado previsible porque hay un control de las variables intervinientes, entonces el producto logrado es igual al resultado deseado. Bajo estas premisas sistémicas de los procesos productivos de “calidad total” altamente eficientes en la industria transnacional y el comercio mundial, se transfieren linealmente a la educación a través de las diferentes reformas educativas e innovaciones curriculares que propone la metrópolis a los países de la periferia del tercer mundo.

La educación desde esta perspectiva mercantilizada se entiende como una dimensión finita cuyos productos son mensurables en términos de resultados previamente definidos en los perfiles de comportamiento humano del currículo tecnológico. Así, los rasgos del producto educacional deseado (igual da que sea estudiante de educación primaria, bachillerato, profesor, ingeniero o técnico informático, plomero etc.) pueden ser definidos con claridad y precisión en términos de objetivos logrables redactados en forma de conducta observable o a través de las novísimas competencias educacionales de reciente creación que deben dar criterios y pautas para que los resultados de la educación controlada y supervisada puedan ser medidos “objetivamente”.

Tales suposiciones dejan por fuera todas aquellas consideraciones de orden subjetivo del ser humano que no pueden ser estimados con los “criterios científicos” de la tecnología educativa, que asume la planificación, la ejecución y la evaluación con sus técnicas educométricas y sus proyecciones visionarias como las guías supremas de la gerencia eficiente y la docencia de excelencia que buscan garantizar “la calidad educativa” como expresión de un “producto sin defectos” útil para

satisfacer las exigencias ocupacionales de las profesiones y de la sociedad civil, convertida ésta en la gran clienta del mercado que ofrece y demanda. Esa es la calidad educativa pensada como un producto previsible, controlable y mensurable en término de costos y eficiencia.

Este proceso de trasplante de innovaciones educativas de corte neoliberal se hizo posible en América Latina y el Caribe a partir del golpe de Estado del oprobioso 11 de septiembre de 1973, que promovió los Estados Unidos y la oligarquía chilena contra el gobierno democráticamente elegido del presidente constitucional de ese país austral, doctor Salvador Allende; regímenes de facto que luego se extendieron por todo el Cono Sur a través del Plan Cóndor. Las dictaduras anticomunistas en el resto de la región dan fe de esta implantación negativa para el desarrollo de los pueblos y naciones del mundo.

Estos modelos de desarrollo se consolidan mediante los impositivos paquetes de ajustes económicos y las “recomendaciones unilaterales” de la modernización de la educación que llevan el sello de la calidad total y del “toyotismo”, los cuales se introducen en nuestras realidades por intermedio del Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), organismos encargados de garantizar el implante neoliberal y su conversión en políticas públicas intervenidas por la privatización. Así se instaló la dictadura de los mercados frente al empobrecimiento y reducción de los Estados nacionales.

Calidad y globalización de los mercados

El término “calidad” en la cultura escolar venezolana y latinoamericana es de reciente data y su aparición en los discursos institucionales; se manifiesta a través de los esquemas tecno-didácticos de los modelos educativos de la psicología neo-conductista y neoliberal y en el reclamo de la sociedad por una educación que no reúne “los resultados deseables” y por las deficiencias y carencias que presenta la formación de los infantes y adolescentes en situación de escolaridad. Esta última contrariedad no proviene de una escuela que está incidiendo muy poco en la configuración de un ciudadano éticamente comprometido con el desarrollo del país, sino por la desgracia contable de los estándares internacionales que ubican a Venezuela en los últimos lugares

en el dominio de las habilidades escolares fundamentales de lectura y escritura y del pensamiento lógico-matemático, colocándola incluso por debajo de los países más pobres del África, lo cual no es poca cosa y desdice mucho de la efectividad del sistema educativo venezolano.

El desencanto de la sociedad civil y de las universidades con la educación impartida por la escuela al calificarla como “defectuosa y pobre” se centra en una mirada exclusivamente atenta a la esfera escolar pública, donde el Estado nacional es el responsable de las políticas educacionales. En consecuencia, el Ministerio del Poder Popular para la de Educación, por ser el garante de la rectoría y de la administración escolar, se convierte en la diana de todas las críticas y acusaciones sobre los desatinos que van desde afirmaciones que señalan que ese despacho tiene “profesores mal pagados”, “currículos desactualizados”, “doctrinas educacionales ideologizadas”, “instalaciones destartaladas”, “métodos de enseñanza atrasados” y otros defectos más propios de la gestión administrativa.

No obstante esta visión fragmentada y unidireccional, omiten la participación protagónica, concurrencia y corresponsabilidad de otros agentes y factores educativos (véase la LOE, artículo 5) que inciden directamente en la educación del venezolano, la cual es una tarea de todos y no de la exclusiva incumbencia del Estado nacional, sin soslayar “su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental, inalienable, irrenunciable y como servicio público que se materializa en políticas educacionales” (Ibídem).

En este contexto, las protestas y las quejas son válidas y legítimas sobre una educación equivocadamente planteada. De ello dan cuenta los sindicatos magisteriales y los medios de comunicación de masas que se encargan de brindar suficiente cobertura informativa a través de sus espacios impresos, radioeléctricos, televisivos y electrónicos abogando por “una educación de calidad”, “una educación en valores” y la exigencia de que “la educación no debe ideologizar ni estar al servicio de una doctrina política” e incluso ni del Estado nacional. No obstante, se admite en silencio y de facto que el mercado del empleo y del comercio si puede dictaminar que es lo que éste necesita, es decir, el Para-Estado silencioso e invisible de la economía y sus referentes

internacionales y de los países-ejemplo de la periferia que se acogen a los mandatos de los prestamistas internacionales.

En los diferentes discursos provenientes de los sectores que acceden a la dinámica mediática informativa, la educación es reducida al ámbito escolar de lo público, ignorando el rol que juegan las tradicionales esferas sociológicas de la familia, la sociedad civil y los medios de información. Más grave aún: se silencia *ex profeso* la influencia de la configuración de estereotipos y nuevas formas urbanas de comportamiento social y cultural provenientes de otras latitudes ajenas a nuestra idiosincrasia nacional, y esto se hace sin que medie el tamiz de la ética.

La mayor parte de estas expresiones de la subcultura planetaria son introducidas por los oligopolios mediáticos, dueños de las corporaciones multinacionales de la información y del entretenimiento, sin descanso durante todo el día y la noche, semana a semana, de todos los meses, a lo largo y ancho de la sociedad planetaria de la información y a través múltiples medios de información: radioeléctricos y televisivos de señal abierta, satelital, de cable y fibra óptica, así como por los modernos y altamente eficientes circuitos de información electrónicos de internet y de las redes sociales. Estos medios, las programaciones y los mensajes establecen nuevas gramáticas, percepciones, simbologías y lógicas que se estrenan en la novedad de unas coordenadas donde la instantaneidad y la ubicuidad conforman la identidad de unos sujetos que hay que sacar de los discursos filosóficos y sentarlos en los pupitres, oír de qué hablan en el recreo y los pasillos, ver qué escriben y cómo lo hacen.

Disertar sobre la educación y la calidad, o de “la calidad de la educación” requiere que nos interroguemos acerca de si los esquemas de análisis sobre la educación y sus resultados pedagógicos se tamizan entre las reflexiones del modernismo y las preocupaciones y críticas de las tesis de la contemporaneidad. Una importante intelectualidad académica de la universidad alejada de la realidad del país, pasea su cotidianidad educacional por la filosofía, el postmodernismo, el pensamiento complejo y la hermenéutica, escribe sobre sus espinosos y complejos temas, realiza trabajos de ascenso, redacta tesis de postgrado, conferencias y artículos de revistas especializadas con base a las preocupaciones de las teorías y sus seguidores, disfruta de sus proble-

máticas semantizadas en los cafetines y salones de clase, pero paradójicamente actúa y critica las contradicciones de nuestra educación de país del tercer mundo con la óptica de la modernidad americana-ni-po-europea. ¿Para qué si ello no configura una propuesta que en los hechos sirva funcionalmente a la escuela?

La “calidad educativa” o la hipérbole de la perfección de la excelencia

Referirse a la “calidad educativa” es, a juicio del suscrito, una frase redundante porque la educación está esencialmente comprometida con la finalidad de transformar el ancestro natural de animal que traemos, en otra especie que defina el nuevo carácter de la condición de ser humano. Allí está el papel trascendental de la educación: perfeccionar siempre nuestra situación de humanidad que es una condición adquirida a través del proceso de homonización, socialización y de culturización. El ser humano es entonces animalidad plena en proceso de desarrollo permanente y de progresivo avance hacia estadios superiores de espiritualidad y de humanidad que define al hombre y a la mujer. Allí está presente la educación, su única y exclusiva misión: culturizar y socializar al animal con que nacemos.

El ser humano está condenado por los dioses terrenales a existir bajo la égida imperial de la educación, en su verdadero sentido de transformar la innata inutilidad con la que nace, en la posibilidad cierta de lograr su formación permanente y en interminable búsqueda de arribar a su máxima perfección, sólo impedida por el ocaso de su existencia. Savater (1997) siempre recuerda al educador que no nacemos humanos, nos hacemos humanos en la práctica de la interacción social y cultural: nos construimos con el otro en una relación de respeto y de tolerancia en el marco de las diferencias que, afortunadamente, nos hacen diversos.

Esta aseveración es igualmente comparable con el señalamiento que afirma la existencia de una educación en valores, lo cual es una incongruencia axiológica porque es imposible que haya una educación sin valores o fuera de la escala de valores que la semantizan. Los valores son consustanciales con cualquier concepción doctrinaria que defina a la educación.

En este orden de ideas, sigue siendo un desierto pedagógico alegar que existe una educación que ideologiza, como si la educación concebida desde cualquier de sus expresiones formales, no formales e informales, no fuese acaso la manifestación humana que contiene la mayor carga política que se pueda concebir en la vida social del ser humano. Afirmar con insistencia que la escuela ideologiza, soslaya el hecho indiscutible de que todo sistema educativo tiene por finalidad la reproducción del modelo económico de sociedad que lo contiene.

Esta crítica carece de fundamentación filosófica porque oculta que la educación, por ser un hecho social y cultural, se transforma en el acto humano más político y sublime de la sociedad y, en consecuencia, en el portador del espectro de valores y de actitudes más permeado por la ideología. No existe en el planeta Tierra una educación sin ideología e insistir en su discusión es defender un exabrupto conceptual y una barrabasada llena de analfabetismo político, por cuanto impide comprender el valor educativo contenido en la política y viceversa.

Todo acto humano realizado conscientemente se asume desde la intencionalidad (teleología) y si éste se prescribe, con mayor razón, porque dispone de una fuerza interna que lo mueve a la acción en tanto está imbuida de unas valoraciones que lo incentivan a lograr su cualificación y realización plena (axiología).

La educación es la condición de la perfectibilidad del animal educable

La educación es una entidad sustantiva de la condición de humanidad. Se identifica con el atributo de la perfección y lo perfectible del animal educable; en consecuencia, se identifica como lo sustantivo de la cualidad que convierte al homínido en un sujeto educable y, por tanto, portador de la condición de “ser humano”.

La educación como sustantivo no admite ser adjetivada, mucho menos derivada en adjetivo porque ella es sustancia, atributo y condición, a la vez, de la razón de humanidad. De allí que afirmaciones como “talento humano”, “recurso humano” o “calidad educativa” son construcciones lógicamente incompatibles y conceptualmente falaces. Estas frases contienen en sí contradicciones que los antiguos latinos

llamaban *contradictio in adiecto*, es decir, la atribución de un adjetivo que contradice su significado.

De igual manera, la educación no debe ser calificada como buena o mala, excelente o deficiente. La educación se define y se califica sólo por los atributos que la identifican, por sus cualidades y sus valores positivos y no por los defectos de los sujetos enseñantes, establecimientos escolares, procesos o las condiciones del medio sociocultural o económico que sí admiten ser estimadas por sus defectos o sus deficiencias. No obstante, la educación no es una entidad pura e impoluta, desligada de sus gestores y constructores, mucho menos de los fines y medios que la promueven. La educación se hace realidad desde los terrenos de la historia, la filosofía, la sociedad, la política y la cultura, porque de ellas proviene y hacia ellas se dirige.

En este sentido, hablar de calidad educativa es como si expusiésemos que la educación es buena porque hay una que es mala. No olvidemos que la educación está conceptualizada por sus atributos que son los que le dan esencia.

La calidad es la excelencia y, por tanto, ausencia de defectos

La calidad está identificada con sus raíces etimológicas “kalós” del griego (καλός) que significa “lo bello y por añadidura, lo bueno”, así como del latín “*qualitas*” que resemantiza el significado del primero como “cualidad” o “propiedad”.

De igual manera, afirmaríamos lo mismo de la calidad en sí misma. Si la calidad se identifica según el DRAE (1992) con “la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, establecida en su primera acepción etimológica o con la segunda acepción del mismo diccionario: “que le establece su condición de superioridad o de excelencia”, es importante detenernos unos minutos para revisar los deslices del habla de buena parte de los educadores y hasta de los estudiosos de la educación, que manifiestan incongruencias teóricas sobre el tema. Nada que esperar de los políticos o de la vocería mediática interesada en negar todo o afirmarse en los deseos de un intento fallido.

Afirmar que la calidad es mala es un sinsentido conceptual porque no puede haber una excelencia calificada como mala, regular o des-

mejorada. La excelencia es el escaño superior de lo deseable y de lo óptimo, entendido como plausible. Lo que hay por debajo de esta premisa es simplemente la búsqueda de lo deseable en ese camino hacia su obtención. Allí es justamente donde aparece el proceso de la educación y con ello, la familia, la escuela y la sociedad con sus aparatajes mediáticos.

En el terreno de nuestra discusión es frecuente leer en la prensa local y nacional u oír a rectores y profesores de todo el sistema educativo, incluyendo nuestros colegas universitarios y dirigentes de la política, afirmar: “Hay que mejorar la calidad de la educación”. “Esa calidad es muy mala”. “La educación no tiene calidad. “Antes era mejor la calidad. La educación perdió su calidad”. Hablar así es legitimar señalamientos como: “Eso es bueno regularmente. Malo tirando a excelente. Excelentemente deficiente”.

Una conclusión

La discusión sobre la calidad en la educación debe ser vaciada de su enfoque utilitarista y mercantilista que la reduce a la eficiencia y la excelencia de los que pueden mostrar esos resultados, olvidando que esa mirada estrábica invisibiliza a los históricamente excluidos. Excelencia para unos dejando fuera a otros, es un esquema perverso y antidemocrático que vulnera los derechos humanos de los venezolanos que por ley constitucional son también los propietarios de la riqueza nacional y del territorio donde se enclava la patria de Bolívar. Por ello es imprescindible regresar al valor de la condición de humanidad que la educación conjuga. La principal inclusión de una democracia real y justa y de una sociedad próspera y virtuosa es la de garantizar el acceso a la condición de ser humano que proporciona la educación, nada más sobre la faz de la tierra tiene esa virtud.

El derecho humano más importante que prima a los derechos humanos al bienestar integral y a la salud es el derecho a la educación, porque es el que proporciona y provee la naturaleza humana; en consecuencia, es el que nos brinda la condición de humanidad y nos resguarda de nuestro carácter natural de ancestro límbico. Ese es el rol que juega la educación, humanizar al hombre y a la mujer, o sea,

humanizarlos en ese proceso permanente de perfeccionamiento que jamás termina.

Notas

1. Rivas, Pedro José (2014). *Educación, calidad y globalización*. En Ontosemiótica, Revista Digital Latinoamericana de Semiótica y Literatura. Universidad de Los Andes. Trujillo (Venezuela). Año 1(1): Octubre - Diciembre 2014. Año 1, N°1: Octubre - Diciembre 2014. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/view/5347>

Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel (2001). *Globalización: El proceso en el que estamos metidos*. Congreso Carbot, 2001. Córdoba (Argentina): Talleres Gráficos de soluciones Gráficas.
- Bondarenko Pisemskaya, Natalia (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. En: *Educere, la revista venezolana de educación*. (Año 11, N° 39). Oct.-dic, 2007. (<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20204/2/articulo4.pdf>)
- Bonilla Molina, Luis (2014). *La calidad de la educación*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - Centro Internacional Miranda.
- Larroyo, Francisco (1956). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Vigésima primera edición. Madrid: Calpe.
- República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno.
- República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial. Número 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.
- Rivas, Pedro José (2014). *¿Calidad educativa?* Foro sobre la calidad de la educación. Universidad de Los Andes. LV Aniversario de la Escuela de Educación. Mérida, 1 de octubre. Ponencia.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. Bogotá: Planeta.

DOCENCIA

LA FORMACIÓN DOCENTE, REALIDAD Y RETOS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO¹

La formación docente como un proceso de educación permanente

En esta disertación defino como “formación docente” al dominio que un sujeto tiene de las concepciones, teorías, principios y estrategias que explican, a través de diferentes saberes disciplinarios, el fenómeno de la educación en cualquiera de sus expresiones (sistemática o asistemática), entendiendo que sus campos de estudio son convencionales y que sus fronteras son borrosas y confusas de definir en la práctica.

La formación docente se ubica en el terreno de la educación formal donde el currículo establece sus linderos escolares, pensada como el medio que crea la sociedad para transmitir la cultura, reproducir una forma de organización social y formar un sujeto para el desempeño de un puesto de trabajo donde ha de comportarse como un ciudadano que tiene derechos pero a quien también obligan, tanto sus deberes consigo mismo, como con la sociedad y la Nación a quien se debe.

La formación docente designa también el proceso que conduce a pertenecer a la comunidad profesional de educadores que se han apropiado de formas de razonamiento y prácticas instituidas a través de un tipo de discurso que tiene como objeto la educación. Este concepto admite la fragilidad de la formación docente si ésta no está sostenida en la revisión permanente de su práctica a través de la mirada crítica y formativa de la discusión entre los pares, así como de los discípulos. Así mismo, advierte contra la tendencia perversa de considerar la formación docente como la habilidad o desempeño que se logra de una vez y para siempre al egresar de la universidad y entrar a laborar en la escuela, es decir, creer que el proceso se completa en algún momento.

Por el contrario, el proceso de formación no culmina al terminar la carrera, sino que continúa y se fortalece con los nuevos desafíos de la realidad del aula escolar, es decir, en el lugar donde se construyen y reconstruyen nuevas significaciones y se deconstruyen nuevos significados a través de lo ya conocido.

La pérdida de liderazgo de la escuela

La formación requiere solidificar sus referentes teóricos y alimentar el discurso pedagógico a través de una mirada crítica hacia la sociedad con el propósito de conocer realmente el rol de la escuela actual.

La universidad no puede olvidar que la escuela de hoy es la escuela del siglo XX que perdió su protagonismo productivo en relación con los potenciales agentes externos que fueron sus aliados. A nadie se le escapa la percepción del cambio sucedido. A lo largo del siglo pasado la formación se ha desplazado desde un modelo educativo basado en la escuela, la familia, la iglesia y la comunidad geográfica hacia un modelo en el que la escuela y la familia particularmente pierden protagonismo en beneficio de los medios de comunicación e información. A este respecto, María Dolores Guzmán (2002) señala que el concepto de comunidad, referido antes al ámbito topológico más próximo, se debate ahora entre “la tribu” (en su acepción actual) y el “orbe” (en el sentido de comunidad planetaria) promovido por las redes de información.

La crisis de la llamada sociedad educadora ha hecho efecto también en la escuela al recargársele actividades y tareas que ésta nunca tuvo entre sus funciones. De esta forma observamos que a la escuela entró, a través del currículo, al estudio de la educación ambiental cuando la sociedad no ha sido capaz de prevenir la contaminación ambiental y la polución. Asimismo, penetró la educación vial cuando la sociedad notó las primeras molestias de un tráfico que comenzaba a hacerse insoportable. Por la misma puerta entraron otras peticiones que acrecentaban las tareas, comprimiendo el tiempo escolar supuestamente flexible y en el que todo habría de caber. Recordemos las nociones de currículo abierto y flexible de las nuevas concepciones que hoy alimentan la literatura educativa.

La formación docente bajo la responsabilidad de las Escuelas Universitarias de Educación, no puede seguir ignorando que a los planteles

continúan llegando los problemas de la violencia, las cuestiones asociadas al consumo de drogas, tabaquismo y alcohol, el narcotráfico, el SIDA, el embarazo precoz, al aborto, etc.

Como se puede observar, los males de la sociedad han empezado a ser conceptualizados como carencias formativas a las que hay que abordar y que la escuela debe suplir con su esfuerzo exclusivo y real.

A la escuela se le impone una demanda que sólo es capaz de acometer si se permite y se alienta una mayor oferta, nacida de la cooperación institucional y de una formación docente distinta, lo cual supondrá el inicio de una tenaz lucha contra el conservadurismo monacal de un sector universitario, académicamente atrasado y reaccionario. También, se requerirá de un nuevo concepto de escuela.

No obstante esta reflexión, queda el sabor amargo de la pregunta acerca de si la escuela podrá ser afectiva ahora, cuando ayer no lo fue y si es posible creer que una escuela enferma, sin liderazgo, ni credibilidad, pueda curar a una sociedad que en la práctica la niega.

Algunos retos de la educación del siglo XXI que podrían reorientar el currículum sobre la formación docente

El siglo XXI es el horizonte sobre el que la escuela tiene que pensarse y es la coordenada principal de una Escuela de Educación cuya vigencia dependerá de si acopla sus saberes y haceres a la dinámica de los cambios que se producen en una sociedad cada vez más convulsionada por las presiones de la globalización, las tecnologías de punta y la sociedad del conocimiento. En tal sentido, brevemente comentaré cuatro desafíos que retan la capacidad creadora y la imaginación de la escuela, así como de quienes hacemos vida universitaria.

El desarrollo de los procesos de pensamiento

Las Naciones Unidas, en uno de sus informes sobre la pertinencia del conocimiento, señaló que:

La revolución científica es el motor de este tiempo de vértigo. Aunque no sea fácil de medir el conocimiento, dicen los entendidos que si la vida del homo sapiens sobre la tierra hubiera du-

rado una hora, el 95% de su saber provendría de los últimos 20 segundos. En los últimos cuatro segundos —en el siglo XX— se han producido 9 décimas de aquel saber, y en el último segundo —en estos 25 años— hemos aprendido tres veces más que durante el medio millón de años anteriores (Naciones Unidas, 1999).

En el contexto de esta situación es absurdo que la escuela siga concentrada en los aprendizajes como lo ha hecho desde tiempos inmemoriales. Más que el conocimiento, se torna como prioritaria la capacidad para comprenderlo, para interpretarlo y para procesarlo. Frente a una escuela concentrada en el aprendizaje de informaciones particulares, el mundo contemporáneo exige la formación de individuos con mayor capacidad analítica. Diferentes informes demuestran que tal como está la escuela, la capacidad para abstraer no se desarrolla por el simple hecho de que no se ejercita en la escuela. Y no se ejecuta porque no se requiere para los aprendizajes específicos que hoy dominan la escuela mundial. Los individuos del futuro se enfrentarán ya no a materias primas o maquinarias, sino fundamentalmente a símbolos y su trabajo como actividad dominante consistirá en analizarlos.

La verdadera esencia del trabajo simbólico es la capacidad de abstracción, gracias a ella, la realidad puede ser simplificada de modo que sea comprensible para la mente humana. El analista simbólico, como dice Bachelard (1973), maneja ecuaciones, algoritmos, fórmulas, analogías, modelos e instrumentos de conocimientos, a fin de interpretar la realidad, la cual se presenta como dato confuso que recurre a inventarios como mezcla desordenada de ruidos, colores y olores, carentes de sentido y es, gracias a la capacidad de abstracción, que esta realidad adquiere sentido y significación.

No sólo se ha acelerado la producción de conocimientos; hoy en día la capacidad de almacenarlos se está tornando prácticamente ilimitada. Los libros, los textos y en especial los computadores y las redes, se constituyen en inagotables memorias sociales externas al individuo. La necesidad de disponer en la memoria individual de las informaciones y datos particulares ha sido eliminada por estas memorias externas. Cualquier información está al acceso de cualquier individuo presionando una tecla de su computador. Está en las bases de datos y en las redes mediante los sistemas de intercambio electrónico. La

información fluye, es libre; es, por primera vez, democrática y cambiante a ritmo acelerado.

Garantizar una comprensión básica del mundo

El desarrollo de los procesos de pensamiento no basta como finalidad de la educación. Además del desarrollo intelectual se requieren instrumentos de conocimiento propios de cada una de las ciencias. Se requiere que el individuo posea instrumentos de conocimientos claros, diferenciados, organizados y estables.

Para la pedagogía conceptual el pensamiento involucra tanto los instrumentos de conocimiento como las operaciones intelectuales. Los instrumentos son aquello con lo que se piensa, y las operaciones, las que garantizan el procesamiento, el accionar sobre los instrumentos. Se requieren las dos condiciones: la presencia de unos instrumentos adecuados y la habilidad y destreza para usarlos. De la misma manera que un excelente médico podría no ser acertado, si no contara con los instrumentos para poder captar la información: endoscopios, rayos láser, scanner, etc. Son importantes los instrumentos tanto como las habilidades para manipularlos.

Formar individuos e instituciones flexibles

La prioridad por formar individuos flexibles es una necesidad estrictamente contemporánea. El trabajo rutinario, sincronizado y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, va en contravía a las tendencias mundiales señaladas. Los individuos que pensaban por sí mismos, tomaban sus propias decisiones y cuando éstas eran diferentes a las habituales, se constituían más bien en un problema, una época en la que predominaba la homogeneización. Hoy en día, el mundo ha comenzado a valorar la flexibilidad; y es así como en toda empresa e institución importante existen los creativos y, dentro de poco tiempo constituirán uno de sus departamentos más importantes.

Pero la flexibilidad no solo tiene que ver con la formación de los individuos de mentalidad amplia. La flexibilidad involucra a las instituciones y a todo el sistema educativo. La flexibilidad se refiere a las instituciones, al currículo, a la adecuación a las condiciones geo-

gráficas, sociales, físicas y mentales de los individuos, a la atención a la diversidad. Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogeneizante, un sistema educativo creado a imagen de la fábrica y formador de obreros y empleados, en el que las asignaturas esenciales han sido la sumisión, la rutinización y el cumplimiento (Toffler, 1985); la nueva escuela tendrá que reivindicar la diversidad y la formación para el análisis simbólico.

La casi totalidad de escuelas tradicionales se parecen entre sí. Sus contenidos, sus estructuras, sus ambientes, sus maestros y sus fines son iguales; como si fueran idénticos los sujetos que forman. Este es el resultado de la homogeneización y uniformización. Homogeneización y uniformización que las nuevas escuelas deberán sustituir por la diversificación y el respeto a la individualidad. Las escuelas crecientemente deberán destinarse a formar individuos diferentes para variedades de opciones.

Este creciente y acelerado proceso de diversificación y flexibilización del sistema educativo, responde al acelerado proceso de flexibilización de la vida económica y social contemporánea y con seguridad seguirá acentuándose en los próximos años. En el futuro próximo aparecerán instituciones educativas más especializadas que respondan a los intereses y capacidades diferenciadas de los individuos. De esta manera se puede prever la aparición de instituciones educativas con énfasis especial en matemáticas, deportes, artes o ciencias. Instituciones especiales para talentos o para niños con retardo mental. Instituciones que fueron rechazadas en los años setenta y ochenta.

La formación de individuos autónomos

El matrimonio de hoy probablemente mañana dejará de serlo, la empresa pujante puede desaparecer en cualquier momento, así como los productos de gran aceptación. Seguramente no existirán, en pocos días, hasta los tiempos, los horarios y las empresas se flexibilizaran. En estas condiciones y en medio de un bombardeo asfixiante de información, el individuo se enfrentará a múltiples decisiones cognitivas, vivenciales y valorativas, entre las que tendrá que optar. Por ello, la escuela se enfrenta al reto de formar individuos que estén en capacidad de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera

responsable y para ello requiere formar individuos autónomos. Individuos que estudiarán a sus propios ritmos, en sus propios espacios y tiempos; que luego se convertirán en trabajadores que tendrán que tomar a diario decisiones, porque ya no deberían tener un jefe autoritario que decida por ellos.

Ante toda esta marejada de situaciones, la escuela deberá responder, no olvidando la universidad que, aun cuando no lo queramos, la sociedad del conocimiento pulveriza lentamente y la globalización y el mercado seguirán apretando con sus garras hasta hacer del currículo y la formación docente su principal crisol donde el mortero aplastará cualquier oposición a esta nueva forma de despotismo planetario.

A manera de observación

El discurso sobre la formación docente para que sea real y no se pierda en el imaginario de lo posible y de la embriaguez del optimismo, no debe olvidar que las escuelas de educación, al igual que los planteles escolares, enfrentan serias dificultades derivadas de muchos años de subvaloración social de la profesión docente, de ausencia de profesionalización, de dominio generalizado de la educación tradicional, de bajos niveles de autoestima de quienes aspiran a licenciarse, de aspirantes con los más bajos niveles académicos del sector universitario, de baja inversión económica en el componente académico del proceso. Todos estos hechos son grandes debilidades del sector educacional que no pueden dejarse a un lado al momento de iniciar cualquier discusión como la que pretendemos abordar en este simposio.

Notas

1. Tomado de EDUCERE, la revista venezolana de educación. Vol. 8, Año 8. (24). enero-marzo/2004. pp. 57-61.

Bibliografía

- Bachelard, Gastón (1973). *Epistemología*. Barcelona (España): Anagrama.
- Banco Mundial. Informe Anual (1997).
- Carlino, Paula (2002) *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Comunicación libre en el III Encuentro “La Universidad como objeto de investigación”. Departamento de Sociología, Universidad Nacional de la Plata. Octubre, 2002.
- Carretero, Mario. y otros (1987). *La enseñanza de las creencias sociales*. (España): Visor
- De Subiría, Julián (2001). *De la Escuela nueva al constructivismo: Un análisis crítico*. (Aula abierta). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Fernández Pérez, Miguel (1995) *La profesionalización del docente*. Madrid: Siglo XI editores.
- Guzmán, María Dolores, Correa y Tirado (2002) *La escuela del siglo XXI y otras revoluciones: ¿Una pedagogía de lo imposible?* Huelva: Regué.
- Kincheloc, Joe L. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- San Jurjo, Liliana (2002) *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tofler, Alvin (1985) *La tercera ola*. México D.F.: Ediciones Orbis.

LA DOCENCIA DESDE LA INVESTIDURA ACADÉMICA Y LA IMPOSTURA FRAUDULENTA¹

*Todo ayer que no trascienda en proyecto ha sido vivido en vano.
Todo proyecto que no inicia un acto, no vale la pena enunciarlo.*

Luis Britto García

Docencia

Este discurso intenta rescatar la docencia del estigma de impostura que la secuestró y empobreció; por tanto, trata de dignificar el papel asignado al **profesor**, definido como el eje conductor de un proceso enseñante intencionalmente dirigido a intervenir en situaciones de aprendizaje y formación de un sujeto aprendiente que se descubre en sus potencialidades para transformarse conscientemente junto al educador.

La docencia es una categoría educacional identificada con el acto de enseñar. El DRAE² la define en el marco de la práctica y el ejercicio de la docencia. La contextualiza con el magisterio y la determina como “la enseñanza y el gobierno que el maestro ejerce sobre sus discípulos”. La docencia es pues identificación con la enseñanza y, como acto educacional, en ella el docente asume un rol protagónico y una alta cuota de responsabilidad.

La docencia como acción transformadora debe ser contemplada como un acto consciente y afectuoso de quien enseña, pero en reciprocidad, de quien aprende. Es una relación de dos voces que se escuchan y se hablan respetuosamente; también es una relación de escrituras y lecturas sabias. De allí que la formación docente sea una convocatoria para aprender desde la rigurosidad, la exigencia y la disciplina: es un acto de valentía y de entrega, de confrontación con la obscuridad de la ignorancia, de lucha contra las andanzas bohemias del halago recrea-

cional y del mínimo esfuerzo, de pelear sin cuartel frente la ausencia de compromisos consigo y con el otro.

La enseñanza así concebida es, y será siempre, la búsqueda de la virtud que dará existencia a la rectitud del espíritu del docente y también —lo más importante— hacerse progresivamente más humano, esto es: encontrar la esencia de su personalísimo ser, en tanto convive y comparte con otros.

La transformación del sujeto aprendiente no es generada por una fuerza externa de carácter imperativo solicitada por el deseo ajeno, por la buena fe del profesor, exigida bien por mandato de la ley o como un requerimiento establecido en el currículo; eso no sería posible si antes el sujeto educable no ha sido invitado a aprender y a participar deliberadamente en/de su acto transformacional. La invitación no es para hacerse presente como observador, escucha o lector pasivo, sino para ocupar en la interacción socio-pedagógica el papel estelar que le corresponde en su permanente proceso de descubrimiento como constructor principal de su pensar, de su hacer y de su ser.

Al colocar la enseñanza más cerca de quien aprende, se pretende descubrirlo en reciprocidad al ubicarlo en el centro de un proceso de transformación compartida en los diferentes planos de lo cultural y lo social y, especialmente, de la búsqueda de la perfectibilidad de su saber y del acerar de su espíritu.

En esta dirección, se trata de rescatar y dignificar uno de los espacios más importantes de la escuela: el aula en sus diferentes expresiones escolares, para convertirla en el lugar antropológico de la escuela, en el nicho de existencia donde el sujeto sienta seguridad y respeto en colectivo. Es darle solemnidad al aula y convertir el silencio en predisposición convenida y necesaria para empezar a escucharnos con respeto y devoción por el “saber aprender”; por ello, es menester enterrar el sentimiento de temor a un falso silencio convertido en requisito obligatorio para oír un discurso ajeno, impositivo y violador de nuestra condición de constructores de saberes.

Saber callar para saber oírnos con respeto es la clave de una docencia militada desde la dignificación del acto comunicacional. Que nos obliguen a permanecer silenciados es una cosa y que callemos por respeto para oír al otro es un acto diferente, no solo de inteligencia

sino de pertinencia con el sentido común. Nadie puede oír si no permanece en atento silencio, ni nadie puede hablar si otros, a la vez, hacen lo mismo. El silencio, es una condición que debe ser reclamada, respetada y sabiamente aprendida desde la enseñanza ejemplar, no solo de la escuela sino del hogar.

Por otra parte, el rescate del amor por el saber debe ser un propósito inherente al acto docente, es aprender por deuda consigo mismo y con la sociedad y no por deber que es más una obligación que viene de la condición de “obligar”. Deuda más bien por fuerza ética y razón de trascender que por obligación, sería el principio declarado de una docencia que se dignifica desde la educación permanente.

Esta fuerza existencial de la trascendencia tiene que ser la razón que motiva el acto de enseñar y aprender. La trascendencia es la negación de la banalidad y la estupidez, la oposición a la rutina y a la petulancia, que son los engranajes que dan existencia a la normalidad que le quita vida y sentido a aquella aula donde no pasa nada, porque la obligación administrativa de lo académico de una escuela cualquiera se repite mañana y ocho días después, haciendo los días igualitos. Ese *ritornello* expresa una obligación que termina sin resultados en el marco de una cotidianidad que pesa más que la razón primaria por trascender.

La docencia como expresión intencional de diversos procesos de gestación se materializa desde varios escenarios.

Una docencia concebida solo desde la vocación por la enseñanza, tendrá como guía de conducción la intuición y la réplica internalizada de modelos pre-elaborados desde la socialización pedagógica que comienza en la escuela primaria y el liceo. Allí la actuación se convierte en una intervención de buena fe y de bondadosas intenciones.

Una docencia *súbita* desempeñada al margen de lo académico y despojada de la vocación y preparación académica y docente, se convierte en una intervención pedagógica sin trascendencia, porque carece de referentes teóricos y conceptuales, se hace azarosa, sin destino ni sentido y, por tanto, será un desempeño motivado por la conveniencia personal y laboral. Finalmente, se convertirá en un proceder fraudulento.

Por otra parte, una formación docente realizada desde una preparación académica con sentido crítico, rigurosamente pensada y construida desde la práctica social de la escuela y sus entornos, consciente del rol asignado a la educación y a la escuela como institución social y política, y como aparato ideológico del Estado, observará un marco de acción de mayor compromiso que hará consciente el alcance y las limitaciones de la práctica pedagógica. Así, una formación docente nunca daría pie a un ejercicio laboral ocioso, ni técnico-administrativo. La práctica educativa se convertiría, de esa manera, en una actividad gozosa, placentera, trascendente para el docente y maravillosa para el estudiante.

La docencia pensada desde este escenario expresará un rostro, una mirada, una gramática, que transmite un acompañamiento mutuo y la expresión sincera de una posición honesta. En esta perspectiva el docente no tendría que disponer de varias máscaras para actuar, porque mostraría un solo rostro: el propio de un actor que posee una mirada que hace visible al otro en el plano de una actuación diligente e inteligente, cuyo saber se ancla en un sólido continente de saberes académicos, pedagógicos, culturales y experienciales, propios de las significaciones derivadas de los múltiples contextos que dan singularidad a la actuación pedagógica.

La actuación docente, al corresponderse con una correcta lectura de la realidad, adquiere sentido de pertinencia y se convierte en una actuación educativa no necesariamente *apodíctica*³ sino suficientemente autónoma para ofrecer desempeños y resultados apropiados y pertinentes, siempre asumiendo al sujeto del aprendizaje como el eje principal de la relación educacional.

Así mismo, es necesario recuperar el sentido y el valor de la enseñanza en su dimensión de *educere* frente a la arremetida de los discursos hegemónicos, tal es el caso de dos de las vertientes más determinantes de la vida institucional de la escuela observados en los últimos años.

La primera, es el *enfoque histórico y hegemónico* que restringe la enseñanza a las disciplinas y sus epistemologías, convirtiendo sus contenidos en fines escolares del currículo en sí mismos y a las prácticas pedagógicas en ostentadoras y transmisoras de información descontextualizada de la realidad, que niegan el encuentro de saberes y sus

aplicaciones. Esta influencia disciplinar priva a los sujetos aprendientes de la necesaria comprensión de la realidad definida por la complejidad, la cual habrá de tener incidencia en su desarrollo integral.

La segunda, proviene del psicologismo que se apropió del acto educativo y redujo la docencia a la contemplación del momento de “aprender” como si éste fuese un acto estrictamente privado e individual del sujeto aprendiente y resultado de un estímulo provocado por la razón psico-didáctica. Esta arremetida se ha convertido en el gran propietario disciplinar del aprendizaje, de los hábitos y de las actitudes que ha secuestrado el pensar, el discurso y la intervención pedagógica del hecho educativo convirtiendo la educación en terreno *pedagoterapéutico*⁴, desconectado de sus entornos históricos, sociales, políticos, culturales, comunitarios, antropológicos y ecológicos.

Este intervencionismo ha servido como parte de un dispositivo ideológico creado para imponer a la educación reformas dirigidas a incorporar gradualmente el modelo neoliberal mediante una literatura psicopedagógica que concibe la formación académica y profesional desde un currículo desarrollado por las corrientes neo-conductistas y algunas tendencias constructivistas promotoras del individualismo hedonista escolar, el cultivo del discurso de la excelencia y el éxito per se.

Educación con paradigma o educación sin coordenadas

La educación para que sea un acto intencional requiere de una docencia que deliberadamente se interroga desde el paradigma que moldea su reflexión, el discurso que pronuncia y la práctica pedagógica que realiza. Aun cuando no se esté consciente de esta premisa, la actuación del docente se rige por la modelística que inconscientemente ha internalizado en su memorial pedagógico y en su imaginario académico a partir de su infancia escolar. Aun cuando los sujetos no respondan rigurosamente a las directrices y prescripciones de un modelo establecido, existe la predominancia del referente hegemónico que habrá de reproducir en sus cotidianas prácticas escolares mecanizadas.

Una educación pensada sin un marco doctrinal y sin principios rectores nunca podrá interrogarse, tampoco interrogar la complejidad

de la realidad donde laborará, mucho menos posibilitará encontrar respuestas autónomas y pertinentes a situaciones elementales o complejas de la realidad educativa que van a presentarse en la dinámica de sus estudiantes. Esta contextualización personalísima configura micromundos diferentes, heterogéneos, materialmente diferenciados y con identidades no ubicables en la afirmación general de la homogeneización escolar representada en la expresión de *niños y niñas*, o de estudiantes o en el errado vocablo de *alumnos*, difícil de extirpar de nuestro vocabulario pedagógico.

Una educación enfocada así tendrá un docente en una permanente situación aleatoria y sin destino, ya que al no tener los dispositivos de la ruta (bitácora, agenda) ni el equipamiento (instrumentos) llegará a cualquier parte sin saber a dónde arribó. Aquí se establecerá una absoluta similitud con la popular ironía de Yogui Berra cuando dijo: *Tienes que ser muy cuidadoso, si no sabes hacia dónde vas, terminarás en cualquier otro lugar.*

Sujeto aprendiente

En el proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental conocer quién es el sujeto de formación en el contexto del grupo etario (el adulto, el adolescente, el púber o el niño) que motiva la intervención pedagógica y que define el currículo.

Es menester borrar de la cultura de la docencia la condición de sujeto de oscuridad asignado históricamente al estudiante considerado como **alumno**, es decir, sujeto sin lumen, sin luz y sin *educere*. El niño, el adolescente y el adulto son sujetos aprendientes desde sí, y desde su naturaleza potencial que los hace capaces de interactuar con la realidad, apropiarse de ella y transformarla por ser sujetos de cultura.

Un sujeto aprendiente se visibiliza en el acto educativo por el docente cuando lo hace desde el reconocimiento como sujeto constructor de saber, pero nunca desde la réplica del saber ajeno como lo establece la tradición didáctica. El saber foráneo asumido sin comprensión ni apropiación ni aplicación, siempre le será extraño, será una suerte de *prótesis cognitiva* adjudicada desde la reproducción.

Un currículo escolar, cualquiera sea su nivel educativo o grado escolar, no puede ser pensado por el docente para su desarrollo desde una cabeza que no posea las necesarias referencias pedagógicas, conceptuales y las militancias teóricas básicas.

La metáfora de la prótesis nos sirve para ilustrar esta situación. La prótesis es un remedo artificial que sustituye una parte del cuerpo o un dispositivo para recuperar la funcionalidad de un órgano. La prótesis no es el órgano natural sino un sustituto, sin embargo, es admitido por su carácter funcional. En la práctica se entiende que es un elemento artificial y externo al cuerpo; por ejemplo, la mandíbula de una persona es un troquel natural y personalísimo que da perfil a su dentadura, por lo que cualquier vaciado en el interior de la boca para replicarle sus dientes solo será válido para esa boca en especial, no podrá replicarse a otra distinta. Igual ocurre con un par de lentes. Si se aspira a recuperar y mejorar nuestra visión será sólo con aquellos lentes que se correspondan con nuestras limitaciones y exigencias ópticas.

En efecto, aquel sujeto que posee una prótesis hecha con unas medidas diferentes a las suyas no podrá calzarla física ni psicológicamente porque le será y la sentirá incómoda, de hecho es extraña.

Transfiriendo metafóricamente estas situaciones a nuestro relato se puede afirmar que un pensamiento prestado y aprendido mecánicamente es como tener una prótesis cognitiva troquelada por el pensamiento de otra cabeza; podrá alojarse mecánicamente en nuestra memoria pero no la podríamos aplicar juiciosa y razonablemente porque es una estructura desconocida a nuestro propio saber y entender. Los llamados *caletres* y lecturas memorizadas pueden ser evocados, pero al no disponer de su correlato con la realidad o con un saber ya asimilado, no podrán ser transferibles a ninguna situación racionalizada.

Aquí el saber popular nos recuerda con mucha sabiduría que nadie aprende con cabeza prestada, ni experimenta el valor y el significado con la vivencia del otro. Nadie siente el dolor sino en su propio cuerpo. El hambre puede ser objeto de debate por especialistas y personas que lo estudian científicamente, pero los que tienen el estómago vacío lo perciben, lo sienten y lo hablan de otra manera muy diferente a quienes escriben, teorizan sus discursos y apologetizan soluciones.

La docencia como seducción

La docencia en sentido pleno es un acto de seducción por el conocimiento y por el deseo de saber, es encantamiento por la esperanza de descubrir la inmensidad potencial de los poderes creadores del niño, del púber, del adolescente y del adulto. La docencia seduce porque atrae, se hace interesante por la novedad de encontrarse con lo nuevo, lo inexplicable, lo desafiante y lo complejo.

En el marasmo del trabajo repetitivo, sin encanto ni placer, sin disfrute por el trabajo intelectual y manual, la seducción no se deja sentir y el encanto por el deseo se esteriliza. En la medida que el docente aprende a develar el peligro que produce la abulia y el trabajo sin fruto, descubre la magia y el poder creador que encierra la trascendencia del acto educativo.

La seducción posibilita un encuentro entre la indagación sobre la realidad de la educación que nos devela el escondite donde se anidan y enmascaran las causas verdaderas y las contradicciones que impiden su desarrollo. En este punto la curiosidad y la capacidad indagatoria atrapan la complejidad de esa realidad y la hacen comprensible, es decir, apropiable. Para el sujeto enseñante es absolutamente seductor valorar que quien aprende, descubre y disfruta de su capacidad intelectual para comprender la realidad escolar y, a la vez, dialoga con las explicaciones que de ella dan las ciencias, el arte, los hacedores, los saberes populares, la magia, las costumbres, etc. Apropiarse de la realidad desde la comprensión es tener capacidad de alterarla y modificarla y sentirse sujeto de cultura. Es en ese momento de trance con lo no aparential y fenoménico que el sujeto enseñante estará en posesión y disfrute del don del conocimiento.

Allí está la génesis de la docencia que también se alimenta de la ontología, la epistemología, la teleología y la axiología y también de las ciencias de la educación, que son las fuentes a las que estamos comprometidos a visitar intelectualmente para continuar buscando las diversas respuestas a las grandes preguntas que el ser humano se ha hecho toda la vida y que la docencia está obligada a seguir interrogándose: ¿por qué?, ¿quién?, ¿para qué?, ¿cuándo? y ¿dónde? Al disponerse de variedad de respuestas para estas preguntas, entonces la interrogante del ¿cómo?, que da existencia a la didáctica tendrá senti-

do porque se sabe lo que se desea y su instrumentalización tendrá un asidero coherente con el destino del acto educativo, antes, eso no es posible. Si ello no llegase a ocurrir —como lamentablemente sucede en gran número de docentes— el acto docente decantaría sobre las tecnologías y los instrumentos de intervención, y nunca la razón técnica daría cuenta del ser humano. En este ejercicio fallido de docencia, el medio se convierte en un fin.

La docencia como investidura

La docencia en su sentido de plena trascendencia se objetiviza desde una convicción personal y profesional para dirigir una actividad académica intencional y deliberada, capaz de contribuir a humanizar al hombre y a la mujer en los distintos momentos de su formación y perfectibilidad. Este sentido descubre a un sujeto con deseo de saber y trascender la micro-historia del diario quehacer. El educador desde este sentimiento vive la educación y justifica un ejercicio profesional del que vive agraciada y dignamente. Se inviste del principio de la *auctoritas* que se hace desde su ser, su saber y su experiencia.

La docencia así investida, se convierte en el acto más sublime del hecho pedagógico porque acompaña, orienta y se compromete en la entrega con el sujeto aprendiente.

En nuestro caso, la autoridad académica de la docencia proviene del acto formal que avala una institución universitaria responsable de una formación académica respaldada en la titularidad que autoriza el desempeño laboral y el ejercicio de la profesión docente, que por delegación del Estado asume una universidad para acreditar sus estudios.

La *auctoritas* no solo dimana de la certificación institucional que le otorga el título profesoral, sino de una preparación personal y académica rigurosa, sólida y profunda, crítica y contrastada con la realidad escolar, desarrollada desde las aulas en contexto sociocultural, desde la comprensión de la dinámica escolar, también del conocimiento crítico de las contradicciones de la educación que apresan su dualidad reproducción-transformación y, finalmente, desde el compromiso de la ética y el saber virtuoso que valora la pertinencia social y cultural de la escuela.

Como se puede observar, la docencia es una investidura cuya autoridad está avalada por una concesión social otorgada como consecuencia de valorar la credibilidad y el respeto de quien ha realizado un recorrido personal digno, un trayecto profesional docto y, además, es poseedor de un saber demostrable y compartible. El docente desde esta perspectiva es reconocido por todos como acreedor de una experiencia comprobada, reflexionada, autocrítica y en permanente revisión y transformación.

La docencia así acontecida se inviste de autoridad para tener memoria y hacer memoria. Existir en el presente es tener historia. La *auctoritas* es un legado que da la obra, la experiencia preñada de alegrías y satisfacciones, la palabra emprendedora, juiciosa y empeñada. La correcta docencia es el ejemplo a imitar. La *auctoritas* es y será siempre una concesión y una distinción dada al esfuerzo, a la perseverancia y al momento de la trascendencia. La autoridad es pasado certificado por un presente que se repite en la diversidad y se transforma en el actuar.

La autoridad también dimana de la capacidad crítica de un sujeto enseñante para develar el mito y, a la vez, tabú que sostienen a la educación como un campo apolítico y desideologizado y, por tanto, ajeno a las contradicciones socio-políticas y económicas de la sociedad que convierten a la escuela en una entidad pura y asexuada, sin género.

La escuela tradicionalmente ha sido pensada y afirmada como una instancia que permanece neutral porque, siempre se ha afirmado de manera categórica que la política no es el motivo de sus reflexiones. Ese es uno de los discursos más peligrosos del relato pedagógico que debe ser derrumbado para colocar a la educación y la escuela en su verdadero ámbito, el de la política, que es su nicho semental. Esta consideración da autoridad al discurso de la educación porque no lo hace cómplice de felonías ni engaños politiqueros.

Una docencia que no asume una posición política crítica y autocrítica sobre el hecho educativo y todo aquello que lo legitima, es un agravante que conduce al sujeto enseñante a las fronteras donde la autoridad comienza a perderse. Asumir la neutralidad política, la indiferencia sobre lo político, la auto calificación de asumirse como apolítico o la militancia partidaria pensada y actuada desde el fanatismo y los intereses grupales, se convierten en agravantes que despojan al do-

cente de su condición de hombre político y le sustrae su condición de *auctoritas*.

Una escuela normal, una escuela de educación o un instituto pedagógico de una universidad son instituciones de formación de formadores que no deben ni pueden seguir convertidos en constructores de profesionales o **fábricas de profesionales** a escala, porque un estudiante que aspira a convertirse en docente es ser humano, no es ni deberá ser identificado ni concebido como un objeto ni un recurso⁵ al servicio de... subordinado al otro en doble condición de inferioridad.

Frankenstein⁶ es la metáfora de la fabricación de un individuo con vida biológica pero sin identidad, ni conciencia y tampoco sin historia, porque al no tener pasado no posee memoria ni presente y, por tanto, le está negado el devenir. Es pues el prototipo de la fabricación de un pensamiento disciplinar encasillado en la celda de referentes epistémicos incommunicables, cerrados al encuentro y al diálogo de saberes.

“Frankenstein educador” es la existencia de un individuo formado y reforzado por una bibliografía pensada y escrita para conducir una escuela concebida para negarle las condiciones fundamentales para su realización plena como sujeto pensante y actuante.

Frankenstein es el síndrome de la tecnología educacional encargada de la fabricación de un hombre hecho con retazos enhebrados sin organicidad ni conciencia, y orientado por la razón científica y tecnológica, pero desprovisto del halo que le define su condición humana: el espíritu y su perfectibilidad en un lugar y un tiempo específicos. El currículo diseñado y sectorizado por fuertes fronteras epistémicas no integrables frankensteiniza y anula la preparación profesional y humana del sujeto enseñante y, por ende, la de sus discípulos.

La educación no es fabricación de sujetos, ni fábrica de seres humanos, es —como lo señalan Meireiu (2001) y Zambrano (2002)— *transformación mutuamente convenida*, en el sentido más amplio de un escenario socio-comunicacional que da sentido a lo humano y a lo pedagógico.

La pedagogía, referente principal de la docencia, sostiene que la educación *no es fabricación ni construcción de un sujeto es transformación permitida y acordada, es transformación en mutua reciprocidad*.

En esencia, la investidura de “profesor” siempre será una concesión ofrecida de buena fe, con razones suficientes y justificadas dadas por los otros, es decir, por el estudiante en su condición de discípulo; por el profesorado, como su grupo de pares; por el Estado, que le otorga legitimidad a su trabajo educacional; y por la sociedad, que le concede reconocimiento y legitimación a su hacer pedagógico. El magisterio avala la autoridad del docente más por sus actos que por sus títulos.

La autoridad es como un diamante cuyo valor está en su singular brillo, la cautivante belleza que despliega y la cualidad de ser el mineral de mayor dureza que existe, pero paradójicamente es muy frágil partirlo. Así es la autoridad que consagra a una docencia que puede deteriorarse por su fragilidad o fortificarse en el diario acontecer de una práctica pedagógica reflexiva que se descubre en su singularísima teoría.

La docencia como impostura

Este tipo de docencia se identifica con un ejercicio académico proveniente de la impostura, que es una manera de falsificación de la docencia. Se asume desde una postura engañosa. Es actuar como un impostor porque asume lo que no es, presume lo que no tiene, por tanto, es una acción fraudulenta y dañina. En la educación se deshumaniza el acto pedagógico y al estudiante, porque se les aborda desde un plano que niega las luces y la virtud, apoyaturas de una docencia idónea y ética.

La docencia como impostura es un acto de naturaleza fraudulenta basada en la mentira; como tal, negadora de la esencia de la educación. Una docencia de este tipo comete fraude y engaña al sujeto aprendiente porque le va negando las condiciones cognitivas, afectivas y valorativas para hacerse un ciudadano con cualidades, y le va aniquilando lenta y progresivamente su capacidad de imaginación, de soñar y su deseo de ser. Por ello, el impostor de la docencia, al deshumanizar al estudiante le sustrae la esencia de la educación, que es la búsqueda de perfectibilidad humana en el acto de trascender en el saber y en el “poder ser”.

La autoridad es una institución que se puede corromper con mucha facilidad si el referente que prestigia la obra desaparece o entra en contradicción consigo y con el otro. La autoridad así considerada es equivalente a un título-valor muy delicado que solo el estudio, el ejemplo vivo y la persistencia aquilatan. Su ausencia oxida y desgasta la actuación del docente y lo convierte en un sujeto desprovisto de vida, especie de zombi, vivo insepulto que es negación sí mismo y de otros.

La impostura en el salón de clase la asume el docente a través de un discurso charlatán lleno de palabras que no comunican, de gestos prepotentes que no generan respeto sino compasión y lástima en el consciente colectivo del estudiante que por temor a la represión y a la venganza no lo manifiesta públicamente.

Así pues, la distinción de idoneidad y probidad del ejercicio de la docencia tiene su contrapartida en una práctica docente comprometida con la deformación del acto enseñante y la corruptela.

Este tipo de docencia se aloja en la anti-autoridad que proviene de distintas fuentes, una de ellas es la fuerza que da el poder instituido; otra es la proveniente de la microfísica del poder ubicado en el tejido de la escuela-salón. Este poder se expresa en la imposición y en una particular forma de violencia que es resistida por el otro, generando en el sujeto del aprendizaje actitudes fóbicas, antagonismo y oposición que se expresarán públicamente desde la denuncia responsable o desde el temor por la reprimenda del poder escolar que se ejerce a través de la evaluación.

Esta deformación de la autoridad se transfiere perversamente en el estudiante al generarse actitudes acomodaticias para sobrevivir desde la postura engañosa y la mentira frente al profesor fraudulento. Se aprende a falsear y a hacerse deshonesto, por conveniencia frente a la autoridad fingida. El engaño del falso profesor descubierto produce aprendizajes modelísticos pares, que se reproducen tal como si fueran una metástasis en sus discípulos.

La docencia fraudulenta engendra un tipo de estudiante que practica fraude académico evadiendo los controles de la evaluación y la prosecución; estos son sujetos de impostura escolar. Ellos aprenden a mimetizarse progresivamente en la modelística fraudulenta descubierta

en el profesor.⁷ Este es el principio de un ciclo *mefistofélico* que se reproducirá sistemáticamente en una perversa relación de causa-efecto.

El impostor se reproduce y se replica en estudiantes que engañan sus compromisos escolares. De ello dan cuenta los exámenes respondidos con respuestas troqueladas por los *implantes* o emblemáticas *chuletas* de uso socialmente aceptado en el ámbito escolar, o a través de la tarea o trabajo extra-cátedra realizado como mera formalidad, un escrito despojado de los criterios rigurosos que exige la indagación documental y experimental de los auténticos trabajos académicos.

Esta práctica pedagógica es reforzada por la deficiencia evaluativa de una corrección sin respuesta efectiva y sin la observación formativa y aleccionadora del buen profesor que nota y anota estados y situaciones potencialmente explorables y explotables desde la perspectiva de los aprendizajes que trascienden la cotidianidad, que son justamente los que poseen significado, sentido y utilidad.

Un profesor hace fraude cuando corrige desde la superficialidad, la banalidad y la formalidad; también al evadir el diálogo argumental o al imponer la fuerza de “una autoridad” que se obliga a significarse como incuestionable.

La iniciación a la impostura en el estudiante se hace consciente cuando descubre que una alta calificación asignada no se corresponde con lo que sabe y hace, que el poco esfuerzo invertido en un ensayo sobre un determinado tema ha sido reconocido con una calificación de veinte puntos o una estimación literal identificada con la letra A; que la tarea calificada con doce o siete puntos no tiene argumentaciones, ni anotaciones, tampoco correcciones, menos, recomendaciones. La evaluación hecha de esta manera es una práctica fingida, descubierta y convenida tácitamente con el otro, el estudiante, para que en silencio legitime el fraude escolar. Así se va socializando un tejido mayor de complicidades con una institución educacional que no se compromete. La omisión, la indiferencia y el silencio son expresiones que en la práctica legitiman una perversión que niega todo tipo de autoridad.

En síntesis, se puede conjeturar que allí arranca el *proceso enseñanza-aprendizaje de una para-formación fraudulenta* mostrada institucionalmente como verdadera y correcta, elogiada como exitosa. Es posible que aquí se pueda observar el *ciclo de la vida escolar de la impos-*

tura que alimentará a la sociedad con unos estudiantes formados en el marco de una ciudadanía impostora, es decir, con ciudadanos que ejercerán la vida pública y privada desde la manufactura del fraude escolar.

De igual manera, una práctica pedagógica ejercida sin contenidos temáticos, ni saberes disponibles en su repertorio, ni dispositivos didácticos contruidos en el medio donde se produce la interacción educativa, es un acto delictual, paradójicamente permitido por las instituciones oferentes del trabajo educacional. Ejercer la docencia sin compromiso con el otro ni con la institución, sin asumir la deuda eternamente pendiente que se tendrá consigo mismo, con el saber, el país y con la sociedad, es un ejercicio docente contrario a la verdad que perjudica a la educación y al futuro del país.

Así mismo, la docencia ejercida desde la fragilidad del saber sobre la enseñanza y el escaso dominio sobre el saber académico, reproduce el modelo pedagógico de aquellos maestros y profesores calificados como malos y deficientes que subyacen en el inconsciente de los futuros educadores, que perpetuará su forma de acción en prácticas didácticas basadas en: a) la transmisión mecánica de datos e informaciones inconexas, incompletas, descontextualizadas y deformadas; b) aprendizajes memorísticos desconectados de la realidad inmediata; c) disciplina autoritaria y subordinante; d) incomunicación e irrespeto por la condición de aprendiz del sujeto pedagógico.

A esta desfiguración se le denomina *mala praxis docente*, que es actuación fraudulenta y nociva porque implica un ejercicio profesoral en el medio escolar marcado por la incomprensión de la realidad, desprovista, además, de las coordenadas conceptuales-teóricas de la educación y, finalmente, carente de los dispositivos pedagógicos adecuados. Este punto de quiebre convertirá al docente en un sujeto sin deseo de saber ni de *transformar-se*, porque nadie transforma a alguien sin haberse transformado antes o durante el acontecimiento escolar.

Una institución escolar que cierra sus ojos para no ver las evidencias de esta mala praxis pedagógica y se tapa los oídos para no escuchar las voces del consciente colectivo, se convierte en cómplice —bien sea por omisión o acción— del fraude educativo que se produce frente a sus ojos. El engaño a la inteligencia es una estafa a nuestros hijos y

nietos, en una suerte de presente dilatado en el tiempo que devora el futuro día a día.

En esta dirección, la acción de una Supervisión Escolar ciega o estrábica elude una responsabilidad clave con la observancia de las leyes o los compromisos docentes y administrativos de una institución escolar, al no desempeñar su tarea de vigilia y contraloría académica. Allí es donde se empiezan a anidar los pequeños vientos que mañana azotarán a la vida pública cual turbulentas tempestades.

Un Estado-nación fuerte asume la educación de manera responsable, aumentando la cobertura, pero también mirando de cerca el tipo de educación que se imparte en la escuela. La inclusión educativa consiste en disponer de la mayor cantidad de estudiantes matriculados pero ofreciéndoles condiciones adecuadas para el desempeño de una enseñanza de calidad. La calidad es una condición inherente a la verdadera inclusión. No existe calidad de primera ni de segundo orden. Una inclusión sin calidad es más de lo mismo y también es fraude político con la educación y el pueblo.

Por su parte, la docencia como convención, es la práctica que se despliega desde una conveniencia individual para vegetar en la realización de un trabajo que le depara una forma de vida para sobrevivir laboralmente. Este caso expresa un desempeño de lo académico como un negocio de vida, sin medir las consecuencias de un ejercicio enseñante que no enseñará nada, porque solo se aprende desde el cultivo y amor por el saber y la internalización de significados contextualizados y aplicables.

Una observación que contribuye a explicar esta última práctica pedagógica, proviene de la puesta en marcha de inadecuadas políticas educativas del Estado o de gestiones administrativas de establecimientos educacionales privados que contribuyen a corromper el acto pedagógico al obligar a profesores a ejercer la enseñanza en ámbitos disciplinares y científicos distintos a los de su formación inicial o, en su defecto, a incorporar personas sin las condiciones exigidas por la ley —idoneidad profesional y moralidad comprobada—, posibilitando que allí se incube la fábrica de impostores de la educación, que en el lenguaje coloquial se diría de aquellos que fingiendo la idoneidad “piratearán” en las aulas.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación, las gobernaciones de los estados federales, las alcaldías y los establecimientos privados que administran instituciones escolares, se convierten en fuentes generadoras de fraude educativo al incorporar “impostores docentes” en sus nóminas.

En un nivel más particular a esta última consideración, se podría agregar que el ejercicio de la docencia se corrompe cuando la institución no dispone de una agenda académica definida, con dirección y compromiso social que otorguen dinamismo y trascendencia al acto educativo para enfrentar deliberadamente la tendencia perversa de la rutina administrativa y el presentismo, que no generan experiencias ni le hacen caminos al sujeto aprendiente, tampoco al educador.

En las múltiples historias de los procesos anónimos de las aulas, se producen acontecimientos fundamentales en la vida de los estudiantes y los profesores; pero si el docente no alimenta conscientemente su agenda de vida escolar, ni ésta se articula con la que posee la escuela —si es que la tiene— se avanza poco o nada. A falta de agenda institucional, la del docente le dará motivos para no perderse en el atribulado viaje escolar, sin norte ni brújula.

El presentismo en las instituciones escolares no genera pasado ni tiene ruta hacia el futuro, porque los eventos y los acontecimientos significativos, que hacen de la experiencia una huella imborrable en la memoria de los sujetos que aprenden y enseñan, simplemente no existen.

Por esta razón, la formación docente que se ofrece en las aulas universitarias debe ser fundamentada en procesos académicos de alta significación y trascendencia que ayuden a construir en el *docente en gestación* las coordenadas de la iniciación pedagógica de un sujeto con vocación de saber y deseo de poder para involucrarse en la transformación de los otros, transformándose él.

La formación del ser docente no es una declaración principista ni una oda apologética, ni un canto humanista, es una condición fundamental para que la docencia tenga una entidad donde poder significarse y darle sentido no solo al cómo sino al **porqué**, al **para qué**, al **qué** y al **cómo** enseñar. El **cómo** es una ruta en plena vía, pero si no dispone de contenidos ni dirección ni propósitos claros es equivalente a tener un

mapa solo para contemplarlo. El **cómo** es vida en acción y existencia significada, no solo son procedimientos y equipos, planillas, borradores y tiza como lamentablemente es percibido por nuestros docentes.

La docencia y el método

Este relato finalmente aborda una brevísima reflexión sobre el método pedagógico tan necesario, no solo para la intermediación escolar, sino porque expresa la cosmovisión sobre el acto de educar desde la enseñanza contextualizada que posee el docente. De su amplitud o estrechez para ver la realidad educativa dependerá la proximidad con la que el método pedagógico se acerque al sujeto-objeto de estudio. Una formación docente profunda y rigurosa y otra, corta, limitada y chucuta, mirarán cuestiones diferentes, porque uno de los enfoques aproxima y precisa, y el otro, aleja y hace borrosa la mirada del profesor. No olvidemos que se observa con lo que se tiene en sus marcos conceptuales y contextuales.

Etimológicamente, “método” significa “camino” y en su significación práctica se identifica con recorrer el camino y conocerlo, aun cuando la travesía del camino no sea lo mismo que el conocimiento que se tenga de él. En la docencia el método se hace tangible, se visibiliza en la práctica pedagógica. El presente lo hará fáctico y dejará de ser un concepto para dirigir y presidir la acción educativa. Carlos Matus, —planificador chileno de grata recordación en Venezuela— señalaba, entre otras cuestiones, que sin método no se puede gobernar. El método permite planificar para que esta preceda y presida la acción educativa.

El método posee una constitución⁸, dispone de una mirada plural que visibiliza al sujeto aprendiente y ofrece una reflexión profunda sobre el “deseo de enseñar” y el “poder hacer” para que otros aprendan en la trascendencia. Se expresa como práctica que deriva en una teorización que luego se vuelve hacia la práctica para apropiarse de ella y poder explicarla, porque se ha hecho comprensible y aplicable, por tanto, susceptible de ser comunicada.

El método, en sus elementos constitutivos, se *trans-figura* permanentemente por la complejidad de la realidad del medio y la naturaleza

evolutiva del sujeto aprendiente. Por eso, el acto pedagógico realizado en circuitos de excelencia o de exclusión se asume en sus contradicciones, en sus formas de representación, de expresión comunicativa, en sus interrogantes y en sus respuestas.

El método expresa una cosmovisión sobre la sociedad, el ser humano, el conocimiento, la educación y la escuela. En tal sentido, es una elaboración singular para la *intervención pedagógica*, construida a partir de los dispositivos pedagógicos que el sujeto enseñante posee en sus marcos referenciales con su saber enseñante y con el equipamiento didáctico a su alcance.

El método no está fuera del sujeto enseñante, es decir, fuera de sí, es él mismo y se expresa en la relación pedagógica respetuosa con el sujeto aprendiente. El método, por tanto, es pensar, actuar, percibir, hacer e involucrarse militantemente con el otro en un acompañamiento observado desde una lejanía y una distancia necesarias que provoquen independencia y, a la vez, seguridad en el sujeto aprendiente; nunca ese estar *juntos* debe atentar contra la autonomía y la libertad del estudiante, que es donde se forja su personalidad y su singularidad.

El método no es una construcción pre-elaborada, troquelada y aplicada escolarmente por uno mismo de la misma manera a otras situaciones, con otros estudiantes y en otros campos del saber; tampoco es reproducible por diferentes profesores. El método no es una proposición pedagógica intercambiable, su naturaleza no lo admite, porque la mirada le dará el sello personal y profesional de quien lo posee. El método no es, como ya se afirmó, un troquel que clona distintas situaciones para ser transferidas por otros.

El método, al surgir de la comprensión de la realidad, adquiere personalidad e irrepetibilidad con quien lo construye; pues es quien lo teoriza y le da pertinencia pedagógica. La transferencia mecánica a otras situaciones escolares disímiles, sería maquetear el acto pedagógico y teatralizarlo, por tanto forjarlo y desnaturalizar el momento del aprendizaje.

La construcción del método no se realiza desde la fragilidad conceptual, ni el quebrantamiento de la emocionalidad. En ese proceso no se admiten quejaderas, lloriqueos, tampoco criticaderas, porque eso refleja incompreensión de su rol de educador e incapacidad para actuar.

Un médico no llora en la dificultad del ejercicio de la medicina, ni el arquitecto lo hace frente a las inclemencias y desafíos de la irregularidad topográfica de un terreno donde va a pensar y diseñar una casa. Ellos y otros profesionales proponen y resuelven; el buen educador, con más razón todavía debe hacerlo. Las limitaciones y las dificultades deben entenderse como obstáculos que impiden la ejecución de una propuesta didáctica, las cuales deben ser superadas a menos que sean de origen estructural. El deseo no es una orden, ni el poder implica necesariamente realización de lo posible.

La docencia reducida al **cómo**, caricaturiza la enseñanza y simplifica el acto pedagógico a los aspectos estrictamente procedimentales del campo técnico-instrumental de la didáctica para la transmisión de unos determinados contenidos temáticos, que han sido seleccionados para reproducirse ignorando el **quién** del proceso formativo: los sujetos enseñantes y aprendientes; el **para qué** y el **por qué** del acto educacional, que dan horizonte a la mirada pedagógica y posibilitan descubrir el sentido y la significación de la docencia.

A este respecto, Larrosa (2000) nos señala que lo procedimental sin lo sustancial es vacío. Lo sustantivo es el criterio o última instancia para lo procedimental. Lo sustancial de la docencia sin lo procedimental es ciego, sin cómo, sin trayecto ni trayectoria.

Este trayecto que el autor ha recorrido a lo largo de este relato pedagógico revela su mirada sobre la *docencia en la trascendencia*, cuya escritura ha sido posible hacerla desde la experiencia y el saber que dan vida a la memoria.

Notas

1. Tomado de EDUCERE, *la revista venezolana de educación*. Vol. 13, Año 13. (44). enero-marzo/2009. pp. 187-197.
2. El mismo DRAE en otras de sus acepciones, la identifica con el título o grado de maestro que confiere una facultad y con el cargo o profesión de maestro. En la religión católica, la autoridad en materia de dogma y moral la ejerce el Papa y las dignidades eclesiásticas.

3. Se entiende como incondicionalmente cierta, necesariamente válida.
4. Vocablo sugerido por el autor para connotar el significado de un campo de intervención proveniente de la psicología que mira hacia la educación.
5. El recurso es una cosa, un objeto, un ente inanimado. El recurso al ser calificado como humano (recurso humano) desnaturaliza la esencia del hombre y la mujer y los convierte en instrumentos al servicio de alguien que opera como el propietario de su fuerza de trabajo y de su intelecto. Esta aparentemente simple construcción gramatical, despoja al sujeto de su condición esencial y sustantiva y lo convierte en un adjetivo. Nunca el sujeto de humanidad será una expresión calificativa sino que es una entidad calificada por su naturaleza humana, y que habrá de disfrutar de los recursos, no al revés. Este discurso responde a la concepción neoliberal que convierte al ser humano en una mercancía más en el mercado, equivalente a cualquier recurso físico, financiero, eléctrico, alimentario o natural (como el hierro, el agua o el aire, por ejemplo) desconociendo el valor creativo y transformador que lo define como sujeto en el mundo del trabajo y la cultura, como ente transformador y dueño crítico de su ser.
6. Véase los libros *Frankenstein* educador de Phillipe Meireiu y *Pedagogía, educabilidad y formación docente* de Armando Zambrano Leal.
7. Algunos indicadores de la manufactura de la docencia fraudulenta se expresan en los estudiantes en mayor o menor grado: presumir un saber no poseído, cortar y pegar saberes ajenos, disociar lo dicho con lo predicado, ocultarse en la rigurosidad inviolable de la formalidad o en la permisibilidad de la lenidad y la evasión, asumirse en la complacencia y complicidad toleradas, justificarse por el incumplimiento de las obligaciones, practicar el mínimo esfuerzo en el estudio y buscar el mayor beneficio en sus calificaciones sin importar el saber y su práctica, utilización de discursos genéricos, ambiguos y altisonantes, copiarse, etc...
8. Esa construcción está determinada por fuentes de naturaleza ontológica, epistemológica, teleológica, axiológica, comunicacional, afectiva y ecológica, que le dan consistencia y rigurosidad a la mirada y a la acción pedagógica.

Bibliografía

- Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Universidad Central de Venezuela. Comisión de Estudios de Postgrado. Buenos Aires: Ediciones Noveidades Educativas.
- Meirieu, Philippe (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona (España): Editorial Alertes.
- Rivas, Pedro José (2007). *La docencia desde la investidura y la impostura*. Conferencia escrita y presentada en los Programas de Profesionalización Docente de los Núcleos Universitarios de Mérida y Trujillo. Abril y Sept. 2007. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Zambrano Leal, Armando (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, Armando (2005). Philippe Meirieu: Trayecto y formación del pedagógico. En: *Revista Educere*. Año 9 (30): julio-sept. 2005.

LA PEDAGOGÍA DE LA COTIDIANIDAD SE DESCUBRE EN LA SENSIBILIDAD¹

El Currículo Oculto

El currículo oculto es el ámbito de una realidad educacional que se expresa a través de un conjunto de saberes, estereotipos, valores, temáticas, prácticas escolares y ejecutorias de la administración educativa ubicado formalmente fuera de los propósitos y linderos del currículo académico, pero que está presente en la escuela, en el docente, en los educadores, en el salón de clase o fuera de él, en el personal directivo y de servicios, en la comunidad de padres y representantes. Es muy expresivo y silencioso, en virtud de la capacidad que tiene lo oculto para hacerse curiosa y paradójicamente visible. Dicho de otra manera, el currículo oculto existe como tal, se observa, se siente, se hace notar, tiene historia, posee una gramática aunque no se escriba en la agenda oficial que da cuenta de la existencia de la escuela. No obstante, el currículo oculto convive con el currículo oficial y tiene su propia cotidianidad.

El currículo escolar oficial es el dispositivo tecnológico encargado de definir el perfil deseable de una población escolar determinada a partir de unos contenidos asumidos como válidos y de un conjunto de valores que reflejan la filosofía de la educación y la política del Estado, a través de sus órganos del poder público. En la actualidad es el mecanismo mediante el cual, la escuela orienta la formación de ciudadanos íntegros, útiles y críticos para una nación que se rige por una Constitución Nacional de verdadera esencia democrática y por un proyecto de país libre y soberano.

Es por ello que el currículo expresa una concepción de sociedad y del ser humano. Valga la siguiente sinonimia: el currículo y su práctica ética para un educador equivaldría a lo que sería para un médico los tratados científicos de la anatomía y la fisiología del cuerpo humano.

Un currículo deja de ser el documento prescriptivo del Estado y el plan de trabajo de la escuela y del docente al ponerse en acción, al entrar en contacto con los educandos y con la realidad de la escuela y de sus actores. Allí es donde el docente se asume como un actor transformador, a la vez que se transforma con sus estudiantes o, en su defecto, se revierte como un sujeto obstáculo para el desarrollo integral de sus estudiantes.

La administración del currículo encuentra sentido y propósito educacional a través de la pedagogía, entendida como el campo de la educación que aborda “la reflexión axiológica del educador”, y su práctica didáctica conjugada en el ambiente de la cotidianidad y su perversa expresión: *la rutina*.

La Pedagogía de la Cotidianidad

¿Qué es la cotidianidad? ¿Cómo se expresa? ¿Cómo la percibimos? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Desde qué? y ¿Desde quienes se percibe?

La Pedagogía de la Cotidianidad se plantea superar el insustancial y elemental tratamiento a que son sometidos los contenidos programáticos de una disciplina académica o de un campo del saber y las actividades de aprendizaje propuestos por una didáctica carente de imaginación y seducción. Al contrario, se trata de hacer del acto educativo un culto a la creatividad, a la sabiduría y a la insatisfacción por lo inexplicable, lo cual implica desafío a las múltiples inteligencias, un valor agregado al trabajo escolar lleno de sentido y una trascendencia que supere la microhistoria de una clase en el calendario escolar.

Las notas expuestas en este Coloquio de Semiótica y Educación provienen de la reflexión autocrítica de la cotidianidad del hecho educativo como una sola realidad que se ve a través de expresiones didácticas en esa complejidad viva y dinámica que es la escuela; que son los maestros reales llenos de virtudes y contradicciones; que son los niños objeto y sujetos del proceso enseñanza y aprendizaje enclavados en un ambiente académico que perdió la tesitura y la sensibilidad por lo estético y lo afectivo, que también es un currículo oculto cargado de códigos, significados y significaciones que permea los diferentes “teatros de operaciones” donde se produce el fenómeno de la educación con sus múltiples contextos, agentes y actores.

¿Puede la cotidianidad escolar desde esta cosmovisión ser un obstáculo epistémico que impida ver la riqueza de la realidad educativa o ella es el potencial de la realidad que no percibimos porque no hemos aprendido a descodificarla, a significarla, a enunciarla y a valorarla en su dimensión cognoscitiva-afectiva para hacerla pedagógicamente posible?

¿Es acaso la cotidianidad víctima de la rutina que engeguece todo acto pedagógico pensado por el sinsentido de un propósito no definido, y de un “cómo” carente de soluciones didácticas?

En consecuencia definiré la **Pedagogía de la Cotidianidad** como aquella acción didáctica que se desenvuelve en un ambiente escolar y cultural desequilibrado, reactivo a cualquier solución embarazosa y problematizada. La cotidianidad también puede manifestarse como un terreno fértil para sembrar en el niño y en el adolescente las oportunidades educacionales más convenientes y necesarias para su desarrollo cognoscitivo, afectivo y valorativo.

La Pedagogía de la Cotidianidad se fundamenta, entonces, en una visión dialéctica de la realidad y de la escuela; se propone por su capacidad altamente resiliente para confrontar y superar las adversidades y los desequilibrios sociales y culturales del estudiante, por lo que exige del docente mucha perseverancia, constancia y entrega frente a un ambiente académico cargado de rutinas escolares a las que hay que vencer porque niegan las potencialidades y posibilidades creadoras requeridas por una educación transformadora.

La Pedagogía de la Cotidianidad se inscribe en la concepción de una educación crítica, transformadora y liberadora de las adversidades y obstáculos que impiden aprovechar las oportunidades sociales y culturales del estudiante. En consecuencia, requiere de un docente con mucha autocrítica, diligencia, constancia y claridad acerca de su misión educadora y que además esté consciente de su papel ético e histórico en la sociedad.

En este sentido, la Pedagogía de la Cotidianidad se convierte en una proposición que hace de la didáctica un instrumento que:

1. Rescata el sentido del diario quehacer escolar.
2. Visibiliza la claridad perdida de lo obvio.

3. Devuelve la inteligencia al sentido común.
4. Ve con claridad y precisión aquello que está frente a nuestros ojos.
5. Descubre que la dejadez imposibilita que la perseverancia y la constancia obren en lo suyo.
6. Demuestra que aquello que aparece como desconectado, difuso, fragmentado y aislado tiene una lógica, un sentido y responde a una organización que está formada por innumerables y complejas relaciones de orden y predicción.
7. Rescata la capacidad indagatoria para buscar explicaciones más allá de las conocidas.
8. Cuestiona al pensamiento y la acción acomodaticios por perezosos e inútiles.
9. Coloca el orden, la proporción y la medida frente a los ojos de quienes creen que la cotidianidad no tiene lógica ni trascendencia.
10. Demuestra que una escuela sin conciencia crítica ni pensamiento deliberativo institucional es un suburbio que empobrece a la escuela y la convierte en una institución promotora de segregación y exclusión escolar.
11. Demuestra que la pobreza pedagógica de un docente es más perniciosa y dañina que la pobreza física y espiritual de un estudiante, porque lo condena a la exclusión social, que es un terreno sin retorno.
12. Comprueba que el desarraigo escolar y la ausencia de “pertenencia institucional” no es un mal exclusivo de los estudiantes, sino que forma parte de la inconsciencia colectiva del personal docente, directivo, técnico y laboral de la escuela, así como de la comunidad de padres y representantes.
13. Estimula la insurgencia, la subversión del pensamiento y la deliberación sobre las ideas para confrontar la teoría vs. la realidad, y la opinión vs. el argumento. En efecto, se requiere de la *conciencia* como una necesidad frente al pensamiento acomodaticio, el oportunismo o la “caribera” criolla, que sociológicamente está presente en la cotidianidad del facilismo y de la riqueza fácil.

La Pedagogía de la Cotidianidad aprovecha la vivacidad de la naturaleza y la curiosidad infantil para ayudarlo a descubrir al niño que en la aparente sencillez del aleteo de una mariposa o en el guiño de un ojo, se ocultan la riqueza de la complejidad matemática, la sensualidad, la estética, la diversidad, la multidimensionalidad y la trascendencia de nuestra microhistoria inmediata y local.

La Pedagogía de la Cotidianidad le demuestra al docente que existen innumerables situaciones en el currículo de una escuela que se admiten como verdades archiconocidas, pero cuya razón científica última no son del conocimiento del docente, no existen en sus repertorios disciplinares para enseñar.

Los siguientes dos ejemplos de la física y de la biología dan cuenta de estas afirmaciones: la policromía del arco iris se produce por la descomposición de la luz y la gallina, que siendo un ave, no puede volar porque al ser domesticada perdió su capacidad para ello. Igual, ocurrió con la vaca que al ser domesticada perdió su natural bravía y se convirtió en un animal de carga y de leche.

Así mismo, es importante destacar esta situación disciplinar con la matemática observada en la aparente y elemental sencillez del número 27 en el que se encuentran presentes: los conceptos y los cálculos de la aritmética, los números enteros, la finitud de la continuidad, el número primo 3, el valor de posición entre la segunda y tercera decena 2 y 3, la cardinalidad, la geometría de un cuerpo y su producto aritmético, las raíces cuadrada y cúbica, la potenciación de base, la figura geométrica del cuadrado y la forma del cubo, así como la geometría proyectiva del $3 \times 3 \times 3$.

Aprender de la cotidianidad escolar significa hacerla consciente, objetivada, pensada en su diario quehacer didáctico, demarcada temporal y espacialmente en la realidad de su existencia. Una vez que este análisis se hace, es posible descubrirla y desconstruirla, para verla en su potencial riqueza y, también, en lo que de ella se configura en términos ideológicos de lo guardado, de lo escondido, de lo tabú-ado y de lo inexplicado.

En la enseñanza de la realidad social el siguiente caso es bastante ilustrativo; veamos el ejemplo de las desigualdades sociales y su impacto negativo en el proceso educativo. Este tema jamás será abordado por

la escuela porque se ha proscrito y descalificado como un referente políticamente partidista. Es la veda que resguarda el peligro de auscultar tempranamente un escenario inconveniente y peligroso para los niños.

La cotidianidad de lo social se (de) muestra como un hecho “natural”, se da por descontado que unos sujetos-educables aprenden bien y otros no lo harán como debería ser. Los segundos, los marginados de la sociedad, estarían condenados a ser calificados como responsables de su fracaso al no querer aprender, al no poder superarse y de quedarse en situación de pobreza; mientras existen otros sujetos mejor calificados y más responsables de su destino ya evidente y, por ende, de ser los protagonistas de sus triunfos, los cuales les garantizarán ser mañana comerciantes emprendedores, médicos especialistas, ingenieros y arquitectos, constructores o políticos exitosos en cargos públicos.

Desde este pensamiento pedagógicamente acrítico se legitiman las desigualdades sociales y los desequilibrios culturales de los estudiantes. Esta concepción sobre lo social y lo económico presente en el imaginario del docente sobre los niños y los adolescentes pobres, se convierte de hecho en una sentencia que los condena a permanecer en su “inculta ignorancia”, en la pobreza de su lenguaje, en su ordinariez y soez habla, en su cuerpo oloroso a sudor, en su incontrolable mirada de ojos desorbitados frente a un pan relleno que una boca ajena y feliz engulle con absoluta indiferencia en la hora del recreo mañanero.

Desde esta perspectiva, un docente despojado de un pensamiento crítico y deliberativo actuará de forma inconsciente y enajenadamente como un agente de desagregación social y, por ende, promotor de una exclusión escolar convertida en una certificación legal para expulsar niños y adolescente de bajo rendimiento académico del sistema educativo.

Como hemos podido observar, la cotidianidad escolar es una encrucijada silenciosa donde convergen muchos caminos, situaciones y distintos quehaceres de uno, de muchos sujetos, o de una organización social (cualquiera sea su naturaleza), cuyas actividades si se hacen rutinarias serán intrascendentes por inútiles y por carecer de interés para estimular un aprendizaje que conduzca al sentido y a la significación del conocimiento verdadero.

La cotidianidad académica casi siempre está determinada por el sin-sentido, solo basta repasar nuestros repertorios y hacerlos visibles: el infaltable dictado, ausente de sentido gramatical o literario en un aula de tercer grado de la Educación Primaria. La lectura rápida de un texto histórico o científico. La búsqueda de una solución a un problema matemático, cuyo significado por razones del desarrollo evolutivo, no existe en el imaginario cognoscitivo de un niño de ocho años; y aun así, esté demostrado en su cuaderno de notas, copiado en el pizarrón o en su libro de texto.

La cotidianidad también será un escenario lleno de posturas y artificialidades sobre los códigos sociales, culturales y científicos. Allí reposan el saludo sin afecto del beso aéreo de dos mejillas que no se juntan, el adiós unilateral de un “chao” sin despedida, unos “buenos días” sin efecto y sin mirada en el destinatario, la pregunta retórica de un ¿“está claro muchachos”? del profesor de química que no espera respuesta para continuar su incomprensible explicación. También se sentirá en las miradas perdidas de cinco sujetos incomunicados subiendo en ascensor, en el “*quiúbo marico*” de dos adolescentes al encontrarse; se oirá en la contracción “*uom*” del saludo “*guebón*”, o se sentirá en el desagrado lingüístico de una conversación llena de palabras altisonantes y soeces expresada por niñas escolares que charlan sobre sus aventuras del fin de semana.

Finalmente otra manera de percibir la cotidianidad es sentirla atropellada por la velocidad de nuestro tiempo. Aquí el pensar y el hacer están dominados por la instantaneidad del acto. Todo es rápido, todo es para ya. Es un apuro que no responde a la espera de algo. Es una rapidez que no está movida por ningún propósito ni argumentada por una razón. Es más, no hay explicaciones. Es la urgencia del presentismo en el que no existe tiempo para el repaso ni para la verificación, menos para el reposo y la madurez de lo aprendido.

Esta situación transferida al aula de clase se observa claramente en la tarea escolar apuradamente hecha en el hogar, sin cuidar la forma ni el contenido. Una realización escritural sin compromiso consigo mismo, porque al final privará el sentido de una evaluación en detrimento del aprendizaje consciente y responsable. No es el valor del deber académico o moral lo que impera. Al final una tarea se entregará por obligación, no importa si se aprendió. Lo que sí es cierto es que esa

oportunidad de saber nunca forjará el inicio de una experiencia significativa, ni ocupará un espacio neural en su cerebro, ni se registrará en el inventario de su memoria. Una tarea así, siempre será un acto sin historia que relatar, porque no hay recuerdo ni huella en el transitar de la experiencia. Una tarea así, nunca mostrará el cuidado de sí del estudiante.

La rutina escolar

La rutina escolar es el centro de rotación de una actividad que hace lo mismo reiteradamente. Son los múltiples momentos en los que la oportunidad se desvanece en la trivialidad de la nada. Es la sordera del profesor que desfallece ante las preguntas del niño y del puberto porque las ignora y entonces vuelve añicos toda iniciativa para crear e innovar.

La rutina escolar congela la experimentación infantil, liquida el ensayo y el error, pospone el debate y la discusión, calla al problema, obvia la duda, impide el encuentro fecundo y niega el valor del descubrimiento.

En resumen, la rutina escolar es una enfermedad institucional que invisibiliza la misión histórica de la escuela, embrutece al niño y falsifica la acción docente en tareas sin valor ni significado, por lo tanto, carece de la trascendencia, requisito necesario para ser instalada en la historia escolar.

La Pedagogía de la Cotidianidad se sustenta en una concepción didáctica de la realidad sociocultural y educativa que propone, desde la contradicción, deconstruir su existencia dual y aprovechar el alcance de lo que debería ocurrir en el aula con lo previsto en el currículum escolar, frente al saber pedagógico de un docente imaginativo y éticamente perseverante que puede reconstruir el libreto explicativo de la realidad, justamente por ser el punto de inflexión donde se monta la verdadera didáctica: aquella que se construye con niños reales de carne y hueso, que poseen nombre, apellido, sexo y una procedencia social que le proporciona su particular imaginario histórico-cultural.

Esta visión didáctica de la Pedagogía de la Cotidianidad proporciona una didáctica especial que funciona gracias a contrastar el des-

concierto y la inutilidad, cuyo pensamiento y acción se mueven diligentemente entre dos planos que se ubican entre lo ideal y lo real. Desde acá se le proporciona significado a lo factible y a lo posible de un aprendizaje. Esta particularidad posibilita aprovechar el potencial transformador de la cotidianidad para impedir que su correlato, la *rutina*, determine el curso de acción del trabajo pedagógico.

Como puede observarse, esta visión pedagógica opera por oposición a la rutina, es decir, se trata de antagonizar frente a todo aquello que sea un obstáculo al trabajo académico productivo. Así, a la rutina se le propone la acción creadora. Dicho de otra manera, al letargo le antepone una didáctica que estimule el despertar; al discurso retórico le oponemos una didáctica que desarrolle el discurso argumentativo y lógico; a la flojera y a la falta de imaginación la combatimos con una didáctica que asuma iniciativas y propuestas heurísticas; a la excusa y la justificación por quedar bien frente a la irresponsabilidad descubierta, le antepone una didáctica que propulse el pensamiento autocrítico, la cooperación solidaria y el valor de la militancia y el compromiso ético.

En síntesis, podemos concluir que la rutina escolar le quitó actividad a la acción pedagógica; le sustrajo la experimentación y la observación a la ciencia; le amputó la curiosidad innata del niño a la indagación científica; le desarraigó la evocación con significado a la memoria; le neutralizó el encanto y el sentimiento a la poesía y a la existencialidad; y le desfiguró la escritura y el relato oral, tan necesarios para el desarrollo del lenguaje, al pensamiento y la comunicación.

La rutina escolar en su acción depredadora le eliminó el color a la pintura, le quitó la melodía a la canción, le sustituyó el drama al teatro y le forjó la recreación al juego.

Al respecto de esta situación pedagógica de contrastes y conflictos cosmogónicos entre la enseñanza y el aprendizaje, el cuadro 1 observa una relación didáctica que antagoniza el obstáculo de la rutina y le opone la propuesta que interroga al acto educativo.

Cuadro 1
Didáctica del antagonismo frente a la rutina escolar

Situaciones rutinarias	Acciones didácticas antagónicas
Lo trivial, lo fatuo, lo insignificante, el sinsentido	La significación, la pregunta que exige argumento, el sentido.
Lo repetitivo, la quietud, el letargo, el desdén	La acción deliberada, las actividades significativas y problematizadoras.
Lo pasivo, lo repetitivo.	La acción, la operación, el razonamiento, la pregunta cuestionadora.
El presentismo, la rutina, el intermediatismo, la urgencia,	El pensamiento prospectivo, la crítica, el repaso reposado, la trascendencia, el devenir.
La falta de curiosidad, la carencia de ideas y la ausencia de proposiciones	La indagación, la experimentación, el ensayo y el error, la búsqueda con propósito, la propuesta.
La mentira, el fraude, el “copia y pega”, la falsificación, el forjamiento, la apropiación ajena del conocimiento	La originalidad, la lectura, el estudio, la discusión ética, la autocrítica la discusión colectiva, la creatividad, el estímulo, el reconocimiento, la ética
La irresponsabilidad, la excusa, el desarraigo	El compromiso, el arraigo, la crítica constructiva, la autocrítica
La desproporción, el irrespeto, la desobediencia deliberada, la rebeldía grosera, la burla	La medida, la consideración del otro, la delicadeza, el respeto, la ponderación
La flojera, el desdén, la apatía, la abulia, el desinterés	El trabajo productivo, la acción emprendedora, la diversión sana, la concentración
El individualismo, el egoísmo, la competencia, la mentira y sus consecuencias destructivas	El trabajo cooperativo, la solidaridad, el sociodrama, el juego, el saber ganar y perder, el valor de la verdad
El conformismo, la dependencia, la violación de los derechos humanos	La rebeldía, la denuncia, la autodeterminación, la autonomía política y económica
Las drogas, tabaquismo, el alcoholismo, el embarazo precoz, el esnobismo, las modas, el consumismo	La discusión, el diálogo, la autocrítica, el valor de la salud, el valor del “ser” en lugar del “tener”

Situaciones rutinarias	Acciones didácticas antagónicas
Los estereotipos impuestos, el hedonismo, el sexismo, la superficialidad, la falsedad, la instrumentalización del otro	La variedad, el arraigo cultural, la diversidad cultural, la equidad de género, la autonomía, la identidad nacional, el otro como sujeto
La pérdida de identidad personal y patria, la ausencia de pertenencia, el ahistoricismo, la vergüenza étnica	La soberanía nacional, los valores humanos, los valores patrios, el orgullo nacional
La fragmentación social, la falta de relaciones, la fractura del individuo, la polución, la realidad compartimentada o disgregada.	El todo, lo orgánico, la visión sistémica, la ecología, el pensamiento holístico, la unidad en la diversidad
La retórica vacía y sin ideas, la agresividad verbal, la especulación viciosa	La lógica, la argumentación, la discusión, la escritura significada, el debate respetuoso
Lo efímero, lo fatuo, lo urgente	Lo trascendente, lo permanente, la consolidación, el repaso, el reposo, la decantación, lo futuro
El negativismo, el escepticismo	El optimismo, la alegría, la seguridad

Fuente: Pedro Rivas

La Pedagogía de la Cotidianidad mostrada en la dialéctica del cuadro anterior se vuelve contra la rutina condenándola a su total desaparición, en la medida que el docente sea capaz de crear la algarabía de un “sí podemos”, y sea capaz de reencontrarse así mismo en su rescate de la cotidianidad. Solo así, el pedagogo puede invitar a sus educandos a la tarea del encuentro de sí y hacer consciente que el acto de la educación es sustancial con el proceso que transforma al homo-animal en ser humano, es decir, en la conversión paulatina en ciudadano, por tanto, adquiriendo el estatuto para la trascender en ser histórico.

En síntesis, la Pedagogía de la Cotidianidad no es una visión moralista de la educación que desea convertir lo malo en bueno. No es una proposición pedagógica cargada de mucha emocionalidad y sensibilidad que pretende rescatar el valor y el sentido transcendental de la educación, desafortunadamente pérdida en la selva de una sociedad de consumo que se traga diariamente al ser humano.

En este sistema, la educación pierde toda su capacidad de transformar al hombre y a la mujer en seres humanos. Lo que hoy se busca en la sociedad mercantilizada y globalizada es convertir al hombre en un sujeto/objeto para el consumo de la superficialidad y el hedonismo.

Una educación encerrada en una cotidianidad llena de intrascendencia, invoca la presencia del “docente-que-enseña-nada-a-nadie”. Nada es enseñado a nadie, toda una paradójica cotidianidad que no es cuestionada por los profesores.

Notas

1. Este trabajo fue presentado en el I Coloquio Venezolano Internacional de Semiótica y Educación organizado por el Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias del Núcleo Universitario “Rafael Rangel” Trujillo. Universidad de Los Andes. Noviembre, 2014.

Bibliografía

- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Rivas, Pedro José (2012). *El Currículo Oculto*. II Simposio sobre Currículo y Tecnología y Didáctica. Extensión de Tovar (Venezuela): Universidad de Los Andes.

PROYECTOS PEDAGÓGICOS

ALGUNOS OBSTÁCULOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS OBSERVADOS EN EL DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA¹

Una investigación sobre los Proyectos Pedagógicos

La reforma curricular del nivel de la Educación Básica venezolana en sus dos etapas de integración, introdujo una innovadora forma de planificar y evaluar, y por ende, de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Este trabajo presenta las conclusiones y recomendaciones parciales más importantes de un estudio cualitativo realizado en el Estado Mérida que interpeló minuciosamente documentos normativos y Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) concluidos o en el curso de su aplicación. Así mismo, la investigación entrevistó a docentes en servicio y se analizaron las deficiencias, carencias y logros observados en maestros que han realizado cursos, talleres y seminarios en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización al Docente de la Universidad de Los Andes.

El estudio señala que buena parte del fracaso académico de los Proyectos Pedagógicos de Aula proviene de diversas causas en las que destacan las de naturaleza curricular, conceptual, metodológica, siendo la más grave la falta de preparación pedagógica del docente para asumir autónomamente una reforma educativa que recurre a los proyectos pedagógicos y a la evaluación cualitativa como medios de ejecución de un currículo paradigmáticamente diferente al tradicional, toda vez que su construcción y desarrollo se fundamente en el trabajo socializado.

El año escolar 1996-97 inició su actividad estrenando en sus dos primeras etapas del nivel de la Educación Básica, una novísima forma de concebir los contenidos temáticos de las áreas del plan de estudios, a través de una malla organizacional conformada por tres ejes fundamentales: las dimensiones del *conocer*, el *hacer* y el *ser*; la transversalidad y la interdisciplinariedad de los contenidos del currículo escolar

Esta nueva propuesta curricular contaba con un medio de organización y de ejecución del proceso escolar muy novedoso y, a la vez, familiar en la historia pedagógica venezolana y de la innovadora escuela activa y su propuesta de planificación con base a los centros de interés, muy en boga en la primera mitad del siglo pasado. Esta propuesta estaba basada en el trabajo socializado de los Proyectos Pedagógicos de Aula, encargados de vincular la academia escolar con la realidad inmediata del niño, a través de la investigación-acción, lo cual permitiría que las actividades de aprendizaje le dieran una profunda y viva significación al acto educativo porque su centro de atención estaba fundamentado en las necesidades y los intereses de los estudiantes que se encargarían de organizar el temario del currículo. Sustituían a las Unidades generadoras de Aprendizaje de la Educación Básica.

La evaluación medicionista y castigadora del pasado se transformaba ahora en una evaluación de seguimiento y acompañamiento, dado su carácter formativo, lo cual permitía retroalimentar el proceso de la instrucción en los ambientes escolares. Una evaluación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque cualitativo, se estrenaba en la Educación Básica venezolana.

Como puede observarse, la reforma al proponer un nuevo tipo de planificación y una manera diferente de evaluar transformó no sólo la concepción de la docencia, sino su práctica. En síntesis, podría afirmarse que esta reforma no era de estilo o de forma, sino de concepción, lo cual suponía formar ahora a un nuevo educador en las aulas universitarias y en los propios espacios de la escuela. Ello transformaría radicalmente el pensamiento y la práctica pedagógica, no sólo del docente, quien se convierte en la pieza clave de la reforma, sino del director de la escuela, del supervisor quien debe hacer el seguimiento del proceso y de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los padres quienes de ahora en adelante se asumen como entes activos a través del principio de la participación.

Este estudio abordó un aspecto de la relación existente entre el currículum y su ejecución. Razón por la cual se escogió el Proyecto Pedagógico de Aula como el medio instruccional que sintetiza esta relación, pero ubicado en el marco de la práctica pedagógica del docente.

La investigación se realizó con docentes integradores de la Educación Básica del Estado Mérida, para lo cual se utilizó una metodología etnográfica por considerarla la más apropiada al tipo de problema, cuya naturaleza debía ser abordada de manera participativa e interactiva.

Por su parte, la recopilación de información utilizó las siguientes técnicas y procedimientos metodológicos: En primer lugar, se estudiaron los siguientes documentos normativos; el Currículo Básico Nacional, El Currículo Básico Regional del Estado Mérida. Asimismo, se analizaron otros documentos de tipo metodológico sobre los Proyectos Pedagógicos de Aula realizados por el Ministerio de Educación, FUNDALECTURA, Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana del grupo español ALANDA-ANAYA, edición hecha especialmente para el despacho de educación, y otros documentos metodológicos elaborados por las universidades y centros oficiales de capacitación.

En segundo lugar se analizaron veinte proyectos pedagógicos para observar su estructura organizacional, alcance pedagógico, relación con el plan de estudio, evaluación, transversalidad e interdisciplinariedad.

En tercer lugar se entrevistó en varias oportunidades a ocho (8) docentes para conocer sus percepciones sobre el fenómeno, el dominio conceptual y metodológico de los Currículos Básico Nacional y Regional, y los Proyectos de Aula.

En cuarto lugar se observaron algunas sesiones de trabajo en aula para determinar la pertinencia pedagógica de lo planificado con lo realizado.

Finalmente se analizaron las observaciones de los profesores del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, que atienden a docentes en servicio a través de cursos, talleres y jornadas de educación

permanente. Acá se destacaban los logros y fortalezas, así como las deficiencias y carencias de los docentes en servicio.

Resultados Parciales

A continuación se mencionan brevemente algunos problemas detectados en los docentes en servicio de las Etapas I y II de la Educación Básica del Estado Mérida, los cuales podrían ser considerados por las instituciones universitarias de formación docente, así como por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, a objeto de iniciar seria y responsablemente un proceso de discusión que conduzca a concebir los Proyectos Pedagógicos de Aula en una perspectiva diferente a la línea didactista e instrumentalista que en la práctica predomina, así como a revisar profundamente su organización instruccional.

1. Se observa la existencia de un recargamiento de constructos conceptuales y metodológicos provenientes del Currículo Básico Nacional y del Currículo Básico Regional, que saturan la estructura funcional del PPA dificultando en el docente la comprensión pedagógica del mismo y condenado el proceso enseñanza-aprendizaje del niño a su fracaso escolar. Los PPA, de acuerdo a las prescripciones normativas del despacho de educación, deben considerar metodológicamente los siguientes elementos: a) Los objetivos del nivel de la Educación Básica, de la etapa y del grado respectivo; b) los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de las seis áreas del currículo; c) las dimensiones del saber, del ser, del hacer y del convivir juntos; d) el perfil ideal del educando y del grado; e) las dimensiones y alcances de los seis ejes transversales; f) las competencias, sus dimensiones e indicadores con los criterios evaluativos; g) las necesidades, intereses y experiencias previas del alumno y, finalmente, h) la realidad del entorno escolar. Como se puede observar esta enorme cantidad de elementos genera en el docente enormes confusiones conceptuales y prácticas para articular la “enseñanza” con la evaluación.
2. Las recomendaciones metodológicas presentes en la literatura sobre el PPA, confunden los pasos procedimentales del diseño instruccional con la fase de desarrollo del mismo, generando en el

docente trabas procedimentales que luego se trasladarán al diseño y desarrollo del proyecto.

3. El estudio revela la presencia en el docente de deficiencias conceptuales que imposibilitan la integración teórica y metodológica de los contenidos disciplinares del currículo con la realidad biopsicosocial del niño y del entorno geo-socio-cultural de la escuela, debido al apego inmediateista que, por lo general, motiva el tema, problema o título escogido para el PPA.
4. En la práctica escolar la mayoría de los contenidos de las áreas disciplinarias del Plan de Estudio quedan excluidos del PPA, al privilegiarse los contenidos propuestos por el alumno y las actividades de la vida cotidiana del niño “presuntamente” derivados del título, problema o tema motivador del PPA. Esta situación deviene de una concepción practicista muy arraigada en nuestro docente al considerar el PPA como un instrumento técnico despojado de toda fundamentación teórica y referencia curricular.
5. El análisis de los PPA evidencia la presencia de elementos didácticos “accesorios” a la estructura del PPA cuya pertinencia pedagógica es bastante discutible y cuya funcionalidad es, igualmente, dudosa. Esta suerte de “bisutería didáctica”, además de innecesaria, recarga la estructura funcional del PPA y lo hace pedagógicamente inviable en cualquier formato o modelo de registro. Ejemplo de lo indicado son los siguientes elementos encontrados en diferentes PPA: Visión y misión del PPA, objetivos didácticos de la escuela, objetivos del docente, objetivos del alumno, objetivos de la comunidad, objetivos de transferencia, objetivos generales, objetivos específicos, objetivos de enseñanza y de aprendizaje, actividades y sub-actividades, actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, etc.
6. El Proyecto Pedagógico de Aula pierde su trascendencia y significación al definirse el título o problema de manera falsa, defectuosa o errada. Igualmente pierde su verdadero sentido pedagógico al anunciarse gramaticalmente en forma fatua. Ejemplo de ello se encuentra en proyectos pedagógicos cuyos insustanciales títulos se identifican así: *“el mágico mundo de los animales”*, *“importancia del juego en la escuela”*, *“la lectura y la escritura”*, *“el mágico mundo de los alimentos”*, *“el maravilloso mundo de los mamíferos”*, *“conociendo*

la ciudad”, “*jugando aprendemos más y mejor*”, “*el encantador mundo de los dinosaurios*”, “*conozcamos a Dios*”, “*cantando y jugando somos felices*”, etc.

A esta particular y anodina manera de definir los proyectos la he denominado como *la “disneylandización de los PPA”*, entiéndase la expresión anterior como una manera de banalizar los títulos de los PPA.

7. Se desprende del análisis de la información una reducción y desvalorización del papel académico y protagónico que deben desempeñar los programas de las áreas curriculares del grado, al sustituirse por el formato del PPA como único instrumento de trabajo escolar.
8. La mayoría de los PPA estudiados utilizan formatos lineales que dificultan o impiden visualizar metodológicamente la capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinar de un buen Proyecto Pedagógico de Aula.
9. La interdisciplinariedad en la ejecución del PPA se concibe, en la mayoría de los casos, como relaciones de contenidos discursivos realizados por el docente, reduciendo el papel del educando a un ámbito estrictamente de observador y de escucha. Se parte del supuesto tradicional de que una buena exposición verbal es condición fundamental para estructurar el pensamiento del niño.
10. La debilidad en la manera como se estructuran conceptualmente las áreas curriculares en los PPA, produce un vacío de contenidos que no se supera sólo por el hecho de considerar que se “maneja bien un formato de PPA. En otras palabras, un envase sólo sirve para contener una sustancia; si ésta no existe el envase está vacío. Un PPA sin contenidos susceptibles de ser convertidos a través de la práctica pedagógica en conocimientos, sólo se reduce a un “recetario impregnado de técnicas didácticas”, insuficiente para enseñar a aprender.
11. La sencillez y funcionalidad de la tradicional metodología de trabajo por proyectos de antaño, se ha convertido hoy en la “complejidad e inviabilidad” de un PPA debido a la existencia de elementos curriculares cuya epistemología es borrosa y, por ende, confusa al momento de diferenciarse entre sí. Esta dificultad se observa al tratar de diferenciar, por ejemplo, los contenidos (pro-

cedimentales y actitudinales) con las competencias y sus indicadores al momento de extraerlos del CBN para ubicarlos en los PPA. A pesar de ser diferentes, sus “contenidos” son reiterativos y generan confusión metodológica en el educador.

12. La resultante de elaborar un PPA a partir de los recargos curriculares presentes en el CBN y la adición de elementos *accesorios* o “*bisutería didáctica*”, puede ser calificada, sarcásticamente, como la nueva versión existente de una hamburguesa callejera cuyos agregados disímiles y abundantes dificultan detectar los sabores de esta comida rápida que inunda las esquinas de las ciudades donde existen comensales poco exigentes, para quienes la diferencia entre calidad y cantidad no es un problema. Un docente no es ni debe ser un comensal callejero.

Recomendaciones Generales

Las Universidades encargadas de la formación docente son los ámbitos académicos más adecuados para reflexionar sobre los procesos académicos que se desarrollan en sus aulas y cuyos resultados no siempre se corresponden con las expectativas que la sociedad demanda.

En tal sentido, considero pertinente analizar las siguientes proposiciones:

1. Iniciar y profundizar la discusión académica y práctica sobre la naturaleza metodológica y soportes conceptuales, teóricos y reales que sustentan los PPA venezolanos.
2. Revisar los lineamientos generales oficiales para diseñar los PPA a objeto de simplificar el trabajo de planificación.
3. Revisar seriamente los resultados escolares para determinar si los PPA están incidiendo favorablemente en la formación académica integral de los niños de las dos primeras etapas de la Educación Básica.
4. Crear Círculos de estudio en las escuelas con el objeto de analizar la repercusión que tienen los PPA en el trabajo docente.
5. Responder con propuestas institucionales, alternativas, de carácter integral, a las exigencias urgentes e inmediateistas de algunos

docentes de aula, para no convertir el PPA en una propuesta simplista y reduccionista, es decir en una “receta pedagógica”

Notas

1. Tomado de EDUCERE, *la revista venezolana de educación*. Vol. 5, Año 5. (13).abril-mayo/2001. pp. 49-53.

Bibliografía

- Fundalectura (1997) *Proyecto Pedagógico de Aula*. S/E: Caracas.
- Gobernación del estado Mérida (1998) *Currículo Básico Regional del Estado Mérida*. Mérida: Dirección de Educación.
- Ministerio de Educación (1996) *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas: Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación (1997) *Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Orientaciones para su elaboración*. (Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. S/C, S/N : Alanda-Anaya.
- Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (1998) *Informes sobre el Plan de Capacitación sobre la Reforma Curricular en el Estado Mérida*. Vol. I, II y III. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Rivas, Pedro (2000) *Obstáculos Conceptuales y Metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula*. Mérida: Universidad de Los Andes. Ponencia presentada en el Taller sobre Proyectos Pedagógicos en la Educación Básica. UNELLEZ-Barinas. Marzo, 2000.

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA: PLANIFICACIÓN SOCIALIZADA O FRAUDE EN LA PRÁCTICA ESCOLAR¹

Este estudio presenta parcialmente las conclusiones más importantes de una investigación cualitativa realizada con docentes de los seis primeros grados de la Educación Básica el estado Mérida que se involucraron con los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). La mirada indagatoria se hizo desde el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Universidad de Los Andes, pudiéndose demostrar que buena parte del fracaso académico de los Proyectos Pedagógicos de Aula proviene de diversas causas y de naturaleza variada en las que predomina la ausencia de una base teórica conceptual en el docente que le permita dar sustrato a su mirada interpretativa sobre el currículo, el poco impacto de la normativa editada y publicada por el despacho de educación y un limitado alcance del andamiaje metodológico con que se aborda el proceso enseñanza aprendizaje desde esta innovación .

Contexto

El sistema educativo venezolano inicia su actividad académica en el año escolar 1996-97 con una segunda reforma al currículo de las dos primeras etapas del nivel de la Educación Básica, estrenando una novísima forma de concebir los contenidos temáticos de las seis áreas del plan de estudios, los cuales se entretajan en una malla organizacional de tres ejes formados por la interdisciplinariedad del conocimiento, la transversalidad y una definición de los saberes curriculares presentados en las dimensiones del conocer, hacer, ser y el convivir juntos.

Esta nueva propuesta curricular presentaba como mecanismo de planificación y ejecución los Proyectos Pedagógicos de Aula, como

entidades encargadas de vincular la academia escolar con la realidad inmediata del niño a través de la investigación-acción, lo cual habría de permitir que las actividades de aprendizaje le confirieran una profunda y viva significación al acto educativo.

La evaluación medicionista y castigadora del pasado se transformaba ahora en una evaluación de seguimiento y de acompañamiento y alta capacidad de retroalimentación dado su carácter formativo. Una evaluación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje bajo el prisma de los aportes que la etnografía y el constructivismo le proporcionaban su enfoque cualitativo de ella.

La reforma, al proponer un nuevo tipo de planificación y una manera diferente de evaluar, tanto el conocimiento como las actividades y los valores, transformó no sólo la concepción de la docencia, sino su práctica. Esta reforma que se estrenaba no era de estilo o de forma, sino de concepción, lo cual suponía reformar los currículos universitarios para adecuarse a este requerimiento del Estado venezolano. Esta reforma también sacudía la cultura pedagógica de las escuelas básicas, por cuanto, ahora, al transformarse el pensamiento y la práctica del docente, por ser la pieza clave de la reforma, otros agentes educativos también tendrían que sufrir las embestidas de los cambios propuestos: el director de la escuela, el supervisor, quien debe hacer un exigente seguimiento del proceso, y los miembros de la comunidad educativa, especialmente los padres, quienes de ahora en adelante, se asumen como entes más activos y participativos en la construcción de un proceso académico más socializado.

En síntesis, este estudio abordó el eslabón o mecanismo encargado de generar la relación entre el currículo y su ejecución o puesta en marcha. Por ello, la investigación escogió el Proyecto Pedagógico de Aula como el elemento que sintetiza esta relación, y su reflexión se ubicó en los marcos de la práctica pedagógica del docente y de las prescripciones curriculares de la Educación Básica que guían la práctica de aula de los maestros y, especialmente, de los resultados que se desprenden de un estudio de naturaleza cualitativa con docentes reales, con virtudes y defectos, que no son buenos ni malos, son realidades del magisterio venezolano.

Enfoque metodológico

Este estudio abordó la relación existente entre el plan curricular de la Educación Básica en sus dos primeras etapas y su fase de ejecución o proceso instruccional propiamente dicho, contextualizado y orientado a través del Proyecto Pedagógico de Aula. El PPA se visualiza en el proceso como la articulación de los planos conceptual e instrumental, es decir, el enlace entre estos dos planos, por ende, el PPA sintetiza el marco metodológico de la práctica pedagógica del docente.

La investigación aludida en este capítulo se realizó en varias etapas con docentes integradores de la Educación Básica del Estado Mérida. La metodología utilizada se define en el plano de la mirada etnográfica por considerarla la más apropiada al tipo de problema social escogido y, cuya orientación se abordó a través de la participación e interacción con los docentes de aula involucrados.

Por su parte, la recopilación de información utilizó diversas técnicas y procedimientos metodológicos. Así, se estudiaron, el Currículo Básico Nacional (CBN), y el Currículo Básico Regional del Estado Mérida. Asimismo, se estudiaron otros documentos de tipo metodológico sobre los Proyectos Pedagógicos de Aula realizados por el Ministerio de Educación y FUNDALECTURA; los Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana del grupo español ALANDA-ANAYA, edición hecha especialmente para el despacho de Educación, con el propósito de extender la reforma (1996); otros documentos metodológicos elaborados por las universidades y centros oficiales de capacitación que participaron en las Jornadas Nacionales de Actualización Docente en el período 1996-1999 y documentos publicados de reciente data.

De igual manera, fueron analizados proyectos pedagógicos que orientaron la actividad docente a lo largo de varios lapsos administrativos para determinar su estructura organizacional, alcance pedagógico, relación con el plan de estudio, evaluación, transversalidad e interdisciplinariedad del conocimiento indicado en el CBN.

También se entrevistó a ocho docentes para conocer sus percepciones sobre la planificación elaborada basada en proyectos, el dominio conceptual y metodológico de los Currículos Básico Nacional y Regional

y el manejo didáctico de los Proyectos de Aula. A estos docentes se les hizo seguimiento interactivo.

También, se observaron las sesiones de trabajo en aula y los cuadernos de notas de los niños a fin de determinar la pertinencia pedagógica entre lo planificado y lo realizado en el desarrollo académico anual de un ciclo de cinco PPA continuados.

Finalmente, se analizó una muestra de las observaciones hechas por los profesores regulares del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, que atienden durante los fines de semana a los docentes en servicio a través de cursos, talleres y jornadas de educación permanente. Aquí se destacaban los logros y fortalezas observados en sus cursos, así como las deficiencias y carencias más notorias de los docentes en cuestión.

El trabajo concluye, en una primera aproximación, ofreciendo a las instituciones universitarias de formación docente y al Ministerio de Educación Cultura y Deportes, un conjunto de recomendaciones a objeto de que se inicie, sería y responsablemente, un proceso de discusión que conduzca a concebir los Proyectos Pedagógicos de Aula en una perspectiva diferente a la línea didactista e instrumentalista que en la práctica predomina, así como a revisar profundamente su organización instruccional, dado el carácter profundamente sincrético observado en los docentes de aula.

El perfil real de los Proyectos Pedagógicos de Aula en el contexto de la investigación

Estos resultados han sido recogidos en dieciséis aspectos o rasgos pedagógicos que delinearán tres categorías analíticas de naturaleza conceptual, curricular y metodológica; las cuales se entrelazan con el docente, tal como se evidencia en dos figuras que se presentan para su ilustración. Una, que destaca el “deber ser”, contrastada con la otra, que grafica la realidad del ser. La primera, ilustra el “deber ser” del modelo de la formación docente al que teóricamente corresponde la actuación normal del docente en ejercicio; y la segunda, ofrece la distorsión entre los planos de lo conceptual y lo práctico, que en la

realidad es lo que se produce por ser el contexto donde se dan las interacciones y se producen los ruidos pedagógicos, las contradicciones sociales, los desajustes culturales etc., es decir: el mundo real de la escuela en contexto histórico. (Obsérvense las figuras 1 y 2.)

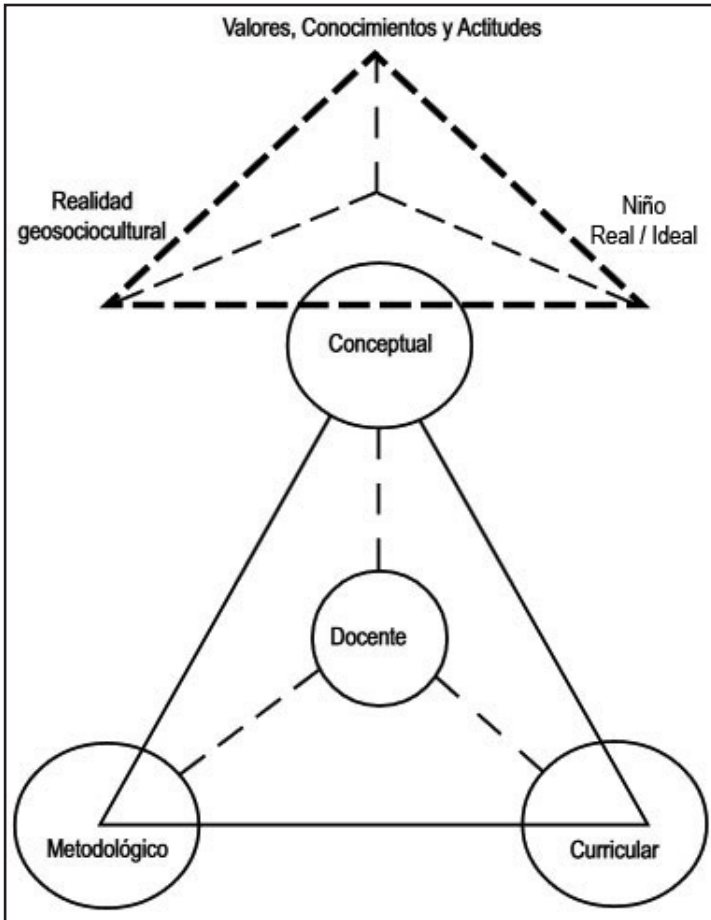


Figura 1. Debe ser del modelo pedagógico.
Fuente: Pedro Rivas

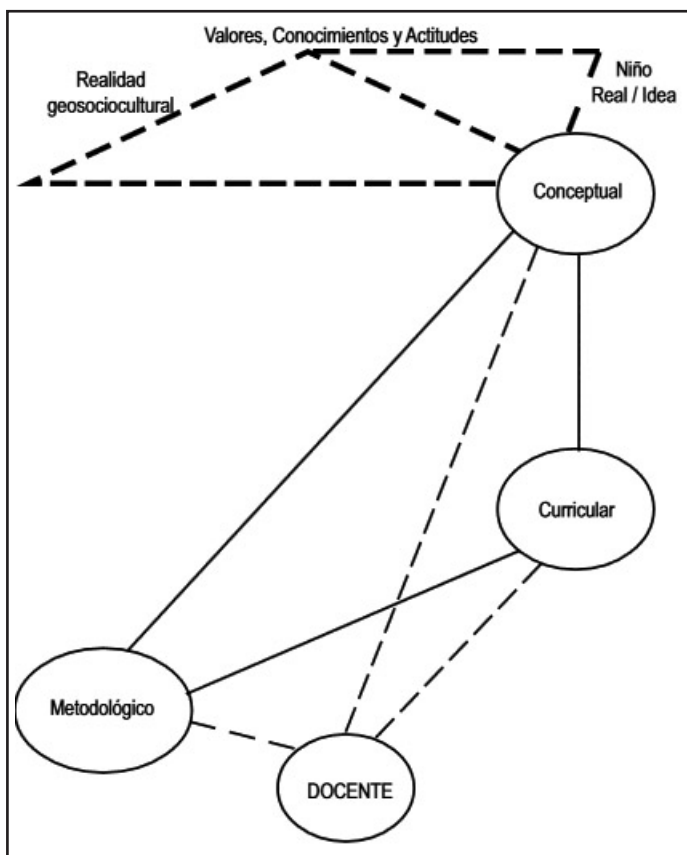


Figura 2. Realidad de la práctica docente en el aula
Fuente: Pedro Rivas

Las siguientes dieciséis consideraciones comprendidas en siete aspectos generales, nos presentan resultados de la investigación que se han ido agregando paulatinamente en la medida que la investigación amplía su trabajo de análisis y extrapola nuevos datos. Así, encontramos las siguientes revelaciones:

El modelo de Proyecto Pedagógico de Aula está saturado de elementos constitutivos

1. La investigación determinó, en primer lugar, que los Proyectos Pedagógicos de Aula observados están recargados de constructos conceptuales y metodológicos provenientes del Currículo Básico Nacional y del Currículo Básico Regional, que saturan la estructura funcional del PPA, y que, además, agravan la situación pedagógica en los casos que el docente no tenga comprensión sobre el alcance conceptual del currículo y la riqueza potencial existente en un proyecto, dado su valor socializante y de aprendizajes auto-constructivo y transferente. Estas dos últimas consideraciones, inevitablemente condenan el proceso enseñanza-aprendizaje del educando a un inminente fracaso escolar.

Los PPA, de acuerdo a las prescripciones normativas establecidas en el C.B.N. por el Ministerio de Educación, obligan al maestro a considerar metodológicamente los siguientes elementos:

- El diagnóstico situacional y prospectivo de la realidad del niño, la escuela y su entorno.
- Los objetivos del nivel de la Educación Básica, de la etapa y del grado respectivo.
- Los contenidos de las seis áreas del currículo presentados en sus dimensiones: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Las dimensiones del saber, del ser, del hacer y del convivir juntos.
- El perfil ideal del educando y del grado respectivo.
- Las dimensiones y alcances de los cinco ejes transversales.
- Las competencias, dimensiones e indicadores de la evaluación.
- Las necesidades, intereses y experiencias previas del alumno.
- La realidad del entorno escolar.

Como se puede notar, esta enorme cantidad de elementos, aunados a otros referentes igualmente normativos, amén de los considerados “complementarios” (indicados más adelante), propicia en el docente enormes confusiones conceptuales y prácticas para articular un plan de trabajo en el que los aprendizajes estén permanentemente monitoreados por la evaluación, ahora inspirada en una concepción cualitativa de la formación integral del educando, que exige un dominio conceptual y teórico para su feliz ejecución,

so pena de enclaustrarla en interminables listas de cotejo, escalas de observación, escalas de estimación, anecdotarios, hojas de vida y datos acumulados, difíciles de engranar en decisiones de carácter académico formativo.

2. El análisis de los PPA evidencia, además de los elementos formalmente prescritos por el despacho de Educación, la presencia de otros elementos didácticos, tipificados como redundantes en sus significados. El autor los califica como insumos “accesorios” o complementarios a la estructura del PPA, cuya pertinencia pedagógica es bastante discutible y cuya funcionalidad es, igualmente, dudosa. Ejemplo de lo indicado son los siguientes veintiocho (28) elementos encontrados en diferentes proyectos analizados y que ilustran la observación señalada.

- Visión y misión del PPA.
- Objetivos didácticos de la escuela.
- Objetivos del Proyecto Pedagógico de Plantel.
- Objetivos de las Escuelas Bolivarianas.
- Objetivos del Proyecto Educativo Nacional, PEN; aun cuando este documento no tiene carácter oficial ni es, en consecuencia, normativo.
- Objetivos del docente.
- Objetivos del alumno.
- Objetivos de la comunidad.
- Objetivos de transferencia.
- Objetivos de entrada.
- Objetivos de salida.
- Objetivos estratégicos.
- Objetivos intermedios.
- Objetivos generales.
- Objetivos específicos.
- Objetivos instruccionales
- Objetivos de enseñanza.
- Objetivos de aprendizaje.
- Objetivos de la escuela.
- Metas y alcances del proyecto
- Actividades y sub-actividades.
- Actividades extracurriculares.
- Actividades remediales.

- Actividades de transferencia.
- Actividades de nivelación.
- Actividades de apertura.
- Actividades de desarrollo.
- Actividades de cierre.
- Actividades para la casa.

Estos agregados, suerte de “bisutería didáctica”, además de ser innecesarios, recargan la ya complicada estructura funcional del PPA, haciéndolo pedagógicamente inviable, independientemente del uso de cualquier formato o modelo de registro de proyecto que se utilice.

3. Las recomendaciones metodológicas presentes en la literatura especializada sobre elaboración de PPA, además de abundantes, mecánicas y algorítmicas, confunden los pasos procedimentales propios del diseño instruccional, con la fase de instrumentación y de desarrollo que se da en el aula. Esta situación, en consecuencia, entraba la comprensión procedimental que luego se trasladará al diseño, y por ende, a la ejecución del proyecto. Esta consideración es la que explica que el índice de un proyecto debidamente formulado no es equivalente al proceso seguido para su construcción; por la misma razón que el índice de un libro no representa la guía secuencial de pasos y procedimientos para su elaboración.

La disneylandización, estandarización y generalización del título del proyecto

4. Los resultados del trabajo señalan que el Proyecto Pedagógico de Aula pierde su trascendencia y significación al definirse el título del proyecto con frases u oraciones estandarizadas de uso masivo y repetitivo, situación que se debe a que éstos responden a un tipo de literatura sobre proyectos promovida por intereses comerciales que ofrecen kits de adminículos, juegos y actividades prediseñadas. Esto último ha creado, en algunos casos, la práctica del intercambio entre los maestros de todo el tinglado de “cosas” didácticas contenidas en este tipo de proyecto.

Algunos docentes denuncian la existencia de sujetos que venden o alquilan, a módicos precios, proyectos y adminículos de “con-

fección casera” o de elaboración proveniente de consultores pedagógicos de la “economía informal de la educación”. Lo grave de esta situación es que sus contenidos y actividades estandarizados sustituyen al CBN y no respetan los grados de las etapas para su aplicación.

Igualmente, los títulos pierden su verdadero sentido pedagógico al anunciarse con alcances muy ambiciosos o de gran generalidad; asimismo, al enunciarse gramaticalmente en forma fatua. Esto se evidencia en algunos proyectos pedagógicos cuyos títulos se identifican así:

- El mágico mundo de los animales.
- Importancia del juego en la escuela.
- Importancia de la lectura y la escritura.
- El mágico mundo de los alimentos.
- El maravilloso mundo de los mamíferos.
- Conociendo la ciudad.
- Jugando aprendemos más y mejor.
- El encantador mundo de los dinosaurios.
- Conozcamos a Dios.
- El mágico mundo de las plantas.
- Cantando y jugando somos felices.
- La honestidad nos hace grandes.
- El mágico mundo de los pájaros.
- El elefante y el ratón.
- El hombre en la inmensidad del sistema solar.
- El sistema planetario, eje de la vida.
- Las ardillas, animales en extinción, cuidémoslas., etc.

A estas genéricas, insulsas, no problemáticas y anodinas maneras de identificar los proyectos, las denominamos como disneylandización de los PPA, calificación que banaliza su titulación y condena la suerte de los contenidos a la fantasía y a la especulación, negando el impacto problematizador e interdisciplinario de un aprendizaje lleno de significación y sentido para la vida del educando.

Asimismo, es importante destacar que la sustitución de los ejes temáticos, temas problematizadores y ejes de interés, pertenecientes a los Centros de Interés de antaño y, más reciente, de las Unidades

Generadoras de Aprendizaje (1983), por títulos genéricos o de escasa conflictividad cognoscitiva presentes en los actuales proyectos, es un “salto atrás” pedagógico en la innovación educativa, que no contribuye a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que tiende a confundir a maestros y estudiantes en la verdadera dirección didáctica que éstos tienen para la definición y alcance de un verdadero Proyecto Pedagógico de Aula.

5. Así mismo, se observa en los docentes un apego inmediatista al título escogido para el PPA, el cual se transforma para éstos en eje central de toda la relación académica del proyecto. Lo riesgoso de esta situación es que cuando no hay comprensión sobre el alcance epistémico del título o tema motivador, que es el encargado de generar un efecto concéntrico o espiralado de relaciones en las áreas del plan de estudio, entonces el PPA se recarga de múltiples y variados temas sugeridos por los niños, que luego no pueden integrarse en una matriz conceptual, justamente porque no son adecuadamente seleccionados y no se corresponden con los “conocimientos previos” del niño.

Superposición de concepciones y modelos didácticos de planificación en los proyectos

6. La estructura metodológica derivada del análisis de una veintena de formatos de PPAD, conforma una propuesta metodológica en la que se entrecruzan lineamientos provenientes de diferentes modelos de planificación que constituyen una malla sincrética difícil de conjugar en términos de claridad conceptual y comprensión metodológica. Así, podemos observar la existencia de elementos didácticos que provienen de diferentes fuentes:
 - La planificación estratégica.
 - La planificación normativa.
 - Los constructos de la planificación por objetivos.
 - Las categorías de la planificación por indicadores de gestión e indicadores por competencias.
 - Las categorías de modelos de planificación centrada en la enseñanza.
 - Las categorías de modelos de planificación centrada en el aprendizaje, que ofrecen un amplio decantamiento que oscila entre

las diferentes perspectivas y consideraciones pedagógicas del variopinto mundo del cognoscitivismo, hasta llegar a los planteamientos neo-conductistas actuales que igualmente aterrizan en planteamientos de la teoría cognitiva.

- Las reminiscencias de la planificación por Unidades de Trabajo
- Los vestigios de la planificación provenientes de las Unidades Generadoras de Aprendizaje, UGA, tales como los planes de trabajo.
- Los elementos sobrevivientes del modelo didáctico tetraedral de la Educación Primaria, vigente hasta 1982.
- El modelo normativo de la Educación Básica (1982) que dejó en algunas escuelas básicas de Mérida la cultura pedagógica de los planes anuales, planes de lapso, planes semanales y planes diarios.

Como se puede observar, todo este despliegue de insumos de diferente procedencia teórica y conceptual configura una arquitectura de la planificación difícil de armonizar, compleja de ejecutar e incierta para su evaluación. Al final, queda un sabor amargo de nuestra impotencia frente a un fenómeno sincrético, aleatorio y pedagógicamente poco serio que evidentemente está generando estragos en la formación cultural, intelectual y ciudadana de los niños que no se están formando integralmente en sus aulas. De igual forma, sentimos el dolor de la autocondena por nuestra responsabilidad; es decir, por saber lo que ocurría y no haber actuado en la práctica, debido a indiferencia, omisión o acción equivocada.

La innecesaria complicación de lo sencillo y el brochazo de generalizaciones sin arraigo cognitivo

7. La mayoría de los PPA estudiados utilizan diversos formatos cuyo desarrollo plano y lineal dificulta o impide visualizar metodológicamente la capacidad integradora, globalizadora e interdisciplinaria de un buen Proyecto Pedagógico de Aula. Esta situación imposibilita ver, por ejemplo, los contenidos en mallas curriculares que denoten correlaciones, traspolaciones y transferencias en contenidos curriculares seleccionados. Tampoco se pueden observar las relaciones de transversalidad a través de sus indicadores,

o el cruzamiento entre los indicadores de las competencias de la evaluación.

Lo paradójico de lo observado es que, pareciera ser que se quiere complicar innecesariamente los planteamientos metodológicos conducentes a elaborar un Proyecto Pedagógico de Aula. Así la sencillez y funcionalidad de la tradicional metodología de trabajo por proyectos de antaño, se ha convertido, ocho años después de su incorporación masiva a las dos primeras etapas de la Educación básica (1996), en una propuesta complicada, inviable, impráctica y fraudulenta, porque buena parte de los docentes no siguen su dinámica pedagógica ni sus prescripciones didácticas. Tampoco los directivos y supervisores hacen nada para que esto sea diferente pues no existe un proceso de supervisión y seguimiento capaz de retroalimentar la discusión pedagógica en la administración académica del plantel.

Al final, se aborda discursivamente todo, en una suerte de “brochazo de generalidades” en la creencia-ficción de que los estudiantes aprenden por figuraciones cognitivas sin abordar los contenidos en profundidad, menos diseñar actividades significativas llenas de vida y cotidianidad que contribuyan a desarrollar el pensamiento y la reflexión, así como encontrarle sentido al trabajo colectivo y solidario. Un proyecto trabajado así no deja en especial “algo” que quede de manera significativa en los repertorios intelectuales y valorativos de los estudiantes.

La exclusión de los contenidos disciplinares de las áreas curriculares en los proyectos

9. Una delicada deducción desprendida de la mayoría de los proyectos y del análisis realizado a los cuadernos de notas de los educandos, concluye que en la práctica escolar la mayor parte de los contenidos de las áreas disciplinares del plan de estudio quedan excluidos del PPA, al privilegiarse los propuestos por el alumno, y ser convertidos en actividades de la vida cotidiana del niño, interpretados como “conocimientos previos”, presuntamente derivados del título del PPA, los cuales no son articulados orgánicamente a los saberes disciplinarios del CBN.

Esta situación proviene de una concepción practicista, muy arraigada en nuestro docente, al considerar el PPA como un instrumento técnico despojado de toda fundamentación teórica y de condicionamiento al plan curricular, tal como se observó en las gráficas antes señaladas. Por ello, es que no hay relación entre los llamados conocimientos previos, supuestamente derivados de los alumnos, con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las áreas curriculares, ya que estos no están presentes en las actividades escolares. En la práctica, el CBN no existe y su obligatorio cumplimiento es letra muerta. En la escuela nadie supervisa esta situación. Esta revelación es sumamente delicada y grave.

10. Se desprende de la información analizada en los PPA una significativa reducción y desvalorización del papel académico que deben desempeñar los programas de las seis áreas curriculares del grado e incluso de su literatura, considerados pedagógicamente entre las fuentes básicas de la cultura, la ciencia, el arte, la tecnología, etc., más importantes con las que cuentan la escuela y el educando.

Al sustituirse los programas de estudio por esquemas muestrales de contenidos provenientes fundamentalmente de las propuestas sugeridas por los niños, el docente lo que está haciendo es simplificar el contexto y, por supuesto, reducir el texto que servirá de referente fundamental para la construcción de nuevos conocimientos; así como para la internalización y generación de valores y actitudes contemplados para su promoción por los proyectos. De esta forma, el docente convierte estos contenidos, la mayoría de ellos desconectados, sin contexto y sin articulación con algún referente académico, en los únicos instrumentos intelectuales del trabajo escolar, transformando la complejidad y riqueza de las significaciones de los programas (potencialmente llenos de significado por su capacidad de transferencia, crecimiento intelectual y personal) en saberes efímeros, simples, superficiales e irrelevantes.

11. En la mayoría de los docentes participantes en el estudio, se destaca una gran debilidad en la forma como éstos incorporan los contenidos de las áreas curriculares en los PPA. Esta situación

produce, en general, un vacío, que no se supera sólo por el hecho de afirmar que se “maneja bien” un formato de PPA. Esto lo podríamos graficar metafóricamente así: un envase sólo sirve para contener una sustancia, si ésta no existe, sencillamente el envase está vacío. Un PPA sin los contenidos del plan de estudios, solo contando con algunos conocimientos previos del alumno, no puede generar ambientes adecuados, ni producir en los niños conocimientos, ni fortalecer valores ni producir actividades positivas hacia el aprendizaje. De allí, la imposibilidad pedagógica de convertir los contenidos programáticos en conocimientos, en razón de lo cual el PPA, en la práctica, se reduce a un “recetario de contenidos y de técnicas didácticas” insuficientes para enseñar a aprender algo ligeramente significativo y valioso.

La acción del docente

12. Así mismo, las actividades señaladas en el PPA no se corresponden con lo que hacen y dicen los educandos en el aula de clases. Esta situación pudiera explicarse por la existencia de un andamiaje del PPA formado por elementos curriculares cuya epistemología es borrosa y, por ende, confusa al momento de diferenciar sus componentes epistemológicos en el docente. Esta dificultad se puede observar al tratar de distinguir pedagógicamente, por ejemplo, los contenidos procedimentales y actitudinales con las competencias y los indicadores de la evaluación, cuando el maestro los extrae del Currículo Básico Nacional para reubicarlos en los PPA. A pesar de ser distintos en la literatura curricular, el docente tiene dificultad para diferenciarlos en el plano metodológico porque su naturaleza no es amalgamable y sus conexiones didácticas se sienten conceptualmente extrañas a una práctica pedagógica desprovista, la más de las veces, de constructos teóricos capaces de traducirlas en orientaciones didácticamente significativas.

La interdisciplinariedad del conocimiento en los proyectos

13. En el mismo orden de ideas, la interdisciplinariedad en la ejecución del PPA se concibe, en la mayoría de los casos, como relaciones de contenidos discursivos orales realizados por el docente,

reduciendo el papel del educando a un ámbito estrictamente de observador y de escucha. Se parte en este caso, del supuesto tradicional de que una buena exposición verbal es condición fundamental para estructurar el pensamiento del niño.

Así, podemos detectar que la actuación del docente en este aspecto se reduce a establecer relaciones conceptuales entre las áreas, ejemplificando situaciones creadas por él, demostrando saberes formales y transversalizando discursivamente el currículo. Siempre es él el actor principal de las elaboraciones.

Esta situación no es sino otra manera de disfrazar el papel magiscentrista ortodoxo del modelo bancario de la educación, el cual niega el currículo integral de la Educación Básica y su instrumento de desarrollo, el PPA, ya que estos son los dos medios que proponen y fomentan una educación participativa, socializante y de alta significación social y cultural.

14. Por otra parte, el estudio revela que un alto número de docentes observados presentan profundas carencias en el dominio conceptual de los saberes específicos de las áreas del plan de estudios, deficiencias severas en el desempeño didáctico de su práctica de aula y, finalmente, un desconocimiento de los principios, fundamentos y alcances educativos del Currículo Básico Nacional de la Educación Básica.

Esta situación profesional, no le permite al docente tampoco la transmisión oportuna y pertinente de información orientadora del proceso de enseñanza-aprendizaje para ayudar al educando a que construya y reconstruya el conocimiento científico, técnico, artístico y valorativo de la realidad curricular y del medio escolar donde se desenvuelve.

Acá volvemos a reiterar el viejo *ritornello* de que nadie puede transitar una ruta que no conoce, ni nadie puede enseñar lo que no sabe, y el PPA no es sino un medio a ser llenarlo de contenidos prescritos en el CBN; los cuales, si no son del dominio conceptual del docente, harán entonces que los intereses, necesidades y conocimientos previos del alumno no tengan un andamiaje donde multiplicarse, llenarse de nuevas significaciones y ser trasladados a otros campos del saber y de la realidad cotidiana.

En síntesis, esta situación, al estar presente, impide en el docente su integración teórica y metodológica con el currículo, con la realidad biopsicosocial del niño y con el entorno geo-socio-cultural de la escuela. En otras palabras, es la que “desprofesionaliza” al docente y le inhabilita en su condición magisterial para su desempeño docente, por no poseer la fuerza de la idoneidad y la ética académica exigida por la Ley.

De la bisutería de los PPA y la hamburguesa pedagógica callejera, al espíritu en pena del supervisor

15. Haciendo un alto en el análisis de los datos obtenidos en el trabajo, la investigación concluye, en este reporte parcial, que la resultante de elaborar un PPA a partir de los recargos curriculares presentes en el Currículo Básico Nacional, en el Currículo Básico Regional, de la adición de elementos accesorios o bisutería didáctica, y de la anexión de contenidos y actividades derivados del título del proyecto, podría ser comparada, sarcásticamente, como la nueva versión existente de una hamburguesa callejera cuyos agregados disímiles y abundantes dificultan detectar los verdaderos sabores de esta comida rápida que inunda las esquinas de las ciudades, rincones de pueblos, plazas, veras de carreteras y caminos, donde existen comensales poco exigentes, para quienes la diferencia entre calidad y cantidad no es un problema.

Esta metáfora se afirma en que el docente no es ni debe ser un comensal callejero, sino un sujeto capaz de saber escoger consciente y comprensiblemente lo mejor de un alimento, por su carga proteica, contenido vitamínico y alto valor nutritivo. Así, en esta relación, el PPA es un medio que recoge de manera amplia los saberes curriculares y los entrelaza de manera orgánica con los conocimientos previos del educando, creando así una malla de significaciones que se sueldan con los escenarios socioculturales del ambiente físico y espiritual que son los que le dan sentido y riqueza a la escuela.

Si estos presupuestos no están claros para el docente, el PPA se convierte en un adminículo técnico, extraño a su práctica pedagógica y provocador de lo que todo el mundo sabe, pero que

hipócritamente calla: *que el cuadernito amarillo y viejo de las notas del maestro seguirá rigiendo el curso de la enseñanza*, y el PPA, simplemente servirá para cumplir con un requisito administrativo para ser mostrado, de vez en cuando, a un eventual e intruso supervisor, que cual fantasma pudiere vagar por alguna escuela. Entonces, esa planificación, solo servirá para tranquilizar el espíritu en pena de este supervisor extraviado por su *mea culpa* por no cumplir con su misión y su tarea de hacer seguimiento pedagógico y acompañamiento al docente en su aula.

Con seguridad, este supervisor nunca será el director de la escuela, ahora denominado, por la pedantería del lenguaje empresarial de la escuela neoliberal: “el gerente”, que estará en su oficina demasiado ocupado llenando planillas y estadísticas que nadie leerá, ni siquiera el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o la Zona Educativa o la Dirección Regional de Educación, porque éstos, a su vez, estarán demasiados ocupados en otras cosas más importantes, que no interesarán a la escuela ni a la educación ni a nadie, seguramente, tampoco a ellos.

No todo está perdido

16. Bajo este título de inspiración esperanzadora, la investigación quiere expresar que entre el negro y el blanco se desprende un claroscuro lleno de compromisos, militancias con el deber y el saber magisterial, de experiencias llenas de vida y alto valor pedagógico provenientes de docentes cuya formación académica y disposición actitudinal y valorativa sirve de andamiaje para anclar los Proyectos Pedagógicos de Aula con claridad teórica, a pesar de las consideraciones hechas en los numerales anteriores.

Desde este contexto, se puede afirmar que los resultados de la investigación orientan sus observaciones hacia este tipo de docentes que poseen marcos conceptuales y teóricos apegados a las prescripciones del CBN, que cuentan con una sólida formación profesional profundamente involucrada con el quehacer del docente integrador, que es quien puede dirigir metodológicamente la acción educativa con solvencia pedagógica. Solo en estos casos de la investigación, el proceso enseñanza-aprendizaje tenía dirección, claridad en sus logros y pertinencia curricular.

Acá se pudo observar y constatar que los títulos de los proyectos eran resultado de largos debates y discusiones con los escolares para buscar aquellos que fueron suficientemente problemáticos, controversiales, motivadores, trascendentes y llenos de significado, capaces de permear y transversalizar la selección de los contenidos disciplinarios del plan de estudios para luego darle cuerpo curricular al proyecto. En estos casos, la investigación determinó que todavía existían indicios muy marcados de una cultura pedagógica basada en la experiencia de los ejes temáticos o ejes problematizadores de las Unidades Generadoras de Aprendizaje de la Educación Básica, anterior a la reforma de la Educación Básica de 1996. Asimismo, los proyectos presentaban articulaciones provenientes de la transversalidad y sus indicadores, lo cual se reflejaba de manera permanente en las sesiones expositivas del docente, en las reuniones de trabajo socializado y en las tareas o actividades recomendadas para la casa o trabajos específicos de campo.

Por su parte, los contenidos de las áreas curriculares se alineaban concéntricamente alrededor del título, respetando la continuidad y secuencia indicadas en el CBN; pero, además, vinculados a las actividades y contenidos desprendidos de los conocimientos previos de los niños. En estos casos, los PPA mantenían una secuencia a lo largo del ciclo anual de trabajo.

Por otra parte, la evaluación observada se orientaba a darle funcionalidad retroalimentadora para pulsar logros, detectar carencias y deficiencias de aprendizajes e incidir nuevamente sobre ellas, a través de actividades alternativas de tipo remedial y de nivelación.

El uso de instrumentos de evaluación cualitativa en estos docentes, orientaba el trabajo de evaluación hacia actividades individualizadoras para convertir a cada alumno en “un caso” particular en el concierto de la sección, en tanto posibilitaban su monitoreo durante las veinticinco (25) horas semanales de clase.

Es importante señalar que en ningún caso de la investigación, el trabajo de integración de los PPA fue posible llevarlo a cabo en el Área de la Educación Física, donde intervenían otros docen-

tes que llevaban su propia planificación y particulares formas de evaluación.

Finalmente, es oportuno indicar que en los casos en referencia se determinó la presencia de una comunidad de padres y representantes verdaderamente efectiva, sin excluir las reuniones ordinarias de la comunidad; su participación en los escenarios académicos fue preponderante, sobre todo, en aquellas actividades vinculadas a excursiones pedagógicas al campo, asesoría en trabajos de indagación, exploración y documentación bibliográfica.

Este numeral es una síntesis apretada de lo observado en los docentes integradores que asumen su rol con competencia y disposición anímica y actitudinal para intervenir en el aula de clases, con profesionalismo y responsabilidad personal. Su relación con el Proyecto Pedagógico de Aula fue una vinculación, una manera de planificar, una metodología más, que no agota la discusión sobre su capacidad mediadora entre el alumno y la realidad sociocultural.

Ser un docente integrador eficiente es hacerlo desde los proyectos, pero vistos como una alternativa didáctica que le ofrece el espectro de la pedagogía. Los proyectos no son un fin en sí mismos, son un medio, una herramienta integradora teóricamente bien fundamentada, pero nada más que eso.

Díez conclusiones y algunas recomendaciones generales

Las universidades encargadas de la formación docente son, entre otros ámbitos académicos, los más adecuados para reflexionar sobre los procesos educativos que se desarrollan en sus aulas y cuyos resultados no siempre se corresponden con las exigencias del currículo y las expectativas que la sociedad demanda. Es por ello que las escuelas básicas deben iniciar un proceso de reconstrucción de su misión para transformarse en centros donde se debata el fenómeno educativo en sus diferentes dimensiones.

Por su parte, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes y la Gobernación del Estado a través de sus zonas educativas y direcciones de educación, deben asumir con mayor rigurosidad el papel rector en la orientación de los planteles, que garantice el verdadero sentido que

tienen los centros educativos, so pena de que las escuelas públicas y privadas zozobren por falta de pertinencia académica y social. Esta reflexión deviene de la gran conclusión de la investigación: la dimensión conceptual y valorativa de la educación no es posible traducirla a la realidad porque sus instrumentos operativos no funcionan como hemos podido demostrar con los Proyectos Pedagógicos de Aula.

La consecuencia de estas incongruencias es observable en los bajos niveles de formación académica y cultural de los alumnos que en su prosecución escolar siguen presentando crecientes niveles de analfabetismo funcional a pesar de las altas calificaciones plasmadas en sus boletines. Para el caso de los alumnos que no se quedan, es decir, los desertores del sistema educativo, la situación es más crítica porque ahora serán excluidos sociales y candidatos naturales a alguna de las misiones alfabetizadoras que auspicia el Ejecutivo Nacional.

En tal sentido, se considera pertinente presentar las siguientes proposiciones para su discusión:

1. Iniciar y profundizar la discusión académica y práctica sobre la naturaleza metodológica y soportes conceptuales, teóricos y reales que sustentan los PPA venezolanos, para simplificarlos metodológicamente, sin que ello signifique despojarlos de su complejidad natural.
2. Revisar los lineamientos generales para diseñar PPA provenientes del despacho de Educación, a objeto de reducir el trabajo de planificación y hacerlos más comprensibles para el docente y pertinentes con la realidad del educando.
3. Revisar críticamente los resultados escolares para determinar si los PPA están incidiendo favorablemente en la formación académica integral de los niños de las dos primeras etapas de la Educación Básica.
4. Crear Círculos de Estudio en las escuelas con el objeto de analizar la repercusión que tienen los PPA en el trabajo docente y si los mismos se corresponden con las formulaciones establecidas o se utilizan como una farsa disfrazada, solo para complacer la “exigencia” de un eventual supervisor o del director de la institución.
5. Responder con propuestas institucionales y ofrecer alternativas de carácter integral que enfrenten la tendencia perversa observada

en el inmediatismo y la urgencia de algunas prácticas de aula, con el propósito de no seguir convirtiendo el PPA en una propuesta simplista y reduccionista, propio de una “receta pedagógica”.

6. Revisar seria y responsablemente la manera como las universidades están abordando los proyectos pedagógicos de aula y tomar los correctivos de rigor para no seguir contribuyendo al deterioro de la formación conceptual y metodológica de los futuros docentes.
7. Recomendar al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes la revisión de los Programas de Actualización Docente a su cargo, así como de las universidades que ofrecen escenarios para la actualización y el perfeccionamiento, a objeto de detener la tendencia instrumentalista que fundamenta la orientación de prácticas pedagógicas despojadas de las referencias curriculares y los basamentos teóricos que fundamentan el trabajo de planificación socializada de los proyectos.
8. Revisar la pertinencia académica de la literatura especializada sobre elaboración de PPA provenientes del mercado editorial para estudiarla con sentido crítico, constructivo y, fundamentalmente prospectivo.
9. Iniciar seria y responsablemente un proceso de discusión entre las instituciones universitarias de formación docente y el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, que conduzca a concebir los Proyectos Pedagógicos de Aula en una perspectiva diferente a la línea didactista y tecnicista que en la práctica predomina; así como a revisar profundamente su propuesta de organización instruccional dado el carácter profundamente sincrético demostrado en este estudio.
10. Revisar seriamente el papel de la supervisión escolar a objeto de recuperar su rol primario de naturaleza orientadora y acompañante del proceso escolar, y que, además, observe con rigurosidad la presencia de prácticas deformantes en la utilización de proyectos elaborados ya en años anteriores o usados en otras escuelas.

Asimismo, tomar medidas para evitar el efecto perverso de la proliferación de compra y venta de proyectos pedagógicos de aula con sus kits didácticos, de procedencia editorial, los cuales responden a realidades de otros países. Es el caso también

de los proyectos elaborados por “consultores pedagógicos” de la economía informal o casera, su elaboración presenta serias y profundas descontextualizaciones de tiempo, espacio y realidad local. El PPA, no debe olvidarse, es un instrumento cuyo valor pedagógico proviene de su “frescura” derivada de un momento histórico y de un lugar específico, por lo tanto, estandarizar un proyecto equivale a eliminar el valor idiosincrático de la realidad del presente que lo produce. Esta aberración de su adquisición para ser utilizado en el aula es condenable, porque elimina el valor sociológico y cultural de los proyectos que nacen in situ con sus propias particularidades y potencialidades, ya que los niños o pubertos que los ayudan a producir son únicos y sus realidades socioculturales no son transferibles.

Notas

1. Tomado de EDUCERE, *la revista venezolana de educación*. Vol. 8, Año 8. (25).abril-junio/2004. pp. 205-215.

Bibliografía

- Gobernación del estado Mérida. (1998). *Currículo Básico Regional del estado Mérida*. Dirección de Educación. Mérida.
- Ministerio de Educación (1996). *Currículo Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. Dirección de Educación Básica. Caracas.
- Ministerio de Educación (1997). *Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Orientaciones para su elaboración*. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana. S/l :Alanda-Anaya.
- Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente. (1998). *Informes sobre el Plan de Capacitación sobre la Reforma Curricular en el Estado Mérida*. Mérida: Universidad de Los Andes. Volúmenes: I, III yVIII

- Rivas, José Pedro (2000). *Obstáculos Conceptuales y Metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula. (2000)*. Mérida: Universidad de Los Andes. Ponencia presentada en el Taller sobre Práctica Docente y Proyectos Pedagógicos de Aula en la Educación Básica. UNELLEZ-Barinas. Marzo 2000.
- Rivas, José Pedro (2002). *Sincretismo metodológico en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula en Mérida*. Aproximación a una realidad: Parte I. Mérida ULA. Ponencia presentada en la LII Convención de ASOVAC, Barquisimeto, Octubre 2002.
- Rivas, José Pedro (2003) *Sincretismo Metodológico en el desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula en Mérida: Parte II*. Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación Educativa. UPEL. Núcleo Académico Mérida, Abril, 2003.

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA: ENTRE EL RIESGO DE PERDERLO TODO O LOGRAR MUY POCO¹

La mirada investigadora

En el contexto curricular antes indicado, se desarrolló esta investigación iniciada en el año 2000 en la ciudad de Mérida y zonas aledañas en escuelas básicas integrales y con docentes de los seis primeros grados que componen dos tercios del nivel de la Educación Básica.

El estudio se orientó a localizar los vínculos entre los documentos académicos de la Educación Básica que prescribían la acción docente, entiéndase C.B.N., con la realidad escolar donde se producía el acto pedagógico. Localizar los niveles de esta correspondencia pasaba necesariamente por determinar cómo se formulaban los proyectos pedagógicos de aula, expresable como la síntesis pedagógica entre la dimensión conceptual del proceso y su instrumentalización didáctica en los ambientes de clase.

Por esta razón, la metodología de análisis escogida para abordar el problema se basó en un enfoque cualitativo en perspectiva etnográfica, que condujese a observar prolongadamente situaciones educativas en el aula, interactuar con los docentes en la búsqueda de información y revisar las notas de su evaluación acumulativa. También se utilizó el análisis sobre el trabajo diario con los niños, chequear sus apuntes, ejercicios, dictados, composiciones, trabajos de “investigación” para la casa, interrogatorios, cuestionarios, preguntas hechas al voleo, exámenes, posturas y maneras comunicacionales para dirigirse a los estudiantes.

Siempre estuvo presente en esta indagación académica que la edificación de la planificación, su ejecución y los dispositivos seleccionados para evaluar los logros planteados debían operar como un pequeño referente permanente para que funcionase como un dispositivo que

evitara perder el sentido y la dirección de la mirada escrutadora de observador participante y de investigador involucrado en un hecho educativo, indefectiblemente asido a las manos del sujeto indagador.

Contribuyeron notablemente a esta investigación, las conversaciones realizadas con los docentes en servicio de las escuelas básicas tradicionales involucradas y de las novísimas bolivarianas, que realizaban actividades de educación permanente durante los fines de semana en el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Una mirada escrutadora reflexiona sobre el recorrido

La travesía por los diferentes momentos escolares, los análisis de la información recolectada permitieron al observador detectar algunas consideraciones que brevemente se presentan en esta exposición; relatos de la investigación y otras consideraciones al respecto ya han sido publicadas:

1. Se determinó que los docentes, en su gran mayoría, continúan trabajando con contenidos curriculares separados tanto de los contenidos contextualizados en el eje temático del proyecto, como de los indicadores de los ejes transversales seleccionados para asignar nuevas connotaciones a la planificación por proyectos pedagógicos de aula.

Esta situación, aunada al poco dominio conceptual observado sobre el enfoque interdisciplinario del currículo, dificulta la creación de ambientes escolares adecuados para propiciar actividades de aprendizaje multidisciplinares, tejidas como tramas de transversalidad.

Se puede afirmar que el predominio de un marco referencial disciplinar en el docente le impide ver las diferentes relaciones existentes entre los contenidos disciplinares ofrecidos por el Currículo Básico Nacional, su vinculación con los saberes previos de los sujetos aprendientes y la necesaria articulación con el medio geo-socio-histórico-cultural que da enclave al sistema de representaciones de los educandos.

2. El apego que tienen casi todos los docentes por recorrer linealmente hacia adelante el trayecto de los contenidos, sin mirar hacia atrás, es un hecho pedagógico que ignora, desafortunadamente, el importante hecho de que todos los educandos no van al mismo ritmo de los que marcan la ruta, los más avanzados. Esta situación desfavorece la oportunidad pedagógica de detenerse a profundizar oportunidades de aprendizaje polisémicas, relacionantes e integrativas; ofrecer salidas y buscar soluciones consensuadas con sus alumnos para corregir errores; buscar las causas de aprendizajes fallidos e insistir sobre la superación de las carencias y deficiencias para conducir el proceso hacia los aprendizajes deseables.
3. La reconducción de proyectos pedagógicos de aula ya elaborados y aplicados en oportunidades anteriores² es una costumbre que reedita la vieja práctica administrativa de antaño de limpiar el polvo de las viejas y amarillentas hojas del cuadernito de profesor, que ahora cree a pie juntillas que se actualiza algo porque en la rutina escolar “se hacen las adecuaciones de rigor en atención a las necesidades e intereses del alumno”.
4. Los aprendizajes previos de los alumnos, definidos como una condición pedagógica altamente valiosa, se expresan en la práctica como una referencia discursiva que no posee significación metodológica, pues, en modo alguno se observó que exista conexión con los contenidos seleccionados del temario o con el problema definido como eje de interés del Proyecto Pedagógico de Aula.
Esta nota de la indagación explica por qué los alumnos no le consiguen significado a los contenidos curriculares, en virtud de que a la experiencia le está negada la legitimidad de incorporar “el nicho” donde habita el imaginario colectivo de los alumnos.
5. La formulación o diseño original del proyecto, cuando se hace, se configura como la suma o agregado de cuatro elementos. El primero, las situaciones planteadas por los alumnos que se constituyen como la oportunidad destinada a generar una “lluvia de ideas” que sirva de base a la escogencia de uno de los contenidos clave elegido como tema central o problema del proyecto. El segundo, la selección de los contenidos significativos del currículo por el profesor, como su aporte a la planificación. El tercero, la identificación de los ejes transversales a través de algunos indicadores y,

finalmente, la evaluación expresada en indicadores de competencias e identificación de técnicas y procedimientos evaluativos.

En este caso, la ejecución de los proyectos determinó que los ejes transversales, en casi todas las situaciones, sólo ornamentan el proyecto, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje no sentirá el impacto de su presencia como impregnación de énfasis situacionales referidos al desarrollo y consolidación de valores, el desarrollo de procesos complejos de la inteligencia, el significado del valor del trabajo, la trascendencia de la identidad nacional o su inserción en la profundización de la conciencia ambiental de los educandos.

Igualmente, se destaca que el tema motivador tampoco “engancha” los contenidos alumno-currículo, puesto que la escogencia del mismo, no se hace atendiendo al potencial epistemológico existente en los alumnos, ni al valor interdisciplinario de los saberes curriculares, ni a su inserción en la realidad geo-socio-histórico-cultural del momento, tampoco a un interés trascendental del momento. Esta afirmación se corroboró de manera tajante, a comienzos del año 2005 con la tragedia ocasionada por las lluvias que sacudieron la tranquilidad de las comunidades rurales y semi-rurales de buena parte del Estado Mérida.

De veinte docentes identificados en la ciudad de Mérida y treinta de la zona del valle del Mocotíes, todos ubicados en los seis primeros grados de la Educación Básica, apenas tres trabajaron con ese fenómeno telúrico que durante ese año conmovió al país, particularmente con la “vaguada de Santa Cruz de Mora y poblaciones vecinas” que generó situaciones de emergencia y desastre ambiental en dicha región.

En los diferentes proyectos pedagógicos revisados y en su ejecución este acontecimiento climático no introdujo reflexión, problematización ni estudio sobre los cambios climáticos andinos y planetarios, tal como lo refieren las notas escritas en los cuadernos de los alumnos o en los “trabajos de investigación” desarrollados.

Por eso, puede afirmarse que el verdadero tema central que define los proyectos deja de ser un verdadero eje de interés y de problematización al perderse su efecto espiralado de interconexión de saberes, experiencias e intereses del educando y de la comunidad, al obviarse

por ignorancia, impericia o por falta del sentido de oportunidad, la producción de nuevos saberes y actitudes vinculables al imaginario colectivo y ambiental del alumno.

De allí que afirmemos que el tema motivador o problema sea un elemento meramente discursivo y decorativo. La mayoría de las veces sólo es una guinda prendida al proyecto; es más, pierde su naturaleza de identificador puesto que lo contenido dentro del proyecto no es nombrado por la etiqueta que rotula su interior; porque, además, la planificación nada tiene de proyecto en su sentido metodológico y de conductor de la acción pedagógica.

Los resultados de la mirada indagatoria

1. La mirada interpretativa del responsable de esta indagatoria, reportada parcialmente en este trabajo, destaca la importancia del sistema de representaciones que tiene el docente acerca de su práctica pedagógica y de cómo la misma se transfiere a la planificación. De allí la trascendencia que tiene para la universidad el ofrecer y garantizar a sus estudiantes una formación sólida, con altos niveles académicos y elevado desempeño profesoral, regidos por la idoneidad y moralidad comprobados.

Entender la docencia como un acto sin objetivos pedagógicos verdaderos, llena de simulaciones y desapegos deontológicos es vivir la inercia de un profesional sin profesión, de un profesor que no profesa una convicción, es asumir la vida sin trascendencia educadora. Un ejercicio de la docencia de esta manera, es actuar apegado a la mentira y a la falsificación, es ocultarse en el disimulo, la maña y la tramoya.

Al revés de esta perspectiva, comprender la docencia como un acto de trascendencia y de provocación de transformaciones en el sujeto aprendiente, es actuar para conseguirle sentido a la profesión docente. Allí está el verdadero valor de la educación: contribuir a que el otro se transforme en la interrelación con uno, en la reciprocidad de un modo de comunicación y entrega respetuosa.

A esta comunión de intereses, de entregas y compromisos mutuos entre el sujeto enseñante y el sujeto aprendiente, es a lo que conduce una verdadera planificación cualquiera. En este caso

nos referimos a su vinculación con los Proyectos Pedagógicos de Aula, cuya ejecutoria no se compadece con su propuesta ni con sus alcances. Los Proyectos Pedagógicos de Aula, son una metodología que tiene fuertes atributos socializantes y de provocación de reflexiones y problematizaciones permeables a la realidad y de una gran expresividad por su poder convocante a la participación activa y protagónica de alumnos, docentes y comunidad. No asumirlos desde esta perspectiva es engañarse y, por ende, vulnerar su credibilidad como docente que, en la práctica, es su verdadera carta de presentación.

2. Esta investigación deja el sabor amargo en una convicción generada por una práctica observada en los linderos de la infertilidad y el desperdicio de la oportunidad para enseñar bien y aprender con sentido a vida. Las afirmaciones dadas y las argumentaciones justificatorias señaladas por algunos educadores sobre los bajos resultados académicos observados en los alumnos, son una apología del mínimo esfuerzo y a la evasión de corresponsabilidad.

Las afirmaciones escuchadas de un grupo de docentes³, según las cuales el bajo rendimiento de un PPA, se debía a la dificultad para conseguir el Currículo Básico Nacional, después de diez años de su distribución nacional y, por ende, para transferir los contenidos al PPA, es una explicación insólita. Oír que la falta de cursos y talleres efectivos de actualización sobre proyectos se debe a la indiferencia oficial del Estado, sin que el docente asuma su papel en la autoformación, es un argumento defensivo e inocuo. Que los bajos salarios de los educadores (que han venido mejorando sustancialmente en los últimos años) desestimulen al trabajo eficiente, es una manida forma de evadir su compromiso profesional con el rendimiento escolar y académico de la escuela.

Estas tres argumentaciones, entre otras muchas señaladas, evidencian que en el mundo de las racionalidades y valoraciones del educador se aloja el yo despojado de la forja que estructura el verdadero pensamiento pedagógico o de la condición pensante de un educador formado para educar integralmente al educando.

3. Los Proyectos Pedagógicos de Aula analizados han sido pensados desde la exclusividad de la dimensión técnica, es decir, desde su instrumentalización, lo cual explica por qué se pierde la carga de

significados que sirve de fundamento a su contextualización doctrinaria, conceptual, teórica y metodológica

Esta es una de las más evidentes causas que podrían explicar el fenómeno de su escasa pertinencia educativa. Al no existir un marco conceptual pródigo y rico, entonces la polifonía semántica de los proyectos no encuentra eco ni escuchas dispuestos a asumir desde la acción un lugar para el encuentro con los saberes, los pareceres y la convivencia socio-afectiva.

Un proyecto pedagógico asumido desde la práctica tradicional de la transmisión y el dictado de temas sin contenido, sólo servirá de excusa para resucitar unos saberes curriculares que yacen sin significado, porque se aprenderán memorísticamente para alojarse en compartimientos que no podrán utilizarse efectivamente porque no fueron construidos desde la creación personal y su articulación con los saberes previos del alumno.

Esta realidad es la que da prólogo al fenómeno de la circularidad de los proyectos pedagógicos “reconducidos”, cuya ejecución evidencia el desparpajo del esfuerzo mínimo de un docente por transmitir al educando el “significado de poco o nada”. Lo poco siempre será insuficiente para algo y en la nada sólo existe el vacío, no sólo de contenidos sino de valores, afectos y sentimientos por el aprendizaje y el conocimiento.

Enseñar poco o nada desde un PPA que no tiene valor pedagógico es un atentado a los derechos del niño, es una apología del delito por un fraude escolar que se instala sin que “nadie” desde la escuela y fuera de ella lo impida. Vivimos impávidamente el delito escolar y, lo más grave, su promoción de *facto*.

Enseñar desde esta óptica es hacerlo desde un acto ilícito de falsificación de una imagen profesoral de idoneidad y probidad profesional que no tiene correspondencia en la realidad del aula. Es apropiación de la cosa pública al disfrutar un salario que no es suyo, sino de otro profesor que seguramente está desempleado. Es un crimen de lesa patria el confiscarle a un niño una oportunidad que el Estado y la sociedad le brindan para que desarrolle sus atributos de republicano en formación y descubra que desde la acción docente y la escuela comprometida con los poderes creadores puede desarrollar su capacidad para vincularse con la realidad a través

de sus particulares conocimientos impregnados por la fuerza interdisciplinaria de los contenidos del currículo escolar nacional y regional y los de la realidad de su medio.

Por último, esta práctica docente puede ser considerada como una estafa escolar porque el delito escolar se repite sistemáticamente ofreciendo una enseñanza integral, desguarnecida de saberes escolares y pedagógicos que le amputará al niño las posibilidades de construir un pensamiento autónomo, crítico y consciente. Lo más grave de esta paradoja es que más adelante la misma escuela, que desde el silencio cómplice permitió tantas tropelías, le reclamará unas pericias y unos saberes que no posee; iniciándose así el penoso camino de la exclusión escolar temprana y, por ende, de la exclusión social más adelante.

4. Los resultados de la investigación derivan hacia otros detonantes muy marcados que se dejaban traslucir en estos encuentros de trabajo escolar. Aquí refiero a la falta de convicción, al desapego por el trabajo educador, a la falta de compromiso y a la ausencia de desprendimiento. Estos componentes afectivos, actitudinales y emocionales que destaco, desafortunadamente están presentes en el haber personal de la mayoría de los docentes observados en la investigación. Al existir arraigados en su impronta docente, los mismos se van a convertir en obstáculos afectivos y motivaciones que van a impedir que la formación disciplinar y pedagógica puedan ser significadas y sentidas como profesión profesada para actuar con probidad e idoneidad profesoral.

De allí que el indagador de este trabajo, en su condición de investigador y profesor universitario sienta que es necesario detener ya en las aulas universitarias la insemnación de este “cáncer” que se inocular prematuramente desde que se inicia un proceso de formación profesoral, despojado de referentes actitudinales y valorativos.

Si en las aulas universitarias donde se da forma a la personalidad del educador y se fraguan los saberes pedagógicos y disciplinares, no se fortalecen de manera consciente y deliberada las actitudes, los sentimientos y la carga axiológica de la profesión docente, entonces el papel ductor de la Academia de las Luces se estará perdiendo y su mortecina iluminación sólo proyecta penumbras a la

educación, a la par que la autonomía universitaria hace aguas en su esencialidad, porque es en la universidad donde se preserva el patrimonio del conocimiento de la humanidad; además, es donde se aloja el espíritu del hombre y se estimula y potencia la creación de saberes y actitudes pedagógicas sobre el fenómeno de la educación.

La formación académica de la universidad se valora, trasciende y se transforma en el encuentro creador con la realidad fáctica y afectiva del aula escolar y en la intervención para crear ambientes psicológicos escolares adecuados y pertinentes con las primerísimas necesidades, intereses y querencias de los sujetos aprendientes.

5. Finaliza esta investigación con una paradójica conclusión: Los Proyectos Pedagógicos de Aula son una excelente herramienta de trabajo académico en manos de un docente verdaderamente comprometido con su profesión y con la educación. Todo lo que pase por un educador que en sus fueros profesionales está aquilatado por la idoneidad y el juicio pedagógico, la probidad y la moralidad comprometida con su ejercicio, se convertirá en obra, ejemplo y contribución de ciudadanía republicana.⁴

La planificación por proyectos exige un docente ubicado en un marco conceptual de la pedagogía socializadora y de trabajo en equipos en el que todos aprenden de todos porque todos enseñan y en forma activa y cooperativa, para lo cual se “exige” pensar y actuar diferente a la tendencia pasiva de un proceso que descansa sobre la supuesta sabiduría del docente.

El uso de los PPA requiere un educador que se oriente por otras coordenadas pedagógicas que rescaten el significado de aprender en colectivo, socializando experiencias y valorando al sujeto aprendiente como el sujeto que aprende continua y gradualmente, en tanto esté colocado en el centro del proceso educacional. Eso es posible porque ahora el sujeto enseñante se define como otro diferente en sus métodos de trabajo y en su ubicación jerárquica del microsistema escolar como acompañante de un proceso que reivindica la docencia como un acto participativo y corresponsable que da protagonismo al niño, al púber y al adolescente.

La escuela básica iniciada en 1980 da paso en estos dos últimos años a la escuela bolivariana, que se define por una doctrina que promueve la inclusión escolar, la participación activa y el desarrollo de un pensamiento autónomo bajo la conducción de un docente poseído de una visión integracionista, multidisciplinar y consustanciada con un país que se autoafirma en su soberanía e independencia de los poderes hegemónicos de la globalización.

Uno de los referentes que componen esta nueva relación comunicacional docente-alumno-contexto está mediado por los **proyectos de aprendizaje**,⁴ denominación que asume la nueva planificación escolar del alumno en contexto sociocultural. A juicio de este investigador, esta esperanza pedagógica que debuta está montada sobre unos rieles ya recorridos por los PPA, cuyos antecedentes son poco halagadores puesto que la impronta dejada en el aula es muy frágil y débil.

El Ministerio de Educación y Deportes (denominación de época) debe evitar que su acción descansa sobre el idealismo de los documentos declarativos que todo lo resuelven desde la intención, la proclama y la norma. Debe apegarse más a la realidad de un docente que se resiste a cambiar y a planificar. Las leyes y normas no tienen efecto en sí mismas porque se conmine al cambio. La ley es buena, sólo si se cumple y se hace cumplir. La gran realidad es luchar contra las resistencias al cambio que siempre estarán anidadas en la inercia de una escuela cansada de creer que ella es promotora de cambios, pero paradójicamente es la más renuente a transformarse.

La escuela no es una institución abstracta, es un instancia viva y orgánicamente conectada por las múltiples realidades del entono que se alojan en los cuerpos y en las cabecitas de los niños, púberes y adolescentes, así como de los docentes y del personal directivo y de supervisión, realidades que son llevadas diariamente a la escuela y le dan singularidad a un proceso educacional que no es ni genérico ni estándar. Allí está el valor de un PPA, en su carácter hermenéutico de lector de multi-realidades.

Las nuevas formas de planificación de la educación bolivariana descansan ahora sobre los conocimientos previos reales del magisterio venezolano, cuyas necesidades e intereses, que también son reales, deben ser tomados en cuenta por el Ministerio de Educación y De-

portes para planificar, como pero como docentes de las escuelas bolivarianas y no bolivarianas y liceos bolivarianos, desde los aprendizajes significativos de los nuevos alumnos que trabajarán, en lo inmediato, con los proyectos integrales comunitarios.

Notas

1. Tomado de EDUCERE, *la revista venezolana de educación*. Vol. 10, Año 10. (35).octubre-diciembre/2006. pp. 637-643.
2. La reconducción de los proyectos es una práctica muy generalizada en el trabajo académico del profesor, que al excluir a los sujetos aprendientes del proceso de planificación, les niega el derecho a la participación y la oportunidad de construir sus propios aprendizajes.
3. Comentario grabado magnetofónicamente de un docente explicando que esta práctica la hacen todos los profesores porque “nadie se va a poner a hacer proyectos cada vez que a los alumnos se les ocurra uno. Lo que hacemos es que las programaciones las adecuamos a los intereses y necesidades del alumno, porque para eso se lleva una evaluación continua e integral de cada niño.”
4. Este señalamiento se hace porque sería injusto no reconocer el valor y la trascendencia de aquellos Proyectos Pedagógicos de Aula que dejaron su impronta en los infantes y púberes de la escuela básica. De esos que sí estaban orientados por un particular tipo de docente que sentía que la campana controladora del horario escolar era una de las pocas causas que detenía el trabajo en la escuela, no obstante, saber que la regularidad escolar continuaba sin problema en otros ámbitos no escolares. Aun cuando el magisterio, en su mayoría, no está formado por este arquetipo, nuestra experiencia etnográfica señala que son una parte importante que dignifica el trabajo de aula, y que pueden multiplicarse, si la escuela asume con inteligencia institucional y con seriedad el problema de la no pertinencia pedagógica de su desempeño, dándole más atención al proceso de formación de sus profesores.
5. Otras modalidades de planificación le acompañarán tales como: los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, PEICE, los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP), los Proyectos de Desarrollo Endógeno y Soberano y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Bibliografía

- Alauda - Anaya. (1997). *Proyecto Pedagógico de Aula*. (Cuadernos para la reforma educativa venezolana) Caracas: Edición especial para el Ministerio de Educación.
- Rivas, Pedro José. (2004). Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Planificación socializada o fraude en la práctica escolar. En: *Revista EDUCERE*. Año 8 (25): Abril-Mayo/2004.
- Rivas, José Pedro (2006). Los Proyectos Pedagógicos de Aula: Una década de existencia en el magisterio venezolano. Informe final. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional. Primera y Segunda Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (1997). *Programas de Estudios de Educación Básica. Primera Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (1997). *Programas de Estudios de Educación Básica. Segunda Etapa*. Caracas: Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica.
- Ministerio de Educación. (1998). El Proyecto Pedagógico de Aula: Un camino para mejorar la calidad de los aprendizajes. En: Cuadernos *EDUCERE*, No. 3. Mérida. ULA: Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente.

ACTUALIZACIÓN DOCENTE

REDES AUTOGESTIONARIAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE: UNA ALTERNATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA¹

Una propuesta para la actualización docente

Las redes autogestionarias de educación permanente se consideran una oportunidad pedagógica para nuclear alrededor de los educadores en servicio un proyecto autogestionario de rescate y repotenciación de la imaginación, la creatividad y la iniciativa del magisterio, para lo cual se dan por convocados las comunidades educativas, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades y Ministerio de Educación. Este crisol de encuentros pone en desarrollo la propuesta que rescata el valor de la educación permanente como mecanismo de autoestima, autoformación y formación compartida de los docentes desde sus centros de trabajo.

Antecedentes de la capacitación y/o actualización docente en Venezuela

La historia de la actualización docente en Venezuela es de cercana data como experiencia sistemática. Como todo acontecimiento histórico, ella está estrechamente ligada a los procesos económicos y políticos ocurridos en el país, los que van aparejados a innovaciones tecnológicas, científicas, educacionales, culturales y democráticas. Los últimos setenta y cinco años dan cuenta de ello. Dos referencias de este tipo así lo indican.

La primera de ellas está asociada al modelo agrícola imperante hasta la aparición del petróleo. Caracteriza la educación de ese momento, altos porcentajes de analfabetismo ubicados en los sectores rurales, una prosecución escolar detenida en las ciudades y un docente mayoritariamente sin formación pedagógica.

La aparición del petróleo y su explotación masiva generaron grandes migraciones de campesinos y pobladores hacia los campos petroleros, sin duda contribuyendo a mejorar el sistema de vida del venezolano y a fortalecer el crecimiento de las principales ciudades del país.

La política de sustitución de importaciones y la adopción del modelo económico industrial de desarrollo, así como el advenimiento del esquema democrático populista, transformaron la sociedad y el mundo de valores del ciudadano. Las ciudades empezaron a crecer vertiginosamente a la par que se fueron creando grandes cinturones de miseria conformados por sujetos excluidos de la riqueza petrolera.

Este segundo aspecto tuvo una gran incidencia sobre la educación, particularmente sobre la preparación del docente de aula. La democratización de la educación trajo consigo un aumento considerable de la demanda de servicios educativos, lo cual se manifestó en la construcción de escuelas y liceos públicos sin que existiese una relación proporcional con el crecimiento cualitativo y cuantitativo del grupo de los educadores, dado que no hubo creaciones de instituciones pedagógicas en relación directa con la demanda estudiantil.

Como efecto de la masificación escolar, el Estado venezolano, sin mayor criterio improvisó la colocación de sujetos no graduados en las aulas de clase y en las direcciones de las escuelas, sin olvidar el sesgo partidista y populista de este mecanismo de selección de personal. Con la creación de las escuelas normales de El Mácaro (1938), Rubio y Guayana y posteriormente con el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1950) se institucionaliza la capacitación del docente venezolano, como consecuencia de un modelo de desarrollo industrial y la adopción del modelo político democrático representativo y de continuismo bipartidista.

En 1998, con la ascensión al poder del Coronel Hugo Rafael Chávez Frías por vías constitucionales, se inició un proceso de revisión y transformación de las estructuras políticas del modelo de desarrollo imperante en atención al mandato de la novísima Carta Magna, que exige la refundación de la República para adecuarla a los requerimientos de la democracia participativa, protagónica y de corresponsabilidad, que saldrá la deuda social con un sector mayoritario de venezolanos excluidos de los beneficios de la riqueza nacional. Este debate

requería un nuevo modelo educativo auténticamente inclusivo y de calidad para todos y no sólo para las minorías no empobrecidas de venezolanos. La Educación Bolivariana es la expresión de un modelo de desarrollo de un ensayo permanente que se escribe todos los días y que solicita el concurso de todos.

Capacitar o actualizar

Históricamente se entendió que capacitar era un proceso académico de habilitación pedagógica para una persona que estaba desempeñándose como educador sin la idoneidad profesional requerida por la formación docente sistemática que brindaban las instituciones de formación y de titulación profesional. En esta circunstancia de “emergencia”, observada fundamentalmente en los albores de la democracia, la **actualización del docente**, es decir, la atención que debía recibir permanentemente el profesional formado en las instituciones pedagógicas, quedó rezagada a un segundo plano, reduciéndose en algunos casos a jornadas o eventos académicos muy esporádicos, apenas alterándose este descuido oficial con la creación del sistema educativo venezolano en 1969.

El Ministerio de Educación en esa ocasión y posteriormente, realizó como política de Estado operativos nacionales para adaptar a los docentes a los nuevos cambios de los programas de estudio y al nuevo régimen de planificación y evaluación por objetivos.

En el transcurrir de los cambios políticos acontecidos en el país, la **actualización del docente en servicio** tiene su partida de nacimiento en el año 1980, ocasión que brindó la promulgación de la Ley Orgánica de Educación y la implantación nacional de la Educación Básica Experimental. Es a partir de este momento que el Ministerio de Educación inicia programas sistemáticos de actualización docente e incorpora, por primera vez en la historia, las universidades nacionales al trabajo de sensibilización y adecuación de las concepciones y prácticas pedagógicas de aula; y a los educadores en servicio a las prescripciones normativas de la ley y a los requerimientos curriculares señalados en los planes de estudio.

Estos acontecimientos históricos de la educación denotan significaciones conceptuales diferentes entre **la capacitación de docentes y la actualización docente**; no obstante, la realidad educativa del magisterio venezolano configuraba la existencia de **docentes titulados y docentes no graduados** generándose una confusión conceptual que perturba cualquier discusión académica seria, ya que el problema no es de carácter legal ni sindical, sino de prácticas vinculadas a la emergencia y al clientelismo político, a las “cariberas criollas” de la utilización de mecanismos ímprobos y dañinos para la cultura de la carrera docente y la seriedad de las políticas públicas.

Desde esta perspectiva, para un profesional de la docencia, es decir, para un docente titulado que viene de la formación docente inicial, los estudios para abordar cualquier cambio curricular que se produzca (una innovación educativa o la sustitución de un reglamento escolar por otro) se asume como un proceso de aprendizaje propio de la **actualización de un saber**, dado que éste se está “poniendo al día” o se están asimilando nuevos conocimientos que enriquecerán su concepción o su hacer sobre la nueva realidad educativa o la innovación de una tecnología educativa. La formación docente inicial refiere al proceso de construcción de una carrera para el sistema educativo, no obstante debe considerarse que capacitación tardía y actualización docente son procesos de formación, independientemente de las situaciones laborales, profesionales o sindicales involucradas.

La actualización es recibida por alguien que posee en su marco conceptual, los conocimientos académicos, las competencias y las expectativas profesionales que hacen idóneo su desempeño pedagógico. No existe, entonces, actualización docente para un sujeto sin preparación profesional previa o que sólo posea una práctica avalada empíricamente por su intuición, la sospecha, la evocación de la modelística de sus maestros de antaño o, en el mejor de los casos, por una fuerte inclinación vocacional tardíamente descubierta.

En este sentido, **la capacitación** debe entenderse como un proceso de profesionalización tardía *in situ* y quien la recibe es un sujeto que ha sido irregularmente incorporado y autorizado a ejercer un cargo docente, sin la formación académica legamente exigida.

En síntesis, una capacitación así establecida estaría orientada a formar tardíamente a una persona para que obtenga la preparación básica exigida para laborar dentro de los marcos filosófico, psicológico, biológico y sociológico requeridos por la formación docente.

Conceptualización de la actualización docente

En los llamados programas de actualización docente se observa una tendencia muy marcada a reproducir el paradigma explicativo y axiomático predominante en la escuela tradicional, así como a reforzar la concepción de la enseñanza como intervención tecnológica y a concebir al docente como técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas estandarizadas en el aula, observadas a través de la planificación, las metodologías y la evaluación.

Esta tendencia oficial, al reducir el proceso instruccional a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos se vacía en su epistemología y axiología, desconociendo a la vez la dimensión trascendente de la acción educativa que comporta repercusiones morales, cualitativas e ideales, no susceptibles de tecnificación y de control alguno.

En la mayoría de los casos la actualización está identificada con la realización de eventos u oportunidades de aprendizaje que tienen por objeto hacerle llegar al docente una información ya procesada que se pretende debe asimilar, sin considerar los instructivos técnicos para llevar el registro y control de la actuación del alumno en clase.

Estas actividades, preñadas de buenos deseos, casi nunca responden a las necesidades vivenciadas por los docentes, ni a sus preocupaciones más sentidas. Estas experiencias, normalmente, no han generado las modificaciones esperadas, más bien han fortalecido la dependencia de los maestros hacia quienes ellos perciben como los depositarios de un saber o signatarios de las transformaciones que el Ministerio de Educación ha decretado.

Es conocido que toda práctica, cualquiera que sea, obedece a una concepción, aun cuando el sujeto que la realice no esté consciente de ella. La insistencia sobre las deficiencias de las prácticas escolares trae consigo un estado de confusión en el docente cuando éste debe enfrentar la actualización. El maestro no comprende las razones por

las que debe abandonar las prácticas escolares cuestionadas, paradójicamente tampoco comprende las razones por las que debe realizar otras. Las propuestas y sus actividades se les presentan fuera de un contexto teórico y práctico que les permita entenderlas como provechosas, útiles y trascendentes para el avance de sus alumnos.

Como consecuencia, en la gran mayoría de los casos, estas actividades son abandonadas cuando no deformadas; sólo queda un discurso que más bien aleja al educador de la búsqueda de una mejor comprensión de su labor. Para iniciar un cambio en el aula es necesario estar imbuido en un cuerpo teórico que le permita construir una nueva práctica.

La mayoría de las experiencias de actualización siguen viendo a ésta como un mecanismo de entrega o transmisión de información más que como un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento en sus diferentes manifestaciones cognitivas, afectivas o psicomotoras.

La información, señala Piaget, sólo se constituye en estímulo cuando existe una estructura capaz de asimilarla. Por ello, la actualización, desde nuestra perspectiva, se fundamenta obligatoriamente en una experiencia previa que descansa sobre la formación docente preliminar; si esta formación no existe, entonces estamos hablando de un sujeto a quien habría que capacitar, ya que no estaba preparado para renovar sus conocimientos o para ponerse al día sobre una innovación pedagógica o un cambio curricular determinado.

En un verdadero proceso de actualización, las ideas, teorías o proposiciones deben ser presentadas de manera que permitan a los otros reconstruir la realidad a la que hacen referencia para poder comprenderla. Un docente no cambia sólo leyendo un material interesante u oyendo una excelente explicación de un facilitador sobre algo que explique un fenómeno. La teoría no puede enseñarse como hecho dado, para comprenderla hay que, necesariamente, reconstruirla, y leer y escuchar sobre la teoría no siempre reemplaza esa experiencia, salvo para quienes esa temática se ha constituido en objeto de reflexión constante.

La **actualización** debe, entonces, entenderse como un **proceso de aprendizaje permanente**, que puede generar una modificación de la práctica, tanto de lo que se hace como de la forma en que se hace.

Llegamos a modificar lo que veníamos haciendo porque modificamos lo que veníamos pensando. En otros términos, la actualización en el campo de la enseñanza debe involucrar cambios en nuestras concepciones, ya que éstas, *“no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que de hecho guían y orientan nuestra actuación en el aula”* (Porlán y Marín, 1975). Cambios en nuestras concepciones, referidas éstas no sólo a la materia u objeto de conocimiento particular, sino a nuestras concepciones sobre el aprendizaje y sobre nuestro papel como enseñantes.

En esta visión de la actualización como proceso constructivo no puede esperarse que los docentes cambien, por ejemplo, su concepción sobre el aprendizaje de las matemáticas, sólo oyendo y discutiendo sobre el Currículo Básico Nacional, psicología genética o sobre epistemología; ellos requieren, también, ser considerados aprendices, es decir, requieren participar en situaciones en las que puedan pensar, indagar, formular hipótesis, ponerlas a prueba, equivocarse, intercambiar con otros, rehacer lo realizado. Estas vivencias permiten ir construyendo estructuras cada más inclusivas, más complejas, para descubrir que se aprende activamente cualquier realidad y que ello requiere un tiempo y oportunidad para aprender. De allí se desprende que cualquier modalidad de actualización docente debe entenderse como un aporte a un proceso permanente y no como un hecho puntual, tal como se observa en los llamados operativos o jornadas intensivas de actualización.

El análisis y la reflexión conjunta sobre estas experiencias, en las que hemos participado, también propician el surgimiento de los postulados teóricos que subyacen en todo proceso de aprendizaje como lo afirma Paulo Freire:

La teoría emerge de la discusión crítica de la práctica, es aquí, entonces, donde el material teórico se hace significativo, ya que se trata de la propia experiencia; los sujetos pueden predecir e inferir más fácilmente y, por lo tanto, la comprensión se hace más próxima a lo tratado por los diferentes autores que se estudiarían. Pero además, estas experiencias posibilitan la creación de formas de trabajo más acordes con la manera como los sujetos aprenden, porque nos exigen redefinir también nuestra labor como enseñante: ¿de qué se partió, cuál fue la respuesta del enseñante, cuál fue la importancia del grupo, por qué estos temas y no otros?.²

En síntesis, cualquiera sea la instancia de actualización que se escoja y utilice: talleres, jornadas, seminarios, charlas, visitas a la escuela u otras, las situaciones a ofrecer deben regirse por ciertos principios para construir una opción de cambio, responder a sus preocupaciones o intereses, constituirse en un desafío para sus concepciones, propiciar la reflexión y el intercambio; la teoría, y muy especialmente la referida al proceso de aprendizaje, nos debe servir más que como contenido a tratar, como condicionante de nuestra función como enseñante. Por último, de la teoría hecha práctica en situaciones ofrecidas por nosotros, como de los supuestos teóricos surgidos del análisis de la experiencia vivida, se proyectarán los cimientos sobre los cuales el docente construirá una nueva práctica, una nueva forma de trabajar con los niños, más congruente con sujetos que intentan constantemente entender la realidad.

Situación de la actualización docente en el estado Mérida

Este referente contextual del estado Mérida hace saber del contexto que dio luz a la creación del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) de la Universidad de Los Andes, en virtud de que de su experiencia se hizo la propuesta del trabajo en redes para que la actualización docente tuviese un soporte más institucional y participativo, dando el espacio a los agentes y factores intervinientes en el proceso educacional del docente.

En correspondencia con lo anteriormente señalado, el estado Mérida presentaba en esta materia una situación particular caracterizada por los siguientes aspectos:

El Estado Mérida es una entidad privilegiada por poseer una planta profesional mayormente graduada proveniente de la Universidad de Los Andes, instituciones universitarias de otras regiones del país, así como de aquellas universidades que tienen en Mérida, Tovar, El Vigía y Timotes, extensiones universitarias. Esta particular razón supone que la actualización ha sido una respuesta a la condición académica de sus docentes. No obstante, los análisis y evaluaciones hechos por el Ministerio de Educación revelan que los resultados no muestran sincronía entre la actuación pedagógica del docente y los objetivos previstos en los programas de actualización.

Estos resultados ponen de manifiesto que las ofertas de actualización realizadas a través de los llamados *operativos o jornadas masivas de carácter intensivo* no han logrado, en la mayoría de los casos, propiciar cambios perdurables en la escuela, razón por la cual es deseable revisar esta situación a fin de detectar las verdaderas causas de estos intentos, prácticamente fallidos, cuyos costos son enormes, no sólo en lo financiero sino en el esfuerzo humano desplegado, así como en la generación de expectativas, tanto de quienes facilitan el proceso como de quienes se supone son los beneficiarios primarios de la actualización.

Los planes de actualización docente, implantados desde 1995, han creado en el docente una cultura según la cual éstos se conciben como respuestas eventuales, intermitentes, puntuales e inmediatistas. Esta visión totalmente accidentada y deforme del proceso de actualización está marcada por una fuerte tendencia a privilegiar lo técnico y lo práctico en detrimento de la reflexión teórica que la fundamenta y a ver la teoría como innecesaria y separada de la materia pedagógica.

Una actualización así vista refuerza la percepción de que la docencia es un oficio práctico y no una profesión rigurosamente académica altamente comprometida con el humanismo, la ciencia, el arte y la técnica. Esta concepción cortoplacista centra su actividad en el “tallerismo” y deforma la verdadera concepción de la actualización como un proceso permanente basado en la responsabilidad, el interés, la perseverancia, la autoestima, el crecimiento personal y el desarrollo profesional.

Se observa en la dirigencia educacional del estado Mérida la ausencia de una cosmovisión política para aglutinar eficientemente al personal, los recursos institucionales conocidos y la experiencia de quienes conocen a profundidad el fenómeno educativo regional para reaprovecharlo en beneficio del desarrollo de la educación de la entidad federal Estado en consonancia con el Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Se evidencia en los organismos gubernamentales de educación del Estado la carencia de una política de actualización docente, autónoma, auténtica y flexible que sea pertinente con las realidades idiosin-

cráticas del magisterio de las zonas: Metropolitana, Páramo, Panamericana, Valle del Mocotíes y Pueblos del Sur.

Se destaca la incapacidad e ineficiencia de la mayoría del personal directivo de las escuelas para asumir la formación permanente de sus profesores como un problema institucional de primera importancia, sobre todo cuando éstos sintieron el reto que el cambio del currículo les exigía.

Se notan, en la Zona Educativa, Fundalectura, COEULM, UCER y Dirección de Educación del Estado, las dificultades para coordinar la ejecución de los programas de actualización provenientes de Caracas. Igual desarticulación se observa con otras iniciativas no oficiales provenientes del Postgrado de Lectura de la ULA, Fe y Alegría, SILEM, Fundacite, Museo de Ciencia y Tecnología, CRAM, PPAD-ULA, etc.

Una experiencia de actualización docente en Mérida (1998) demostró la existencia de un personal docente proveniente de las institucionales preescolares, escuelas básicas y liceos, sólidamente preparado y anímicamente predispuesto a trabajar para desarrollar cualquier plan de actualización que se presente.

Además de estas realidades observadas es importante destacar con interés las iniciativas de actualización docente provenientes de la Universidad de Los Andes y la Gobernación del Estado Mérida, quienes crearon dos instituciones importantes para el desarrollo de la actualización docente en Mérida:

En febrero de 1992 la Escuela de Educación crea el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (PPAD) con el propósito de atender la actualización de sus egresados, así como ofrecer al magisterio regional los espacios académicos para la reflexión, la discusión y la búsqueda compartida de soluciones sobre los problemas y las dificultades educacionales.

Actualmente el PPAD atiende docentes de los Estados vecinos y está involucrado en cuatro experiencias piloto en las poblaciones de Tovar, Timotes y El Vigía que se realizan con el propósito de descentralizar la atención presencial a docentes en servicio en su sede de la Escuela

de Educación. Otras unidades de actualización se prevén en Zea, Bailadores, Nueva Bolivia y Pueblos del Sur.

La segunda iniciativa a ser destacada se refiere a la creación del Centro Regional de Apoyo al Maestro (CRAM) por parte de la Gobernación del Estado y el Ministerio de Educación en 1995. Esta institución educativa gubernamental está dotada de la mejor infraestructura del Estado y probablemente del país, para atender los requerimientos de educación permanente del maestro merideño. Actualmente se encuentra en proceso de auto-revisión para replantear sus objetivos y asumir el liderazgo en la conducción de la actualización docente de la entidad. No obstante el CRAM se debate en reflexiones, deseos y buenas intenciones, mientras por los pasillos deambulan los gritos, las risas y aplausos de un magisterio que sólo queda en el recuerdo de los salones de clases que reclaman incisivamente la actuación de las actuales autoridades del estado Mérida para hacer de esta institución un oasis del pensamiento magisterial serrano y nacional.

Mientras tanto la zona xerófila de Lagunillas, donde se enclava el CRAM, desertificó la autoridad de quienes gobiernan la educación regional.

Redes Autogestionarias de Educación Permanente

Las redes autogestionarias de educación permanente se definen como una propuesta universitaria del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, extraída de su experiencia en la interacción con docentes en servicio y de la reflexión teórica que se genera al considerar la escuela como una instancia social altamente compleja, y sumergida en una crisis de credibilidad frente a su misión; además minimizada en sus potencialidades por una práctica pedagógica lineal, acrítica y desmoralizadora de los poderes transformadores y creadores de quienes la constituyen.

Esta iniciativa en ensayo comprueba sus resultados en una práctica educativa que considere los siguientes aspectos:

La redes autogestionarias de actualización docente (RAAD), se conciben como instancias autónomas que desarrollan un trabajo colec-

tivo y que asumen el aula y el plantel como los ejes articuladores de un proceso comunicacional y de discusión permanente entre los docentes cuyo propósito es mejorar la calidad académica de la institución, en tanto que focaliza su atención en uno de los elementos claves del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente en la perspectiva de su contexto sociocultural.

Este enfoque se asume como un proceso integral que considera al sujeto como una persona (ser) y a un profesional de la docencia (saber, hacer) que actúa como miembro solidario de un equipo de trabajo (convivir juntos) y comprometido con un proyecto de formación académico permanente (sentirse político).

Los planteles susceptibles de ser incorporados a la red serán aquellos que han determinado su compromiso de definir una política de educación permanente para que ella inicie la cultura de la actualización y el perfeccionamiento de los educadores.

Los docentes de las escuelas se constituyen en Círculos de Acción Docente como células de trabajo, estudio y discusión, organizadas de manera autónoma y con capacidad para decidir democráticamente la dirección y el rumbo de su destino académico.

Ubicadas las escuelas comprometidas con el trabajo cogestionario, se crea la red, constituida por tres o más escuelas. Su adscripción debe ser voluntaria. Los maestros, igualmente, deben manifestar su deseo de pertenecer a la red.

Es deseable que el director asuma su rol aceptando la red y participando efectivamente en su constitución, mantenimiento y permanencia. El director, al igual que los docentes, es un miembro más de la red. Las actividades de dirección y comando en la red se establecen a partir del liderazgo que sus integrantes demuestren en la academia, a partir de sus competencias y experiencias aquilatadas por el respeto, la ética profesional y el ejemplo.

La red constituida se encargará de auspiciar eventos de naturaleza académica que promuevan el mejoramiento académico del personal docente, tales como, talleres, jornadas, simposios, foros, conferencias, encuentros, seminarios, intercambios, publicaciones, etc. Estas actividades se planifican en horas de trabajo y fines de semana, con el obje-

to de desarrollar una programación permanente, sistemática, evaluada y que responda al principio de *pertinencia pedagógica*.

Los programas académicos de la red se constituyen, fundamentalmente, sobre la detección de necesidades, carencias, deficiencias e intereses de los educadores; los que constituirán sus contenidos básicos, pudiendo complementarse con propuestas académicas sugeridas desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Universidades.

Esta iniciativa es un caldo de cultivo para incorporar la investigación-acción al trabajo de discusión, a fin de destacar el papel que tienen los factores sociales en la dinámica escolar —particularmente de aquellos aspectos que obstaculizan dicha práctica— y de ofrecer elementos teóricos de referencia que permitan a los docentes superar estas limitaciones. Al incorporar la investigación-acción como referente metodológico, evitamos recurrir al pragmatismo docentista de resolver contingencias o problemas de aula, y evitar seguir abordando el análisis fragmentado de situaciones, sin examinar sus determinaciones y consecuencias; es decir, erradicar al empirismo ingenuo por su condición nociva.

El personal docente encargado de desarrollar la programación académica estará integrado por los educadores miembros de la red que cuenten con mayor preparación académica y experiencia, y cuya idoneidad profesional sea comprobada. Se trataría de aprovechar el potencial magisterial existente en la red. Asimismo, la red recurrirá a docentes de otras redes, Universidades y personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, cuya actividad laboral esté en armonía con la programación de rigor.

El seguimiento del trabajo en aula estará en manos del personal directivo y de supervisores que hayan sido incorporados a la red.

La evaluación de la experiencia se realizará periódicamente, a través de Círculos de Acción Docente en el plantel y en encuentros de educadores tipo plenaria, cuando se trate de evaluar el trabajo de la red.

Las escuelas crearán planes de contingencia para incorporar a miembros de la comunidad educativa como sustitutos de los maestros o

profesores cuando así se requiera, a fin de evitar la suspensión de clases, cuando los eventos se realicen en días y horas laborables.

La participación efectiva de los miembros de la red, así como de sus facilitadores, será acreditada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y las Universidades que hayan sido efectivamente incorporadas a la red. Dichas certificaciones serán avaladas para cualquier proceso de evaluación académica. Esta condición presupone que la actividad académica de la red se caracterizará por ser un trabajo serio, riguroso, evaluado y sometido a discusión pública y a la consideración evaluativa de aquellas Universidades que contemplen programas de formación docente.

Los costos de financiamiento de la actividad académica de formación permanente la asumirá la red, para lo cual diseñará una política presupuestaria destinada a recabar fondos por diferentes vías: subsidios provenientes de entes oficiales y no gubernamentales, pago de matrículas, venta de publicaciones, financiamiento institucional o gubernamental por proyectos, contribuciones de las comunidades educativas, facilitación de personal docente universitario *ad honorem*, etc.

Las redes establecerán de manera autónoma los mecanismos para organizar el trabajo de dirección, evitando de entrada cualquier tendencia a la burocratización, la gremialización, la politización partidista o el aprovechamiento interesado en el manejo administrativo de los fondos provenientes de la generación de recursos propios.

Finalmente, el conglomerado de redes constituirá una nueva modalidad organizativa denominada *los circuitos* de redes definida como una organización más compleja, funcional, que trascienda lo local para sortear los límites de un municipio, un distrito escolar, un estado federal, etc. Se considera esta fase como la consolidación de una propuesta cuya organización descansa en la participación protagónica de los docentes y de sus líderes académicos.

Notas

1. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Los Andes. Escuela de Educación. Mérida. Número 7. Enero-diciembre/2002.
2. Freire, 1998:39.

Bibliografía

- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la esperanza*. 3a ed. México: Siglo XXI editores.
- Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente (1998). *Informes sobre el Plan de Capacitación sobre la Reforma Curricular en el Estado Mérida*. Volúmenes: I, II Y III. Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Rivas, Pedro José (1973). *Las redes de actualización docente: Una propuesta de integración latinoamericana*. Jerusalén: Centro Internacional "Aharon Ofri".
- Rivas, José Pedro (1976). *La enseñanza de la matemática en la Educación Básica*. Mérida (Venezuela): Consejo de Publicaciones ULA.
- Rivas, José Pedro (2000). "Obstáculos conceptuales y metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula." Ponencia presentada en el Taller sobre Proyectos Pedagógicos en la Práctica Docente. UNELLEZ y Jornadas de Formación Docente en la Universidad Nacional Abierta. Mérida, Sep. 2001 (2° versión).
- Romo, Violeta (1997). La actualización, una oportunidad para cambiarlo. En: *EDUCERE*. Mérida. Año I: (1), p.p. 5-10.

Este libro de terminó de imprimir
el 12 de junio de 2016 en los Talleres
de MID 548 rl. Mérida, Venezuela.



Este relato aspira a rescatar el concepto y la práctica de un tipo de enseñanza que dignifique la docencia, como relación pedagógica profundamente respetuosa y trascendente que contribuya a transformar al sujeto aprendiente, transformándose a sí mismo. El autor de este ensayo argumenta desde su ser maestro y desde la responsabilidad que significa ser formador de maestros en la universidad. Hace lo que sea, se mantiene aleteando, aferrado a un alfiler como él mismo dice: *“buscando mogotes conceptuales donde asir una mirada que permanentemente se re-cree y se trans-forme a partir de la militancia en un optimismo preñado de utopías detenidas por la realidad política y social de un país incapaz de seguir ocultando sus contradicciones y frustraciones históricas”*.

De allí que Pedro Rivas nos muestre su irreverencia y nos pasee por vías particulares que quizá habíamos pensado pero de otra manera, o que nos resultan nuevas e inimaginadas. *“Lo que hoy se busca en la sociedad mercantilizada es convertir al hombre en un sujeto/objeto para el consumo de la superficialidad y el hedonismo en esa arremetida de “de la globalización y de la sociedad del conocimiento que pulveriza y se traga lentamente todo, incluso las resistencias contra hegemónicas de esta nueva forma de dictadura planetaria autosilenciada”*. Bien lo dice Pedro, se sigue considerando el aprender como un acto individual, desde una visión psicologista, desconociendo las condiciones históricas, sociales, políticas, culturales, comunitarias, antropológicas y ecológicas que entrañan el complejo pero fascinante proceso de la educación que debe mirarse con ojos plurales.

La lectura de este libro nos va acercando a la poesía y este texto en sí mismo es un acto de docencia tal como la define, *“en sentido pleno es un acto de seducción por el conocimiento y por el deseo de saber, es encantamiento por la esperanza de descubrir la inmensidad potencial de los poderes creadores del educando”*. Cada vez que leo abro este libro me encuentro otra lectura, me detengo en otros parajes, me doy cuenta que su lectura tiene muchos sentidos por actualizar, mucho por pensar, mucho por hacer. Leámoslo entonces.

Elisabel Rubiano

Universidad de Carabobo