



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DE LA PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA
DECONSTRUCTIVISTA. UNA TEORÉTICA INTERPRETATIVA DE LA
PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA VENEZOLANA**

Autor: MSc. Lic. Olson Aramburu

Tutor: Dr. José Manuel Núñez Montagne

Bárbula, noviembre de 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DE LA PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA
DECONSTRUCTIVISTA. UNA TEORÉTICA INTERPRETATIVA DE LA
PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA VENEZOLANA**

**Línea de Investigación:
Fenomenología y Hermenéutica**

Autor: MSc. Lic. Olson Aramburu
C.I. N° 4.466.877

Tutor: Dr. José Manuel Núñez Montagne
C.I. N° 4.134.006

Bárbula, noviembre de 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DE LA PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA
DECONSTRUCTIVISTA. UNA TEORÉTICA INTERPRETATIVA DE LA
PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA VENEZOLANA**

Autor: MSc. Lic. Olson Aramburu

Trabajo presentado ante la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, para optar al Título de **Doctor en Educación**

Bárbula, noviembre de 2015



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, Miembros del Jurado designado para evaluar el Trabajo de Grado titulado: **DE LA PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA DECONSTRUCTIVISTA. UNA TEORÉTICA INTERPRETATIVA DE LA PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA VENEZOLANA**, presentado por el **MSc. Olson Javier Aramburu González**, titular de la Cédula de Identidad N° **4.466.877** para optar al título de **Doctor en Educación**, estimamos que el mismo reúne los requisitos y condiciones para ser considerado como:

Nombre y Apellido

C.I.

Firma del Jurado

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bárbula, 4 de noviembre de 2015

DEDICATORIA

A mi esposa Merlina,
a mis hijos: Erick, Nannerl, Merlina y Delphy.
A los que no están pero siempre me acompañan
mi padre Oscar, mi madre Delfi, mi hermano Wilfredo
y mi gran maestro de la vida y suegro Tibaldo
quienes siempre han creído en mí

AGRADECIMIENTO

A mis entrevistados y alumnos,
informantes clave de esta aventura.

A mi tutor, Dr. José Manuel Núñez por su compañía.

A Merlina Bordones, mi correctora de texto
y a la educación, el norte de mi praxis



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**DE LA PEDAGOGÍA FENOMENOLÓGICA A LA PEDAGOGÍA
DECONSTRUCTIVISTA. UNA TEORÉTICA INTERPRETATIVA DE LA
PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA VENEZOLANA**

Autor: MSc. Olson Aramburu

Tutor: Dr. José Manuel Núñez

Fecha: noviembre de 2015

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de preguntarse por la praxis educativa venezolana para así reconocer al docente como aquel que hace la pregunta. Ella presenta como propósito crear una teórica interpretativa de la praxis educativa. Para ello, se desarrollaron como supuestos: describir el proceso histórico antropológico en la praxis educativa venezolana; categorizar los elementos presentes en la praxis docente desde la experiencia docente venezolana, para, finalmente, presentar la posibilidad de una pedagogía fenomenológica desde la descripción de la realidad educativa que estimule cambios hacia una acción pedagógica deconstructiva. Finalmente, explica la posibilidad presente en el docente venezolano de producir cambios en su praxis desde la apertura a una innoceática y autopoiesis docente para la deconstrucción de su praxis como proceso investigativo educológico. Así, se abordó el proceso metódico desde la fenomenología de Husserl y la hermenéutica de Gadamer, teniendo como informantes clave textos históricos y entrevistas dialogadas, obteniendo como logros: una descripción, comprensión e interpretación del proceso histórico antropológico de la praxis docente venezolana donde se evidenció la acción de dominio del poder político sobre propuestas educativas emergentes; la categorización de elementos presentes en la praxis docente, como: el Sistema Docente, conductor del desarrollo docente desde su Autopoiesis, la Innoceática, valores presentes en el hacer docente para sus propuestas de cambios y la Educología como proceso lógico para el conocimiento de la educación desde la experiencia de la praxis docente. Finalmente, la propuesta de una Pedagogía Fenomenológica hacia una Pedagogía Deconstructivista.

Palabras Clave: Fenomenología, Deconstrucción, Innoceática, Sistema Docente, Educología.

Línea de Investigación: Fenomenología y Hermenéutica. Temática: Vías Fenomenológicas. Subtemática: La fenomenología.



UNIVERSITY DE CARABOBO
FACULTY OF SCIENCES OF THE EDUCATION
ADDRESS OF GRADUATE DEGREE
DOCTORATE IN EDUCATION



**THE PEDAGOGY FENOMENOLÓGICA TO THE PEDAGOGY
DECONSTRUCTIVISTA. A THEORETICAL ONE INTERPRETIVE OF THE
EDUCATIONAL PRACTICE VENEZUELAN INNOCREÁTICA**

Author: MSc. Olson Aramburu

Tutor: Dr. José Manuel Núñez

Dates: November of 2015

SUMMARY

This thesis is the result of wondering for the practice educational Venezuelan it stops this way to recognize to the educational one as that that asks the question. She presents as purpose to create a theoretical one interpretive of the educational practice. For it, they were developed as suppositions: to describe the anthropological historical process in the practice educational Venezuelan; to categorize the present elements in the educational practice from the experience educational Venezuelan, for, finally, to present the possibility of a pedagogy fenomenológica from the description of the educational reality that stimulates changes toward an action pedagogic deconstructiva. Finally, he/she explains the present possibility in the educational Venezuelan of producing changes in their practice from the opening to an innocreática and educational autopoiesis for the deconstrucción of their practice like process investigative educológico. This way, the methodical process was approached from the phenomenology of Husserl and the hermeneutics of Gadamer, having as informants nails historical texts and you interview dialogued, obtaining as achievements: a description, understanding and interpretation of the anthropological historical process of the practice educational Venezuelan where the action of domain of the political power was evidenced on emergent educational proposals; the categorization of present elements in the educational practice, as: the Educational System, driver of the educational development from its Autopoiesis, the Innocreática, present securities in making educational for its proposals of changes and the Educología like logical process for the knowledge of the education from the experience of the educational practice. Finally, the proposal of a Pedagogy Fenomenológica toward a Pedagogy Deconstructivista.

Password: Phenomenology, Deconstrucción, Innocreática, Educational System, Educología.

Line of Investigation: Phenomenology and Hermeneutics. Thematic: Roads Fenomenológicas. Subtemática: The phenomenology.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
ESTRUCTURACIÓN DE LAS IDEAS CONDUCTORAS DEL ESTUDIO	15
Contextualizando el Fenómeno Estudiado	16
Proceso para el Estudio de la Realidad Educativa Venezolana	21
Evidencias Presentes	25
Intencionalidad del Estudio	27
Aproximación a una Justificación	28
Fundamentos Teóricos Referenciales	29
El Contexto Conceptual	29
Estudios Relacionados	29
Estado del Arte	29
Investigaciones de Frontera	32
Fundamentos Teóricos del Estudio	33
Teorías que Fundamentan el Método	33
Basamento Teórico Educativo	41
Modelo Pedagógico Tradicional	43
Modelo Pedagógico Romántico (Experiencial o Naturalista)	43
Modelo Pedagógico Conductista	44
Modelo Pedagógico Cognitivista (Constructivista)	44
Modelo Pedagógico-Social-Cognitivo	46
Diseño General del Proceso de Investigación	48
Metódica de la Investigación	48
Participantes e Informantes Clave y su Elección	52
La Información, su Proceso de Captura, Descripción e Interpretación	53
CAPÍTULO II	
APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA LA DESCRIPCIÓN, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRAXIS DOCENTE EN EL CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL Y EDUCATIVO VENEZOLANO	54
Proceso Educativo para el Establecimiento de la Conquista	55
La Praxis Educativa y el Camino de la Ilustración en Venezuela	61
El Proceso Positivista de la Educación Venezolana	73
Razones del Arraigo del Positivismo	73
Primer Congreso Pedagógico Venezolano	82
Conclusiones del Congreso	85

El Código de Instrucción de 1897	86
Magisterio Femenino en Planteles Primarios y Secundarios	89
La Reforma de los Ministros Gil Fortoul y Guevara Rojas (1912-1916)	90
El Proceso Educativo desde la Propuesta de la Escuela Nueva	93
El Movimiento de la Escuela Nueva en Venezuela	96
La Praxis Educativa en el Segundo Periodo Democrático	104
El Proceso Socialista en la Educación Venezolana	122
Reflexión de lo Descrito desde los Documentos Abordados	125
CAPÍTULO III	
INTERPRETACIÓN DE ELEMENTOS PRESENTES EN LA PRAXIS DOCENTE VENEZOLANA	128
Interpretación de la Realidad Educativa Venezolana desde la Categorización de los Elementos Presentes en la Praxis Docente	129
Momentos Epocales de la Educación Viva	130
La Actividad Política en la Educación	137
Estructura del Hacer Docente en Venezuela	140
Estrategias Docentes Innovadoras y Creativas (Innocreática)	146
Momentos de Valoración Educativa en los Docentes	156
Confluencia de la Formación, Experiencia e Intercambio con otros Docentes para el Mejoramiento de la Praxis Educativa (Autopoiesis)	160
Acciones Reconductoras en la Praxis Docente para Solventar Eventos no Planificados (Deconstrucción)	166
La Acción Metódica y Metodológica en la Investigación Educativa Producto de la Construcción Lógica de la Experiencia Docente (Educología)	170
CAPÍTULO IV	
TEORÉTICA DECONSTRUCTIVA DE LA PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA	176
Pedagogía Fenomenológica	179
Sistema Docente Autorreferenciado	182
La Innocreática, Conjunción de los Valores de Innovación y Creatividad	185
Pedagogía Deconstructivista	188
CAPÍTULO V	
EXPRESIONES SOBRE EL CAMINO RECORRIDO	191
REFERENCIAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN	196

INTRODUCCIÓN

La educación, como fenómeno dinámico, necesita una descripción, comprensión e interpretación constante de sus escenarios, de sus procesos (históricos, sociales y políticos) y de sus protagonistas para lograr acercarse a los problemas que presentan para luego establecer respuesta a los mismos, y con ello poder cumplir con la tarea que le ha sido encomendada, educar. Ésta acción descriptiva, por lo general, se ha realizado desde una aproximación teórica de áreas como la psicología, la sociología, biología y muy poco desde el conocimiento que, sobre el tema, posee el docente como partícipe inmerso en la acción educativa. Para Morales (2002): “Todo aquel a quién se le haga la pregunta sobre la educación, tiene respuestas específicas y cree con ello superar cualquier propuesta” (p. 247). Por lo tanto, no existen respuestas únicas sino respuestas contextualizadas.

Ello exige en la actualidad un cambio en la concepción, dirección y hasta de estrategia investigativa de dicho proceso, de forma tal que se abran nuevos caminos que puedan dar respuesta a las exigencias y necesidades que demanda el entorno educativo. Claro está que en el estudio de la educación, en cualquier contexto, debiera estar holísticamente representado por todos sus protagonistas, la sociedad (padres, representantes, estudiantes, docentes), la política gubernamental (presidente, ministros, jefes de seccionales, técnicos curriculares y docentes) y el sistema educativo (directores de plantel, coordinadores y docentes). Pero el estudio de todos estos factores en conjunto, sólo es posible desde el conocimiento del docente como factor común en todos los espacios del proceso educativo, el intérprete más idóneo de la realidad educativa desde su experiencia como evidencia del hacer educativo.

Esta tesis doctoral presenta el estudio del fenómeno educativo desde esta idea, la descripción de la praxis docente desde la aproximación de su realidad vivida; un acercamiento a las posibilidades de conocimiento para una propuestas de cambio en

la educación. Esta acción docente o praxis docente, acto que deber ser dinámico, flexible, reflexivo, en todo momento, se ha vuelto en algunos casos rutinario e “irreflexivo” y hasta incoherente, con procesos educativos “conductistas” que se suponía habían quedado en el olvido. Pero en otros casos, se presentan docentes con acciones proactivas cuyo principal rol es el de motivador de experiencias, por medio del hacer pedagógico innovador y creativo, que estimulan en el aprendiz la significación en su aprendizaje para lograr con ello el reconocimiento y la aprehensión del conocimiento,

Ahora bien, el camino transitado para tal propósito fue la descripción fenomenológica de la dinámica educativa por medio de la interpretación que, de la praxis educativa, hace el docente. Los rasgos evidenciados y categorizados de estas interpretaciones fueron tamizadas por las reducciones fenomenológicas Husserlianas realizadas en el proceso investigativo. Con ello, se construyó una teórica interpretativa de la praxis educativa innovadora venezolana; en ella, se describe el fenómeno educativo desde su proceso histórico – antropológico; la estructuración de la visión del docente sobre la educación donde se pudo apreciar como muchos de ellos han aceptado el reto y han podido reconducir el arte educativo en su praxis; y finalmente, como estas características se presentan como conjunto de acciones trascendentales en la educación.

Por tanto, la acción metódica queda adscrita a procesos epistemológicos cualitativos, caracterizada por la fenomenología husserliana, base del proceso descriptivo aplicado. Asimismo, como herramientas para la interpretación de la descripción realizada del fenómeno educativo, manifestado como estructura funcional desde la experiencia del docente, se utilizó la hermenéutica como el camino a seguir, orientadas por las teorías de Heidegger, Gadamer, Derrida, Ricoeur y otros. De igual forma, para formalizar el valor del discurso docente como ente en el hacer educativo, como ser teórico de su profesión, desde su conocimiento en la práctica

realizada y desde la realidad del contexto que lo circunda, se acudió como basamento la teoría de los sistemas sociales (Luhmann, 1998).

La propuesta de los sistemas abiertos representa el soporte para la legitimación de la interpretación del docente como componente de un sistema autopoietico (sistema docente), circundado por un entorno (sistema educativo). Tomado así, el encuentro educativo se dará entre el sistema o praxis educativa realizada por el docente, “Sistema Docente”, y el entorno que lo delimita, que quedaría establecido como otro sistema, el Sistema Educativo en su totalidad, con el cual se estaría dando una relación intersistémica donde el docente se muestra como unidad representativa de ese sistema docente.

Por lo tanto, el que interactúa en este sistema docente, que es el elemento fundamental y lo puede interpretar como propulsor de la educación, es el docente. Desde su experiencia, como elemento, Luhmann (1998) afirma: “Es, por consiguiente, aquella unidad no más reducible del sistema. Los elementos son elementos sólo para los sistemas – ellos los utilizan como unidad – y sólo dentro de estos llegan a existir. Esto queda formulado con el concepto de autopoiesis” (p. 45). Esto da el aval de mostrar al docente, cualquiera sea éste, como un componente de ese sistema y, como tal, poder presentar características que definan tanto su praxis educativa, la observada entre sus pares así como la funcionalidad de la educación desde su interpretación.

De igual forma, para interpretar la acción educativa que hace el docente en su praxis educativa a partir del conocimiento que posee desde su entorno histórico, en función de una praxis que le es requerida (deconstrucción), tomamos las ideas de Heidegger y de Derrida, hacia el estudio de la deconstrucción que hace el docente de su praxis. Esto se hizo tomando como deconstrucción el efecto, de deshacer, de desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado pero no con vistas a

destruirlo, sino a escudriñar su ser, la sincronía de ese ser con lo que lo identifica; el cómo cohabita con los espacios que lo circunda, que por lo general permanecen enmarañados o enredados lo que dificulta su apreciación y, por lo tanto, su ejecución proactiva en los espacios educativos. Con ello, logra alcanzar otro escalafón entre los propósitos encomendados a este estudio, la operacionalización de los elementos que impulsan esta pedagogía deconstructivista, generadora de nuevas propuestas educativas.

Esta tesis está distribuida en cinco partes: en la primera, se describe la estructuración de las ideas conductoras del estudio; en el segundo, se presenta una aproximación antropológica para la descripción, comprensión e interpretación de la praxis docente en el contexto histórico, cultural y educativo venezolano; en la tercera, se realiza la interpretación de elementos presentes en la praxis docente venezolana; la cuarta parte, describe una teoría deconstructiva de la praxis educativa innovadora; y, finalmente, en la quinta parte, se describen las expresiones sobre el camino recorrido.

CAPÍTULO I

ESTRUCTURACIÓN DE LAS IDEAS CONDUCTORAS DEL ESTUDIO

El presente estudio aborda la descripción de la praxis educativa venezolana desde reflexiones e interpretación que hacen los docentes, informantes clave de este estudio, en el reconocimiento de su hacer educativo. Esta descripción promovió la categorización de algunos rasgos que describen esa acción pedagógica en el contexto venezolano, que fundamentan las ideas que aporta esta tesis doctoral, entre las cuales se presenta: el método descriptivo fenomenológico como aporte pedagógico; el docente como partícipe de un “sistema docente”, sistema auto-referenciado (autopoiesis del docente); la conjunción de los procesos axiológicos de innovación y creatividad presentes en el hacer funcional del docente (innocreatividad) como valor esencial hacia una praxis proactiva; y la reconducción que hace el docente, debatido entre la petición textual presente en los delineamientos educativos preestablecidos y la realidad vivida (deconstrucción de la praxis educativa) como actividad pedagógica deconstructivista.

Con estos factores se expondrá teóricamente un accionar pedagógico que ensambla un actuar fenomenológico presente y no reconocido en la praxis educativa y otro deconstructivo utilizable en la praxis del docente venezolano, que aunque evidenciado en este trabajo investigativo, no posee un asidero teórico propio y que será el aporte de esta tesis. En forma específica, se presenta una descripción fenomenológica antropológica de la praxis docente en Venezuela desde los ideales que han marcado el proceso en la construcción del acto educativo; una descripción, comprensión e interpretación por parte de los entrevistados, de los rasgos que caracterizan la acción práctica del docente y, finalmente, una propuesta de la praxis o camino hacia una nueva acción educativa desde la realidad presente en la praxis educativa venezolana.

Contextualizando el Fenómeno Estudiado

Para situar la problemática en su contexto, se puede comenzar por preguntar ¿A qué se denomina Ciencias de la Educación? Podría expresarse como el conjunto de ciencias y profesiones orientadas al estudio del arte de la educación. Esto incluye: un educador que representa al magisterio, una acción educativa representada por la pedagogía, aunada a los estudios de ciencias como la psicología que tantos aportes ha dado a la educación, así como la historia, la legislación de cada estado autónomo, filosofía eje propulsor de una actitud en el pensar, la antropología como guía de las necesidades que han motivado al hombre en su hacer, la administración de procesos para la construcción desde la adquisición de una infraestructura educativa, así como las diversas áreas de la medicina. En palabras de Bouché (1998): “El fenómeno de la educación es atendido en los estudios pedagógicos desde distintas vertientes: cómo hay que educar, de qué manera, con qué medios. De ello se ocupan las diferentes disciplinas científicas de las denominadas Ciencias de la Educación” (p. 12)

Por lo tanto, se puede identificar el fenómeno de la educación como un sinnúmero de experiencias que desarrolla el individuo para su socialización, las cuales logra interactuando con un proceso que le informa, le estructura la información, se la facilita para que pueda ser captada, que, en este caso, es el docente. Es por ello que el significado de docente lo expresamos como una persona a la que se le reconoce una habilidad o conocimiento en una determinada ciencia, arte u oficio y que, además, tiene como misión o simplemente a bien, compartir estas habilidades o conocimientos con otras personas, denominadas discentes, estudiantes, alumnos, discípulos, o aprendices. A su vez, el significado de pedagogía se expresaría como la acción o praxis de este docente, en la aplicación de esos conocimientos presentes en él como actor e intérprete de este saber para ejecutar el arte o ciencia de enseñar, interpretada desde su propia cultura, escenificándola en una acción educativa que aborda diariamente en su contexto.

En versión de Gimeno (1998):

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. (p. 243)

Si tomamos las raíces griegas de la palabra pedagogía "paidos" niño y "gogía" que es llevar o conducir, implica que es el docente el que conduce la acción educativa en función de estimular la significación del conocimiento en el discente. Pero hay que producir un distanciamiento con respecto a la tradicional interpretación de la conducción pedagógica, caracterizada hacia la modelación de la conducta (conductismo), como medio de evidenciar el aprendizaje en el aprendiz o alumno y no como acción proactiva del hacer del docente como facilitador del aprendizaje. Por lo tanto, la pedagogía deberá ser aquella que estudia los saberes referidos a la educación, la que pone énfasis en dilucidar el ser de la educación, el ser del guía del educando, el docente; y el ser del aprendiz o estudiante, basada en el tejido social al que pertenezca, las características de vida del aprendiz y los conocimientos psicológicos que sobre la educación se tengan. (Aramburu, 2002).

Para ello, hay que distinguir pedagogía como señala Aramburu (2013): "ciencia que estudia la educación, de la didáctica, como ciencia que estudia el conjunto de técnicas aplicadas en la enseñanza que facilitan el aprendizaje" (p. 199) Asimismo, indica: "La enseñanza y el aprendizaje, componentes del hacer pedagógico, como conceptos diferenciados pero articulados; son dos procesos que si bien coexisten, no se dan de forma simultánea" (p. 199). Estos (Aramburu, opus cit): "Deben ser reflexionados desde la praxis educativa como el uno en función del otro, donde el aprendizaje se da como proceso de conocimiento y la enseñanza como proceso facilitador y promotor para que este efectivamente ocurra" (p. 199). Para una visión como la anterior, siempre representará un reto para el docente, quien, desde su

propia estructura cognitiva aprendida y vivida, interpretará la realidad que lo circunda para luego estimular procesos constructivos para la adquisición de conocimiento en sus discentes.

Para ello, en primer lugar, deberá evaluar la individualidad (capacidades, estilos, ritmos y habilidades del pensamiento) de los actores con quién comparte directamente el escenario educativo, los estudiantes. En segundo lugar, pero paralelamente, reconocer los cambios conceptuales que se dan día a día dentro del aprendizaje que le permitan resignificar los actos educativos de su praxis a partir de la identificación de las potencialidades y limitaciones de su realidad histórica, interpretando constantemente las diferencias y similitudes entre los conocimientos teóricos aprendidos y los saberes adquiridos desde su hacer docente. En tercer lugar, cubrir las exigencias socio-políticas-económicas presentes en la educación (lo que se espera que haga), dentro de la realidad contextualizada que le envuelve para el logro de este proceso de conducción educativa (Aramburu, 2013).

Ahora bien, describamos más específicamente este reto. El docente debe mantener una acción estrecha entre los conocimientos y saberes que posee desde su ser profesional, debatir entre las exigencias socio-políticas-económicas (lo que se espera que haga) y lo que él en realidad puede hacer en el contexto educativo que se le presenta en el momento real de su conducción para, finalmente, dedicarse al proceso educativo. Por lo tanto, este espacio tiempo real de acción del docente debe ser observado desde cuatro aspectos fundamentales que lo determinan: el primero, para Aramburu (2013), ejecutar un mando que no posee; en segundo lugar, participar en una estructura organizativa inadecuada o inexistente sobre la cual no se le consulta, se le “impone”; en tercer lugar, participar en un proceso borroso, exigente, incongruente y manipulado, desde siempre, por los procesos políticos o de poder (p. 200); y, en cuarto lugar, permanece en una constante lucha interna entre lo que debe hacer y lo que su contexto socio-histórico le permite hacer.

Una aproximación a esta realidad del fenómeno educativo es posible introduciéndonos en ese hacer del docente (Aramburu, 2013), eje central de esta investigación, a través de lo que denominamos “educología”, como: proceso epistemológico para el logro de construcciones cognitivas del fenómeno educativo con funcionalidad en la descripción de su ser, desde las evidencias procedentes de la praxis educativa investigada, expresada, interpretada por el docente como participante clave del hacer educativo. Esta concepción tendrá representación evidente en los resultados de este estudio, pues ellos son avalados por la expresión, descripción, reflexión, comprensión e interpretación del docente, ya sea este actor o informante clave, investigador, o grandes docentes productores de investigaciones o estudios educativos presentes en esta investigación.

Es por ello necesario estudiar las características de este hacer docente que le permite cumplir con su rol para poder descubrir los procesos personales implicados en su propio actuar o acción educativa, poniendo atención al contexto donde se desarrolla, sus necesidades e intereses, lo cual poder estudiar como acomoda, adapta y gestiona el proceso pedagógico (Tejada, 1998).

Esto ayuda a develar su actuar pedagógico: como producto de su reflexión docente desde el conocimiento previo adquirido profesionalmente y la experiencia vivida en su actividad pedagógica y como recondutor en su actuar didáctico pedagógico, en la solución de las situaciones problemáticas que se le presenten. Es ahí donde podremos apreciar, y en consecuencia, poder tener un cambio de la visión que se tiene del docente, logrando con ello, develar su verdadero rol en el hacer educativo, en el desarrollo de su praxis docente como conductor del proceso. Como destaca Torres (1994):

El profesor constituye por sí sólo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación, o la educación. Su pensamiento

sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimiento, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc., conforman un cuadro complejo como variable de una situación a otra; la innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella. (p. 171)

Ahora bien, para preguntar sobre el fenómeno de la educación, Aramburu (2013) señala: ¿A quién se le debe hacer la pregunta sobre el ser que la caracteriza si no es el docente como ente componente coordinador y productor del fenómeno?” (p. 201) Él tiene la posibilidad de hacer la pregunta y tiene la posibilidad de mostrarse como respuesta”, él puede interpretar la funcionalidad del ente educativo desde su visión como docente, como ente que pregunta. En palabras de Heidegger (2001): “Desarrollar la pregunta que interroga por el ser quiere, según esto, decir: “ver a través de un ente” – el que pregunta – bajo el punto de vista de su ser” (p. 16). Se puede llegar hasta una pregunta más drástica: ¿Se puede intentar explicar la educación sin el que educa o lo que educa? Por ello, el interpretar la educación como fenómeno desde el docente como eje de la acción educativa, puede proporcionar rasgos característicos que hasta el momento no han sido evidenciados en su verdadera magnitud debido a que los caminos elegidos para su desenmarañamiento, aunque también válidos, no reflejan los aspectos de la problemática educativa desde el interior de la acción.

De ahí la importancia determinante que representa el discurso del docente, como autor de la obra educativa, desde su interpretación del proceso educativo. Ella nos acerca a su accionar cuando plasma sus caminos en el arte de la enseñanza, cuando se acerca a la realidad de lo que puede obtener del otro, el aprendiz, materia viva donde se logra esta obra. Con este discurso cognitivo docente, que expresa ese bagaje de información adquirido en dicha praxis, nos acercaremos a una segunda acción a la posibilidad de describirla, comprenderla, categorizarla e interpretarla,

acción esta que le correspondió al investigador, el cual por medio de las reducciones fenomenológicas logra alcanzar evidencias manifiestas de la realidad educativa venezolana.

Proceso para el Estudio de la Realidad Educativa Venezolana

El camino epistemológico seguido para el estudio de la praxis docente, como garante de la interpretación en la realidad educativa, fue la fenomenología. Hay que reconocer que lamentablemente el aporte del docente como conocedor de la educación siempre ha estado presente pero en un segundo plano, como una actividad dada por hecho, sin necesidad de estudio, dándole mayor relevancia al estudio del producto, el aprendiz o educando o del proceso prescrito o determinado desde el currículo, supuesta panacea del deber ser de la educación. Este estudio docente desenmaraña este proceso, ve desde sus propias entrañas, como ente que lo compone, la realidad que lo caracteriza.

Para este logro, para contagiarse de la percepción que tiene el docente y poder ser descrito por el investigador, este acercamiento a las evidencias expuestas por los actores clave se realizó previa abstracción de prejuicios (epojé) que pudieran estar presentes en el investigador sobre el conocimiento del área y centrarse en una secuencia de reducciones (fenomenológica, eidética y trascendental) que dieran descripción, comprensión e interpretación al fenómeno. Para esto, se tomó el camino de la fenomenología husserliana, tratando de hallar esa descripción pormenorizada, casi exhaustiva del fenómeno educativo desde la visión del docente, partiendo de casos especiales conformadores que más adelante se detallarán y especificarán.

Claro está, este hacer docente abarca un espectro muy amplio, tan amplio como espacios tiene la educación; es por ello, que para el logro de este camino teórico se ha explorado con especial atención el ámbito de la educación básica, eje

central de la educación y en algunos momentos en que ha habido la necesidad de generalizar la descripción a toda la educación venezolana. En palabras de la Declaración Mundial sobre Educación, Tailandia (1990): “La educación básica es más que un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación” (p. 9). En ella, se interpretan aspectos de la educación venezolana, dando bases hacia una comparación con otros espacios y al estudio de la educación en general.

Para conducir la investigación al propósito de interpretar el funcionamiento de la educación como fenómeno, como manifestación desde el “sistema docente”, se debe observar como unidad o elemento propiciador al docente a través de la interacción que este hace con otro sistema que circunda como entorno, el sistema educativo, mediante su hacer en la praxis educativa. Para Luhmann (1998):

Elemento es, por consiguiente, aquella unidad no más reducible del sistema...<No más reducible> significa también que un sistema sólo puede construirse y cambiar relacionando elementos, y nunca mediante la desintegración y reorganización. Los elementos son elementos sólo para los sistemas – ellos los utilizan como unidad –, y sólo dentro de estos llegan a existir. Esto queda formulado con el concepto de autopoiesis. (p. 45)

Un sistema surge en función de un proceso de reducción de la realidad. Es menos complejo que su entorno y sus límites respecto de él no son físicos sino de sentido (Luhmann, 1998). En el sistema docente propuesto aquí, el docente se comporta como la unidad no más reducible del sistema.

Hasta este punto, se tiene por lo menos algo con qué interpretar el fenómeno de la educación y una opción teórica para exponer el ser del docente y su rol pedagógico. Pero ¿Quiénes serán los intérpretes? los docentes o entes del sistema

docente y el investigador también participe del hacer docente. El primero, interpreta desde su propio acto pedagógico el fenómeno, y el segundo, el docente investigador, lo interpreta desde la fenomenología.

A partir de una epojé aisladora de criterios que amenacen con deformar lo obtenido, la interpretación docente deberá obtener información de casos “ejemplares”, planteado por Husserl, y reconocer en el fenómeno descrito las intenciones (intuiciones) o aquellas interrogantes que surgen en el mismo detallar, el fenómeno desde la conciencia del yo. Luego de este proceso, se logra, basados en la teoría de Husserl, la aprehensión de esencias hasta lograrlas con claridad universal para finalmente obtener, por un lado, la reducción fenomenológica y por el otro, la reducción eidética; de ellas en conjunción la reducción trascendental.

Ahora bien, cuál es la herramienta que posibilitó ese acercamiento metódico: la hermenéutica. Ésta, luego de la descripción fenomenológica, sirvió para la comprensión, interpretación y explicación del fenómeno desde varias perspectivas: la primera, la posibilidad de interpretación del docente como ente que comprende desde su ser la explicación de docencia, aproximándonos para ello a Heidegger (2001); la segunda, una interpretación desde la historicidad del hacer docente, aproximándonos a Gadamer (1999); la tercera, la interpretación desde su accionar como interacción entre sistema y entorno para la conjunción de su autopoiesis; la cuarta, con la aproximación a Luhmann; la quinta, a través del análisis deconstructivo de Derrida (1989) que pugna por una de lectura por encima de las intenciones del autor y del texto mismo.

Y, finalmente, ¿Qué es lo que necesita interpretar?, la respuesta se podrá obtener desde la dilucidación de otra pregunta, ¿Cuál es el camino que sigue el docente en su hacer pedagógico? Podemos atrevernos a imaginar y lograr una interpretación previa de lo que parece ser. En un primer momento, se deben reconocer

tres actores dinámicos de la situación: alumno, docente y un entorno, entre quienes se conjuga la función de subsanar una necesidad: la captación de conocimientos del primero, el poder ayudar a hacerlo del segundo dentro de un espacio, tiempo y contexto determinado, y, finalmente, desde las reglas de juego dictadas por el tercero, el entorno educativo. La interpretación de ese camino complejo es el objeto de la investigación, observar la deconstrucción de la praxis que realiza el docente para lograr subsanar los problemas que emergen de esa trilogía educacional.

Para ello, se deberá lograr, en un primer instante, el reconocimiento de como interpreta el docente la individualidad del aprendiz (su canal de aprendizaje), cuyo proceso puede ser tan agobiante que, como dice Morin (1999): “No conocemos nada más complejo que el cerebro humano” (p. 184). Se deberá proceder a encaminar la acción del otro protagonista que en un fin será la no acción simple sino compleja de acercamiento de la realidad del otro actor, el alumno. En palabras de Morin (1999): “Un principio de acción que no ordene sino que organice, que no manipule sino organice, que no dirija sino que organice” (p. 176); con ello, el docente actor invitado a esta aventura podrá solventar el problema del acercamiento al conocimiento que le es propio al aprendiz.

Un segundo momento correspondería a una acción conciente por parte del docente, que por lo general realiza en forma inconciente, automatizada o por lo menos no reflexionada de como deber ser su praxis educativa, para poder describir, comprender e interpretar el fenómeno de su praxis. Por tanto, debe observar, en primer lugar, el contexto educativo que lo rodea para describir como ser real de la acción educativa contextualizada y en segundo lugar, entender la aspiración de logro de la educación ideal, como ser imaginario, expedida y exigida por el ente rector de la educación, el sistema educativo, para finalizar con un tercer momento, la posibilidad de interpretar en las anteriores, como acción investigativa, las características presentes en su realidad contextualizada que marca su acción pedagógica. Al lograr

esto, o por lo menos entender esta idea, ya algo se ha logrado en el camino propuesto, sino por lo menos se ha entrado a su complejidad, al acercamiento crítico y creativo, no afirmativo o esquemático o deconstrucción que pregonó Derrida (1989).

En síntesis, en este estudio se presenta desde una metódica cualitativa, una interpretación fenomenológica del proceso educativo, utilizando el desarrollo oral, escrito y expresivo de docentes del área de la educación básica. Para el abordaje del fenómeno de la praxis educativa venezolana, se sirvió en esta investigación a: una reducción del entorno documentado (reducción eidética) de la educación como el pilar en el reconocimiento histórico antropológico de su fundamentación, una reducción del entorno práctico de la deconstrucción que hace el docente en su quehacer diario (reducción fenomenológica) y con ello, por medio de la dialéctica del acontecimiento y el sentido, realizar la interpretación del fenómeno educativo, que según Ricœur (2003): “El término “interpretación” puede ser aplicado, no a un caso en particular de comprensión, el de las experiencias escritas de la vida, sino al proceso completo que engloba la explicación y la comprensión” (p. 86); esto, como reducción trascendental del fenómeno en estudio, la praxis docente.

Evidencias Presentes

Esta investigación puede otorgarse como evidencia de la necesidad de su ejecución, en primer lugar, el discurso proveniente de la descripción de su misión y visión del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte (2015) donde especifica:

El cambio socio-político ocurrido en el país a partir de 1999, ha producido nuevos estímulos en la demanda educativa, que el sistema no puede satisfacer por los métodos convencionales conocidos...La educación que recibe la mayoría de baja calidad, debido a la falta de “formación y actualización de los docentes”, el poco tiempo dedicado

a la enseñanza en los distintos niveles educativos, deterioro de la infraestructura escolar, “falta de dedicación y estímulo del docente hacia los alumnos”, carencia de materiales adecuados para el desarrollo de destrezas y aprendizajes de los alumnos, la “desvinculación con la realidad y la falta de estímulo a la creatividad”, características éstas que fueron predominantes del sector, justifican la necesidad de sustituirla por otro tipo de educación de alta calidad y pertinencia social, centrada en el sujeto de la educación y en las necesidades y peculiaridades de la sociedad y del hombre venezolano”. (p. 1).

Asimismo, en la síntesis de sus políticas, objetivos y estrategias, revelan la necesidad de:

Velar por la calidad creciente del proceso educativo en todos sus niveles y modalidades, responder a las exigencias de construcción de un nuevo modelo de sociedad, hombre y país, alcanzar la Justicia Social, como estrategia de acción dentro del ámbito de su gestión, mediante la coejecución de acciones con otros entes del sector público, lograr el desarrollo integral de la educación nacional y la superación de los desequilibrios sociales y culturales, generando oportunidades para el desarrollo humano y fortalecer la acción educativa incrementando la cobertura y la calidad de los procesos y resultados (p. 1)

De igual forma, desde el aliento brindado por docentes proactivos involucrados con su profesión que han evidenciado la necesidad de investigar nuestra realidad educativa y me impulsaron al estudio de este tema tan interesante: Docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, participantes de la Maestría en Investigación Educativa de esta Facultad así como colegas que han cursado la Especialización en Educación Básica de la Universidad Arturo Michelena del Estado Carabobo, que luego de tratar aspectos relacionados con su praxis en nuestros espacios educativos, han expresado la necesidad de profundizar el aspecto relacionado con el estudio de la praxis docente venezolana para presentar propuestas de cambio en la conducción del proceso educativo, cosa que se logró

gracias a su gran colaboración a través de sus expresiones escritas en documentos que sirvieron a este propósito.

Estos últimos, por ser partícipes del área de la educación básica y a la vez provenir de diferentes regiones del Estado Carabobo, presentan una diversidad de formas, todas muy válidas, de observar y realizar el proceso educativo que siendo estudiadas han dado evidencias de las estructuras presentes en la praxis educativa venezolana. Desde la descripción emanada por los docentes, me han llevado, como investigador y docente, a problematizar, evidenciar, describir desde esta cosmovisión docente, esos aspectos enmarañados en la complejidad del proceso educativo que evidencian cómo los problemas que se suscitan en el proceso han sido y están siendo tratados en distintos contextos educativos por los docentes desde su praxis y cuyos estudios y explicación dan nuevos caminos de ese cambio de praxis educativa Venezolana.

Intencionalidad del Estudio

El Propósito de la investigación, consistió en crear una teórica interpretativa de la praxis educativa desde la descripción de la actividad pedagógica fenomenológica como puente hacia una explicación de la acción pedagógica deconstructivista, como convicción de la necesidad de cambio para la nueva praxis educativa venezolana. Para ello, se desarrolló como supuesto N° 1, el describir el proceso histórico antropológico en la praxis educativa venezolana como fenómeno a partir de su estructuración como producto de momentos ideológicos impulsores de cambios en el contexto educativo venezolano.

Seguidamente, este estudio logró, como supuesto N° 2, interpretar desde la categorización de elementos presentes la experiencia docente venezolana, la praxis pedagógica fenomenológica que estimule cambios hacia una acción pedagógica

deconstructiva, desarrolladora de soluciones educativas contextualizadas. Y, finalmente, como supuesto N° 3, logró explicar la posibilidad presente en el docente venezolano de producir cambios en su praxis desde la apertura a una innocreática y autopoietica docente para la deconstrucción de su praxis como proceso investigativo educológico.

Aproximación a una Justificación

Entre las acciones presentes en la investigación que justifican su propiedad y originalidad, se pueden mencionar: en primer lugar, la acción interpretativa desde la fenomenología sobre la acción educativa, la praxis docente, y la contextualización del ser docente como proveedora de insumos para la aproximación a una teórica de la praxis educativa venezolana.

En segundo lugar, la incursión hacia una propuesta pedagógica (innocreática), desde las evidencias de deconstrucción que realiza el docente venezolano en su hacer. Es altamente conocido por los docentes la cantidad de cambios estructurales y delineamientos filosóficos, políticos y socio-económicos que se suceden o se han sucedido en la estructura del macro sistema educativo, para lo cual cada docente, desde su perspectiva, ha dilucidado propuestas para salvar los escollos que se han presentado para la adecuación de cada nueva propuesta que se presenta a la realidad que circunda al docente. Pero ésta no ha sido interpretada en su verdadera significación como propuesta activa hacia una pedagogía venezolana. Si con esta investigación se logra interpretar esa realidad, podemos considerar este aspecto como justificante de la misma.

En tercer lugar, la consecución de variables interpretables que conduzcan a la ubicación de delineamientos precisos para la aproximación de una pedagogía deconstructivista como alternativa de cambio en la conducción docente. Partiendo del

reconocimiento por parte de los actores investigados, los docentes, justifica por su novedad esta investigación.

Por último, la interpretación desde la teoría de sistemas sociales de Luhmann (1998) del sistema docente, como ente autopoiético capaz de reestructurarse desde su propia comprensión, para mantener la posibilidad de conjunción de actividades con los sistemas que le sirven de contexto como el sistema educativo y el sistema social.

Fundamentos Teóricos Referenciales

El Contexto Conceptual

En esta parte del estudio, nos aproximaremos a lo que en la tesis será el contexto conceptual en pleno, que Maxwell (1996) denomina o define como: “al “sistema de conceptos, supuestos, expectativas, creencias y teorías que respaldan e informan la investigación” (p. 76). El contexto debe ser construido por el investigador, permitiendo vincularlo, con teorías generales y específicas que respalden los componentes de la investigación (Vasilachis, 2006)

Estudios Relacionados

Estado del Arte

Para evidenciar el paralelismo existente entre nuestra realidad educativa docente y la visión de algunos escenarios docentes, totalmente colindantes con la investigación como lo es la educación colombiana, podemos acercarnos por los alcances investigativos logrados por la profesora Correa (1999) en su obra aprender y enseñar en el siglo XXI. Para esta autora, el deterioro de la imagen de la profesión

docente, se extiende tanto a conciencia social como a la política educativa de los sucesivos gobiernos.

La educación tanto privada como pública, incluso, al propio sentimiento de los docentes, explica la autora viene acompañada de causas sociales, económicas, políticas, académicas, culturales y epistemológicas que de alguna manera para Correa (1999): “favorecen o provocan el deterioro y desconsideración de uno de los oficios más dignos en la historia social de los pueblos” (p. 20). Asimismo, la autora señala que: “los elementos que configuran la identidad profesional del docente están asociados, en primer lugar, a la posesión de un cuerpo de conocimientos formales y disciplinares y, en segundo lugar, a una relativa autonomía en el quehacer” (p. 20).

Con respecto a la posición que toma el docente de reclamo sobre la autonomía para el desarrollo de su praxis, es debido a su conciencia “de ser depositario de un saber disciplinar que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y evaluaciones” (p. 21). Además, indica la autora, esta autonomía solicitada parte del desconocimiento de: “la responsabilidad que asume ante la sociedad por la calidad de sus trabajos con el grupo de estudiantes asignados a su mando” (p. 24).

Es necesario considerar que esta posición es asumida por los docentes venezolanos pero, con los cambios políticos surgidos en nuestro país, la estructura de la educación también ha cambiado; del Ministerio de Educación de la llamada Cuarta República al Ministerio del Poder Popular para la Educación que hoy determina las pautas que dirigen la educación venezolana. Este cambio que en el fondo debiera ser no sólo significativo sino radical, debería darle al docente la posibilidad de aplicar esa “autonomía”, pero el panorama educativo actual se desarrolla en circunstancias todavía no muy claras donde aparentemente no fija un cambio en la formalidad de la acción educativa sino en su fondo ideológico, proceso evidenciado en este estudio.

Siguiendo con la apreciación de Correa (1999), el desarrollo del quehacer docente se encuentra enmarcado bajo un enfoque hermenéutico-reflexivo y se le debe concebir “como un artista, clínico e intelectual” (p. 21), debido a que constantemente hace uso de su sabiduría y creatividad para hacerle frente a situaciones únicas, ambiguas e inciertas que se presentan en el aula de clases. De igual forma, explica que “la Interacción se efectúa en un medio ecológico complejo” (p. 21) porque las instituciones y las aulas son escenarios cambiantes, vivos y en muchos casos sinérgicos o divergentes, por lo cual los problemas que surgen en su seno “no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla establecida o receta preestablecida” (p. 21); su posible solución debe brotar del conocimiento proveniente de la praxis vinculado este a tres aspectos: “La fundamentación epistemológica y científica disciplinar, la sensibilidad experimental y la indagación teórica” (p. 21).

Asimismo, en esta importante interpretación que hace la autora sobre el educador, explica que el conocimiento emergente del proceso educativo que aplica el docente en determinadas circunstancias “es el resultado de una práctica investigativa fluida y cotidiana sobre las singularidades de la situación concreta” (p. 22). Estas situaciones pueden devenir desde su propia experiencia como de la ajena. De igual manera, la autora explica que: “El conocimiento disciplinar del docente emerge en y desde su práctica y se legitima en la experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de su práctica educativa” (p. 23).

Esto quiere decir, que los docentes construyen en forma permanente su propio conocimiento (para nuestra investigación en “un sistema docente”), explicando además, que este conocimiento le es circundante y sirve de sistema entorno (concepción Luhminiana en que se basa esta investigación) cuando se sumergen en conversaciones, ya sean informales o formales, mediatizadas por su concurrencia e interacción en eventos que tienen que ver con su quehacer (simposios, seminarios, congresos, talleres, postgrados, etc.), donde intercambian y cuestionan no sólo el

carácter profesional del ejercicio docente sino los diferentes aspectos que se articulan al proceso pedagógico.

El reto más grande que debe enfrentar el docente es de generar nuevos conocimientos que le permitan interpretar con objetividad la típica situación en que se mueve, de lo contrario, el docente queda totalmente subordinado a la intermediación de saberes externos a su entorno para poder sobrevivir como profesional. Desde la perspectiva de un compromiso mucho más allá de la enseñanza, el quehacer del docente es también político en la medida en que interviene abiertamente en el análisis de los temas y problemas de interés público y promueve en el estudiante el interés crítico y reflexivo en torno a los problemas colectivos.

Investigaciones de Frontera

Otra investigación de las analizadas hasta el momento que pueden ser referenciadas es la de Pogré y Krichesky (2005) titulada: “Formar Docentes: una Alternativa Multidisciplinaria”. Esta investigación se presenta como necesidad de llevar a la práctica un modelo de formación docente que rompe con el denominado “currículo de colección” predominante en las universidades que forman docentes. En ella, se exponen bases conceptuales que fundamentan la importancia de un enfoque multidisciplinar y finaliza con algunas hipótesis acerca de las condiciones necesarias para la construcción interdisciplinar.

Este tema tiene relación sino directamente con la propuesta de la presente investigación, por no demarcarse en el campo de la formación de educadores, si tiene significación con respecto a la condición interdisciplinar, una de los retos presentes en los docentes de la educación básica venezolana.

Entre las investigaciones que han podido servir de apoyo a este estudio, tenemos la de Pineda (1999), titulada: “El Discurso Político de la Educación Básica en Venezuela”. Este autor formula una teoría sistémica sobre la acción discursiva del docente y demás actores políticos del sistema educativo. Examina el patrón de comportamiento de estos actores, tras analizar las zonas educativas del Ministerio de Educación como centro donde se legitima una acción discursiva que impide la puesta en marcha de nuevos procesos de aprendizaje basados en un nuevo principio de organización social.

Esta tesis sirve de contrastación con respecto a las apreciaciones provenientes del discurso docente sobre la actualidad referida al mismo ministerio pero desde el proceso político socialista bajo el nombre de Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte.

Fundamentos Teóricos del Estudio

Teorías que Fundamentan el Método

La teoría Fenomenológica de Husserl se presenta en esta investigación como eje filosófico metódico. Para el diccionario de filosofía del profesor Ferrater (2004) en su edición actualizada por Terricabras (2004) señala: “La fenomenología es a la vez un «método» y un «modo de ver». Ambos se hallan estrechamente relacionados, por cuanto el método se constituye mediante un modo de ver y éste se hace posible mediante el método” (p. 1239).

Otra definición de la fenomenología se puede observar desde la opinión de Zirión (1990) en su “Breve Diccionario analítico de conceptos Husserlianos”:

La fenomenología es la ciencia descriptiva de las esencias de los fenómenos puros. “Ciencia descriptiva” significa, primordialmente, ciencia que procede guiándose meramente por la intuición, por la evidencia, ciencia, pues, que se impone el principio “de todos los principios”. Pero quiere decir también, y por lo mismo, ciencia que no construye teorías explicativas, que no procede formulando hipótesis ni ninguna clase de argumentaciones deductivas. Por otro lado, que sea ciencia de las esencias de los fenómenos puros, significa, ante todo, dos cosas: primera, que emplea el método llamado reducción eidética, y segunda, que emplea, en conjunción con él, el método llamado reducción fenomenológica. (p. 44)

Para este autor, se debe distinguir entre la fenomenología entendida como ciencia (o conjunto de disciplinas científicas) y la fenomenología entendida como un método, o, más en general, como una actitud intelectual. Si se toma a la fenomenología como un método y no como una ciencia, se corre el riesgo de confundir los métodos propios de la fenomenología: la reducción fenomenológica, la reducción eidética, el análisis intencional, con una mera actitud intelectual vagamente definida como un “volver a las cosas mismas”, un “filosofar sin supuestos”, un “abstenerse de prejuicios”.

Ahora bien, como el camino metódico que se desea transitar es el de la fenomenología debemos acercarnos a su descripción desde su principal exponente y creador, Husserl (1997), el cual destaca que:

La fenomenología va a fundarse aquí como una ciencia de esencias, como ciencia apriorística, o, según también decimos, eidética, será útil anteponer a todos los esfuerzos que habrá que consagrar a la fenomenología misma una serie de discusiones fundamentales sobre las esencias y las ciencias de esencias y una defensa de los derechos naturales del conocimiento esencial frente al naturalismo. (p. 12)

Para ello debemos, en primer lugar, adentrarnos en los métodos propios de la fenomenología, antes mencionado por Zirión (1990), como lo son: la reducción

fenomenológica, la reducción eidética, el análisis intencional (intuiciones) y un factor determinante, el del yo trascendental.

La reducción fenomenológica es el paso de la consideración de los fenómenos como realidades (que poseen, por lo tanto, una carga de trascendencia) a su consideración como fenómenos puramente inmanentes. Según Ziri6n (1990), con la reducción fenomenológica, con la célebre epojé fenomenológica, no sólo queda fuera de la atención del investigador todo lo objetivo, todo lo no subjetivo, lo no perteneciente al ámbito de la conciencia, sino también lo que, siendo subjetivo, perteneciendo al ámbito de la conciencia, siendo, pues, “vivencia”, tiene el carácter de algo real, mundano, espacio-temporal. Se trata entonces, del “poner entre paréntesis” todo aquello que trascienda la subjetividad *pura*, del “poner entre paréntesis” el mundo y todos sus contenidos para quedarse únicamente con el “residuo” de esta misma subjetividad o conciencia pura, tomar una actitud nueva que se denominará *trascendental*.

Por su parte, la reducción eidética consiste simplemente en el paso de la consideración del hecho individual a la consideración de su esencia, que Husserl (1997) explica:

Si nos fijamos en las normas que nos prescriben las reducciones fenomenológicas, si desconectamos rigurosamente, como ellas lo requieren, todas las trascendencias, si tomamos, pues, las vivencias en su esencia propia, se nos abre, según todo lo expuesto, un campo de conocimientos eidéticos. (p. 145)

Esto indica que el análisis intencional (intuiciones), todas aquellas interrogantes que surgen en el mismo para describir el fenómeno en el mismo estar en contacto con el, deben ser consideradas como parte de las reducciones eidéticas.

Por último, siendo ciencia de los fenómenos puros en su integridad, es decir, en cuanto a todas sus partes y en cuanto a todos los contenidos que pueden hallarse en ellos, la fenomenología es ipso facto ciencia de los objetos de esos fenómenos y por ende de todos los diferentes sentidos y especies de objetos concebibles.

Para Husserl (1997):

El volverse claro consiste, pues, aquí en dos clases de procesos que se combinan una con otra: el proceso de conversión en intuitivo y en incremento de la claridad de lo ya intuido...El aprehender con plena claridad tiene la ventaja de permitir por esencia identificar y distinguir, explicar, referir, etc., en forma absolutamente indubitable, o lo que es lo mismo, el llevar a cabo "con evidencia intelectual" todos los actos "lógicos". En éstos entran también los actos de aprehender esencias, a cuyos correlatos objetivos se transportan, como ya se dijo, las diferencias de claridad ahora aclaradas en detalle, como por otra parte se transportan al esfuerzo de lograr que se den con plenitud de esencias los conocimientos metodológicos que acabamos de adquirir...En general requiere, pues, el método, que es una pieza fundamental del método de la ciencia eidética, que se avance paso a paso. Aunque las intuiciones singulares que sirven para aprehender las esencias estén ya lo bastante claras para conquistar con plena claridad lo universal que es una esencia...puede faltar claridad en las determinaciones más precisas de las esencias entretrejidas con las que se trata de aprehender, siendo menester entonces un acercar los casos singulares que sirven de ejemplares o un crear nuevos y más adecuados casos de éstos, en los que puedan destacarse los distintos rasgos mentados enmarañada y oscuramente y darse con máxima claridad. (p. 154-155)

Para ello, es imprescindible y factor determinante el del yo trascendental y su acción, la reflexión. Con respecto a esta última, en el texto "las Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica", el mismo autor (1997) explica:

La reflexión es, según lo acabado de exponer, un rótulo que designa actos en que resulta apresable con evidencia y analizable la corriente de las vivencias con todo cuanto de variado sobreviene en ella (componentes de las vivencias, correlatos intencionales). La reflexión

es, así podemos decirlo también, el rótulo que designa el método de conciencia para el conocimiento de la conciencia en general, pero justo en este método se convierte ella misma en objeto de posibles estudios: la reflexión es también el rótulo de formas de vivencias esencialmente relacionadas, o sea, el tema de un importante capítulo de la fenomenología. Distinguir las diversas "reflexiones"• y analizarlas íntegramente en orden sistemático, es su tema...La fundamental importancia metodológica del estudio de esencia de la reflexión para la fenomenología...bajo el concepto de reflexión caen todos los modos del aprehender inmanentemente esencias y, por otra parte, de la experiencia inmanente. (p. 176)

Por otro lado, el autor señala:

Entre las peculiaridades esenciales y universales del dominio trascendentalmente purificado de las vivencias compete en verdad un primer lugar a la referencia de toda vivencia al yo "puro". Todo "cogito", todo acto en un sentido señalado, se caracteriza por ser un acto del yo, "procede del yo", que "vive" en él "actualmente". Ya hemos hablado de ello y vamos a recordar en pocas palabras lo antes expuesto...Observando, percibo yo algo; de igual modo estoy yo en el recuerdo "ocupado" frecuentemente con algo; cuasi-observando percibo yo en las ficciones de la fantasía lo que pasa en el mundo fantaseado. O bien, yo medito, saco conclusiones, rectifico un juicio, en casos "absteniéndome" en general de juzgar. Llevo a cabo un agrardarme o desagradarme, me alegro o estoy triste, deseo y quiero y hago; o, también, me "abstengo" de alegrarme, de desear, de querer y obrar. En todos estos actos estoy yo ahí, *actualmente* ahí. Reflexionando, me aprehendo como el hombre que está ahí. (p. 189)

Como final de esta arquitectura del método, uno de los puntos esenciales de la fenomenología es el yo trascendental que rechaza explícitamente la noción de un yo puro independiente o separado del yo empírico (el yo observador objetivo positivista, del yo natural humano con sus experiencias y reflexiones), cual lo único que se ha separado, lo único de lo que se ha hecho abstracción es el cuerpo.

Husserl (1982) explica que: “Ahora bien, he de confesar que no logro encontrar de ninguna manera ese yo primitivo, centro necesario de referencia. Lo

único que soy capaz de notar o de percibir es el yo empírico” (p. 165). La consideración “fenomenológica” lo obligaba a prescindir de todo lo “externo” y a dirigir la atención solamente a las vivencias de conciencia, a la conciencia misma, de tal manera que lo objetivo quedaba, en cierta forma, fuera de consideración. Pero estas vivencias y esta conciencia seguían teniendo como sujeto al sujeto o yo empírico, es decir, en última instancia, al yo humano.

Con respecto a una explicación de la funcionalidad del yo, se podrían tomar las siguientes palabras de Husserl (1997):

La universal peculiaridad de las vivencias – tomadas como posibles datos de la percepción reflexiva (inmanente) – de que acabamos de tratar, es parte integrante de una peculiaridad todavía más amplia, que se enuncia en la ley esencial de que toda vivencia se halla inserta en un complejo de vivencias esencialmente encerrado en sí mismo, no sólo bajo el punto de vista de la sucesión temporal, sino también bajo el punto de vista de la simultaneidad. Esto quiere decir que todo ahora de vivencias tiene un horizonte de éstas que tienen precisamente también la forma originaria del "ahora", y en cuanto tales constituyen el horizonte originario y uno del yo puro, el ahora originario y total de la conciencia correspondiente...Con esta prístina forma de la conciencia está en relación según las leyes esenciales lo siguiente: cuando la mirada pura del yo da reflexivamente en alguna vivencia y la aprehende perceptivamente, existe la posibilidad a priori de volver la mirada a otras vivencias hasta donde alcanza este complejo. (p. 195-196)

Para enmarcar o señalar como camino de la fenomenología, según Husserl (1997), sus pasos, en una muy atrevida síntesis esquemática, quedaría de la siguiente manera: conciencia del yo, esferas de oscuridad y claridad, rasgos mentados y enmarañados, casos singulares (ejemplares), intuiciones singulares, aprehensión de esencias, la esencia con claridad universal, reducción eidética, todo en función del epojé fenomenológico hacia la conjunción entre la reducción eidética y fenomenológica, hacia el logro de la reducción existencial.

Siguiendo este camino, otro eje filosófico de la consecución de esta investigación es la Hermenéutica, la cual en esta investigación presentará una variada gama de propuestas como variado es el mundo y sus grandes pensadores o teóricos, comenzando por Gadamer (1977) y el círculo hermenéutico:

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo «metodológico» sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión. (p. 362)

Asimismo, el autor explica:

Este círculo que subyace a toda comprensión posee...consecuencia hermenéutica que me gustaría llamar «anticipación de la perfección». También esto es evidentemente un presupuesto formal que guía toda comprensión. Significa que sólo es comprensible lo que representa una unidad perfecta de sentido. Hacemos esta presuposición de la perfección cada vez que leemos un texto, y sólo cuando la presuposición misma se manifiesta como insuficiente, esto es, cuando el texto no es comprensible, dudamos de la transmisión e intentamos adivinar cómo puede remediarse. (p. 263)

La hermenéutica representa, en esta investigación, la función metodológica del acercarnos al reconocimiento del texto-información de la interpretación docente así como de largar la carga teórica proveniente del discurso curricular.

Otro compromiso teórico filosófico lo representa la Dialéctica, que Hegel (1770 – 1831) describe como un proceso de negación y mediación que siguen a un primer momento de simple posición de una cosa o un concepto: tesis, antítesis y síntesis. La tesis es la posición o simple afirmación de algo; la antítesis o negación, supone un contraste a la vez que un conflicto; y la síntesis como mediación o intento de solución de la contradicción. Es necesario aclarar que en esta investigación no se establece la aplicación de la dialéctica desde la propuesta de Hegel, sino como lo asumen autores como: Luhmann (1998) en su teoría de sistemas, donde el objeto es la diferenciación entre sistema y entorno; y en la versión dialéctica de Ricoeur (2003) con la teoría de la interpretación, esta realiza una dialéctica entre la explicación y la comprensión, pasando por la dialéctica entre acontecimiento y sentido, entre el discurso hablado y escrito y otros.

Asimismo, otra posición filosófica, eje de esta investigación, lo representa la deconstrucción y para adentrarnos a esta visión debemos acercarnos a su autor Derrida (1989). Este explica que empleó el término «deconstrucción», poco usual en francés, para retomar en cierto modo, dentro de su pensamiento, las nociones heideggerianas de la Destruktion de la historia de la onto-teología (que hay que entender no ya como mera destrucción sino como desestructuración para destacar algunas etapas estructurales dentro del sistema») y de la «Abbau» (operación consistente en «deshacer una edificación para ver cómo está constituida o desconstituida»).

El término «deconstrucción» no puede por menos que insertarse perfecta aunque polémicamente en el campo de ese discurso estructuralista, que para Peretti (1998):

El estructuralismo dominaba por aquel entonces. Deconstrucción parecía ir en ese sentido, ya que la palabra significaba una cierta

atención a las estructuras...Deconstruir era asimismo un gesto estructuralista...asumía una cierta necesidad de la problemática estructuralista. Pero era también un gesto antiestructuralista. Y su éxito se debe, en parte, a este equívoco». (s/n)

En efecto, la deconstrucción no es, tampoco, en modo alguno un método. No lo es, en primer lugar, porque la deconstrucción no es ni puede ser jamás la operación de un sujeto: no sobreviene del exterior ni con posterioridad al objeto concernido, sino que forma parte integrante del mismo. La deconstrucción no es un método porque la singularidad (el idioma en su sentido más estricto, es decir, lo que Derrida a veces llama el «efecto de idioma para el otro») de cada texto, de cada una de sus lecturas, de cada escritura, de cada firma, resulta irreductible (Derrida, 1989). La deconstrucción, de hecho, es un acontecimiento singular que tiene que replantearse en cada ocasión, que tiene que inventarse de nuevo en cada caso. Derrida (1989) precisa que el hecho de que la deconstrucción no sea un método «no excluye una cierta andadura que es preciso seguir». Dicha andadura no es otra que lo que el autor denomina la estrategia general de la deconstrucción.

En el proceso significante general que es el texto para Derrida (1998) y dentro de una compleja y diversificada trama de trabajo siempre singular, un «suplemento de lectura o de escritura debe ser rigurosamente prescrito, pero por la necesidad de un juego, signo al que hay que conceder el sistema de todos sus valores». Y es, precisamente, en la rigurosa necesidad de ese suplemento de lectura o de escritura en donde se plasma con más fuerza la gran semejanza que existe entre la estrategia deconstructiva y la práctica hermenéutica.

Basamento Teórico Educativo

Si partimos de lo que las teorías del aprendizaje especifican, el docente debería lograr un camino individualizado partiendo de las teorías de Rogers (1979)

para la enseñanza, con el cual pueda desarrollar la potencialidad individual del aprendiz, pero a la par, aproximarse al aprendiz en su realidad, en su entorno social que desarrollará en forma dinámica su “zona de desarrollo próximo”, como lo especifica Vigotsky (1989). Pero, por ser el propio aprendiz sujeto-objeto del propósito educativo, debe observar para el logro del aprendizaje, una dicotomía de significaciones: por un lado, la significación que proviene de sus conocimientos previos, según Ausubel (1963) y, por la otra, el andamiaje conceptual que debe poseer, los contenidos abordados para lograr la significación hacia el nuevo constructo a aprehender, según Bruner (1977).

Para ello, es menester que el docente cuente con una visión holística vigotskyana, donde se puedan aglutinar todos estos aspectos del discurso didáctico en función de comprender el camino que transita o debería transitar. El docente cada vez que se involucra en el acto educativo, para lograr estimular la necesidad de conocimiento en el aprendiz, promueve la acción que como actor desempeña ante el aprendiz. Para Bandura (1977) ser trasmisor de una imagen con lo cual logre motivar el aprendizaje “vicario” y la posibilidad de la “representación de lo observado” Ahora bien, el brazo ejecutor lo representa la pedagogía bajo la aplicación del docente y la didáctica como estrategias hacia el logro. Todas estas facetas o componentes han tenido muchos cambios en el transcurso de la vida docente.

A continuación se realizará un acercamiento breve de la evolución de estos procesos. Un modelo, en palabras de Ochoa (2001), es: “Una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (p. 32). De igual manera, describe un modelo pedagógico, como: “La representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 32). A

continuación se realizará una breve reseña teórica de los modelos más estudiados por la pedagogía.

Modelo Pedagógico Tradicional

Para Ochoa (2001), en su forma más clásica, este modelo enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para moldear, a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal humanístico y ético que recoge la tradición metafísico-religiosa-medieval. En este modelo, el método y el contenido de la enseñanza en cierta forma se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma: entendimiento, memoria y voluntad y una visión indiferenciada e ingenua de la transferencia del dominio logrado en disciplinas clásicas como el latín o las matemáticas.

El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina con unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración ejemplar de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna: oyendo, observando y repitiendo muchas veces. Es así como el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, representada en el maestro como la autoridad (Flórez, 1995).

Modelo Pedagógico Romántico (Experiencial o Naturalista)

Este modelo pedagógico sostiene que el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior y, por consiguiente, el centro, eje de la educación, es el interior del niño. El ambiente pedagógico debe ser muy flexible para que el niño despliegue su interioridad, sus cualidades y sus habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibitorio y nada auténtico que proviene del exterior

cuando se le inculcan o transmiten conocimientos que pueden violar su espontaneidad. (Ochoa, 2001)

El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. El maestro debe liberarse, él mismo, de los fetiches del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. El ideólogo de este modelo es Jean Jacques Rousseau, y en el siglo XX se destacaron Illich y A.S. Neil y el pedagogo de Summerhill. (Ochoa, 2001).

Modelo Pedagógico Conductista

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos. El método es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner (Ochoa, 2001).

Modelo Pedagógico Cognitivista (Constructivista)

En esta perspectiva, se pueden diferenciar al menos cuatro corrientes: el modelo constructivista, en su primera corriente, establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares. El

maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario, lo importante no es que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre que esto contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar y de reflexionar. Dewey, Piaget y Kohlberg son inspiradores de este modelo. (Ochoa, 2001)

Una segunda corriente del enfoque cognitivo se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje y privilegia los conceptos y estructuras básicas de las ciencias, por encontrar en ellas un material de alta complejidad que brinda mejores oportunidades de desatar la capacidad intelectual del alumno y enseñarle como a un aprendiz de científico. Bruner, citado por Ochoa (2001) es el iniciador de este enfoque optimista que asegura que cualquier contenido científico puede ser comprendido por los niños si se les enseña bien y se les traduce a su lenguaje, facilitando que los niños entiendan por sí mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia, como en un aprendizaje por descubrimiento (Ochoa, 2001).

En esta corriente de enseñanza basada en el descubrimiento, los alumnos realizan su aprendizaje a medida que experimentan y consultan la bibliografía disponible, analizan la información nueva con la lógica del método científico de la disciplina y deducen sus propios conocimientos. La evaluación formativa que realiza el profesor durante el proceso capta sobre todo las posibles desviaciones del alumno del proceso de descubrimiento previsto por el profesor en el desarrollo del modelo científico que caracteriza la disciplina de estudio.

El objetivo de la evaluación consiste en obtener información acerca de los descubrimientos del alumno y su grado de apropiación de la estructura básica de la ciencia al final del proceso. El optimismo innovador e intuicionista de Bruner (1973)

fue criticado por Ausubel (1978), quien también se ocupa de la enseñanza del contenido de las ciencias, pero no por descubrimiento propio del niño sino como un aprendizaje que el alumno tornará significativo gracias al aporte de su experiencia previa y personal. La contribución de sentido del alumno lo saca de la pasividad y lo convierte en activo constructor de su propio aprendizaje, sin el radicalismo de Bruner, pero manteniéndose como un exponente moderado de la corriente cognitiva.

El profesor debe facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de ensayar y aplicar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas (Novak, 1988), para que el aprendizaje sea significativo.

Modelo Pedagógico-Social-Cognitivo

Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje (como creen los conductistas), ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como creen algunos constructivistas. Sus precursores más destacados son Makarenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire. Más recientemente los discípulos de Vigotsky llevaron al aula la aplicación de los principios de la psicología educativa de su maestro. (Ochoa, 2001)

Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios. A través de la participación en las comunidades, los estudiantes podrían considerarse a sí mismos capaces, incluso obligados, de comprometerse con el análisis crítico y la solución de sus problemas. (Posner, 1998)

Al menos cuatro requisitos o exigencias deben cumplir la enseñanza según esta pedagogía social. Posner (1998) indica:

1.- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes. 2.- El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada. 3.- Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera. El profesor y los participantes, sean alumnos o no de la escuela, están invitados y comprometidos a explicar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema de la situación estudiada y su peso en la discusión no lo da autoridad alguna, sino la fuerza de los argumentos, la coherencia y utilidad de las propuestas y la capacidad de persuasión, aún en contra de las razones académicas del profesor o del libro de texto. 4.- La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él. Es Vigotsky quien ha definido el concepto de zonas de desarrollo próximo que el alumno logra realizar con la ayuda de un buen maestro. (p. 68)

En esta perspectiva, la evaluación no se desliga de la enseñanza sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia. Por ejemplo, la solución de problemas sencillos de aritmética, donde se ha detectado que los estudiantes pueden fallar por varias razones. (Orrantía, 1997)

Diseño General del Proceso de Investigación

Para definir los parámetros o marco de referencia en que se encamina una investigación, el problema mayor se deriva de su propia naturaleza. Para Martínez (1998): “Cuando, una realidad no es una yuxtaposición de elementos, sino que sus "partes constituyentes" forman una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí, constituyen un sistema. Su estudio y comprensión requieren la captación de esa estructura dinámica interna” (p. 30). Por ende, este estudio está enmarcado en la visión conceptual investigativa cualitativa, pues no pretende hacer una simple yuxtaposición de elementos sino un sistema concatenado de ideas.

El campo de acción de esta investigación se inscribe en el Área Prioritaria Educación, enmarcada en la Línea de Investigación: Fenomenología y Hermenéutica, Temática: Vías Fenomenológicas y Subtemática: la Fenomenología y Hermenéutica en el Circuito Comprensión-Explicación del Fenómeno Educativo, adscrita al Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo

Metódica de la Investigación

En la actualidad, con relación a las investigaciones que mueven su atención hacia la observación o interpretación de la realidad, es difícil que estas se conduzcan hacia la aplicación de un método específico para el logro de sus objetivos; por lo

tanto se habla de metódica. Para Morin (1999): “El método no puede formarse más que durante la búsqueda; no puede despejarse y formularse más que después, en el momento en que el término vuelve a ser un nuevo punto de partida, esta vez dotado de método” (p. 36). Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo fenomenológico interpretativo y utilizó para el abordaje metódico la fenomenología y la hermenéutica; con ello, se logró el propósito de esta investigación: el estudio del fenómeno de la praxis docente desde la visión o interpretación docente.

Para el estudio fenomenológico, cada aporte fue analizado desde la acción del yo del investigador de despojarse de sus conocimientos y apreciaciones por medio del epojé. Así, se logró aprehender de los casos ejemplares que devinieron de ensayos y entrevistas estudiadas, evidencias precisas para la realización de la reducción fenomenológica y la reducción eidética; claro está, no en forma lineal sino circular pues en la investigación el proceso de reducción fenomenológica y eidética van a la par en forma circundante para apreciar el fenómeno, logrando finalmente en su conjunción la reducción trascendental.

Para Husserl (1979): “La fenomenología tiene que llegar por sí misma a los sistemas de conceptos...Estos son los conceptos que predelinean todas las demarcaciones formales de la idea-forma de un posible universo del ser en general” (p. 30). Para ello, en primer término, se describió la conformación del fenómeno educativo desde la estructura funcional antropológica de su proceso histórico ideario a través de una reducción fenomenológica y eidética de documentos provenientes de grandes estudiosos de la educación.

Luego, se describió el fenómeno educativo desde la estructura funcional real de su proceso educativo a partir de la experiencia docente en el desarrollo de su praxis. En este aspecto, se abordó el estudio de las evidencias aportadas en ensayos y entrevistas dialogadas a informantes clave y actores clave, categorizando desde esos

aportes la impresión que tiene el docente de su hacer, y luego hacer una descripción de esas categorías estructuradoras del fenómeno para su comprensión.

Finalmente, se logró apreciar, luego de la descripción, comprensión e interpretación del fenómeno, la deconstrucción que realiza el docente de las estructuras presentes en su praxis educativa. Esta acción basó su proceso de aplicación por medio del conocimiento que, por un lado, posee el docente de las teorías y conocimiento profesionales aprendidos y saberes logrados y desde su experiencia; con ellos ejecutará la praxis que le es requerida desde la posibilidad de su contexto educativo. Con esto, se logró la reducción trascendental del fenómeno como propuesta del puente entre una pedagogía fenomenológica hacia una pedagogía deconstructivista.

Con respecto a la aplicación de la hermenéutica, existen varias corrientes filosóficas; esta investigación, en un proceso ecléctico no reduccionista, en vía de profundizar en la interpretación, utilizó la hermenéutica desde dos autores: Heidegger y Gadamer. El círculo hermenéutico o círculo del comprender para Heidegger (2001): “Es inherente a la estructura del sentido, fenómeno que tiene sus raíces en la estructura existencial del «ser ahí», en el comprender interpretativo” (p. 172).

El ser docente en esta investigación, como ente de la docencia como estructura sistémica: “Ente al que en cuanto «ser en el mundo» le va su ser mismo”...”advirtiendo que el «círculo» es inherente ontológicamente a una forma de ser del «ser ante los ojos» (el ser ideal)” (p. 172). El docente interpretará, en función a lo pretendido en esta investigación, como ente en el ser educación, desde su ser. Por su parte, el investigador, también ente educador, reinterpreta al ser educación desde el ser docente como ente investigador docente.

Por otro lado, para Gadamer (1999):

El círculo no es, pues, de naturaleza formal; no es subjetivo ni objetivo, sino que describe la comprensión como la interpenetración del movimiento de la tradición y del movimiento del intérprete. La anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición. Pero en nuestra relación con la tradición, esta comunidad está sometida a un proceso de continua formación. No es simplemente un presupuesto bajo el que nos encontramos siempre, sino que nosotros mismos la instauramos en cuanto que comprendemos, participamos del acontecer de la tradición y continuamos determinándolo así desde nosotros mismos. (p. 362)

Como docentes, estamos involucrados en una comunidad que se caracteriza en su hacer, independientemente del espacio-tiempo, siempre el docente ha sido docente. Por eso, podemos interpretar el acto de educar.

El mismo Gadamer (1999) explica:

El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete. La interpretación consiste en esta medida en una referencia esencial constante a la pregunta que se le ha planteado. Comprender un texto quiere decir comprender esta pregunta...Así pues, el que quiera comprender tiene que retroceder con sus preguntas más allá de lo dicho; tiene que entenderlo como una respuesta a una pregunta para la cual es la respuesta...Un texto sólo es comprendido en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. (p. 447-448)

El docente produce el texto, como descripción e interpretación, para responder la pregunta: ¿Cómo es el fenómeno de la praxis educativa?; esa es, en la investigación, la gran pregunta contestada desde su conocer teórico y práctico; pero la respuesta conduce inmediatamente a una segunda pregunta: ¿Cómo deconstruye el docente su praxis en función a las exigencias de la realidad histórica de la misma? Esa otra pregunta es la generadora de la propuesta doctoral.

Participantes e Informantes Clave y su Elección

En cualquier investigación es de suma importancia la selección de las fuentes de información que se utilizarán y para la investigación cualitativa fenomenológica hermenéutica, es vital. Según Martínez (1998): “De su correcta interpretación depende el significado de toda la investigación” (p. 52); asimismo: “la elección de la muestra dependerá de lo que queramos hacer con ella y de lo que creemos que se puede hacer con ella” (p. 52). Sobre los requisitos que conlleva a la selección de informantes o actores clave correcta, se debe observar, según Martínez (Opus cit.), “requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante”... “usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, circunstancias situacionales, intereses personales u otras consideraciones” (p. 53)

Esta investigación, tomó para su estudio la acción docente o praxis docente y como elementos de información los docentes, descriptores de esta acción; estos elementos fueron seleccionados entre Especialistas en Educación Básica, debido a que el fenómeno en estudio está determinado principalmente en el hacer docente en el área de la Educación Básica y de Magíster en Investigación Educativa, también involucrados con el área de la temática como informantes clave. Asimismo, se tomaron como actores clave de la investigación, a docentes del Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo que gustosamente aportaron desde su conocimiento y experiencias información relevante. El aspecto que caracteriza esta elección es la diversidad de opiniones que se pudieron observar en la misma así como el acuerdo o desacuerdo con los procesos actuales del sistema educativo, diversidad de años de servicio, diversidad de cargos ejercidos y en ejercicio y diversidad de niveles educativos laborados.

En síntesis, esta investigación enmarca a los informantes y actores clave como elementos del sistema docente, antes mencionado, dentro de la teoría de sistemas referenciales de Luhmann (1998), el cual sostiene que para poder hacer una diferenciación entre sistemas (sistema docente y sistema educativo) esta sólo puede llevarse a cabo mediante autorreferencia: “Es decir, los sistemas sólo pueden referirse a sí mismos en la constitución de sus elementos y operaciones elementales” (p. 33). Para ello, según el autor: “Los sistemas tienen que producir y utilizar la descripción de sí mismos...tienen que ser capaces de utilizar, al interior del sistema, la diferencia entre sistema y entorno como orientación y principio de procesamiento de información” (p. 33).

La Información, su Proceso de Captura, Descripción e Interpretación

Sintetizando el proceso de recopilación de información, los instrumentos utilizados para ello y las acciones para su estudio, se pueden identificar los siguientes pasos: se desarrolló, en primer lugar, una experticia documental donde se pudo evidenciar la existencia de autores con un extraordinario bagaje informativo sobre el área de estudio, la educación y su conformación histórica, materiales que sirvieron, tras su reducción fenomenológica e eidética para realizar una reducción trascendental con la descripción del proceso antropológico de la educación en Venezuela.

En segundo lugar, se interpretaron producciones escritas en ensayos, realizado por los docentes que sirvieron de informantes clave y la transcripción y categorización de las entrevistas dialogadas de los informantes clave. Con ello, se logró hacer otro momento de reducción fenomenológica y eidética, con lo cual se logró describir, entender e interpretar los elementos que conforman el hacer docente. Luego, con estos insumos evidenciados se logró concatenar, como reducción trascendental, el proceso pedagógico propuesto en esta tesis doctoral, el paso de una pedagogía fenomenológica a una pedagogía deconstructivista.

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA LA DESCRIPCIÓN, COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA PRAXIS DOCENTE EN EL CONTEXTO HISTÓRICO, CULTURAL Y EDUCATIVO VENEZOLANO

Este momento del estudio, tiene como propósito lograr una aproximación antropológica filosófica de la praxis educativa venezolana y con ella una aproximación histórica, social y educativa que pudieran esclarecer rasgos presentes en nuestra identidad cultural docente. Para Carías (1982): “Una antropología cultural del venezolano debe tomar en cuenta los factores dominantes que subyacen en su modo de ser y componen lo distintivo que lo tipifica y diferencia de otros representantes de áreas culturales afines” (p. 2). Para ello, se describen momentos que marcan o establecen hitos puntuales en la praxis educativa venezolana, considerados desde tres aspectos básicos: el contexto histórico, que nos sitúa en ese espacio tiempo delimitador de la indagación; el proceso antropológico filosófico educativo, patrón reflexivo determinante en el desarrollo de la educación y el estudio del hacer docente como una aproximación a la caracterización cultural venezolana presente en el ser docente venezolano.

La metodicidad empleada para la descripción de los aportes encontrados sobre el fenómeno en estudio, la praxis docente, es la fenomenología de Husserl, para su comprensión la hermenéutica de Heidegger y para su interpretación la hermenéutica desde Gadamer, logrando con ello el propósito de alcanzar una aproximación al proceso antropológico histórico-social-cultural de la praxis educativa venezolana. En este proceso investigativo se abordaron textos y documentos de gran relevancia para la descripción, comprensión e interpretación de la praxis educativa venezolana desde la visión de grandes investigadores educativos, como: López (1999), Del Rey (2005), Straka (2009) y Carías (1982) como caracterizadores del ser

venezolano. Pero será fundamental para esta descripción fenomenológica, el estudio que se realizó a la información proveniente de los textos de Fernández (1994, 1995, 1997, 1999, 2009) y Bonilla (2004), los cuales fueron estudiados en profundidad para la elaboración de esta descripción, comprensión e interpretación.

Proceso Educativo para el Establecimiento de la Conquista

La génesis de nuestra cultura venezolana nace, según Fernández (1999)) al igual que los demás países de raíces culturales iberoamericanas, como un transplante de las instituciones políticas, sociales y religiosas del poder conquistador europeo al Nuevo Mundo, quienes propiciaron y ejecutaron acciones como parte de la conquista y evangelización, para el cumplimiento de la acción expresada en las Leyes de Indias y Bulas Papales (Bulas Alejandrinas de 1493). Una de esas acciones será la educación y de ello se desprende la primera función educativa específica presente en nuestra historia. Fernández (2009) indica: “Velar por la conversión e instrucción católica a los naturales” (p.15), con ello, asegurarles la eterna salvación.

Esta función educativa que deberá cumplir la Monarquía y que establecerá, desde el vínculo de relación entre dominantes y dominados, se convertirá en instrumento de la política general que se impondrá en sus nuevos dominios por medio de acciones “pedagógicas” y “didácticas” en la política de educación pública impuesta. He aquí que la educación se presenta como camino para solventar la necesidad de dominio político espiritual de la Monarquía Española y de la Iglesia Católica, siendo estrategia emblemática para el desarrollo de un proceso conquistador. Para su logro, desde el año 1493, se inicia desde el papado una tarea educacional encomendada a la Monarquía Española por medio de la Bula Inter Caetera, expedida por el Papa Alejandro VI a favor de los Reyes Católicos, como explica Fernández (1999):

Se trataba de cumplir la gigantesca tarea de reducir a la fe cristiana e instruir para el disfrute de la vida sociable y política, según el modelo español, a las naciones gentílicas y bárbaras que poblaban tierras del Nuevo Mundo, o sea, de sustituir un estado mental y espiritual por otro, de borrar un modo de ser y escribir en el rústico espíritu de aquellos seres un nuevo código para construir una nueva identidad. (p. 16)

Por su parte, los reyes de España trasladan esta función, de manera primaria o inicial, al mismo Cristóbal Colón por medio de las instrucciones dadas el 29 de mayo de 1493 sobre el régimen a seguir luego de arribar a estas tierras en su segundo viaje, en las que se establecía en ellas: cuidar, en primer lugar, las cosas que atañían a la conversión de los naturales a la fe Católica, y he aquí lo que se puede establecer como primer encomienda educativa, pues añade en esta instrucción que se debía realizar, un principio de sabia pedagogía que debía ayudar al arreglo de las relaciones entre españoles e indígenas y con ello poder poner las bases para principiar ese trabajo de conversión.

Es por ello que se pide a Colón que llegando la expedición, como explica Martín (1954), citado por Fernández (1999):

Procure e haga el dicho almirante que todos los que en ella van, e los que más fueren de aquí en adelante, traten muy bien e amorosamente a los dichos indios, sin que les fagan enojo alguno, procurando que tengan los unos con los otros mucha conversación e familiaridad, haciéndose las mejores obras que ser pueda, castigándose, ordenan los reyes, a quienes traten mal a los dichos indios en cualquier manera que sea. (p. 17)

Asimismo, por Cédula del 23 de abril de 1497, se le encarga a Colón aspectos relacionados con la subsistencia de la población, como la autorización de llevar agricultores, artesanos y encargados de otras profesiones, para el desarrollo de las fundaciones. Pero, paralelamente se le pide que estos actúen para iniciar entre los naturales ciertos aprendizajes, en especial sobre cultura agrícola. En esta acción se

puede entender como el establecimiento, desde el principio de la conformación conquistadora, de una estructura educativa para llevar a cabo la ordenación político social que deberá ser tomado en cuenta como soporte esencial de esa empresa.

Una vez fundados pueblos, villas y ciudades, hay un cambio en la funcionalidad estratégica de la docencia, pues será la Iglesia la que regirá el proceso educativo, siendo la autoridad civil la beneficiaria de este proceso educativo con la formación de los pobladores hacia una vida en sociedad. El oficio del magisterial en este proceso estará unido por tradición a la cultura española, y por ende, la enseñanza de la doctrina cristiana como sustancia del acto educativo. Este acto ya no recae en la acción ejecutora en el estado conquistador sino en manos del nuevo brazo ejecutor, el clero, el cual mantendrá ese rol hasta las primeras intenciones de cambios educativos que devendrán a propósito del desarrollo de la ilustración que se apropiará de las estructuras sociales en el continente europeo.

Es necesario observar, como en este espacio – tiempo histórico, el poder de la Iglesia Católica como coordinadora de la estructura educativa y la Monarquía Española, el brazo ejecutor, además de religiosos seculares, como lo expresa el Padre Victoria en su obra *Relectio de Indis* (1967), citado por Fernández (2009) :

Los cristianos tienen derecho a predicar y anunciar el Evangelio en las provincias de los bárbaros...Y como espacialmente corresponde al Papa procurar la promoción del Evangelio en todo el mundo, si para la predicación del Evangelio en aquellos territorios tienen más facilidad los Príncipes de España, puede encargársela a ellos y prohibirla a todos los demás. Y no sólo puede prohibir a estos últimos la predicación, sino también el comercio, si así fuera conveniente a la propagación de la religión cristiana, puesto que puede ordenar las cosas temporales como convenga a las cosas espirituales. (p. 17)

Es de hacer notar que el contexto colonial venezolano se desarrollará bajo los procesos estructurales y conductuales del poder eclesiástico siendo la educación uno de esos procesos, como lo describe López (1999):

Las instituciones educativas en consecuencia no pudieron más que reproducir en su seno los mismos elementos del orden del cual provenían: emergerían como organizaciones de corte clerical, de sujetos espirituales, reproducirían la ética cristiana, la racionalidad trascendente-sustantiva y el discurso de saber teológico; al mismo tiempo que todas sus modalidades “pedagógicas” y “didácticas” reproducirán los dispositivos de control sacramentales: el recogimiento espiritual, el mutismo, la templanza y toda la ascética espiritual surgiría como la forma de aprendizaje por antonomasia. (p. 39)

Esta acción pedagógica y didáctica se encuentra descrita como lo señala Del Rey (2005) en las expresiones que el autor denomina biografía del profesor en el trabajo continuado; en ellas se describían: la preparación de las clases, la dedicación a los alumnos y el cumplimiento de las normas del Ratio Studiorum. Es de hacer notar que esta obra (Ratio Studiorum) establece el primer sistema educativo que conoció nuestra historia, el cual como lo explica Petty (1996):

No dependía de ningún gobierno nacional o provincial, no estaba limitado a ningún país o continente y tampoco dependía del Vaticano. Dependía de un puñado de hombres, recién formados en la Universidad de París cuyo régimen de vida estaba aprobado por el Papa. Y fue el primer sistema educativo conocido de la historia. Fue anterior a la Revolución Francesa, anterior a Napoleón, coincidía con el descubrimiento de América. Lógicamente su inspiración fue medieval, pero había absorbido los ideales más importantes del reciente Renacimiento. (p. 7)

Continuando con lo expresado por Del Rey (2005), la dedicación del clérigo docente era exclusiva: diariamente debía dictar 4 horas de clase, dos diurnas y dos matutinas, de acuerdo con los programas preescritos y plasmados en las disposiciones educativas de la época. También debía atender personalmente a la variada gama de los ejercicios previamente programados, los cuales podían cambiar “con tal de que se conserven los mismos enteramente y por los mismos espacios de tiempo en las reglas de cada maestro. El pensum anual debía cumplirse a cabalidad y era controlado por el Prefecto de Estudio” (p. 83)

Siguiendo lo descrito por el autor, el maestro debía fundamentar su desempeño en acciones, como: seguir los pasos de cada uno de sus alumnos y buscar el mejor aprovechamiento, controlar diariamente los ejercicios de la memoria, la corrección de composiciones entregadas por los alumnos y poner especial cuidado en preparar la pre-lección. Asimismo, el maestro debía llevar a cabo ejercicios extraordinarios de concertaciones y la observación de la evolución intelectual de cada discípulo por medio de un registro denominado catálogo.

Ahora bien, la educación “formal” en nuestro país presenta una aparición tardía que, para Bonilla (2004), se puede atribuir a factores como: “la carencia de explotaciones mineras, la ausencia de grandes concentraciones humanas en el territorio nacional y la profunda concepción elitesca de autoridades delegadas por la Corona española para gobernar en el nuevo territorio” (p. 7). Se tiene conocimiento, de la fundación de la primera escuela en Coro a mediados del siglo XVI y de una primera institución educativa formal en Caracas durante el año 1591, la cual se dedicaba básicamente a enseñar a leer, escribir y contar (Bonilla, 2004).

Asimismo, se deciden constituir colegios que se dediquen a la formación de clérigos. Mediante la Real Cédula, se encargó al Obispo de Venezuela la creación de un primer seminario y a partir de 1593 se dio inicio a una de sus cátedras, la de Gramática; se erige la Casa de Estudios de Cumaná. Posteriormente, se funda el afamado Seminario de Buenaventura de Mérida, todo ello acatando la Decisión del Concilio de Trento, realizado entre 1545 y 1563, por órdenes de Felipe II (Bonilla, 2004).

A partir del siglo XVI, con el progresivo establecimiento de conventos en los centros coloniales, se van conformando escuelas con preceptores formales. Pero, al ser inicialmente de corte elitesco, no podían acceder a ellas ni siquiera todos los gentiles de la época. El establecimiento, con características formales y extensivas, de

la educación en el período colonial, se pudiera establecer a finales del siglo XVII y a comienzos del siglo XVIII, siendo la congregación de los Jesuitas quienes a partir del siglo XVII intentaron implementar la educación popular, es decir policlasista, experiencia que impulsaron hasta su expulsión de Venezuela, ocurrida en el año de 1767 (Bonilla, 2004).

El funcionamiento de la docencia en sus aspectos administrativos y académicos quedará regido a mediados del siglo XVIII con las Constituciones del Obispo Escalona, así como las normas para los alumnos y el régimen laboral de la docencia. De hecho, pueden considerarse las Constituciones del Obispo Escalona como un Estatuto Orgánico de la Docencia (Bonilla 2004). Vargas y Arciniegas (1991) indican que: “A partir de las Constituciones de Escalona se da origen al régimen laboral de los Docentes en nuestro país...muchas de las mejores conquistas laborales actuales del Magisterio Nacional, estaban contenidas allí” (p. 56).

Los delineamientos laborales docentes, contenidos en las Constituciones del Obispo Escalona, eran: Asignación de Cátedras mediante Concursos de Oposición, a excepción de las Cátedras de filosofía y de la Sagrada Escritura, las cuales eran asumidas por los frailes Dominicos; claridad en la definición y delimitación de las faltas y deberes de los docentes; enseñanza de acuerdo al dogma de la época en simetría con aspectos que en el presente se abordan como valores; jubilación de los responsables de cátedras al cumplir veinte años de servicio, el jubilado devengaba la mitad de su sueldo de por vida y podía continuar o no al frente de su cátedra a excepción del cumplimiento del Servicio en las Milicias; gastos funerarios por cuenta de la Universidad; para los titulares, trabajo escolar durante nueve meses al año,

Asimismo, Fuero Universitario para los responsables de las Cátedras Universitarias, cuando los delitos de que se le acusaren, se relacionasen con el ejercicio académico; asignación de sitio especial en los actos protocolares; régimen

de estabilidad, donde sólo podrían ser destituidos los responsables de cátedras, ante faltas comprobadas. Y es el 4 de Octubre de 1784, mediante Real Cédula cuando es reconocida la autonomía universitaria, logrando separar la Rectoría de la Universidad, del Seminario, ordenándose a partir de ese instante la elección de los rectores a través del Claustro pleno de Doctores, erradicándose así el nombramiento rectoral por parte de los Obispos, dando paso a las primeras intenciones de cambio hacia la ilustración.

La Praxis Educativa y el Camino de la Ilustración en Venezuela

La ilustración, como proceso ideológico, ejerce un tardío influjo en Venezuela. Este se evidenciará, según Fernández (2009): “entre la tercera parte del siglo XVIII y buena parte del siglo XIX” (p. 9); desde 1770, cuando el Padre A. Valverde plantea la apertura a las ideas del siglo de las luces hasta 1870 años de publicación del Decreto de 27 de Junio, promulgado por el Presidente Antonio Guzmán Blanco donde se establece la extensión de la educación primaria gratuita y obligatoria.

Ahora bien, la praxis educativa en el contexto posterior al colonial, se verá encaminada entre esas ilustracionistas, caracterizadas por la secularización de la educación, el deslindamiento del poder eclesiástico existente para ese momento y el conocimiento de la ciencia como aporte solucionador de los problemas humanos. Esta etapa ideológica se da en forma parcial durante el proceso independentista tomando su mayor afirmación en el proceso político venezolano a partir de su separación de la Gran Colombia, produciéndose cambios en la conducción de la educación ejercido únicamente hasta ese momento por la iglesia, con la llegada de nuevos protagonistas, el Gobierno Ejecutivo partidista y el poder militar. Para López (1999):

Es en el seno de ese orden de poder institucional eclesiástico que se producirán los acontecimientos del 19 de abril de 1810, donde...se recompondrá el diagrama de fuerza que había persistido hasta entonces, dando lugar a un nuevo...diagrama hegemonizado por la incipiente institución partidista venezolana, que para ese entonces no era sino apenas dispersos grupos de partidarios, más bien soñadores impactados por el discurso que para entonces estaba generando el piso epistemológico europeo...en aquel escenario político...la institución eclesiástica, la institución partidista y la institución militar, se pugnarán el poder, dando lugar a un nuevo diagrama de fuerzas, conocido formalmente como la Primera República, que será nuestro primer Estado independiente de la Real Corona; que tendrá una vida efímera y que dará lugar en su caída una nueva pugnicidad tensada fundamentalmente por la institución eclesiástica que luchaba por mantener su orden de poder, la institución partidista que perderá violentamente su capacidad de resistir y la institución militar que irá imponiéndose progresivamente. (p. 45)

Estos ideales de la ilustración producirán cambios en toda la estructura social y en especial en la educación, tanto elemental o básica, técnica o especializada y en la universitaria, tomando como eje filosófico para su ejecución la ilustración. Ese momento tendrá como principales impulsores docentes, a: Simón Rodríguez, Don Miguel José Sanz y Don Andrés Bello y grandes pensadores como el mismo Simón Bolívar y su propuesta del estado docente. Todo ello en función de fortalecer las ideas republicanas y de las aspiraciones de independencia nacional, surgiendo con ello la primera corriente pedagógica claramente definida de Venezuela. Esta corriente pretenderá: formar ciudadanos aptos para vivir en República, fomentar el cultivo de los valores éticos para contar con hombres virtuosos y prudentes, proteger por medio del estudio de la técnica e industrias la riqueza material, la liberación económica y la independencia política y como finalidad científica propia de la ilustración, realizar una educación superior acorde a las exigencias del momento, para robustecer el plano intelectual de América y equiparlo a los pueblos más adelantados del globo (Bonilla, 2004).

En otras palabras, la idea esencial era el tratar de separar a la educación del yugo de la educación religiosa, específicamente la católica, cuyos preceptos contravenían con el desarrollo cognitivo que atravesaba la humanidad, especialmente en los ámbitos europeos. Este proceso de cambio al igual que en la colonia, como ya se dijo, se presenta tardío en nuestra región y en igualdad de condiciones estructurales se presentaba en España, donde según Fernández (1995):

Estas tendencias iluministas (inglesa, francesa, alemana e itálica) se proyectan sobre un piso de común identidad como es la confianza en el poder de la razón que viene a sustituir al poder de la revelación y de la autoridad...lo que a su vez motivó la búsqueda de criterios objetivos y materialmente seguros que encontró en la ciencia, la que facilitó los medios para construir un nuevo orden intelectual sobre la base del conocimiento científico naturalista. En España, no obstante el muro que construyó su fe religiosa para evitar que las nuevas ideas que se hacían sentir en Inglaterra y Francia penetraran e influyesen con la fuerza que habían adquirido allí, también se observan expresiones de modernidad inspiradas en el espíritu del pensamiento Ilustrado, que a juicio de Julián Mañas se revisten de dos características: en primer lugar que «los ilustrados españoles no fueron irreligiosos, sino hombres deseosos de superar los abusos de la Iglesia o la falta de libertad, permaneciendo fieles a su fe, de cristianizar la ilustración; y en segundo lugar, que «la ilustración es más receptiva que creadora, y filosóficamente muy modesta», pero «significó, añade, la incorporación del pensamiento moderno, en un momento en que la Escolástica había alcanzado su mayor decadencia». (p. 22)

La educación en territorio venezolano para 1810, es una iniciativa impartida principalmente con características misionales y conventuales, basada en el criterio hispánico que la educación debería ser impartida fundamentalmente a los blancos y blancos criollos y a los indios (indígenas) y pardos, considerados grupos étnicos y sociales inferiores, a los cuales se les impartía otro rango de educación orientada a la sociabilidad, básicamente. Y será en 1811, tras el proceso de rebelión republicana, que se plasman en los instrumentos jurídicos patrióticos para la aplicación de los nuevos ideales ilustracionistas.

La propuesta de un cambio educativo se ve plasmado en la Constitución de 1811, donde se estableció que luego de instituido el gobierno, la sociedad debería garantizar la instrucción pública a todos sus ciudadanos. En 1819, Bolívar convoca e instala el Congreso de Angostura donde propone la necesidad de que el Estado tenga una cuarta potestad, orientada a la infancia y la formación del espíritu de los hombres, las buenas costumbres y la moral republicana. Esta cuarta potestad estaba referida a la educación física y moral de los niños, desde su nacimiento hasta la edad de doce años cumplidos. Sin embargo, a pesar de delinear algunas ideas sobre la obligatoriedad de la educación, Bolívar no concreta un planteamiento al respecto, de orden imperativo (Bonilla, 2004).

Como se señaló anteriormente, el sistema educativo durante los primeros años de la República; se caracterizó por darle continuidad al existente durante el periodo colonial. No se evidenciaron grandes cambios al inicio de este periodo republicano. Resultaba difícil para los legisladores y la nueva clase política, luego de una larga guerra de Independencia (1810 – 1821), dedicarle energías a un tema distinto a la reconstrucción económica del país. La escuela primaria continuó siendo similar a la ya existente durante el periodo de colonización hispánica, es decir, privada y religiosa. La legislación de 1821, según Mudarra (1978), confirmada por la de 1826, disponía que los maestros “deberán enseñar a los niños los dogmas de la religión y de la moral cristiana” (p. 28)

Asimismo, la segunda enseñanza, equivalente a la tercera etapa de educación básica y el ciclo diversificado (primaria y secundaria actual), continuó también desarrollándose por los cánones educativos de la colonia. Con relación a la educación universitaria de la era republicana, la situación era similar, lo que llevó al investigador Parra León (1954,) a señalar sobre el particular:

Continuidad que resplandece, tanto como en punto a autores, en el conjunto general de las Tesis de Grado de los estudiantes, los cuales componen un todo uniforme, un cuerpo organizado de doctrina que evoluciona seguido y lentamente desde 1788, una cadena ininterrumpida, en la que cada eslabón que aparece viene adherido de hierro al anterior. Continuidad que testifican a la vez los planes de estudio, los cuales se desarrollan de manera progresiva, sin rupturas ni desmanes; hasta el punto de que las reformas del pensum filosófico propuestas en 1815 por el regio visitador Oropeza fueron, en sustancia, los mismos que tuvieron realidad constitucional en los Estatutos republicanos de 1827. (p. 39).

Es de hacer notar que los postulados pedagógicos del Libertador Simón Bolívar, Bello, Sanz, Rodríguez y demás maestros patriotas, pasaron al olvido durante los primeros años de la República, siendo el Congreso de Cúcuta y el ejecutivo Grancolombiano quienes generarán una serie de leyes y Decretos relacionadas a la instrucción pública. Los principales fueron: la Ley sobre el Establecimiento de Escuelas de Primeras Letras para Niños y Niñas (1821), de espíritu continuista a la educación colonial en lo referido a la enseñanza religiosa. Se ordena la creación de por lo menos una escuela por comunidad con más de 100 habitantes, y la obligatoriedad que todos los niños entre seis y doce años de recibir instrucción.

De igual forma, la Ley sobre el Establecimiento de Escuelas de Niñas en los Conventos de Religiosas (1821), que tenía como intención fomentar la educación de las niñas, hasta ahora alejadas de las aulas por otros sectores debido a la escasez de recursos del Estado; el establecimiento de colegios o Casas de Educación en las provincias; reforma de las Constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme para toda la República; también está la Ley sobre la Aplicación de la Enseñanza Pública de los Bienes de los Conventos Menores (1821), la cual disuelve los conventos de regulares a excepción de los hospitalarios, destinándolos a la formación de escuelas al interior de la República; el Decreto Legislativo de 1823,

establece una escuela de minería, el Decreto Legislativo de 1825, destinado a establecer escuelas de Navegación en los puertos de la República.

Asimismo, la Ley Sobre Organización y Arreglo de la Instrucción Pública (1826), primer esfuerzo por estructurar un sistema educativo nacional; el decreto Legislativo de 1827, que autoriza al ejecutivo para realizar reformas en el Plan de Estudios. También se encuentran los Decretos del Libertador sobre los estatutos de la Universidad Central, y la creación de la Sub-Dirección de Instrucción Pública de Venezuela.

El 25 de Noviembre de 1829, el General José Antonio Páez comienza a gobernar a Venezuela luego de su separación de la Gran Colombia y comienza a tomar mayor impulso la aplicación de las ideas de la ilustración. Eso se evidencia en los documentos públicos, informes, discursos y exposiciones que se pronuncian en la cátedra, la prensa, el Congreso de la República, que tipifican el espíritu pedagógico de la ilustración en su lenguaje. Explica Fernández (2009) que en 1830, un impreso periódico de Caracas trata, bajo el título Ilustración, la necesidad que tiene el país de culturizarse y recomienda a las autoridades que tengan este objeto muy presente, apuntando:

Los beneficios que la ilustración produce en los hombres son ya tan generalmente admitidos entre las naciones civilizadas, que viene a ser deseada por los mismos que la desconocen. Ella es el mayor enemigo del despotismo; y por esta razón no es bien recibida en todas partes. Donde la ilustración es más útil y necesaria es en los países libres: allí existe en el alma de todas las instituciones. Así es que los progresos y adelantos de un país nuevamente constituido serán siempre en proporción al grado de ilustración que posea. Para que los hombres conozcan sus derechos, y para que sepan apreciar el mérito del que los gobierna, es indispensable que tengan cierta suma de conocimientos; es necesario que se hallen en aptitud de discernir entre lo bueno y lo malo; por último, es preciso que estén ilustrados...Si la ilustración es la mejor garantía que tienen los pueblos libres, si ella sola es la que

puede asegurar la felicidad poniendo al hombre en aptitud de ejercer su soberanía; ¿por qué no se multiplican los esfuerzos para que ella circule y propague en Venezuela? ¿Por qué no se facilita toda clase de lectura? Mucho se ha hecho es verdad, pero por mucho que se haga queda mucho por hacer; y nos atrevemos a recomendar tan interesante objeto al Jefe actual del Estado y a nuestros congresos venideros. (p. 30)

Lo anterior, es una muestra de lo que se esperaba del proceso Ilustrado para el desarrollo humano y político, reveladora del clima ideológico que a partir de 1770 hacia delante, propondrá nuevos valores que dan a la época una fisonomía que la diferencia de la anterior y crea condiciones para el surgimiento de otra donde el mensaje que se empieza a exponer anuncia una profundización que estará representada por el positivismo.

La indicada tentativa de modernización que se observaba en el medio no planteaba directamente, en aquel momento, ruptura alguna en la tradición católica; no obstante, era evidente la discreta circulación de libros portadores del llamado filosofismo; más bien se daba preferencia a divulgar la necesidad de reformar los estudios que se ofrecían a la juventud del país y a introducir la enseñanza de las ciencias físico-matemáticas y de las artes mecánicas. Con tal tendencia, se daba cabida a saberes útiles para el progreso de la agricultura y del comercio en la provincia indispensablemente necesarios y muy importantes para los usos y necesidades de la vida civil.

Se puede apreciar, desde los aportes históricos de los documentos estudiados, la dinámica de la ilustración en Venezuela; su duración se puede enmarcar claramente en cien años (1770-1870) donde inspirará diversas iniciativas de la vida venezolana. Estas etapas se pueden sintetizar en tres momentos con características muy peculiares: el primer momento, de signo académico que pone énfasis en la renovación de la educación, proponiendo ampliar el régimen de estudios, dar espacio a la

enseñanza de la ciencia, al aprendizaje de las artes útiles y a la valoración de la experiencia como fuente de verdad (1770-1810); el segundo momento, es de signo revolucionario y contribuye a dar fundamento ideológico al movimiento de independencia y a la inicial organización del Estado (1810-1830); y el tercer momento, se caracteriza por la reafirmación del poder civil frente a la Iglesia acentuándose la secularización de las instituciones como elemento esencial en la reconstrucción del Estado laico (1830-1870).

Interpretando los estudios presentados por Fernández (2009) sobre el proceso histórico educativo en Venezuela, se evidencia como en este primer momento, hombres de Iglesia, como Valverde y Baltasar de los Reyes Marrero, son los que promoverán la modernización de los estudios bajo una orientación renovada (la ilustración), cuestionando los estatutos académicos de la Universidad de Caracas. Otros, por su parte, profundizarán las reformas de la educación como Juan Agustín de la Torre, Miguel José Sanz, Evaristo de Buroz, Simón Rodríguez, Francisco de Andujar, y el caso del Obispo de Caracas don Mariano Martí, que en la tercera parte de aquel siglo XVIII, funda planteles escolares con el propósito de contribuir a la formación cristiana, la felicidad y prosperidad de los pueblos, develando un fondo ideológico del pensamiento pero dentro de la ortodoxia católica.

Estas propuestas, señala Fernández (2009) abarcarán todos los niveles educativos, desde la educación elemental que a juicio de dos de los promotores de las reformas, Simón Rodríguez y Miguel José Sanz, era un justo reclamo, hasta la Universidad y la hoy llamada educación permanente como era el objetivo de la Academia de Derecho Público fundada por Sanz.

Las ideas de la enseñanza de los saberes útiles era un hecho no usual hasta entonces, pues era proponer nuevos objetivos al régimen educativo para satisfacer exigencias de progreso económico de la provincia y por requerimientos intrínsecos

del deficiente régimen educativo que se ofrecía a los venezolanos que requería innovaciones para su actualización. Esta apertura ideológica tendrá por objetivo la renovación de las directrices y de los métodos de la educación para que respondiesen a nuevas exigencias y la exposición de nuevos conceptos, como el método experimental y la experiencia en el examen de las cuestiones naturales, en reacción contra la formal tradición docente y el uso del principio de autoridad. Esto contribuía a crear un ambiente de autonomía espiritual entre la élite culta que se irá ampliando hasta dar cabida a propósitos políticos de libertad y soberanía que revolucionan a la provincia manifiestamente a partir de 1810.

Con el movimiento independentista que se inicia en 1810, comienza el segundo momento de influencia de la ilustración en la praxis educativa. En este momento, como proyecto político republicano hacía la educación cívica de la población. Se trataba de convertir a súbditos en ciudadanos, que significa un cambio hacia una nueva forma de vida política y social que estaba llamada a fortalecer la estructura del proyectado Estado que se estaba gestando. Este cometido exige a la educación una nueva función a cumplir y un nuevo cuerpo de objetivos por satisfacer. Para ello, aparece una pedagogía cívica como lo fue para la revolución francesa, donde el tema de la educación, de su necesidad de difundirla en función del proyecto político, será una constante en diversas manifestaciones y momentos. Por eso, se elevó el rol del maestro a la praxis de quien enseña, porque quien enseña y educa, imparte luces y conocimientos; por lo tanto, ejercerá una magistratura, que es la que en definitiva creará y le dará vida a esta nueva sociedad, fundando nuevas costumbres, hábitos y, por consiguiente, estableciendo nuevas leyes.

Esta valoración de la educación para crear y consolidar condiciones favorables al nuevo orden político propuesto, repercutió en el ideario educacionista de los próceres en los días de la lucha independentista, como se evidencia en la antes mencionada Proclamación de los Derechos del Pueblo del 1° de julio de 1811 y en el

Decreto de Bolívar dictado en 1820, mediante el cual el gobierno y dirección de la educación se pone bajo la responsabilidad del Estado. Luego del triunfo de las armas republicanas en Carabobo, fue tema fundamental sobre el que piensan los venezolanos, el de la organización y orientación de sus instituciones, adquiriendo la consideración de la cuestión educativa singular relieve.

Ahora bien, durante esta década (1820-1830) cinco iniciativas significativas en pro del fomento de la educación pública se presentan en el escenario político venezolano, como sintetiza Fernández (2009):

La primera, es el proyecto presentado al arzobispado de Caracas, por el señor Marcos José Rodríguez el 8 de diciembre de 1821 exponiendo al Prelado las bases para la creación de escuelas públicas católicas para niñas en las ciudades y pueblos del Departamento de Venezuela, esta iniciativa era una respuesta de signo católico Ilustrado contra la penetración de las sectas protestantes; la segunda, es la propuesta de Tomás Lander, de orientación laicista radical, proponiendo la organización de escuelas lancasterianas, régimen de instrucción que para ese momento era bien recibido en Caracas; la tercera, fue la permanencia en Caracas de Joseph Lancaster para organizar un régimen escolar basado en las técnicas de la enseñanza mutua; la cuarta, fue la reforma de la Universidad de Caracas, en 1827; y la quinta, la creación de la Sub-dirección de Instrucción Pública, tomadas estas dos últimas por Bolívar en su postrera visita a Caracas, y que eran consecuencias de la legislación educacionista del Congreso de Colombia de 1826, promulgada por el Vicepresidente encargado de la Presidencia, Francisco de Paula Santander. (p. 40)

Como se dijo anteriormente, entre 1821 y 1826 el Congreso de la República de Colombia, entidad política a la que estaba integrada Venezuela, demostró interés por la cuestión educativa y dotó a la República de una legislación para la dirección de la instrucción pública marcada con evidentes signos anticatólicos. En Venezuela, una vez separada de Colombia y a falta de la propia, sirvió, la de 1826, de norma para llenar el vacío que producía la carencia de una ley nacional. El debate de estas leyes

suscitó diversas intervenciones tanto de carácter pedagógico (gratuidad y uniformidad de la enseñanza, calidades del maestro y su adecuada remuneración y necesidad de la supervisión a los planteles), como de naturaleza político-doctrinaria, tales como: el control de la educación por parte del Estado, la secularización de la Universidad, la exclusión de las religiosas de la enseñanza de niñas, y lo inconveniente de encomendar a religiosos la educación de la juventud, y dentro de esta última categoría, la político-doctrinaria. Se observan en el debate dos tendencias ideológicas: la que es consecuente con la tradición católica y la que sigue el curso de las ideas Ilustradas a veces expresadas con sabor volteriano (Fernández, 2009).

Los principios de estas leyes tuvieron una relativa aplicación en Venezuela, lo que estimuló a los diputados de los departamentos de Venezuela y Apure reunidos en Valencia el 29 de junio de 1826, para solicitar la reforma de la organización política para entonces vigente, y que sirven de apoyo a los efectos de la reconstitución de la República de Venezuela, por la poca o ninguna atención que prestaba el gobierno de Bogotá a los departamentos indicados. Como se puede observar, si bien el pensamiento de la filosofía Ilustrada se manifestó en los más variados tonos, las ideas del pensamiento católico se manifestarán como confrontación a esta y como correctivo a la crisis política del momento, se reinstalan formalmente en el aparato educacionista de la República.

El tercer momento de influjo del pensamiento Ilustrado en Venezuela, observado desde los documentos estudiados, se evidencia a partir de 1830 donde toma particular interés en la secularización de la educación y la propuesta de una educación nacional. La pedagógica utilizada en la prensa, el Congreso y lugares donde se trata sobre los asuntos educacionales es análoga a la de los pensadores, pedagogos y políticos del siglo Ilustrado. Fernández (2009) indica:

Se enfatiza este tono ideológico; veamos: La educación pública debiera merecer la primera atención del gobierno (...); en la difusión de las luces y progresos de las ciencias, se encontrará el más firme apoyo de la independencia (...); la instrucción pública es la base más segura de la libertad nacional y de la dicha de los ciudadanos (...); por la instrucción pública es que puede la generación presente hacer la dicha de las venideras.(p. 45).

Este tipo de frases servirán para estimular a la potestad civil a ejercer su autoridad sobre la educación, pero otros factores perturbaban el clima que pudiera ser favorable a estas ideas: la falta de voluntad política que ayudará a superar los intereses del celo provinciano, la pobreza de las rentas municipales consecuencia del deterioro económico del país y de los conflictos internos que llevó la primera educación a estado de postración y sólo se levanta a partir de 1870 por la voluntad política del Presidente Antonio Guzmán Blanco.

Siguiendo con este tercer momento de la ilustración en el contexto de la praxis educativa venezolana, se evidencia como aspecto resaltante que en 1843 el Congreso reconduce el Proyecto de Ley de Educación preparado por la Dirección General de Instrucción Pública, quedando al final un conjunto de leyes destinadas a regular la vida universitaria; no toca la secularización de la Universidad y la separación de esta y el Seminario se consumará en 1856, separando en beneficio de la identidad los respectivos grupos estudiantiles laicos y clérigos. Los insignes exponentes de esta tercera etapa, fueron: José María Vargas, Juan Manuel Cajigal, Tomás Lander, Francisco Michelena, Rafael Acevedo, Juan Vicente González, Antonio Leocadio Guzmán, Simón Planas, Jacinto Gutiérrez, Nicanor Borges, Antonio Guzmán Blanco, Martín J. Sanabria y Aníbal Dominici.

A su vez, instituciones como la Sociedad Económica Amigos del País, la Dirección General de Instrucción Pública, el Congreso de la República y la prensa, como: El Promotor, El Liberal, por ejemplo, fueron tribunas importantes para la

consideración de la cuestión educativa no sólo a la luz de las ideas Ilustradas, sino también, repito de otras concepciones pedagógicas que se hacían sentir en Europa. Aparecen las ideas neoescolásticas y el eclecticismo francés, avanzada la primera mitad del siglo XIX, al lado del ya tardío pensamiento Ilustrado; conviven dos corrientes ideológicas en el escenario cultural venezolano con particular incidencia en la educación, una que representaba la modernidad del pensamiento católico motivada en el mundo hispanoamericano y el espiritualismo racionalista o eclecticismo francés.

Del eclecticismo francés se tienen en Venezuela las dos siguientes consecuencias: el planteamiento sobre el reordenamiento del régimen de enseñanza a través de niveles claramente definidos y sobre la selección para el ingreso a la educación universitaria que debe hacerse después de haberse medido la aptitud de cada aspirante. Así se trataba de corregir el vicio de la promiscuidad del estudio, tales como colegios ofreciendo carreras universitarias y al mismo tiempo estudios de la primera enseñanza y las proposiciones de autonomía universitaria planteadas por Luis Sanojo y Rafael Villavicencio y por las Universidades de Caracas y de Mérida.

El Proceso Positivista de la Educación Venezolana

Razones del Arraigo del Positivismo

Continuando esta descripción fenomenológica de la praxis docente venezolana, nos debemos aproximar a otro proceso ideológico que la marcará, el positivismo. Entre los relatores históricos estudiados podemos describir la llegada de este proceso ideológico a Venezuela avanzado el siglo XIX siendo sus principales promotores Adolfo Ernst y Rafael Villavicencio quienes para Fernández (2009) serán los: “Que abiertamente lo enseñan y divulgan por diversos medios, ello ven en este movimiento de ideas el resorte para motivar la transformación de la trastornada vida venezolana. La idea matriz es la de instaurar el orden y el progreso” (p. 55).

Villavicencio expondrá estas ideas en dos exposiciones en 1866 y en 1869 en la Universidad de Caracas, proponiendo orden y progreso por medio del positivismo, como mecanismo para hacer fructificar el conocimiento a través de sus propuestas metódicas de observación y análisis, con lo que para el logra evitar soluciones ficticias alejadas del curso de las realidades y, por tanto, inoperantes (Fernández, 2009).

El positivismo entra en los espacios ilustres venezolanos fecundando sus ideales debido al vacío de ideas atractivas que motivaran la vida nacional, cosa que el mensaje positivista impulsaba con las propuestas de orden y progreso en un país en anarquía y pobreza determinado por las continuas guerras. Por ello, se verá en el conocimiento científico positivista, condiciones para su utilización como método de la enseñanza objetiva propiciadora de la renovación pedagógica del gobierno de Guzmán Blanco. Otro factor que fortalecerá este pensamiento es el acceso al poder del liberalismo quien, asociado a este movimiento filosófico renovador, luchará contra el sector conservador y la Iglesia Católica, freno del progreso científico y del libre pensamiento,

Como consecuencia de lo antes expuesto, se presentan circunstancias promotoras de un cambio de pensamiento en Venezuela, lo cual conduce a la revisión de la educación del régimen educativo para que de acuerdo a sus posibilidades concurriese a cooperar, junto con otras opciones, en la solución de los problemas existentes en el país. En esta idea, está la razón de aquella afirmación del Presidente Guzmán Blanco, citado por Fernández (2009), al declarar que las prioridades del gobierno eran: “La educación, la inmigración y las vías de comunicación porque son las tres grandes cosas que requiere Venezuela para su engrandecimiento” (p. 56). Es por ello, que la filosofía positivista será el tema de la educación y particularmente de la educación científica y tendrá la primacía en ese contexto, pues se le considerará

recurso insustituible e influyente en la construcción del gran proyecto de reforma general de la sociedad y las comunidades en particular.

Ahora bien, el proceso político que dará marco al proceso positivista en los ideales nacionales será la Revolución Federal, cuyas repercusiones se sintieron en todo el territorio nacional. En 1863, el Mariscal Juan Crisóstomo Falcón, accede a la Presidencia de la República y se realiza el Decreto de Garantías; este instrumento jurídico, contemplará la obligación estatal en todos los niveles de la educación, constituyendo una piedra angular para la educación pública venezolana, reflejando la orientación político-educativa de los líderes del movimiento federalista. Sin embargo, durante los años 1859–1869 no se evidencian avances en materia educativa.

El 27 de Abril de 1870, accede a la Presidencia de la República, en condición de encargado, Antonio Guzmán Blanco; posteriormente, ejercería como presidente Constitucional a partir de 1873. Desde 1870, el Gobierno Nacional, da origen a una movilización de voluntades, esfuerzos y recursos en torno a la educación como no se había visto en el pasado. Consideraba que un gobierno de orientación liberal para lograr un mínimo de estabilidad, requería el soporte de un pueblo con acceso a la cultura. El 27 de Junio de 1870, Guzmán Blanco dictó el decreto de Instrucción Pública, el cual fue promulgado por el entonces Ministro de Fomento, Martín J. Sanabria, ya que a este Ministerio se encontraba adscrito todo lo referente a instrucción. Además de la redefinición de las líneas de acción del Estado, se establecía que la educación sería dirigida por la Dirección Nacional de Instrucción y se crean fondos especiales destinados a fortalecer las finanzas para la Instrucción Pública, renta que se plasmó en las denominadas estampillas de escuelas (Bonilla, 2004).

Teniendo como fondo de la reflexión positivista en Venezuela, nuestros pensadores de la época dedicarán tiempo a pensar sobre la orientación que se debería

dar a la educación en general o sobre algunos específicos en su composición total. En este espacio tiempo se pueden evidenciar propuestas de ideas educativas y de progreso desde variados actores, como la de Villavicencio, en su proyecto de reforma de la educación que da a conocer en 1890 y luego expuesto también en el Congreso Pedagógico Nacional celebrado en Caracas en 1895 quien pone como fundamento de la reforma de la educación y particularmente en la escuela primaria: la introducción progresiva del conocimiento científico, la enseñanza objetiva y el cultivo de la facultad de observación del niño y la escuela laica.

Por su parte, Luis López Méndez, tratará directamente el tema de la enseñanza religiosa en los planteles, lo cuestiona y se pronuncia por la escuela laica y por la tesis de la moral independiente de la religión, la llamada moral científica y será Luis Razetti, quién reformará los estudios médicos (Fernández, 1995).

Otro de estos grandes personajes es Gil Fortoul, quién defiende y divulga el pensamiento de la evolución consciente, proponiendo el progreso como razón directa del grado de ilustración intelectual y del perfeccionamiento del medio social, por lo cual se debe considerar la educación necesidad del hombre y del cuerpo social para su progreso, por medio del cultivo de las artes útiles, la ciencia y la libertad de enseñanza como fuente de fecundidad intelectual. Asimismo, Pedro Emilio Coill, será el primero de estos pensadores que da el verdadero valor a la enseñanza de la historia, una historia de la sociedad, de la vida de la colectividad para reconstruir la verdad del pasado, hacer en fin una sociología descriptiva, una historia del hombre donde podamos ver el desenvolvimiento de la humanidad. Por ello, se introducirá luego en Venezuela el aprendizaje de la historia, no como aislada sino integrada dentro del área de los estudios sociales (Fernández, 1995).

También se pueden observar aportes como los de Eloy González quien preconiza la orientación científica y técnica de la enseñanza en sus diversos niveles,

inculcando en el educando, en forma progresiva según los intereses de su evolución psicosomática, el gusto por el trabajo y por las destrezas que posibiliten su práctica. Jacinto López señalará lo esencial de enseñar las llamadas primeras letras, pero que también lo esencial el conocimiento de los fenómenos naturales desde la estimulación de la curiosidad propia de la infancia; de allí, que este pensador señale como tarea más importante de un maestro, y problema más difícil del profesorado, el enseñar al niño a ver y a pensar, con lo cual lograría sabiduría. Para ello, el camino propuesto es la iniciación en ciencia activa que desarrollaría en el niño el poder de deducción, enseñando el equilibrio entre causas y efectos, aprovechando su curiosidad y la natural capacidad de observación (Fernández, 1995).

Por su parte, Julio César Salas propone un conjunto de reformas de la instrucción pública, entre las cuales están: alejar la institución educativa de toda influencia política; universalizar la educación primaria con calidad, profesorado bien remunerado y seleccionado por oposición; una educación media con base a la enseñanza de la ciencia y de todos aquellos conocimientos que se necesiten sobre las diversas regiones del país; los centros de educación superior y científica como conductores de la instrucción primaria y su profesorado inamovible y seleccionado por rigurosa oposición. Otro importante representante de las ideas positivista es Laureano Vallenilla Lanz, quien señalaba la necesidad de cambios para explicar las manifestaciones del ser venezolano, desestimando la tradición educativa y proponiendo las leyes de la teoría evolucionista y del determinismo científico con los cuales desarrollar nuestra educación. Enfatizará la educación laica como necesidad social y política, pero fue consciente de la influencia de la religión en nuestro medio.

Para Vallenilla, citado por Fernández (2009):

Yo creo, decía, que mientras el progreso de la ciencia y de la educación laica y democrática no haya modificado lenta y

evolutivamente la herencia psicológica de los pueblos hispano-americanos, no es sólo inútil sino peligroso pretender suprimir la influencia cultural de la religión. Tan grande es su acción educadora que el pueblo anglo-americano (positivista), le atribuye una importancia...La moral sin Dios está muy distante de ser todavía un credo para las multitudes. Separar la religión de la moral, en pueblos de mentalidad rudimentaria, es un error difícilmente corregible. (p. 61)

Para este insigne pensador, la primera necesidad de los pueblos modernos regidos por la democracia es la educación y la misión más noble y más elevada la del maestro.

Otras ideas en el marco positivista en la educación venezolana, fueron: una educación que prepare al venezolano para vivir en libertad y destinada a robustecer el carácter para que tenga perseverancia en todas las obras que emprenda de Rómulo Gallegos; la necesaria presencia de una acción pedagógica para el cultivo del civismo republicano de Miguel José Sanz; la instrucción sexual para la juventud impulsada por Francisco Antonio Rísquez junto con Luis Razetti; las reformas en los estudios de derecho penal que cambian el rumbo en la enseñanza de esta disciplina introducida por Alejandro Urbaneja; y la educación laica propuesta por Nicomedes Zuloaga, y Guillermo Todd, consejero técnico del Ministro José Gil Fortoul en la reforma educativa de 1912, que por primera vez implanta los programas de estudios de la educación primaria concebidos bajo la inspiración del positivismo.

Desde esta descripción de pensadores positivistas del momento en la educación venezolana, dan una clara imagen del interés de cambio radical en la educación venezolana presente en ese momento histórico. Ahora bien, hay que hacer notar que entre la pedagogía Ilustrada y la pedagogía positivista se presentan en este espacio tiempo como una línea de continuidad y solidaridad, ya que la ilustración de ese momento histórico encontrará en el hecho científico el camino positivista, el camino para crear una nueva mentalidad que capacite al hombre y a la mujer para la

valoración de sus derechos y deberes por medio de la ejecución del rol de la universalización y secularización de la enseñanza pública y el fomento de la enseñanza de las ciencias experimentales y de las artes útiles, instrumentos indiscutibles de progreso. Se puede observar que estas propuestas ideológicas se refuerzan en propuestas de la pedagogía, que conducirán a reproducir los valores pedagógicos del positivismo y una profundización de la pedagogía Ilustrada.

En el orden de las ideas, si se examina, por ejemplo, la fundamentación del Decreto del 27 de junio de 1870 en una perspectiva filosófica así como la base doctrinaria que lo sustenta expresada en declaraciones y documentos públicos de la época, se apreciará que dos vertientes filosóficas confluyen para darle sentido: Ilustración y Positivismo. De la Ilustración, la confianza y el optimismo en la fuerza de la educación para el logro de la prosperidad y felicidad de las personas y de los pueblos y del positivismo, la ilusión de producir factores que produzcan cambios de mentalidad y la adquisición de autonomía espiritual y por ello participar en los avances que prodigue a la sociedad la nueva fase científica o positiva para liberarse de toda vinculación que amarre al pasado. Todo este bagaje ideológico se observa en la intención de este Decreto de Guzmán Blanco.

En el orden práctico, Fernández (2009) señala que el Decreto del 27 de junio, fue la medida estabilizadora de la instrucción popular, pues, creó la renta para sostenerla y de allí en adelante, no obstante algunas dificultades, la previsión para su sostenimiento ha estado en el orden del interés público, suceso este de innegable importancia por su trascendencia en el tiempo. Si bien a principios del siglo XX algunos analistas del proceso educativo venezolano señalaron que el mencionado Decreto no había logrado los propósitos que lo motivaron, también es cierto que las circunstancias políticas de la época, la violencia interna, la guerra civil para mencionar algunas, entorpecieron el progreso de iniciativa tan celosamente protegida por Guzmán Blanco y no imitada por los gobernantes que lo sucedieron de inmediato

incluyendo a los que lo hicieron en parte del siglo XX; sin embargo, allí quedó como testimonio de una voluntad política reveladora que cuando se emprende la realización de determinada obra los obstáculos ceden ante el celo que la cuida.

Otros hechos que se involucrarán en el proceso de cambio en Venezuela a partir de 1870 y se prolongan en lo que resta del siglo XIX y penetra en el siglo XX, es el prolongado debate en torno a la cuestión educativa de la enseñanza laica y la orientación del régimen de instrucción, estimulado por Luis López Méndez, y más tarde se asocia a este debate la cuestión de libertad de enseñanza. Las ideas educativas provenientes de otros espacios y experiencias de Argentina, Chile, México, Uruguay, Bélgica, España, Estados Unidos de Norteamérica, Francia e Inglaterra y también la sustitución del centro-federalismo al centralismo, lo que asegura uniformidad en la orientación de la política educativa y estabilidad por el apoyo financiero que recibe la instrucción elemental.

Para el financiamiento de la educación elemental, se procedió a la venta de la estampilla escolar, iniciativa elevada a la categoría de ley por Decreto del 27 de Junio de 1870 sobre la extensión y gratuidad de la instrucción primaria, resolviéndose con esta decisión el problema que durante cuarenta años mantuvo estrangulada e impidió la marcha regular de la primera instrucción. Es de hacer notar que el enguerrillamiento existente en este momento histórico, sacaba de su circulación regular los recursos económicos obtenidos por la venta de la estampilla escolar (corrupción administrativa), y por ende, desviado de su objeto en perjuicio del sostenimiento de las escuelas.

La promulgación del Decreto antes aludido y las medidas que en los años de gobierno del Presidente Antonio Guzmán Blanco se tomaron para cumplirlo, como por ejemplo, la creación de escuelas que elevaron su número al millar de planteles, y con la organización de plantel piloto que se aplicó a la Escuela Federal Guzmán

Blanco, sirvieron de guía a las restantes escuelas del país con la introducción allí de la enseñanza objetiva, intento para proscribir del aula la memorización servil de los aprendizajes, dando cabida a la enseñanza de las ciencias naturales, la música, el dibujo, los ejercicios gimnásticos, las nociones de agricultura y de otras iniciativas que mostraban un ideal pedagógico destinado a tecnificar el régimen de instrucción pública (Straka, 2009).

Ahora bien, el tema de libertad de enseñanza que había consagrado como garantía de los ciudadanos la constitución federal por iniciativa de las fuerzas liberales, suscitó en el sector católico de la época notoria intranquilidad, porque abría una puerta permisiva para que ideas ajenas a la doctrina de la Iglesia pudieran ser enseñadas. El problema planteado en aquellos años tuvo tal resonancia que en 1891, el presidente Andueza Palacio, recomendó la fórmula de la tolerancia liberal que luego ha tenido acogida en la legislación educacional venezolana para resolver el conflicto entre los que defienden la libertad de enseñanza-aprendizaje de una parte, y de otra, el monopolio escolar estatal y la escuela laica (Straka, 2009).

También, el Decreto de Instrucción Pública, encontró resistencia de los sectores conservadores de la sociedad venezolana, quienes expresarán, como menciona Fernández (2009), la concepción clasista de la sociedad imperante en la dirigencia política, viendo como una señal de peligro el que los humildes accedieran al conocimiento. Es por ello que el liberalismo, como ideología predominante, no alcanzó en sus efectos a la mayoría de la población, permitiendo tan sólo un realineamiento y reordenamiento de los círculos de poder. Durante este periodo, se evidenció un significativo estancamiento del aparato productivo, debido a que a pesar de los enunciados, el latifundio siguió siendo la característica básica del sector agropecuario y un progresivo afianzamiento de nuevos y antiguos caudillismos (Straka, 2009).

Primer Congreso Pedagógico Venezolano

Uno de los sucesos necesarios de describir en este proceso de interpretación antropológica desarrollados en el seno del positivismo fue el primer Congreso Pedagógico Venezolano de 1895. Haciendo uso de la descripción que se hiciera anteriormente sobre los ilustres pensadores venezolanos y sus ideales educativos, nos podemos hacer una imagen de lo cargada ideológicamente que estuvo esta asamblea de educadores y su significación en el contexto cultural y pedagógico de aquella época tan llena de propuestas de reformas educacionistas, tomando, nuevamente, los aportes de las investigaciones históricas educativas de Fernández (2009) como documentos para descripción, comprensión e interpretación de los aspectos más resaltantes de ese congreso.

Primero que nada, las experiencias de países que venían celebrando congresos educativos durante las últimas cuatro décadas del siglo XIX, se presentaron como acción impulsora para la organización del primer congreso pedagógico venezolano. Este congreso creó muchas expectativas, esperándose útiles conclusiones para el beneficio de la instrucción pública nacional; se pensaba que la instalación del Primer Congreso Pedagógico debiera ser trascendente para la educación de la población venezolana debido a los pensadores que ahí se verían reunidos, y que se lograrían reformas útiles en los diversos ramos de la enseñanza para las generaciones sucesivas. Fue convocado con el objetivo de establecer las bases para la reforma del régimen educativo en 1895, pero la controversia ideológica de los positivistas, masones, librepensadores y católicos, dejó sin efecto los propósitos de su convocatoria, pero creó condiciones para que prosperara en el Congreso la aprobación del Código de Instrucción en 1897 y luego sus apéndices, uno de los cuales fue el Reglamento para los Colegios de Niñas, el 3 de enero de 1899, que establecía las directrices para la formación de maestras, inspiradas en la práctica de los buenos sistemas y métodos de enseñanza.

Entre las propuestas del Congreso se buscaba poner a la educación a la altura del movimiento intelectual que en el presente siglo se manifestaba. Estas iniciativas corrieron desigual suerte, pues sólo las reformas de los estudios médicos y jurídicos que se implantaron lograron sobrevivir este momento histórico. Por su parte, el Código de Instrucción, sancionado por el Congreso en 1897, que venía a constituir la cúpula de todo un proceso de maduración conceptual, logró conciliar determinadas posiciones ideológicas, tanto desde el punto de vista filosófico como pedagógico, avanzado en su estructura y en sus tendencias, pero en 1898, fue liquidado por la violencia política y militar de aquellos años, al punto que el Ministro de Instrucción Pública Eduardo Blanco, se lamentaba en 1904 de cuánto se resentía la instrucción por causa de los sucesos de la guerra civil de aquellos años, que además de tomarse los recursos fiscales ya escasos para sostener el aparato destructivo, privaba a la juventud de buenos y estimulantes ejemplos (Fernández, 1994).

Lo señalado revela dos cosas: en primer lugar, que el esfuerzo en pro de las reformas que realizaba aquella generación de intelectuales y educadores, lo debilitaba la violencia invocada como solución para resolver los problemas políticos; y, en segundo lugar, como consecuencia, no se establece una base educativa sólida para la educación venezolana al siglo XX. Asimismo, se esperaban propuestas de reforma escolar para Venezuela, determinando medios prácticos para fundar las bases de la escuela primaria moderna y ocuparse de las cuestiones escolares relacionadas con las necesidades de nuestras escuelas públicas.

En tal sentido, la realización de este evento en Caracas era también consecuencia de una tendencia divulgadora de las ideas y prácticas del movimiento renovador de la educación, a lo que daba fondo ideológico con especial énfasis el pensamiento y experiencias escolares de otros países, como: Argentina, Uruguay, Chile, México, Bélgica, España, Estados Unidos de Norteamérica, Francia e Inglaterra; todo lo cual se leía en libros y en revistas especializados que llegaban al

país como también en revistas venezolanas dedicadas a la difusión de ideas y experiencias pedagógicas que se publicaran en el transcurso de aquella década final del siglo XIX (Fernández, 1994).

A partir del temario propuesto para debatir del Primer Congreso Pedagógico Venezolano se evidencia cuanto ambicionaban aquellos educadores que lo promovían, poniendo en ello el deseo de desarrollo del nivel de la instrucción popular bajo la inspiración de las ideas de la pedagogía moderna, alejados de toda aspiración gubernativa y sólo atraídos por el servicio que estaban dispuestos a prestar al país. Los temas sobre los cuales versarían las discusiones, fueron los siguientes: edificación escolar, higiene escolar, uniformidad en los textos de instrucción primaria, importancia de la escuela normal, la sanción en la escuela primaria moderna, escuelas infantiles y trabajo manual en la escuela primaria, escuelas rurales, derechos de los instructores y fijación de los medios prácticos para llevar a cabo la reforma escolar en Venezuela.

En el congreso estaban presentes directores de las escuelas públicas y privadas del país, personas dedicadas al profesorado, delegados del Ministerio de Instrucción Pública y de cada uno de los Estados de la Unión, las Juntas de Instrucción Popular, los miembros colaboradores del Liceo Pedagógico y aquellas personas e instituciones que por sus méritos fuesen acreedoras a la invitación. Este último criterio dio lugar a introducir al congreso personas controversiales de carácter político-religioso, desvirtuándose de esta manera la naturaleza profesional de la asamblea. La presentación tan plural en ideas y en intereses hizo prácticamente difícil de arbitrar y de conducir a conclusiones y acuerdos obtenidos por consenso razonable. No se dio en aquel momento del evento un eje armonizador de tantas divergencias, de modo que el factor corrosivo del buen desarrollo del congreso residía en la pluralidad referida que si bien le daba un ambiente de apertura ideológica y democrática, al mismo lo disparaba hacia el caos (Fernández, 1994).

Conclusiones del Congreso

Las conclusiones que en definitiva aporta el congreso, lamentablemente no representa la calidad de los profesionales que ahí se encontraban, pudiéndose apreciar que los temas propuestos a ser estudiados por los delegados al Congreso Pedagógico tocaban prácticamente las cuestiones necesarias para ordenar el nivel de la educación primaria, estimular las acciones pertinentes para obtener resultados positivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por ende, echar las bases sobre las cuales construir un sistema educativo que si bien sus soportes conceptuales, su estructura administrativa y los métodos pedagógicos a emplearse, no eran producto de la inventiva nacional; sí había una experiencia en los usos de estos recursos y un deseo de mejorar las cosas de la educación.

El modelo de sistema educativo previsto era de carácter centralista, cuyas experiencias pedagógicas eran conocidas en Venezuela y consideradas como sabias y recomendadas por esta condición. Figura principalísima en aquel Congreso Pedagógico fue Julio Castro, el venezolano que en aquellos años poseía la mejor cultura pedagógica adquirida por el estudio y la experiencia. Su presencia en el Congreso significaba tener a disposición una asistencia técnica actualizada, puesto que su magisterio había llegado hasta donde lo habían logrado llegar sus libros y en el seno del Congreso su autoridad profesional tenía que ser respetada y su consejo bien recibido (Fernández, 2009).

Es de advertir que desde el punto de vista de la teoría pedagógica, las ideas que allí se discutieron, según las fuentes que se conocen, se trataron de modo poco profundo, e inclusive el asunto del naturalismo como fundamento de la plataforma educacionista que tenía aceptación para ese momento. Para describir ese acto y tener idea de lo que se trató en este Congreso, en palabras de Fernández (2009): “Me limitaré a presentar conclusiones parciales, tal cual las he podido obtener en

periódicos de la época, a falta de fuente oficial que las hubiese recogido plenamente y publicado en su oportunidad” (p. 88)

Las conclusiones de la ponencia señalada fueron las siguientes: 1.- Que las Juntas organicen las escuelas de acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública, según la población escolar y el presupuesto de instrucción pública; 2.- Que se funden Escuelas Normales de ambos sexos; 3.- Que cada escuela tenga el suficiente personal docente; 4.- Que se fije para cada escuela presupuesto suficiente de modo que los instructores perciban el sueldo propio para cumplir sus deberes; 5.- Que se reglamente la inspección escolar. La Comisión informadora, al comentar estas conclusiones propone el nombramiento de Juntas idóneas a cuyo cargo esté la designación del número y ubicación de escuelas, el nombramiento de profesores por concurso, la designación de sueldos y la inspección escolar.

El Código de Instrucción de 1897

Siguiendo este camino histórico antropológico de factores que determinan la praxis docente en este momento, se debe describir e interpretar el acto de la promulgación del Código de Instrucción Pública de 1897, con el cual culmina un septenio de tentativas de reformar la instrucción pública. Se ha de tener en cuenta que todas ellas pretendían verse coronadas con la promulgación de un código o ley de instrucción pública que estabilizara el propósito y los distintos programas proyectados de atención escolar sin poder concretarse. Sin duda alguna que la promulgación de este reglamento vino a llenar un vacío y es justo reconocer que ofrecía un cuerpo de directrices para la regulación orgánica del régimen de instrucción pública así como la reglamentación de los sistemas, normas y modelos indispensables tanto en la ciencia y como en el arte de enseñar.

Para Fernández (2009), la designación del doctor Chirinos fue una resolución calculada por el Presidente Joaquín Crespo con el propósito de aprovechar lo salvable de aquellas cuestiones tratadas en el polémico Congreso Pedagógico, creando por ello una comisión integrada por el Ministro de Instrucción Pública y por los ciudadanos doctores Rafael Villavicencio, Francisco Antonio Rísquez, Agustín Aveledo, Alberto Smith, Martín Feo y Adolfo Ernst, con el único objetivo de redactar un Proyecto de Código de Instrucción Pública. Este documento fue sometido a su aprobación por parte de la Legislatura Nacional permaneciendo las Cámaras hasta 1897, cuando se promulga como Ley de la República el 3 de junio de 1897, pero no se publicó ni fue llevado a la práctica sino a fines de 1898; se cree por faltar poco para comenzar el año escolar y no diera el tiempo suficiente para implementarlo de inmediato.

Este Código resulta ideológica y políticamente equilibrado, satisfacía a los sectores involucrados en el debate educativo e inclusive la enseñanza religiosa que quedó instaurada como no obligatoria sino voluntaria, basándose en la estructura religiosa católica que profesaban la mayoría de los venezolanos. Fernández (2009) señala. “En las Escuelas de primer grado se dará la educación religiosa católica como voluntaria para los niños cuyos padres así lo exijan” (p. 103). Esto abrió la posibilidad de impartir la enseñanza católica como voluntaria para los niños cuyos padres así lo exijan, que de seguirse la orientación que traía el numeral único del artículo 20 del proyecto, quedaba obstruida prácticamente, por no estar incluida en el horario normal sino el día sábado, como estaba establecido en la ley francesa de 28 de marzo de 1882.

Este proyecto de reforma no prosperó porque una nueva revolución, la de Cipriano Castro, derribó al gobierno de Ignacio Andrade; sin embargo, el Ministro de Instrucción de la nueva administración, doctor Tomás Garbiras, al referirse en 1902 a la inestabilidad de la legislación del ramo, revela que el código de 1897 no sólo tenía distractores sino también defensores. Decía, citado por Fernández (2009):

Se ha creído que el Código actual no llena a cabalidad la aspiración reformadora de país, opinión contradicha por algunos de los que a materias de enseñanza dedican su pensamiento, quienes juzgan que dicho Código, sólo necesita algunas simples modificaciones, ampliaciones, intercalaciones y correcciones de poca monta, que lo hagan completamente fácil y practicable en todo su radio intelectual y proponía al efecto la formación de una comisión, para redactar nuevo Código de Instrucción Pública sobre toda la base del existente. (p. 104)

Sobre la obra realizada en la preparación del Código de 1897 y la base que se le dio para sostener posteriores reformulaciones, en 1899 el doctor Rafael Villavicencio informó, citado por Fernández (Opus Cit.), al claustro universitario de Caracas su apreciación:

La obra, sí no es perfecta, ya que toda labor humana tiene defectos y que las circunstancias del momento no permitían hacer más, es superior a lo que teníamos, y es además un paso adelante en la vía del perfeccionamiento de nuestra legislación sobre la materia. Andando el tiempo, y en las observaciones que sugiera la práctica, llegaremos al nivel de los países más adelantados. (p. 105)

Dos temas que abordará el doctor Laureano Villanueva, Ministro de Instrucción Pública, en la Memoria anual que presentó al Congreso de la República, son la coeducación y magisterio femenino productos del proceso positivista. En 1907 hace estos dos planteamientos: uno novedoso, se refería a la creación de escuelas mixtas o régimen de coeducación y el otro, sobre la incorporación de la mujer al magisterio en los planteles de educación primaria y secundaria. El Ministro da a entender en su memoria que para ese año de 1907, ya se practicaba en algunas escuelas públicas y en algunos poblados la enseñanza mixta y se podía evidenciar cuando se observaba su clasificación según el turno de servicio y el sexo de los escolares en: escuelas diurnas, nocturnas, de varones, de niñas y mixtas.

Magisterio Femenino en Planteles Primarios y Secundarios

Uno de los aportes más significativos con respecto al avance de la praxis docente en este momento histórico antropológico, lo representa la aceptación de la enseñanza ejercida por mujeres. El Ministro de Instrucción, Aníbal Dominici, al recibir una consulta por parte de un fiscal de Instrucción Popular sobre la posibilidad de ser designada una mujer para el desempeño del magisterio en las escuelas públicas, responde que no existía ninguna disposición de carácter general que se opusiera a dicho nombramiento; sólo el reglamento sancionado por la Dirección de Instrucción Primaria en 1874 para el Distrito Federal establece la exclusión de la mujer casada, debido a que la mujer, para esa época, estaba bajo la potestad del marido, por lo cual este pudiera impedirle el cumplimiento de su labor docente pero que si al momento de la aceptación del magisterio, el marido no hacía ninguna oposición a ello, este acepta los deberes de su esposa con respecto a su labor en el magisterio, no pudiéndola obligar a no asistir por trabajos del hogar. Así lo contestó el Ministerio con fecha 15 de agosto, sin autorizar y sin prohibir dichos nombramientos, documentos números (Fernández, 2009).

Se debe apreciar la utilidad de carácter psicopedagógico que representará el atraer a la mujer al servicio de la enseñanza en ese momento, expresada como idea reina en la pedagogía moderna, donde se está evidenciando una preferencia en dar a las mujeres el manejo de la praxis pedagógica de las escuelas de primer grado. En esta época, las mujeres, lejos de ser apartadas de la enseñanza, serán llamadas a desempeñar las escuelas primarias, además de cátedras de enseñanza secundaria, y clases elementales en los liceos de varones. Todo esto tiene como razonamiento para la época y hoy en día también, que la enseñanza de las primeras letras se requiere de parte del preceptor la cualidad muy especial de la penetración, superior en la mujer que en el hombre.

Es un hecho psicológico que la mujer adivina los movimientos del espíritu del niño, los sorprende y sabe guiarlos con más rapidez y mejor que los hombres y sabe asimilarse la evolución del niño y atraerlo con ese don primoroso de percibir lo que no se ve, de oír lo que el niño no puede decir y de quererlo y amarlo con sentimientos de ternura maternal. Por otra parte, los niños gustan más del trato de las mujeres y son más dóciles a sus indicaciones y sus consejos. Según Fernández (2009), las mujeres son las que principalmente forman las costumbres públicas, las que crean los hogares y los sostienen, o los arruinan y fundan en la práctica la moralidad de la sociedad y promueven y fomentan el culto divino, pero sobre todo, quienes toman a su cargo educar al niño, al hombre del porvenir como las cultivadoras de las nuevas plantas (Fernández, 1994).

La Reforma de los Ministros Gil Fortoul y Guevara Rojas (1912-1916)

El Ministro Gil Fortoul debe ser identificado como uno de los grandes pensadores influidos por la filosofía positivista de su momento. Por lo tanto, los sectores que lo adversaban verán en la reforma educativa que proponía un instrumento de ideologización y por ello, tan pronto se tuvo noticias de la reforma propuesta por este funcionario surgieron los ataques. Conceptos como estar prevenidos contra los prejuicios, echar por tierra hábitos antiguos, reorganizar la instrucción conforme a un método científico y liberal, eran reveladores para algunos sectores del país de las intenciones de la reforma educativa y contra éstos dirigieron sus acciones antirreformistas. No obstante, el Ministro sigue adelante y promulga la Resolución del 9 de octubre de 1911 donde señala la motivación de la susodicha reforma: reorganizar la instrucción primaria conforme a un método científico, liberal y eficaz.

La reforma propuesta como experiencia reactivaba, por una parte, el mensaje de la pedagogía positivista tan promovido en la Venezuela de finales del siglo XIX y

de otra, la orientación de este mensaje se profundiza en el país a través de instrumentos no usuales anteriormente, como fueron los programas provisionales preparados para uso de las escuelas de instrucción primaria; esta iniciativa fue el primer ordenamiento curricular que se implantó en el país. Observando los programas indicados, se pueden observar aspectos reveladores del positivismo, como: el énfasis en la enseñanza de las ciencias y en el valor del método científico, la enseñanza de las ciencias físicas y naturales, infundiendo el gusto por estos estudios de observación, adhesión al método de la enseñanza objetiva y al régimen de enseñanza concéntrica, paseos escolares y el excursionismo, educando al disfrute del medio ambiente natural, aprendizajes de geografía, de historia y de ciencias naturales y del mundo de la producción (Fernández, 1994).

En cuanto al régimen de enseñanza concéntrica, el cual se basa en el principio monístico propio del método científico de que los aspectos de la naturaleza no están aislados y que el hombre los separa para analizarlos, pero sin olvidar que guardan relación entre sí, Gil Fortoul, citado por Fernandez (2009), expresaba:

La pedagogía moderna imita a la naturaleza; agrupo desde el primer grado de la enseñanza nociones escogidas y ligeras de muchos órdenes de conocimientos necesarios, y fácilmente asimilables, y las relaciona cuanto sea posible de modo que se repitan frecuentemente bajo diversas formas; luego, en los grados sucesivos, las va ensanchando, analizando, pormenorizando y completando. (p. 129)

Se ha de observar que esta propuesta de conocimiento no es otra que esquemas propuestos por los grandes pedagogos europeos sobre construcción del conocimiento. Esta adhesión al método concéntrico, lleva al Ministro Gil Fortoul a ser propulsor de la escuela graduada. En la enseñanza de la historia se toma en cuenta más que el rigorismo cronológico de los sucesos y las hazañas militares, el valor de los hechos humanos y sociales y de cuanto permita obtener una percepción de la evolución de la sociedad, como; el trabajo, las artes, la vida del pueblo, etc. La

educación física e higiene, se les considera indispensables para el mejor desarrollo psicosomático del educando. El principio *mens sana in corpore sano* (mente sana en cuerpo sano), adquiere significación en el régimen de enseñanza.

El Ministro Guevara Rojas, por su parte, continúa la reforma pedagógica que inicia Gil Fortoul. No obstante, propone a la Corte Federal y de Casación la nulidad de los artículos 297 al 305, arrastrando esta anulación la casi totalidad del Código de Instrucción Pública de 1912, obra de Gil Fortoul, la razón que alegó Guevara Rojas para presentar esta cuestión ante el mencionado tribunal, fue el régimen de restricción que establecía sobre la enseñanza impartida en los planteles privados.

Haciendo una interpretación cronológica del proceso positivista en Venezuela, podemos evidenciar como aspectos representativos de todo este movimiento ideológico educativo, señalan que la educación obligatoria y gratuita se establezca legalmente en nuestro país antes que en otros países como Francia o Inglaterra, países que tenía mucho más tiempo exigiéndolas que los nuestros. Asimismo, en 1874, se expresa en la Constitución la tendencia centralizadora en materia educativa que orienta la política del Ejecutivo y la responsabilidad en la implementación de la educación pública y gratuita. En 1875, el Ministro de Educación, Felipe Guevara Rojas, divide la educación primaria en dos ciclos: uno elemental hasta 4° grado y otro superior hasta 6° grado, reforma que significa la extensión en dos años más de la escolaridad obligatoria.

Otro aspecto resaltante, es que bajo el gobierno de Guzmán Blanco se iniciaron las escuelas experimentales con la llamada Escuela Guzmán Blanco; por otra parte, se apertura la enseñanza de adultos y es fundada la Academia Venezolana de la Lengua. En síntesis, Guzmán Blanco, promulga un conjunto de instrumentos relacionados a la educación, los cuales son: el Decreto del 27 de junio de 1870 sobre Instrucción Primaria Obligatoria, la Ley que establece el Ministerio de Instrucción

Pública (1881) y el Decreto sobre la Instrucción Superior y Científica (1883). El 14 de Abril de 1884, a las diez de la mañana, el Congreso Federal eligió Presidente de la República al General Joaquín Crespo.

En el periodo histórico entre 1887-1899, se pueden recordar aspectos educativos, como; en 1891 la fundación de la Universidad del Zulia, 1892 es fundada por primera vez la Universidad de Carabobo; mediante Decreto en 1894, se establece que el tiempo para la jubilación del profesorado es de 25 años para quienes ejercen en la Educación Primaria y 20 años para los jefe de cátedra, contemplando el goce del sueldo completo del docente jubilado. En 1895, estaban establecidas en la ciudad de Caracas dos agrupaciones de maestros, el llamado Liceo Pedagógico y el Gremio de Institutores, a quienes les correspondió, coordinadamente, la celebración del Primer Congreso Pedagógico Venezolano. En 1897 se promulga el Código de Educación: el Presidente Andrade asume la Magistratura el 20 de Febrero de 1898; el 23 de Enero de 1899, el General Cipriano Castro recibe el poder que luego depositaría en su segundo; el General Juan Vicente Gómez el 24 de Noviembre de 1908. Gómez se impone en el poder e impediría a su compadre Castro, volver al poder.

El Proceso Educativo desde la Propuesta de la Escuela Nueva

Para la descripción espacio tiempo de la praxis docente venezolana desde el estudio y la interpretación de documentos históricos, sigo estudiando los documentos de Fernández y de Bonilla que han sido pilares de esta descripción así como otros que son de gran ayuda aunque solo se han utilizado en la descripción de una parte del estudio fenomenológico para la descripción del proceso ideológico presente en la construcción de la educación venezolana. Ahora bien, se pudiera pensar que la pedagogía positivista y la escuela nueva o activa representan posiciones antagónicas.

Se debe aceptar que el positivismo creó condiciones favorables por el énfasis que pone en el valor de la enseñanza objetiva como único método, pero el haber reconocido de la existencia de un método para hacerse del conocimiento sentó un precedente para dar acogida a las distintas construcciones didácticas y las distintas tendencias presentes en la filosofía de la escuela nueva, caracterizada ésta por una variedad de corrientes filosóficas que concurrieron a generar el movimiento de la escuela nueva o activa.

A fines del siglo XIX y comienzos del siguiente, surge en el campo de la filosofía de la educación, en Europa y Estados Unidos de América, un movimiento pragmático-voluntarista que produce un poderoso efecto en la transformación de la pedagogía y la didáctica que se ha denominado Escuela Nueva. Este movimiento de ideas filosóficas actuando en conjunción y que Fernández (2009) denomina voluntarista, porque de una parte puso su énfasis en el despliegue de la libertad y de la autonomía del ser humano, y pragmático, propone que pensar es obrar u obrar es pensar; tuvo sus propulsores para la renovación educativa, entre otros: Ferriere, Claparède, Decroly, Montessori y Dewey; en consecuencia, pusieron a repensar el quehacer educativo con énfasis en la primacía del educando.

En Venezuela, el positivismo, como se ha señalado antes, tuvo repercusiones en diversos sectores de la vida nacional y de ello no escapó el sector político, al punto que consagró como conclusión de su análisis, la figura del gendarme necesario, el supervisor objetivo como exigencia para mantener el orden y gobernar. La política educativa se amoldó a tal exigencia y la insistencia en el respeto al principio de autoridad así como el de la disciplina, fueron objetivos que la escuela tuvo en su mira para conformar la docilidad en la base renovadora de la sociedad que son los niños (conductismo).

Durante el régimen político de Gómez, el programa de formación cívica tenía entre sus objetivos que el alumno reconozca y respete el principio de autoridad así como demostrar la necesidad de la disciplina y. de esta manera. se acostumbraría al niño a ser bueno y obediente, no por el temor al castigo, ni en espera de recompensa o premios (teoría conducta operante) sino por la satisfacción que produce el cumplimiento del deber (Fernández, 2009).

Este procedimiento que tiene como objetivo formar ciudadanos obedientes y sumisos, será acogido por el Gobierno de Pérez Jiménez, para restablecer la disciplina en los planteles y conduciéndolo con mano firme y hondo sentido de responsabilidad, para disminuir la crisis de virtudes y normas de conducta presente en la educación. Para ello, propone restablecer el prestigio de las autoridades docentes y de las instituciones educativas. Esgrimía la no valía de las leyes de Educación sobre levantar el nivel espiritual y moral de la Nación y de capacitar a los ciudadanos para el desarrollo de sus aptitudes intelectuales y técnicas, si en nombre de falsos postulados democráticos sólo se veían en las escuelas, de los liceos y de las universidades, el irrespeto y el desconocimiento de normas de conducta social.

Se debe apreciar que en la pretendida formación de ciudadanos que presentaba este régimen autoritario, a partir de la obediencia, no podía permanecer vigente el proceso democrático educativo, escenario político del país que pretendía encaminarse por reglas democráticas como aconteció en Venezuela a raíz de la muerte de Gómez en diciembre de 1935. Decía Luis Beltrán Prieto Figueroa, citado por Fernández (2009):

Para nosotros, promotor del movimiento de la Escuela Nueva en la Venezuela de aquella hora, (...) la escuela renovada es la creación de un espíritu. Si la escuela antigua fue la expresión de regímenes autocráticos, la educación renovada, que aspira a incorporar a todos los hombres a la vida libre de la colectividad, es democrática, y por tanto

pide la intervención de los alumnos a su propia educación dejando al maestro la función de guía inteligente, que condiciona la experiencia y hace factible una autodirección de los espíritus infantiles, que marchan a la integración. Pensamos que solo se aprende lo que se practica y por ello auspiciamos la introducción de las prácticas democráticas en la escuela. (p. 137)

El Movimiento de la Escuela Nueva en Venezuela

Es en 1912 que en Venezuela se presenta el movimiento de la Escuela Nueva a partir de las ideas de Alejandro Fuenmayor, continuando con mayor fuerza en 1913 a través del educador Guillermo Todd quien introduce esas ideas en la Escuela Normal de Mujeres, con la aprobación del Ministro de Educación Felipe Guevara Rojas, sobre la creación de una sección de educación parvularia para la enseñanza de niños de cinco y seis años y como escuela práctica para maestras normalista que se dedicaran a este nivel de la educación, teniendo como base pedagógica las enseñanzas de María Montessori, exponente representativa del movimiento de la Escuela Nueva.

El ensayo de Kindergarten de la Escuela Normal de Mujeres que se venía desarrollando satisfactoriamente de acuerdo a los principios pedagógicos de Froebel, se abre también a las ideas de Montessori. Los trabajos de esta maestra italiana en su escuela maternal de Roma, despertaron gran interés en el mundo pedagógico y muy especialmente en los Estados Unidos, y en vista de esto, Guillermo Todd respalda esta actividad, enriqueciendo la Biblioteca Pedagógica que organizó en Caracas con obras de autores representativos del movimiento de la Escuela Nueva: Edouard Claparède (1873-1940), la Psicología del Niño (*Psychologie de l'enfance*, Ginebra, 1905), Claparède con su doctrina sobre la educación funcional (Escuela Nueva) quien investigó en el campo de la psicología del niño y en los fundamentos psicológicos de la pedagogía; y la Escuela de Yasnaga Polyanar. Otra iniciativa que se debe destacar es la suscripción que hizo Todd de la revista *Ecole Noavelle*, expresión también del movimiento de la Escuela Nueva.

En 1922, se constituye en La Asunción, Estado Nueva Esparta, un centro de renovación didáctica denominado Liceo Pedagógico, para difundir las ideas de la escuela nueva, donde están Luis Beltrán Prieto Figueroa, J. M. Escuraina, e Hipólito Cisneros, entre otros. Pero es en 1932, con la fundación de la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, transformada luego en 1936 en Federación Venezolana de Maestros, cuando se impulsa con fuerza en el país el movimiento de la escuela nueva (Fernández, Opus Cit.). Prieto (1933), en comentarios que hace en el programa de castellano del primer grado, expresa líneas maestras inspiradas en el movimiento de la escuela nueva o activa que a su juicio deben inspirar la reforma que de este programa se haga en un futuro y escribe:

Es de desear que en la elaboración de los programas venideros se siga, no un criterio de uniformidad como hasta ahora se ha hecho, sino que dé a los maestros una guía general, un cuadro de líneas directrices con encargo de llenarlo cada uno de acuerdo a las exigencias de su escuela y de la región donde trabaja. El ideal sería, como lo requiere la escuela activa, un programa para cada niño, de acuerdo con sus aptitudes y capacidades. De lo anterior se desprender que Prieto Figueroa trata de imprimir una dirección personalizada a la educación, y si bien el medio político y social de la época poco coadyuvaba a este propósito, el ideal estaba propuesto. (p. 24-26)

Dentro de ésta, a la motivación del magisterio organizado que penetraba en la dirección del Ministerio de Educación en ese año 1936, se inicia un trabajo de renovación del régimen educativo con el asesoramiento de educadores chilenos, mexicanos y cubanos, inspirado en las ideas de Decroly y Dewey.

La creación de la Escuela Experimental Venezuela bajo la dirección del educador uruguayo Sabas Olaizola, constituye dínamo propulsor de la renovación aportando las siguientes medidas: la reforma de los programas de instrucción primaria en los cuales el niño constituya el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje; la reforma de los programas de educación normal para la enseña a los futuros

educadores desde el pensamiento y las técnicas de la escuela nueva y cursos de mejoramiento profesional. La educación secundaria también se atendió con la creación del Instituto Pedagógico Nacional que fue el paso fundamental para la modernización de esa modalidad del sistema educativo.

Una actividad que en aquella época se realizaba en nuestros planteles de educación primaria fue la organización de la llamada República Escolar, especie de escenario para ejercitar a los alumnos en las prácticas de la democracia, con mucho signo participativo, lo que facilitaba el frecuente intercambio de ideas entre alumnos y educadores para el mejor gobierno del plantel. La dictadura que reemplaza al gobierno democrático de Rómulo Gallegos, derrocado en 1948, no vio con buenos ojos esta valiosa experiencia de aprendizaje democrático. Pero la Federación Venezolana de Maestros sufrió debilidades de orden desviacionista, como consecuencia del activismo político que comprometió a la mencionada organización de maestros y profesores con la posición ideológica socialdemócrata, representada en el país por el partido Acción Democrática.

Se ha de mencionar que facilitó tal relación la identificación doctrinaria entre los principios filosóficos de la escuela nueva, en su versión denominada escuela unificada, y la socialdemocracia en cuestiones, tales como: la educación laica, coeducación y absoluto control del Estado sobre la formación de educadores. Se originó así un antagonismo entre las ideas pedagógicas de Acción Democrática y las de la Iglesia Católica y el Partido Social Cristiano Copei. Este debate, si bien se inició por cuestiones de filosofía educacionista, rebasó este marco para convertirse en un debate político que, a juicio del Presidente Rómulo Betancourt, contribuyó a debilitar la estabilidad del régimen con las consecuencias que el país conoció en 1948.

El movimiento venezolano de la escuela nueva en su versión escuela unificada, queda reflejado en las directrices de la Ley Orgánica de Educación

Nacional de 1948, que tuvo escasa vigencia debido al golpe de estado que se produjo el 24 de noviembre del mismo año; este movimiento pone proyecto sobre dos soportes: el filosófico y el técnico. El aspecto filosófico educativo venezolano gira alrededor del ideal democrático y pregona la formación del hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, ubicado en su medio y en su tiempo como factor positivo del trabajo de la comunidad, teniendo como meta un sistema educativo moderno, humanístico, desde la escuela primaria hasta los institutos superiores.

Con respecto al basamento técnico, la disposición que correlaciona los mecanismos técnicos y administrativos se basarán en el principio de la función docente, estructurándose la escuela venezolana, a partir del Jardín de Niños, como un sistema de correlaciones técnicas y administrativas que va a culminar en los estudios superiores. Estos mecanismos funcionarían a lo largo de los tres ciclos de enlace que permitirían el aprovechamiento completo del trabajo escolar a la vez que una mayor eficacia en la organización general de los estudios. Es de reconocer que la propuesta de escuela unificada tuvo gran receptividad en los espacios educativos de venezolanos, asociada a movimientos de renovación pedagógica. Esta puede ser caracterizada como propuesta desde su naturaleza pedagógica, política y social (Fernández, 2009).

Con respecto a los alumnos, este proyecto contempla y equipara a todos los niños en cuanto a las facilidades para su educación, sea cual fuere su posición económica, social, religiosa y sexo, pero teniendo en cuenta sus aptitudes e inclinaciones. Asimismo, la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados, supresión de la enseñanza confesional en los centros docentes públicos, establecimiento de la coeducación, la selección de los alumnos por sus condiciones personales y el sostenimiento de los alumnos capaces y no pudientes por cuenta del Estado. Ahora bien, respecto a las instituciones, propone la unificación de las diversas instituciones

educativas, desde la escuela de párvulos a la universidad, estableciendo puntos de enlace entre ellas, aunque conservando cada una su fisonomía propia, su peculiaridad.

Este principio, supone en su aplicación la supresión de las escuelas públicas o privadas que den lugar a diferencias por razones económicas, la creación de una escuela básica, común a todos los niños, la unión de la primera y segunda enseñanza sin solución o culminación de etapa educativa y facilidades máximas para el acceso a la universidad. Con respecto a los maestros, se aplicaría un principio unitario entre todos los miembros del personal docente de los diversos grados de la enseñanza, lo que equivaldría a la unificación de la preparación entre maestros y profesores, incorporando los estudios de aquellos a la universidad, la equiparación de maestros y profesores respecto a remuneración y trabajo y facilidades al personal docente para pasar de un grado a otro de la enseñanza.

De igual forma, respecto a la administración, proponía la unificación de todos los servicios y funciones administrativas de la enseñanza y participación en ellos del personal docente; esto suponía la creación de un Ministerio de Educación Nacional, del cual dependían todos los centros docentes y educativos de la nación hoy dispersos en varios Ministerios (Fomento, Trabajo, Gobernación, etc.), creación de un Consejo Nacional de Educación y de Consejos regionales, provinciales y locales, compuestos por representantes del personal docente que desempeñarían ciertas funciones asesoras y ejecutivas (Fernández, 2009).

El movimiento de la escuela nueva, versión escuela unificada, deja huellas importantes en el régimen educativo de Venezuela y sus valores continuaron en la legislación venezolana en la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1980, incluso en la actual todavía no totalmente aprobada. Uno de los principios animadores de la escuela nueva, que es la primacía del niño, significó la exigencia de un mayor apoyo de las ciencias psicológicas al hecho educativo, pues, centrado este

movimiento según el espíritu del principio indicado, surge la necesidad de la formación adecuada del educador para que su manera de actuar responda a las exigencias del nuevo paradigma propuesto. Este viraje en el modo de conducir el proceso educativo, significó para el educando el surgimiento de un aire renovador porque pasaba a ser el centro predilecto del acto pedagógico, se amplían posibilidades para el despliegue de la autonomía personal y no se encerraba en el claustro del autoritarismo.

Este formato pedagógico de la escuela nueva confrontó resistencia, y es que el tejido formado por la pedagogía tradicional a través de tantos siglos, no había sido fácil de penetrar, eran dos modos de concebir la tarea de formar al hombre lo que se planteaba la escuela nueva, una ruptura con el antiguo régimen tradicional de la enseñanza. Pero, al fin, la primacía del niño, la necesidad de dar al proceso de su formación base científica, de formar al educador y adaptar los programas al espíritu del nuevo modelo a fin de que se cumpla adecuadamente el rol de maestro y deje de ser camisa de fuerza para detener el impulso de la espontaneidad y libertad del niño despertadas por las expresiones de las realidades existenciales que es lo que facilitará desarrollar su creatividad en forma positiva, procedimientos pedagógicos que terminarán por imponerse en algún momento.

La excesiva politización y la radicalización de los ánimos que rodeó al proyecto educativo del trienio 1945-1948, donde las ideas del movimiento de la escuela nueva, o escuela unificada, servían de aliento a la reforma que se procura realizar, impidió toda posibilidad de diálogo y quebró ese clima de sosiego para que las ideas y prácticas de la escuela nueva fructificaran.

En Venezuela se pueden mencionar, como exponentes de la escuela nueva, entre otros, a: Luis Beltrán Prieto Figueroa, Alejandro Fuenmayor, Rómulo Gallegos, Luis Padrino, Mariano Picón Salas, Arturo Uslar Pietri, Augusto Mijares, Padre

Carlos Guillermo Plaza, Miguel Suniaga, Flor González, Hipólito Cisneros, Alirio Arreaza, Luis Toro, Gustavo Adolfo Ruiz, León Trujillo, Rafael Olivares Figueroa, J. M. Eucaraina Duque, Julio Silva Alvarez, Rafael Vegas, Jesús Enrique Lossada, J. M. Alfaro Zamora, Félix Losada, a los que se deben añadir educadores procedentes del extranjero como Domingo Casanova, J. L. Sánchez Trincado, Bartolomé Oliver, H. Díaz Casanueva, Sabas Olaizola y los misioneros chilenos que se incorporaron con su esfuerzo a la renovación educativa de Venezuela.

Este proyecto pedagógico también denominado escuela activa, escuela para el trabajo, etc., es la escuela del hacer, naturalmente que no de cualquier hacer sino del hacer bien y es a través de esta pedagogía del buen hacer, del saber hacer bien, abre camino a la educación como camino para el desarrollo económico y social. En este caso, la educación se pone como fuerza para impulsar el desarrollo y a su vez el desarrollo favorece a la educación, a la cultura, a la ciencia y a otras manifestaciones de la creatividad del ser humano.

Para ello, debería darse, en todo maestro, el sentimiento de dignidad de su profesión, de ser un servidor social instituido para mantener el buen orden social y para asegurar la regularidad del crecimiento social. Esta temática contiene tantas facetas de interés epistémico que dio lugar a la creación de un nuevo saber científico como es la Economía de la Educación, no es para la explotación sino la cooperación para construir la justicia social y el progreso que, en el mejor sentido, se caracteriza por la valoración del hecho educativo como factor de progreso.

A manera de resumen conclusivo del momento histórico pedagógico, se puede evidenciar como una vez más la educación en Venezuela es una actividad condicionada por el hecho político. Estos ideales de la educación unificada, que recibieron su adhesión de los partidos políticos de la Social Democracia, en Venezuela las acogió el partido Acción Democrática por el liderazgo que ejercían en

este partido dirigentes magisteriales, de modo que coinciden ambas agrupaciones, partido político y Federación Venezolana de Maestros, en la plataforma pedagógica. En este caso, se puede indicar que fue la Federación Venezolana de Maestros, la fuente doctrinaria del pensamiento educacionista de este partido que una vez posesionado el Gobierno de la República lo impuso por la fuerza de su mayoría parlamentaria en la Constitución de 1947 y en la Ley Orgánica de Educación de 1948.

Frente a las cuestiones de la educación laica, de la coeducación y del monopolio de la enseñanza por parte del Estado, particularmente de la formación docente que eran cuestiones defendidas por Acción Democrática y su gobierno, se levantaron el sector católico y el partido Social Cristiano Copei que defendían lo contrario, orientados por las enseñanzas de la Iglesia Católica. Las ideas renovadoras del movimiento de la escuela nueva que calzaban con el clima democrático que se experimentaba en el país a partir de 1936, introducen un nuevo espíritu y nuevos métodos didácticos para conducir el proceso de formación diferente a los propios de la escuela tradicional. Sin embargo, estas ideas renovadoras han convivido con ideas y aptitudes de la escuela tradicional, debido a razones endógenas y exógenas al sistema educativo, hecho que es fácil de identificar en el escenario de la educación venezolana.

Pero es notorio que en la Constitución Política de Venezuela de 1961, las Leyes de Educación de 1940, de 1948 y 1980 así como en los reglamentos y programas de estudio, se acogen principios y métodos didácticos del movimiento de la escuela nueva. Las controversias que llegaron a evidentes niveles de enfrentamiento en los años 1936-40 y 1946-48, que desbordaron el mar sectorial de la educación para convertirse en grave problema político del país se han superado, y actos legislativos como el de la Constitución de 1961 y la Ley Orgánica de Educación de 1980 se prepararon y aprobaron en un clima de madurez política. Las enseñanzas del pasado contribuyeron a superar las diferencias por la vía del diálogo y el acuerdo.

La Praxis Educativa en el Segundo Período Democrático

Ahora bien, para continuar esta ardua descripción antropológica de la praxis educativa venezolana, en esta parte servirá de apoyo a nuestra descripción fenomenológica los textos de Bonilla (2011). Por lo extenso de los documentos se realizará en forma de memoria descriptiva cronológica tipo reportaje que es como estos autores muestran sus aportes históricos educativos; este relato de hechos políticos y educativos abarcará desde el derrocamiento del presidente Rómulo Gallegos hasta la apertura del ideal socialista del siglo XXI del presidente Hugo Chávez.

Primeramente, el 24 de Noviembre de 1948 es derrocado el Presidente Gallegos, a lo cual se instala una Junta militar de la cual formaba parte Marcos Pérez Jiménez, quien a la postre ejercería la primera magistratura. En 1949 es derogada la anterior Ley de Educación, siendo sustituida por el Estatuto Provisional de Educación. Durante el año 1951 se crean y organizan las Superintendencias Regionales de Educación. En 1955 se promulga una nueva Ley de Educación. El 22 de Marzo de 1958 se crea la Universidad de Carabobo. El 30 de Abril se publica una nueva escala de sueldos y salarios para los maestros y se crea la Dirección de Educación Física, la Dirección de Educación Artesanal Industrial y Comercial. El 5 de Noviembre del mismo año, mediante decreto N° 458, se promulga la Ley de universidades. Desde el 13 de Enero de 1959, hasta el 11 de Marzo de 1964 ejerce la Presidencia Rómulo Betancourt. El 27 de Julio de 1959 se crea el Instituto de cooperación educativa (INCE). En Septiembre, se crea el Instituto Experimental de Formación Docente, mediante Resolución N° 5813 (Bonilla, 2004).

En el año 1959 se crea la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación (EDUPLAN), la cual estaba encargada de asesorar, coordinar, dirigir y supervisar los ensayos educativos llevados a cabo por el Ministerio de Educación y/o sus

direcciones sectoriales. En Abril de 1960 se coloca el ejecútese a la Ley de Reforma Agraria que redimensiona el papel de la educación rural. En el corto plazo, se crean cerca de cuarenta núcleos rurales. El 23 de Enero de 1961 es promulgada según Gaceta Oficial Extraordinaria N° 662, la Constitución de la República de Venezuela, que contiene los principios fundamentales que rigen el sistema educativo venezolano hasta 1998. La Carta Magna en sus artículos 78, 79, 80, 81, 82 y 83 señala los preceptos básicos que regirían la política educativa nacional (Bonilla, 2004).

Será a través de los articulados referidos de la Constitución Nacional que se plantea la obligación del Estado en garantizar el acceso al sistema educativo venezolano a todo ciudadano nacional, así como en materia de formación y preparación del personal docente necesario. El 22 de Septiembre de 1962 se crea el Centro Experimental de Estudios Superiores de Barquisimeto, que es transformado en 1979 en Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado. En la misma fecha, mediante Decreto 846, se crea el Instituto Politécnico Superior, dedicado a la formación de profesionales en especialidades técnicas.

En el ambiente nacional, los debates políticos pasan de las palabras a la confrontación directa que se comienza a evidenciar con la ruptura disidente en Acción Democrática, primero del MIR (que asume la lucha armada bajo el modelo cubano) y luego el ARS. El 1 de Diciembre de 1963 es electo Raúl Leoni como Presidente de la República. En la XIX Convención del Magisterio Celebrada en Guayana, en Agosto de 1964, se acordó el estudio y posterior presentación por parte de la Federación de maestros de un Proyecto de Ley Orgánica de Educación. El 11 de Marzo de 1965 es publicado un Proyecto de Ley de Educación elaborado por el Ejecutivo. El 29 de Abril de 1965 es publicado el Proyecto de la Federación de Maestros de la Ley Orgánica de Educación. El 6 de Octubre de 1965 es publicado un Proyecto de Ley de Educación elaborado por los partidos que conformaban la ancha base (AD – URD – FND). El 30 de Junio de 1966 el Dr. Luis Beltrán Prieto Figueroa

presenta a la Cámara Alta el Proyecto de la Ancha Base, con algunas modificaciones. En Julio de 1967 es creada la Universidad Simón Bolívar (llamada también Universidad Experimental Caracas) (Bonilla, 2004).

En Diciembre de 1968, es electo Presidente de la República de Venezuela el Dr. Rafael Caldera. El 14 de Enero de 1969, según Decreto N° 1292 se dicta el Decreto mediante el cual se promulga el Reglamento de Reválida de Títulos y Equivalencias de Estudio. Este instrumento jurídico incorpora los principios básicos para dar facilidades especiales de legalización de credenciales a los estudiantes latinoamericanos y para aquellos que hayan seguido cursos en áreas prioritarias para el desarrollo del país, en algún centro de formación de la región. Se separa el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa de las filas de acción Democrática, fundando el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP). Esta división dará inicio a una confrontación en el interior del magisterio que hoy en día continua; de aquí el hecho de que existan más de quince federaciones sindicales y siete signatarias de la contratación colectiva de los trabajadores de la educación.

El 8 de Septiembre de 1970, es promulgada la Ley de Universidades, donde se establecen con precisión, los lineamientos, fines y organización de las universidades, concebidas según este instrumento jurídico para realizar una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, por lo que sus actividades deberán estar orientadas a crear, asimilar y difundir el conocimiento mediante la investigación y la enseñanza (Bonilla, 2004).

Durante los años 1970 – 1971 se incorporan al programa educativo las áreas de exploración y orientación vocacional. El 5 de Abril de 1973 el partido Acción Democrática introduce un nuevo proyecto de Ley de Educación ante la Cámara Alta (Senado). Por medio del Decreto N° 1574 del 6 de Enero de 1974 se promulga el

Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios, el cuál es modificado según Decreto N° 2173 de fecha 25 de Mayo de 1980.

Este Reglamento contempla el régimen general de los Institutos y Colegios Universitarios como establecimientos educativos destinados a proporcionar formación básica y multidisciplinaria para lograr capacitar el recurso humano profesional de nivel superior en todas las áreas de interés para el desarrollo integral de la nación, así como implementar orientaciones novedosas, modernos sistemas de aprendizaje para la estructura de la educación superior y el impulso de programas de investigación destinados a satisfacer las exigencias propias de las regiones (Bonilla, 2004)

El 12 de Marzo de 1974 se posesiona en la Presidencia Carlos Andrés Pérez. El 4 de Junio de 1974 se crea mediante Decreto N° 132, el Programa de Becas Gran Mariscal de Ayacucho. En el año 1975, el ejecutivo a través del Ministerio de Educación, elabora el documento sobre políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior, el cual contiene aspectos sobre la democratización, desarrollo autónomo, innovación educativa, política de crecimiento, renovación institucional y de financiamiento. El Ministerio de Educación, a partir del año 1976, realizó un diagnóstico por intermedio de la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. A partir de sus resultados, elaboró un diseño integral de carácter experimental para la educación básica. En 1977, publica la Resolución N° 14, en la cuál se establece como ensayo el Régimen de Escuela Básica de nueve grados. El 13 de Junio de 1977, la Cámara de Diputados aprueba el texto de la Ley de Educación aprobado con anterioridad (1973) por los miembros del Senado. La conclusión del periodo de sesiones del Congreso impide su aprobación. Mediante Decreto 2257 se crea el 25 de Julio de 1977 la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos. El 27 de Septiembre de 1977, mediante Decreto N° 2398 se crea la Universidad Nacional Abierta (UNA).

El 3 de Diciembre de 1978 es electo para la Presidencia de la República Luis Herrera Campins. En 1979, por intermedio del Decreto N° 188 se crea el Sistema de Servicios Bibliotecarios Escolares. El Subsistema de Educación Básica fue creado el 13 de Junio de 1980, mediante el decreto N° 646 en el cual se autorizó su implantación con carácter de ensayo en 72 planteles. En 1980 se produce un acuerdo de los partidos políticos AD y COPEI para eliminar los artículos que le eran polémicos y aprobar la Ley Orgánica de Educación. El 26 de Julio de 1980, según Gaceta Oficial N° 2635 Extraordinaria, se promulga la Ley Orgánica de educación. En este instrumento legal se establecen los principios y líneas generales suficientemente amplias, aunque precisa sus alcances y limitaciones en el contenido del texto, ante lo cuál plantea que se podrán realizar futuras modificaciones resultantes de la dinámica social y educativa (Bonilla, 2004).

Esta ley organizará y establecerá los delineamientos de la educación hasta la creación de la propuesta realizada por el gobierno de Hugo Chávez en el 2009, es de hacer notar que muchos de los preceptos de esa ley se mantienen vigentes pues en la nueva no los deroga. Entre la finalidad expresada en la ley de educación de 1980, se tiene: el pleno desarrollo de la personalidad, lograr por medio de la educación un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre; asimismo, plantea el fomento y desarrollo de una conciencia ciudadana y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país. Esta ley determina la estructura del sistema educativo de Venezuela, comprendido por los siguientes niveles: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media Diversificada y Profesional y la Educación Superior, hasta hace poco utilizados en nuestro argot educativo.

Hoy en día cambió a la estructura anterior de primaria y secundaria cambiando la denominación de educación superior a educación universitaria. Además, previa las siguientes modalidades: Educación Especial, Educación estética y

de Formación para las Artes, Educación Militar, Educación para la Formación de Ministros del Culto, Educación de Adultos y Educación Extra Escolar; algunas de ellas continúan en la actualidad y otras han sido objeto de cambios.

El Ministerio de Educación, tiene adscritos una serie de institutos y dependencias con cierta autonomía que contribuyen al cumplimiento de los objetivos que se propone la educación nacional. Estos son: El Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), que es un Instituto Autónomo que cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propio e independiente del Fisco Nacional, el cual fue creado mediante Ley el 22 de Agosto de 1959. Entre sus objetivos están la promoción de la formación profesional de los trabajadores, la formación de mano de obra especializada, capacitación de la juventud desocupada, la capacitación agrícola de los egresados de las escuelas rurales, la creación de talleres de capacitación en las fábricas, la lucha contra el analfabetismo y la contribución al mejoramiento de la Educación Básica en áreas que favorezcan el desarrollo profesional. Recientemente (sep, 2004), este instituto pasó a formar parte del recién creado Ministerio de Economía Popular para potenciar la educación para el trabajo de los participantes en el programa de Vuelvan Caras (Bonilla, 2004).

El Consejo Nacional de Universidades (CNU), es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la Ley de Universidades y decisiones propias de este cuerpo. Es la instancia que define la orientación y desarrollo del sistema universitario del país; coordina las labores de las distintas universidades y sus relaciones con las demás instituciones de educación superior, así como con los restantes niveles del sistema educativo; propone al Ejecutivo Nacional el presupuesto universitario y establece además los parámetros para su distribución entre las instituciones. En procura del desarrollo institucional coherente armoniza las áreas de docencia, investigación, extensión y administración. Le corresponde fijar los Reglamentos referentes a equivalencia de estudios y la revalida de títulos. Tiene la facultad de

conocer y decidir sobre las infracciones a la Ley de Universidades y las normas y resoluciones del cuerpo. El CNU pasó a formar parte del Ministerio de Educación Superior a partir de Diciembre de 2001.

La Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE), es la instancia encargada de contribuir al mantenimiento y construcción de las edificaciones escolares. Para abordar con propiedad lo relacionado a la estructura y funcionamiento del Ministerio de Educación, es necesario precisar que este aspecto está claramente establecido en la Ley Orgánica de Educación de 1980. Ésta sitúa las actividades del Ministerio dentro de la dinámica social, cultural y educativa del país, exigiendo la modernización y actualización de su estructura organizativa, conforme lo contemplan las nuevas tendencias de la gerencia educativa. El organigrama del Ministerio de Educación contempla cuatro niveles operativos, complementarios entre sí y no necesariamente jerárquicos. El primer nivel, comprende las dependencias responsables de la fijación de las políticas generales así como la coordinación y supervisión general de la totalidad del Ministerio. Allí se ubican las dependencias encargadas de las coordinaciones interinstitucionales, ya sea con otros órganos de la administración pública como con instancias del sector privado. Lo representan el despacho del Ministro y la Dirección General del ministerio.

El segundo nivel, donde se adscriben los despachos y dependencias de asesoría y apoyo, destinados a brindar el debido soporte técnico-administrativo al Ministerio. Pertenecen a este nivel: la Secretaria General, la Consultoría Jurídica, la Contraloría Interna, la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto, la Oficina de Personal, la Oficina de Apoyo Docente, la Oficina de Asuntos Socio-Educativos, la Oficina de Asuntos Gremiales y Sindicales, la Oficina de Información y Relaciones y la Oficina de Asuntos Internacionales. El tercer nivel, que comprende las dependencias ejecutoras de los distintos programas que corresponden al sistema educativo. A este nivel pertenecen: la Dirección General Sectorial de Educación

Básica y Media Diversificada y Profesional, la Dirección General Sectorial de Programas Especiales, la Dirección General sectorial de Administración y Servicios, y la Dirección General Sectorial de Educación Superior. Finalmente, el cuarto nivel que comprende las unidades administrativas desconcentradas en las distintas regiones de la geografía patria y que conocemos por zonas educativas. En la página siguiente, se incluye el organigrama del Ministerio de Educación (Bonilla, 2004).

Ahora bien, continuemos con el recorrido histórico. El 15 de Noviembre de 1980, mediante el Decreto N° 357, se crea el Seguro Escolar. El 1984 asume la Presidencia el Dr. Jaime Lusinchi. El 9 de Septiembre de 1985 por intermedio de la Gaceta Oficial N° 33303 se promulga el Régimen sobre los Deberes y Derechos de los Alumnos y de los Padres y Representantes. El 7 de Marzo de 1986 es promulgado, según Decreto N° 975, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, el cual tiene por objeto establecer normas y directrices complementarias sobre el sistema, el proceso y los regímenes educativos. En el año 1987, durante los meses de Mayo (04) y Agosto (14) se producen las resoluciones ministeriales 337 y 791, las cuales contienen las regulaciones complementarias sobre el proceso de evaluación en los niveles de Educación Preescolar, Básica, Media Diversificada y Profesional, así como en la modalidad de adultos para los niveles de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, respectivamente. Durante el mismo año (1987), según la Gaceta Oficial N°. 33672, se promulga el Régimen Complementario sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa.

En 1989 asume por segunda vez la Magistratura Nacional el Sr. Carlos Andrés Pérez. A partir de 1989, con la elección directa de Gobernadores se abre un periodo de desarrollo y cambios que vienen impactando la educación. La Reforma Educativa, la estrategia descentralizadora y las políticas de Modernización del sistema educativo constituyeron una oportunidad especial para que los actores locales (Estadales, Municipales) propusieran y desarrollaran propuestas de cambio realmente efectivas.

Algunos de estos procesos que posibilitaron la canalización de vocaciones de cambio, lo constituyeron los Proyectos Pedagógicos de Plantel, la Reforma Curricular, las Asociaciones Civiles por escuela, entre otras iniciativas.

El 27 y 28 de febrero de 1989 ocurre el Caracazo, hecho que iniciaría el quiebre del modelo de democracia representativa y de alternabilidad propia del pacto de Punto Fijo. Se inicia la revolución Bolivariana. Las estadísticas relacionadas a la educación de adultos, muestran en esa etapa una significativa disminución en los índices de analfabetismo; sin embargo, el tiempo demostraría que era falso que se hubiese derrotado el analfabetismo. Con el desarrollo del modelo político de democracia representativa resultante de la Constitución de 1961, Venezuela dio inicio a un periodo de marcada expansión del sistema educativo, expresado en una elevación de la matrícula producto de la universalización de la educación primaria y la creación del subsistema de educación superior, prácticamente inexistente durante la década de los cincuenta (Bonilla, 2004).

Para certificar el correcto establecimiento de las condiciones que permitieran asegurar la acción educativa, el Ministerio de Educación, desde 1989, diseñó e implementó un conjunto de programas sociales en la orientación de prestar un reforzamiento económico a los alumnos pertenecientes a los estratos sociales más afectados. Es así como se puso en marcha la Beca Alimentaria, el Bono de Cereales, Bono Lácteo, la Dotación de útiles y uniformes escolares. Por otra parte, se incrementaron las becas escolares. También se incrementó el presupuesto para el programa de roperos escolares “Negra Matea”, reorientando su atención hacia la población estudiantil de la tercera etapa de Educación Básica y el ciclo Diversificado, entre otros aspectos. Por razones de contratación colectiva pero en línea de correspondencia a lo anterior, se incrementó la inversión social para los hijos del personal administrativo del Ministerio de Educación (Bonilla, 2004).

Pero, a pesar de las buenas intenciones y de las declaraciones de autoridades, lo cierto es que estos programas no lograron alcanzar su objetivo. Claro está, su ausencia hizo más penosa la sobrevivencia de los sectores sociales mayoritarios, alejados de las posibilidades de elevar su calidad de vida como resultado de la crisis estructural y cultural que sacude al país. La contratación colectiva con las siete Federaciones Sindicales signatarias, reflejó la disposición gubernamental de reconocer en buena medida los planteamientos de la base magisterial que exigía una elevación sustancial del salario real, en virtud de la drástica caída del poder adquisitivo de los sueldos de los profesionales de la docencia. El Quinto Contrato Colectivo o II Convención Colectiva, se firmó en un contexto de paz laboral. Se debe destacar que durante los años 1989-1996, las operaciones políticas novedosas no pasaron de la simple declaración de intenciones debido a la falta de voluntad política de los gobernantes, incluso para generar aquellos cambios que le permitieran permanecer en el poder.

Constituye un hecho de especial significación, el reconocimiento por el Ministerio de Educación y el Ejecutivo Nacional de lo que se había anunciado por destacados pedagogos y educadores que el sistema educativo y la educación que se imparte a través de sus instituciones ya no se corresponde a las demandas sociales ni a las expectativas formuladas desde el gobierno. Se asume que los nudos críticos están constituidos, en una primera línea, por la insuficiencia de recursos financieros para la educación, el aislamiento de las instituciones educativas con respecto a su entorno y la desvinculación de los cambios sociales, económicos y políticos, la carencia de docentes calificados y la obsolescencia de la estructura gerencial del Ministerio de Educación (Bonilla, 2004).

En consecuencia, se decide impulsar la reforma educativa, estableciendo objetivos que podrían enunciarse de la siguiente forma: trabajar en la construcción de una identidad nacional capaz de insertarse en un mundo cada vez más intercultural,

donde el respeto por la diversidad constituye una conquista; favorecer la cohesión social a través de los valores éticos; desarrollar la cultura preventiva en materia de salud; promover los cambios continuos a través de la acción ciudadana; fortalecer el crecimiento productivo y formar a un individuo capaz de desarrollar una acción proactiva en la sociedad en la cuál habita y trabaja.

Para alcanzar los objetivos de la reforma educativa venezolana, durante tres momentos complementarios (1980-1983, 1983-1989, 1989-1994), se estructuran un conjunto de estrategias, de las cuales las más importantes pasaron a ser: el desarrollo de la descentralización educativa como política de Estado, el rescate de la Profesión Docente, centrar las reformas en la Educación Básica, someter a reestructuración el sistema financiero del área educativa y generar procesos de cambio en la formación profesional. Cada una de estas estrategias, se presentan acompañadas de una serie de acciones, entre las cuales destacan: la reestructuración del Ministerio de Educación y de las instancias intermedias desconcentradas y descentralizadas, acompañado del programa de transferencia de competencias, la reformulación del programa nacional de formación docente y actualización de los educadores en servicio, el impulso de procesos de desarrollo de las capacidades autónomas de gestión de la institución educativa y la reorientación de las prácticas pedagógicas, respectivamente, entre otras (Bonilla, 2004).

El 19 de Noviembre de 1991, mediante Decreto 1492 publicado en la Gaceta Oficial 4338, Extraordinaria, se promulga el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente que había constituido una aspiración de los educadores por décadas. A partir de este instrumento se establece un procedimiento para el ascenso en las seis categorías docentes y las distintas jerarquías de cargos, a partir de la actividad de los comités de sustanciación a constituirse en los planteles. Esto genera nuevas orientaciones en la política educacional, como las reformas curriculares para el nivel preescolar y la primera etapa de la educación básica, un nuevo diseño curricular de

educación media diversificada implantado en el año escolar 1991-1992, como ensayo en planteles previamente seleccionados y en el mismo se ofrecían propuestas para los estudiantes que querían estudiar las menciones de Ciencias Básicas y Tecnología, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, quedando así sustituidas las opciones tradicionales de Ciencias y Humanidades.

En Educación Media Profesional, el diseño curricular de ensayo pretendía dotar al alumno de nuevas competencias que le permitieran incorporarse al mercado de trabajo y/o proseguir sus estudios en educación superior en carreras afines a su especialidad. La experiencia develó incongruencia entre lo ideal y lo real y nunca se alcanzó su correcta aplicación. Independientemente del déficit de este instrumento jurídico su debida aplicación constituye, aún hoy, una aspiración de la base magisterial. En lo relacionado a la calidad de la educación, los problemas y críticas adquieren una especial relevancia, ya que el sistema educativo no contaba con los estándares debidamente normados, por área, grado, nivel o modalidad.

En 1992, se presenta el levantamiento de los militares Bolivarianos profundizándose la crisis de gobernabilidad burguesa. Los indicadores de pobreza comienzan a ser tomados cada vez más como elementos de peso en la determinación del rendimiento escolar, por lo cual se implementaron un conjunto de programas sociales, entre los cuales destaca por su costo, la Beca Alimentaria. También se identificaron serios problemas de capacidad y calidad en los maestros que tienen una repercusión directa en la calidad integral de los procesos educativos, lo cual obliga en primera instancia a revisar los planes de formación docente y los de mejoramiento profesional en servicio. En este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sobre quien descansa en gran medida esta actividad, estaba llamada a generar profundas reformas internas si quería contribuir a romper el círculo vicioso de las limitaciones pedagógicas.

En 1994, asume la Presidencia de la República el Dr. Rafael Caldera por segunda vez, liderando un amplio espectro opositor. Partiendo del diagnóstico sobre la problemática de la educación venezolana, el Estado viene desarrollando desde 1989 una serie de operaciones destinadas a modernizar y hacer más eficiente el sistema educativo, especialmente a partir de la explosión social de 1989. Los objetivos de la reforma educativa, según lo establecido por la Comisión para la reforma del Estado (COPRE, 1992), citado por Bonilla (2004), fueron:

Apoyar, promover y consolidar la identidad cultural; Asimilar, transmitir y consolidar los valores éticos y solidarios para favorecer la cohesión social; Contribuir al desarrollo de conductas preventivas y autogestionarias para el mejoramiento de la salud pública; Promover la capacidad de organización, participación y conducción de los procesos de cambio social; Fortalecer el desarrollo productivo a través de la valoración del trabajo, la innovación y el desarrollo tecnológico; Formar al individuo con capacidad de responder a las exigencias de desarrollo económico – productivo y a los problemas ambientales, nutricionales y de salud, recreativos y artísticos en el ejercicio pleno de sus competencias. (p.35).

Para estos propósitos debería haber la participación de actores involucrados en el sistema: consolidar un liderazgo fundado en los valores compartidos por el colectivo social, aumentar la cobertura en términos de acceso de las mayorías a la información, a su interpretación y comprensión; crear mecanismos que atendieran los déficits socio-económicos y pedagógicos en los niveles preescolar y básico como primera prioridad. Además de mejorar la calidad del sistema educativo, desde una perspectiva integral, que incluyera la educación formal, informal y no formal, en correspondencia con los ámbitos político, económico, social, cultural y comunicacional de la sociedad. Igualmente, se pretendió formular una política integral del docente que atendiera tanto a su formación, actualización y perfeccionamiento, como a la revalorización de su profesión; al mejoramiento de las

condiciones socio-económicas, a la estabilidad laboral y a su participación y responsabilidad en los resultados del sistema educativo.

En ese momento, se buscaba diseñar la estrategia de descentralización educativa para delimitar la transferencia de competencias y la toma de decisiones que atendiera no sólo a los aspectos administrativos organizacionales sino, además, al fortalecimiento de la actividad del plantel escolar, de la comunidad educativa y del aula. Se quería reconocer a la escuela como espacio propicio para acceder a la modernidad, afianzando el dominio instrumental del lenguaje y el cálculo en los primeros niveles de la educación básica para atender, en niveles superiores, al manejo y aplicación del saber científico-tecnológico y a la producción de conocimientos acordes con las necesidades nacionales.

En 1997, el Consejo Nacional de Educación, adscrito al Ministerio de Educación de Venezuela, por intermedio de la Asamblea Nacional de Educación (1998), trabajó durante más de un año en una consulta. Un amplio estudio comparativo entre el Compromiso Educativo Nacional (CEN - ANE) y el Proyecto Educativo Nacional (PEN - CE), como expresiones de la cultura escolar neoliberal y transformacional, respectivamente, fue realizado en el trabajo denominado cambios en la educación básica venezolana, reforma orientada a precisar las políticas educativas básicas para la reforma educativa en los niveles de preescolar, básica, media diversificada y superior. De este esfuerzo, emergió el documento que se denominó Compromiso Educativo Nacional, Calidad para Todos (1998). El contenido de éste, precisa tres objetivos para el cambio educativo: Mantener y ampliar el acceso y la permanencia en la Educación para la mayor cantidad de venezolanos; atender a la población que no pueda insertarse o proseguir sus estudios en el sistema escolar regular, y mejorar drásticamente la calidad de la educación que impartimos" (p.11)

Para alcanzar cada uno de estos objetivos, se propusieron un conjunto de políticas. Para alcanzar el primer objetivo se estableció la necesidad de relanzar la oferta del estado y los particulares en educación inicial y ampliar la cobertura de la educación básica y media. Con relación al segundo objetivo, se propuso: desarrollar una red de organismos gubernamentales, empresariales, religiosos y sociales, para capacitar y educar de manera flexible a los jóvenes, entre los 10 y los 24 años, que ni estudiaban ni aprendían un oficio. Para alcanzar el tercer objetivo, se precisaron las cinco variables que inciden en su logro, las cuales son: tiempo, recursos físicos, didácticos, tecnológicos, pedagógicos, docentes, organizacionales y culturales, sostenidas o estrechamente vinculadas a las variables financiamiento y normativa legal. El Consejo Nacional de Educación propuso a través del Compromiso Educativo Nacional, firmado por más de 62000 profesionales y actores vinculados al sistema educativo, veintidós (22) políticas públicas que hicieran efectiva y correctamente direccionada la labor de reforma educativa. Centradas en el logro de los tres objetivos básicos, se precisan líneas de acción complementaria y contextualizada a las previstas en el Plan Decenal de Educación 1993 - 2003.

En la reforma educativa venezolana en un cuarto momento (1992-1998), al igual que en el caso español, se vincula en teoría a los tres niveles: escuela-sociedad, escuela-comunidad y escuela-sala de clase, niveles que parecieran expandirse de forma concéntrica desde el más concreto (escuela - aula de clase), hasta los restantes (escuela- comunidad y escuela- sociedad). Esto que parece correcto en una primera aproximación, debido a la crisis estructural del Estado nacional en su conjunto y del sistema educativo en particular, limita sus posibilidades de desarrollo y articulación real. Uno de los puntos críticos de la Reforma y de la descentralización en general, que ocupó gran parte de las energías y debates durante los últimos tiempos, pero que también en gran medida paralizó la descentralización, lo constituyó la discusión sobre la Asamblea Constituyente, como salida democrática a la crisis política que afecta al país. Este debate fue aprovechado por los factores que adversaban esta salida a la

crisis de gobernabilidad del estado venezolano, entre los que se encontraban círculos muy allegados al Presidente de la República Rafael Caldera, para generar un freno a la actividad descentralizadora. (Bonilla 2004)

Este freno no pudo ser permanente, ya que las operaciones políticas de descentralización era un proceso mundial, que caracterizaba a la aldea global y que constituía parte de las estrategias de los órganos económicos mundiales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el BID, orientados al desmantelamiento del Estado de bienestar. Durante el siglo XIX, las necesidades de extender la educación al territorio nacional impusieron una práctica altamente centralizada en materia educativa. Sin embargo, con el paso del tiempo, el centralismo, ya cristalizada su misión, se va convirtiendo en un vicio administrativo, político y funcional que impedía el normal desarrollo de los procesos en las regiones y municipios.

La Descentralización educativa, dentro del contexto de la Reforma del Estado, venía acompañada de una serie de acciones inmediatas entre las cuales se cuenta la reestructuración del Ministerio de Educación, lo cual obligó a replantear la estructura organizativa de acuerdo a las funciones esenciales, redefinir las funciones que cumplirán los entes descentralizados, la elaboración y desarrollo de un programa de transferencia de competencias, el fortalecimiento de la gestión de las zonas educativas descentralizadas, la instrumentación de los Proyectos de “Mejoramiento de la Calidad de la Educación” y de “Modernización de la Educación Básica”, así como de la constitución de consejos estadales de educación para la elaboración de los planes de desarrollo educativo con representación de las distintas instancias educativas.

Además, se reformularía el programa nacional de formación y actualización del docente, el cuál permitía ir desarrollando la capacidad de gestión de la institución

escolar, reorientando la práctica pedagógica, redefiniendo los lineamientos de política en materia de financiamiento y presupuesto. Esto, acompañado del rediseño del sistema de formación profesional, seleccionando modalidades de asociación con el sector productivo. Para alcanzar las metas previstas en la descentralización, se produjo un fortalecimiento de la autonomía de las regiones, la redistribución de competencias del poder público (competencias concurrentes y la transferencia de competencias), el fortalecimiento de la sociedad civil y de los canales de participación, la participación de los estados en la renta nacional, el incremento de la capacidad de gestión de los estados y los municipios y la adecuación de la normativa legal de los estados al proceso de descentralización. (Bonilla 2004)

En la mayoría de los Estados de la República, la descentralización vino avanzando en un proceso desigual, que combinaba las formas de elaboración de proyectos de ley de asunción de competencias, la firma de convenios de colaboración, la co-gestión, la transferencia parcial, la transferencia plena y la transferencia efectiva. La transferencia de las competencias concurrentes se inició con la solicitud formal de elaboración de un programa de transferencia por parte de las Gobernaciones, la designación de la correspondiente comisión, la elaboración de un programa, la elaboración y suscripción del convenio, la co-gestión y la transferencia integral. En 1997 se inician los debates para la Asamblea Nacional de Educación (ANE). La dirigencia gremial deslindó de las convocatorias y desarrollo de las Asambleas Regionales de Educación y la Asamblea Nacional de Educación, escenario donde se reelaboró el discurso educativo del poder. Sin embargo, este distanciamiento operó más por razones de negociación que por principios. En 1998 se realiza la Asamblea Nacional de Educación, instancia que terminó secuestrada por los defensores de la perspectiva neoliberal en la educación.

El 6 de Diciembre de 1998, se produce el triunfo de Hugo Rafael Chávez Frías para la Presidencia de la República y se inicia el modelo de revolución pacífica y

democrática. En otro orden de ideas, es necesario destacar que la desaparición de las escuelas técnicas, impulsadas por el primer gobierno del Presidente de la República Dr. Rafael Caldera, constituyó en el extravío de la pertinencia educativa, al negarle a los sectores más excluidos una oportunidad para continuar estudios y poder acceder a la educación superior. En correspondencia, la progresiva eliminación de las escuelas granjas, muchas de las cuales albergaban en condición de internos a los niños de padres con problemas económicos, emocionales, legales y de otra índole, hizo que estos alumnos estuvieran fuera del sistema educativo realizando una peligrosa aproximación al mundo del ocio delictuencial.

Parafraseando un análisis de Bonilla (2004), explica que un aspecto pocas veces abordado en materia educativa, lo constituye la incorrecta práctica desarrollada por el Instituto Nacional del Menor (INAM). Este instituto debe atender tanto a los niños provenientes de los sectores marginales en programas de educación preescolar (aunque en la práctica en muchos casos se hayan convertido en los preescolares de los más ricos), los menores en situación de abandono a través de las casa hogar, casa cuna e internados de desarrollo, los menores en situación de peligro e infractores a través del Servicio de Ayuda Juvenil y los Centros de Atención Inmediata (CAI) conocidos popularmente como Albergues de Menores.

Pero en estos últimos, de régimen cerrado, de características parecidas a la concepción carcelaria, los menores permanecen durante meses encerrados, alejados del sistema escolar, “reeducándose” a través del encierro y la creatividad de los guías de Centros o Maestros Guías. El INAM fue incapaz de formular, proponer y/o imponer un modelo de educación alternativa, educación para la inserción o reeducación para aquellos niños y jóvenes en situación de peligro, abandono e infractores. Aún en el presente, la alta gerencia del Instituto Nacional del Menor, a pesar de tener la más alta mística, no ha logrado articular un programa de estudio que desarrolle los distintos niveles de educación bajo la modalidad de educación para

infractores. Una orientación altamente conductista y psicologista del siglo XVIII, permanecen aún en la concepción “pedagógica” del INAM (Bonilla, 2004).

El Proceso Socialista en la Educación Venezolana

La inscripción del socialismo del siglo XXI en el tablero político así como su promoción en Venezuela, el Caribe y otros países de América Latina, la promovió el Presidente de Venezuela Hugo Chávez, oficialmente desde septiembre de 2005, cuando hizo un llamado a los venezolanos a incorporarse en las filas del socialismo: un socialismo para Venezuela con base en los tiempos estábamos viviendo y construido en colectivo, no impuesto por nadie. Luego, en la campaña electoral de 2006 se refirió al socialismo a la venezolana y comenzó a delinear, aunque en forma elemental, el perfil de este socialismo del siglo XXI, citado por Fernández (2009):

El socialismo no puede ser la dictadura ni del proletariado ni de la élite política, ni de la estructura de un partido estalinista o bolchevique (..) tiene que ser democrático, alentado por la participación de las comunidades; y luego, días después, añadió: (..) no habrá socialismo sin transformación económica, no habrá socialismo sin democracia participativa y protagónica en lo político, no habrá socialismo sin ética socialista, sin la solidaridad, la igualdad entre los hombres y las mujeres. (p.164)

La presentación del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación para el período 2007-20, suscrita por Hugo Chávez Presidente de la República (1998-2013), define las líneas generales en estos términos: Nueva Ética Socialista, Suprema Felicidad Social, Democracia Protagónica Revolucionaria, Modelo Productivo Socialista, Nueva Geopolítica Nacional, Venezuela: Potencia Energética Mundial y Nueva Geopolítica Internacional.

Estas líneas del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 aprobado por la Asamblea Nacional presentan las siguientes ideas sobre la misión que tiene el Proyecto Ético Socialista Bolivariano, y son las siguientes: la superación de la ética del capital, se centra en la configuración de una conciencia revolucionaria de la necesidad de una nueva moral colectiva que sólo puede ser alcanzada mediante la dialéctica de la lucha por la transformación material de la sociedad y el desarrollo espiritual de los que habitamos en este hermoso espacio de tierra que es Venezuela. Tal dialéctica debe llevarnos a fundar la convicción de que si nosotros mismos no nos cambiamos, de nada valdría cambiar la realidad exterior (Fernández, 2009).

Una de las ideas pilares que estructuran el pensamiento político del gobierno bolivariano venezolano en el plano educativo, es el desarrollo de la conciencia socialista y revolucionaria; esta significa algo más profundo que el aprendizaje de teorías estrictamente en los libros, teoría y práctica, ejercicio de la teoría, deben ir siempre unidos, no pueden separarse de ninguna manera. De tal manera que el desarrollo de la conciencia debe estar estrechamente ligado al estudio, al estudio de los fenómenos sociales y económicos que dirigen esta época y a la acción revolucionaria, acción esta que se traduce en los estudiantes, fundamental y primordialmente en estudiar, como función fundamental del revolucionario colocado en la situación de buscar la respuesta a los interrogantes de ese momento e ir cambiando la actitud frente a toda una serie de problemas fundamentales que puede tener el joven estudiante (Bonilla, 2011).

Primero, la actitud ante el trabajo, porque el trabajo, el trabajo físico, era considerado en la etapa capitalista como una, un mal necesario que había que cumplir a veces, pero que era el símbolo de la falta de capacidad para poder encumbrarse hacia determinadas esferas, es decir, hacia la capa de los explotadores o hacia capas de ayudantes de los explotadores en algunos casos. La actitud intelectual de nuestros

técnicos frente al trabajo manual ha estado cargada de este tipo de prejuicio, prejuicio que ha sido durante mucho tiempo desarrollado por la burguesía porque interesaba establecer divisiones en el campo de los explotados, porque un ingeniero, un técnico de cualquier tipo, que trabajara para las empresas imperialistas, también era un explotado, solamente que un explotado de diferentes características. Por ello, la atención educativa constituye para el socialismo del siglo XXI objetivo prioritario porque se le responsabiliza de sembrar el proyecto socialista en la conciencia de los ciudadanos y hacer presencia para configurar en el ánimo de la sociedad la nueva moral colectiva, fundamentada para dar base a la construcción de un Estado Ético, vale decir, de una nueva ética del hecho público para que sea un espacio ético por excelencia (Bonilla, 2011).

A partir de 1999, la reforma educativa venezolana en curso (1999-2007), aparece estrechamente vinculada al proceso de revisión para la refundación del Estado Venezolano, esfuerzo que según lo expresado por calificados voceros educativos, como Carlos Lanz, Arnaldo Esté, Aristóbulo Istúriz, Luis Bonilla Molina, cuyos documentos han servido para el estudio fenomenológico de este trabajo y el mismo Presidente Hugo Rafael Chávez Frías. Este proceso se concreta en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y parte de los aportes previos de las discusiones pedagógicas, entre ellos los derivados de la Asamblea Nacional Educativa, Consejo Educativo, enriqueciéndolo y redimensionándolo a la luz de las nuevas realidades de refundación de la República Bolivariana.

Este documento presenta como deber educativo la atención de las exigencias para la construcción de una nueva república; en tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa y, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el diálogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica. En consecuencia, entre los rasgos del

Estado Docente destacan: la elaboración con carácter democrático de los planes y programas educativos desde la conformación de una Asamblea Nacional de Educación como instancia que se estructure en redes con asambleas regionales, municipales o locales, espacios deliberantes para la construcción de las propuestas, donde participen todos los miembros de la comunidad educativa; con esto, se planteó profundizar las tareas democráticas, abriendo paso a la democracia participativa y a la acción directa en los espacios públicos de ejercicio de la ciudadanía, en procura de un mayor protagonismo social; lamentablemente no funcionó así (Bonilla, 2011),

Resumiendo los aspectos que postula el PEN están: la participación como camino para el desarrollo del protagonismo ciudadano, la creación de nuevas formas de agenciamiento de los asuntos públicos (repensar las instituciones públicas), la identidad nacional desde la valoración de la cotidianidad y la recuperación de la memoria histórica a partir de la realidad en la cual vive el ciudadano y del imaginario colectivo del pueblo venezolano, integración entre educación, cultura y deportes, vínculo comunidad y educación como proceso formativo integral y permanente, transformación de la formación inicial y permanente del docente a lo largo de su carrera desde su perfil académico hasta su vocación pedagógica, supervisión y dirección del centro escolar, desde una gerencia democrática como facilitador de procesos, transformando la función supervisora tradicional por el acompañamiento pedagógico.

Reflexión de lo Descrito desde los Documentos Abordados

Esta reducción fenomenológica del proceso antropológico de la praxis docente en Venezuela, describe cómo históricamente la docencia se ha debatido en una constante lucha entre los factores políticos e ideológicos de cada momento histórico. Con ello, se evidencian como rasgos categorizantes de ese proceso: la participación en la ejecución del rol docente, distribuido como evidenciamos desde la conquista,

entre personajes tan disímiles como conquistadores, artesanos y los clérigos quienes hasta nuestros días tendrán un papel protagónico. Luego, se aprecia como la educación será conducida por la dualidad educadores religiosos y laicos, desde escenarios religiosos y tímidas propuesta privadas, y la educación personalizada de familias de alcurnia como la del Libertador quien fuera educado por grandes maestros, como Rodríguez y Bello. Hasta las propuestas de la profesionalización docente que recorrimos en los espacios históricos educativos hasta nuestros días, hasta la adecuación de los profesionales de otras áreas a su actualización para el conocimiento del hacer docente en sus prácticas específicas.

Otro aspecto que resalta en esta reducción fue el proceso ideológico. Hoy en día evidenciado en el gran cambio dialéctico de las estructuras productivas, de capitalistas que formalmente nunca llegamos a protagonizar, a socialistas que no se han evidenciado a través de la productividad. En nuestro recorrido se pasó a través de la historia por el teocentrismo de la conquista sumergido en la estructura social medieval, luego el proceso renacentista donde el humanismo comenzará a reclamar su espacio de conducción social desde el conocimiento. Con el asentamiento poblacional de la América y en nuestro caso Venezuela, surgirán los pensamientos de pertenencia que unidos a un nuevo ideal ideológico formarán el ideal conductor de las revoluciones independentistas que no aportó sino ideas al proceso educativo. Seguidamente, el proceso positivista hará su presencia con el planteamiento de la educación seglar, separa de la educación a la religión, cosa que también consiguen al darse cuenta de la utilidad de ésta inculca valores; se observa la presencia de grandes pensadores del momento, provenientes de diferentes áreas del conocimiento, que abogarán por el conocimiento científico que identificará el Positivismo. Finalmente, propuestas filosóficas emergentes durante el proceso democrático, la Escuela Nueva, donde las propuestas vendrán desde el catolicismo y del socialismo.

Por último, se puede expresar desde lo descrito, que uno de los grandes aportes presentes en este proceso antropológico es el poder observar como a cada paso realizado en el desarrollo del proceso educativo se puede observar una continuidad de procedimiento, aún con ideales distintos y hasta contrarios que expresan sincretismo en los procesos y no una aniquilación de una idea por otra; esto lo logra una sola cosa, la praxis que hace el docente, no los ideales, ni los gobiernos.

CAPÍTULO III

INTERPRETACIÓN DE ELEMENTOS PRESENTES EN LA PRAXIS DOCENTE VENEZOLANA

El describir los elementos presente en cualquier acción o actividad humana es algo comprometedor; este es el caso de la descripción del hacer social de la praxis docente. Para acercarnos a la realidad presente en nuestra educación, y las acciones que nos caracterizan como personas y como docentes, esta parte del estudio presenta la conceptualización de las categorías universales y emergentes que sirvieron para esta interpretación. Ella es producto de la descripción realizada por actores e informantes clave a partir de los elementos presentes en sus experiencias docentes y en sus acciones de conducción pedagógica; en ellas se evidencian elementos que describen una visión de nuestro hacer docente, elementos presente en docentes proactivos de nuestra educación, que normalmente los impulsa a desplegar alternativas didácticas creadas desde el contexto en que se desenvuelven y con ello solucionar problemas pedagógicos.

Para la selección de nuestros actores e informantes clave, se toma en cuenta el siguiente planteamiento: cualquier docente puede ser seleccionado como informante, si lo tomados como componente en un sistema que denominamos “Sistema Docente”. Para Luhmann (1998): “En general, se puede hablar de sistema cuando se tiene ante los ojos características tales que, si se suprimieran, pondrían en cuestión el carácter objetivo de dicho sistema” (p. 28). Cuando hablamos de Sistema Docente, hablamos de un conjunto de acciones que identifican a los docentes como actores dentro de este Sistema Docente.

Claro está, que la propuesta de esta tesis no es hacer una teorización de este Sistema Docente como tal sino de usar las ideas de Luhmann (1998) en función de

delimitar un conjunto de personas que realizan la misma función y como tales pueden identificar su hacer. Es por ello que el mismo autor explica: “La agrupación de determinado tipo de sistemas bajo un nivel específico, puede efectuarse, al principio, de una manera más o menos intuitiva y después corregirse, en la medida en que lo exijan las experiencias de investigación” (p. 29).

Interpretación de la Realidad Educativa Venezolana desde la Categorización de los Elementos Presentes en la Praxis Docente

Los relatos expresados por los docentes en las entrevistas dialogadas sirvieron para la recopilación de información que representa y describe a su vez las categorías presentes en el fenómeno estudiado como: momentos epocales de la educación vivida, la actividad política en la educación, estructura del hacer docente en Venezuela, estrategias docentes innovadoras y creativas (innocreativa), momentos de valoración educativa en los docentes, confluencia de la formación, experiencia e intercambio con otros docentes para el mejoramiento de la praxis educativa (Autopoiesis), acciones reductoras en la praxis docente para solventar eventos no planificados (Deconstrucción).

Para ello, se categorizaron e interpretaron entrevistas dialogadas de informantes de reconocida trayectoria en el ámbito educativo presentes en los espacios de intercambio del Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo como lo fueron: el Dr. José Tadeo Morales, actual Director de la Dirección de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y experto en el proceso filosófico de la fenomenología y la hermenéutica; la Dra. Milernine Racamonde, Ex-Coordinadora del Doctorado en Educación y experta en la propuesta derridiana de la deconstrucción; el Dr. Víctor Hermoso, copartícipe de la creación del Pedagógico de Maracay; y el Dr. Juan Correa, copartícipe de la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Asimismo, amplía esta información con un grupo de docentes que intercambiaron opiniones sobre esas temáticas, y que tomados como informantes clave por su gran experiencia o por el contrario, por su corta experiencia en el campo de la educación, todos provenientes de un agradable grupo de profesores cursantes de la Maestría de Investigación Educativa de la Universidad de Carabobo y de la Especialización en Educación Básica de la Universidad Arturo Michelena, quienes a través de ensayos, expusieron su opinión sobre la actualidad de la educación venezolana. Esta información también fue categorizada hasta la saturación de la misma para evidenciar rasgos del hacer docente en los espacios de la educación primaria.

A continuación se presenta la información recabada a partir de las temáticas abordadas en las entrevistas dialogadas casi como aspectos tratados en los ensayos antes mencionados, información que representan y describen su vez, las categorías universales y emergentes derivadas de la reducción fenomenológica, eidética así como momentos de reducción trascendental.

Momentos Epocales de la Educación Vivida

Como momentos epocales, se reconoce en este estudio historias o anécdotas que para los informantes marcaron parte de su vida, ya sea en su estructuración educativa como personajes inmersos en sus construcciones cognitivas o como actuaciones ejemplares que marcaron su acción de vida y su acción pedagógica. Comenzaré con el Dr. Hermoso quien expresa: *“yo fui alumno de la escuela primaria cuando Pérez Jiménez y después el liceo con la llamada democracia en 1958”,* dictadura que por los mismos hilos conductores de la política se autodenominaba democrática. Continúa exponiendo el por qué de su inserción en la educación: *“de ser alumno y de tener algunas inquietudes estudiantiles, hizo que de alguna manera yo empezara a ejercer la docencia desde alumno”...”al estar entre los movimientos*

estudiantiles, comencé a tratar con docentes y de alguna manera a formarme”... “eso me permitió conocer profesores de una cierta época”.

Asimismo, expresa un aspecto importante con respecto a la diferencia actitudinal en el docente que para él representó la masificación de la educación: *“en esa época, yo diría que hasta los años 50 a 70, no se notaba tanto los efectos de la masificación”*; este período histórico representa la transición hacia la democracia y su posterior consolidación; continúa diciendo: *“la masificación trajo una serie de improvisaciones, de personas que asumieron el rol de educador, el papel de educador, la profesión de educador y realmente no tenían, yo no diría preparación de contenido, nada de eso, sino la preparación de formación; el estar enamorado de las cosas que hacía”.*

Otro aspecto al cual hace referencia es lo conductista y memorístico del proceso educativo de esa época: *“el maestro era un eje de respetabilidad, de cariño, de esperanza”... “había una disciplina muy grande, pero también habían unos marcos referenciales del conocimiento muy estrecho y se hacía hincapié en la memoria,...la inteligencia venía dada en función directa en proporción a la memoria; el niño de buena memoria se suponía que debía ser inteligente, algo así por el estilo”.* La acción educativa provenía de la autoridad docente: *“la educación era totalmente desde el maestro, desde el libro de texto, desde el profesor; el alumno solamente en la medida en que se identificaba con el autor del libro de texto, con el maestro, con los padres, es que tenía una condición sobresaliente”.*

En esa época no se le da cabida a la crítica por parte del discente: *“aquella persona que era irreverente, que tenía una capacidad de creación, que a lo mejor eran los que más entendían los procesos pero no era capaz de expresarlo de memoria, no solamente lo echaban de la escuela, lo excluían sino que a lo mejor pudieron ser extraordinarios profesionales, se perdieron en una escuela tan*

excluyente. Lamentablemente en nuestros espacios educativos, en algunas áreas del conocimiento, todavía existen docente con este perfil didáctico.

Continuando con su descripción, Hermoso explica: *“la época posterior a los años 70, está marcada por la globalización...eso trajo la masificación de la escuela...hubo un gran esfuerzo por la educación pero hubo una preocupación por la cantidad y a lo mejor no por la calidad”*. Es de hacer notar que esta apreciación personal no encaja con la apreciación de otras experiencias que expondremos. Sobre este tema, reafirma su posición diciendo: *“muchas personas dicen que los profesionales que salieron en esa época, a partir de los 70, yo diría que hasta el año 2000, eran profesionales extraordinarios, la enseñanza era de un gran contenido, que había formación, yo no lo creo, yo no lo creo. Tampoco el desbarajuste actual. Se ve una discreción en la calidad, lo bueno que sale, no sobresale porque no es el factor común, son pocos los alumnos que salen buenos, pero antiguamente como eran pocos, todos eran buenos alumnos, como sólidos en sus carreras, ¿Qué pasa, qué estamos haciendo”*. interesante esta pregunta con que finalizó esa parte de su entrevista, aunque no está de acuerdo con la educación 70 – 2000, testifica que es mejor que la actual, y en contradicción a lo que expuso sobre la educación irreverente y crítica, creo que estamos en el momento más irreverente y más crítico de nuestra historia educativa, donde el aprendizaje es más valorado por la rapidez mental que por la acumulación de contenidos.

Siguiendo la interpretación de estas entrevistas dialogadas, el Dr. José Tadeo Morales aporta una información muy interesante: *“hay una trayectoria del ser humano del docente”*... *“Hay gente que asumió el reto histórico de ser docente, el problema profesional llegó después”*... *“el problema originario de la docencia era que la gente era de una manera de ser, era de una manera de vivir, diríamos pues, en término Heidegeriano, era de una manera de estar y de ser mundo”*. El docente en su praxis educativa, aunque trate en lo posible hacer una abstracción objetiva, siempre

tendrá el sello de su arte impreso en la actividad; de aquí la diferencia entra cada docente al momento de ejercer su profesión.

También, nos dice el profesor Morales: *“Era una manera de hacer el bien, de construir el bien. Y por eso, esas personas nunca llegaban tarde, siempre estaban alegres, siempre estaban bien vestidos, y sobre todo, esos grandes personajes, siempre tenían algo que decirte a tu favor”*... el aspecto ético educativo estaba más presente en esos espacios temporales, aunque no ausente en estos momentos, pues el docente siempre expondrá desde su realidad conceptos para el éticos, y posiblemente algunos no tan buenos o éticos, sigue el entrevistado: *“No era simplemente un dar clases, el momento mágico era cuando esa persona siempre estaba dispuesta a decirte algo, a pensar en ti, a no dejarte pasar nada”*.

Esa actitud también está en muchos docentes hoy en día, pero como decía anteriormente Hermoso, la masificación hace que aumente el docente o educador descontextualizado que no presenta esa característica ética conductual. *“Esas personas tenían un proyecto... creían en un futuro...tenían un proyecto, esas personas tenían sentido de esperanza y de trascendencia. Cosas que posiblemente el docente actual no tenga. A lo mejor el docente de ahora sabe más que el de antes, pero el de antes era más hábil, más sabio, tenía mayor sabiduría”*. Esta apreciación es compartida en los espacios del postgrado donde pude compartir la opinión de especialistas en Educación Básica y de Investigación Educativa, antes descritos, quienes exponen desde sus expresiones la calidad de los docentes de hoy en día, comprometidos con su desarrollo y con su rol en el apoyo, en la construcción del conocimiento, cuyas opiniones develaremos más adelante en otros momentos del estudio.

Otro aspecto que introdujo Morales en su diálogo, es el rol investigativo del docente: *“las antiguas maestras eran las primeras investigadoras cualitativas que*

han existido en la educación, sabían toda tu vida, sabían de tus necesidades y tus carencias, eran unas personas que con mucho cariño y mucho tesón llegaban a ti y hacían. Creo que esto se ha perdido. Nietzsche, digamos profetizó esta era, la era del superhombre, la era de la voluntad de poder, la era de la negación del otro, la era del nihilismo". Ese rol, en mi opinión, hoy en día se evidencia en los docentes que constantemente realizan procesos investigativos en su accionar educativo con los cuales buscan soluciones a las problemáticas que se le presentan durante su labor docente pero, por no ser registrados, pasan desapercibidos y no cumplen con la acción teórica de construcción de nuevos aspectos de construcción de la docencia, tema del que hablaremos posteriormente.

Con respecto a la influencia de los docentes que marcaron su camino hacia la docencia, explica Morales: *"yo todavía me recuerdo de mi maestra de antes de entrar a la escuela, me acuerdo de mi maestra de primer grado y me acuerdo excelsamente de mi maestra de cuarto grado; de hecho, de mi maestra de cuarto grado tengo muchos buenos recuerdos. Y recuerdo también a mi excelso profesor de matemáticas y física, que es quién me llevó a estudiar matemática después y me metió por este mundo*". Los docentes no pasan desapercibidos en la construcción del ser que educan. De ahí la importancia del correcto proceder, y en especial cuando esos docente nos inculcan estructuras procedimentales en la práctica educativa que no se encuentran en los libros y que son un legado que sólo ese docente, con su experiencia, puede dar. Ahora bien, esa experiencia transmitida queda como un recurso utilizable, que en este estudio planteo como autopoietico, porque sirve como asidero para la reconstrucción de nuestra actividad docente. También este tema será abordado posteriormente.

Otro dialogo interesantísimo sobre la educación epocal, fue el relatado por el Dr. Juan Correa: *"bueno, yo comencé a estudiar con maestros que no eran graduados, eran escuelas pagas; pagábamos dos bolívares mensuales; ahí aprendí a leer y a escribir y mi maestra se llamaba Magdalena Lujan; el baño era un*

monte"... *"Eso era esa escuela; las sillas había que llevarlas de la casa"*. El momento al cual hace referencia el profesor Correa no se había desarrollado el proceso de democratización de la educación y aunque no mencionó el lugar donde estudió, debió ser en alguna población pequeña. Continúa hablando sobre sus educadores: *"te voy a decir una cosa, fue una buena maestra, excelente maestra, en el sentido siguiente que llegaba a uno, porque era normal, era natural, enseñaba valores... yo la quise mucho e incluso cuando murió, a mi me dolió; era una viejita"*. Esta descripción de ser docente ético es compartido con las anteriores narraciones; por ello, como inferencia lógica, el docente deja huella, buena o mala, pero marca con su hacer.

En su relato, el profesor Correa hace mención a estrategias conductistas no llevadas a cabo: *"ella nunca le pegó a nadie, pero tenía una especie de garrote, hasta le daba un nombre, bueno no me acuerdo"*. Se puede observar a continuación una semblanza de la presencia de la educación católica cristiana en Venezuela: *"en cuanto a los maestros de primaria, estuve en los salesianos, las cosas fueron diferentes, eran maestros ya ordenados, maestros"*... *"En el bachillerato tuve a Hermes Barrios Piñango; ese sí me dejó huella a mí; yo recuerdo que el agarraba y decía de repente, hablaba mucho, se me secó la boca, entonces sacaba un frasquito de agua y se "tomaba" un poquito"*. En la entrevista, la expresión picaresca de Correa expresa la posibilidad de que en vez de agua fuese una bebida espirituosa. Sigue comentando: *"pero sus enseñanzas eran magníficas, a pesar de que era ateo, y el nos llegó a decir cuando termine este curso, ustedes serán todos ateos, y yo creo que termine el curso más católico que antes; ese profesor dejó huella...pero el bachillerato lo hice viejo, por una resolución del bendito Ministerio de Educación, porque como era gratis, mucha gente se metía para estudiar y no para cura, sino para sacar el bachillerato, y después se iba, y le quitaba un puesto a una persona que podía ser sacerdote"*. Se aprecia el sentir religioso presente en el profesor y el fervor hacia la profesión sacerdotal.

Pero, continuemos con las vivencias del profesor Correa: *“entonces se decidió que los seminarios deberían ser aislados del Ministerio de Educación. Yo entré en cuarto grado al seminario y salí de cuarto grado, y en aquella época no había equivalencia, por lo que hice dos veces el bachillerato”*. Este proceso de cambio de las estructuras clericales a la educación laica, se expuso en el proceso de la nueva escuela presente en nuestro acontecer histórico educativo.

Otro aporte sobre las estructuras educativas católicas en nuestro espacio educativo proviene de la explicación que sobre sus estudios redactó la profesora Magíster Nelly de Padrón, quien explica: *“yo vengo de un proceso educativo con las monjas y seguí ese estilo de educación con mis alumnos; era una educación estricta, ordenada y con muchos valores, cosa que se está perdiendo en este momento”*. Se vuelven a identificar momentos anteriores con ética educativa no reconociendo que hoy en día también existe pero, como se evidenció anteriormente, debido al volumen de docentes y a las características individuales presentes en cada docente, se debe conceder que tanto en momentos anteriores como en los presentes, han existido docentes buenos y malos.

En resumen, en esta primera categoría se puede evidenciar como factor de las experiencias narradas, que la praxis educativa realizada por el docente, sea cual sea el momento epocal en que se describa, marcará al discente, aprendiz, alumno o estudiantes, como se le quiera le denominar. Por lo tanto, representa parte de la descripción del proceso educativo se debe interpretar como componente de esta descripción. Esto se constatará aún en la presencia de estructuras en nuestra cambiante educación, ya sea en procesos netamente conductistas hasta las realidades extremada mente caóticas educativas en la acción social actualmente vivida o por vivir, o de cualquier nueva contextualización, siempre se podrá constatar este aspecto tan descriptor del hacer docente, la marca que deja la docencia y la influencia buena o mala que deja este actor de la educación, el docente.

La Actividad Política en la Educación

Continuando con este proceso de reducción fenomenológica desde la categorización de la información proveniente de los ensayos y las entrevistas dialogadas, existe una información interesante sobre la visión de los docentes de la política en la educación. Morales dice: *¿Qué ha significado y qué significa, a veces, la educación desde un punto de vista político?, ¿Por qué?, porque para muchos la política, ha visto que los grandes cambios que se puede hacer en la política es a través de la educación”...”Mi hermana, que se graduó en el 68 de maestra, me decía que la educación estaba en crisis y uno de los elementos es que el estado veía a la educación como el elemento propulsor de su política...la educación es vista como un brazo ejecutor de la política”. ¿Qué ha pasado?, que el mismo docente, hay unos que han compartido con la parte política y han convertido lo educativo en un ente político”*. La política en la conducción educativa, si observamos en la descripción antropológica previa, como proceso de desarrollo social, ha estado bajo la conducción o dirección de particularidades administrativas dependientes del proceso socio-político epocal en que esté enmarcada.

Otros aportes interesantes sobre este aspecto tan importante, es el apreciar la forma como en otros momentos políticos ha funcionado ésta en el hacer docente venezolano. Explica la profesora Nelly de Padrón, antes mencionada: *“Yo llevé mucha..., mucho problema tuve con la cuestión del carnet...nunca me inscribí en ningún partido, por eso no tenía ese carnet... Yo me gradué de 15 años y a los 16 años me dieron el cargo; no esperaban que uno fuera mayor de edad, me lo dieron a una parte donde yo tuve que ir, en el estado Cojedes; tuve que ir a caballo”*. Esa información podrá ser contrastada más adelante con otros relatos del profesor Correa.

Continua la profesora Nelly: *“en esa época mi papá era de COPEI; yo nunca pertenecí a ningún partido, él era fundador del partido en el Estado*

Cojedes...entonces, venía Caldera cuando era candidato, que siempre fue candidato hasta que ganó las elecciones, y yo le decía a mi papá, ¡yo no quiero tener carnet!... si ustedes me lo dan es porque ustedes me van a dar el cargo, pero mira el cargo como me lo dan. Entonces, yo en COPEI pidiendo cargo y gana las elecciones Acción Democrática”

Esta interesante situación la vivieron muchos docentes en esos períodos políticos. Hoy en día, se está viviendo no con personas sino hasta con instituciones, cuando voceros del gobierno discriminan, por lo menos en el caso de educación, a las universidades y pedagógicos para dar entrada a sus cargos docentes a los estudiantes de las misiones, comentarios que extraje de los ensayos de docentes informantes. Contrastemos esta situación con lo narrado por el profesor Correa: *“hablando de la historia de la educación, no es la primera vez que se ve lo que está sucediendo; yo quiero recordar el gobierno de Acción Democrática...un gobierno anticlerical y hasta cierto punto irrespetuoso”,...“Entonces ¿Qué pasó?, se colocó, por cierto profesor mío, a Prieto Figueroa Ministro de Educación; el fue profesor mío...él tiene una hoja bastante fea, yo no se si tú has oído hablar del 321...es un decreto...cuando él era Ministro de Educación. Se trata igual que en este gobierno acabar con la educación privada...obligaba, los colegios privados a tener exámenes de promoción en todos los grados y tiene que ir un jurado, en cambio en los colegios oficiales había promoción espontánea, simplemente por asistencia.*

Ese tipo de presión, se está evidenciando en nuestros espacios educativos donde la educación privada está siendo supervisada al extremo imponiéndole trabas para su libre actividad. Siguiendo con el relato de Correa: *“pero había algo más, más grave todavía, que puede ser más grave, los profesores, había escasez de profesores, pero todos los profesores de los colegios privados deberían ser graduados en los pedagógicos porque no existían los licenciados en esa época,...Un médico podía dar biología, sólo en un liceo público, en un colegio privado no, de acuerdo con el*

decreto. Yo no quiero meterme mucho en esto, pero actualmente está pasando lo mismo". Como referencia, el profesor Correa trabajó como Director de Cultura del Estado Carabobo durante el mandato del Gobernador Acosta Carle, partícipe del proceso socialista del Presidente Hugo Chávez; luego, el profesor Correa renunció a ese cargo, no nos dio información sobre la causa de tal decisión.

Historias como ésta se han podido evidenciar a través de numerosos comentarios de los docentes que aportaron información para este estudio a través de los ensayos. Algunos serán expuestos pero para no ser repetitivos sólo se tomaron algunos de ellos. Además, no se abordó el tema con profundidad porque no está entre los propósitos de esta investigación; sólo se tomó para relacionarlo con la praxis docente. La idea es interpretar como los procesos políticos macros y en especial la reglamentación de los ministerios u organismos conductores de los procesos educativos, intervienen en el momento de ejecución de la acción docente, como contexto donde actúa.

Para finalizar esta temática, hay un comentario interesante del Profesor Morales: *"ahora la educación es más vulnerable a la política y no antes, porque antes eran políticos, ellos militaban en partidos políticos y tenían su carnet, pero no debatían sobre política...Ahora es distinto; ahora, primero debaten sobre política y si queda espacio educación"...Me tocó ser director después del famoso paro nacional y ví una institución dividida políticamente, donde el elemento característico que brotaba era si eras opositor o si eras gobernador. Eso da tristeza porque los muchachos se dieron cuenta de esa escisión; es uno de los grandes males que tenemos, el enfrentamiento, aquí no hemos sabido hablar de diálogo*".

El compromiso ético del docente está inmerso en su acción o praxis educativa, en una visión a lo mejor menos agresiva que la expresada por el profesor Morales. Hoy en día, existen docentes comprometidos con su hacer y cuando fueron

analizados los ensayos sobre la educación y su problemática, se pudo observar que después de esos episodios tan álgidos en la vida nacional, la educación en los contextos educativos comenzó en muchas instituciones a mejorar esa situación. Ese cambio lo produjo simplemente la necesidad de ejecutar el proceso educativo, los docentes más proactivos de ambos bandos dejaron de lado las discrepancias y abordaron el apoyo entre docentes para minimizar factores que impidieran esa práctica. Este acto de auto desarrollo en conjunto de los docentes, se abordará más adelante por medio de la incorporación del término autopoiesis como acción determinante en la praxis del docente.

Estructura del Hacer Docente en Venezuela

La docencia como acción productora de socialización del ser humano comparte un hacer, una finalidad y un destino. El destino es crear, conformar, estructurar a un ser denominado discente, aprendiz, estudiante, alumno o ciudadano, sea cual fuere el contexto en que se encuentre y la finalidad es lograr en él un ser útil que comparta los cánones de una estructura social; para ello debe haber un actor, un accionador de dicha acción, el educador, docente y maestro. Ahora bien, el accionar de este ser en su especificidad de conductor del proceso educativo como ser docente, tiene una estructura funcional, un contexto limitante y acción que lo describe. Esta descripción es la que busca este estudio, busca decantar, desde la información de los mismos docentes, este actuar, esa acción que lo describe, esto nos llevará a evidenciar algunos rasgos que conviven con la profesión docente en nuestro contexto venezolano y porque no en cualquier contexto educativo.

Para ello, se sigue en este camino descriptivo producto de reducciones para describir, comprender e interpretar, como lo hicimos en los anteriores puntos, desde las experiencias de los docentes, desde su opinión, fundamento básico de este estudio. Opinión que no es otra cosa que la interpretación de su realidad, que al categorizarlos

permitirán aproximarnos a una descripción de la praxis docente venezolana. Una opinión valiosísima sobre el proceso educativo de alto contenido estructural como visión de la educación, la da el profesor Morales: *“Mi postura es que hasta quinto año podemos educar”*. La función educadora de conducción, guía o estimulación del aprendiz para la consecución de conductas socializadoras y desarrollo evolutivo cognitivo humano debieran ser el norte de la educación que se ha denominado básica o primaria y diversificado o secundaria.

Ahora bien, infiere Morales: *“la educación es ese proceso de maduración humana que tiene que asumir el sujeto, que entra ahora desde maternal, preescolar hasta llegar a su 5to o 6to año de diversificado. Ese período debería ser el período plenamente educativo”*. Como se puede apreciar en la visita antropológica descrita en el capítulo II, después del período dogmático clerical, la educación toma el camino de la acumulación de conocimientos con la ilustración, pero luego de ese momento se observará que la adquisición de conocimiento no es una tarea fácil y es aquí cuando a través de la observación y la comparación del proceso investigativo natural, hermanado al estudio social positivista, las ciencias médicas y psicológicas, la educación se convierte en un terreno fértil para el desarrollo del estudio del conocimiento; todavía no entra en ese espacio teórico educativo la docencia.

Por ello, el proceso derivado de los estudio de Pavlov, mostrarán el camino conductista para la enseñanza, y haciendo un salto cuántico se presentarán nuevos estudios, esta vez desde otras perspectivas investigativas más apropiadas a la captación del conocimiento, crearán los caminos como el cognitivismo, el constructivismo y otras teorías aplicadas en la educación venezolana.

Este proceso ha producido cambios en la praxis educativa, pero esos cambios no han representado una estructura funcional evidenciable; a ello, explica Morales: *“Aquí lo que ha faltado es fundamento epistemológico...yo descubro que nunca*

fuiamos conductistas, nunca fuiamos cognitivistas”; es decir, nuestra praxis educativa nunca ha tenido como norte ninguna de las dos posturas (dialécticamente opuestas), sino una especie de síntesis de ellas y prosigue con la caracterización de nuestra praxis: *“Ese bendito eclecticismo,...siempre pido disculpa porque critiqué el conductismo, y ahora me doy cuenta que estaba equivocado”...“lo aplicamos mal, no siento que sean elementos disociados sino que la finalidad de cada uno es muy distinta de la otra. Entonces, aquí quisimos aplicar el conductismo para generar conocimiento...el conductismo es para conducta, para generar hábitos”*.

Sobre el cognitvismo su aplicación también infiere: *“Entonces dicen ciertas escuelas, como la piagetana, que dice: el muchacho hasta el tercer grado, que va a estar sacando cuenta, deje que se maduren y que se desarrollen los elementos característicos de su edad, para que cuando él tenga que pasar a una etapa concreta, a una etapa formal, lo haga. Que hacemos nosotros, nosotros no respetamos ningún proceso, cada vez nuestra escuela se convirtió en algo más bien de dar conocimiento, dar conocimiento y no de dar humanidad.”*.

Por esto, es necesario interpretar que el conductismo y el cognitvismo no son propuestas disociadas sino que cada una tiene su finalidad, cada una es muy distinta de la otra, pero en nuestra realidad educativa se ha tergiversado. Aquí se quiso aplicar el conductismo para generar conocimiento cuando su razón de ser es crear o mejorar conductas, para generar hábitos. Por su parte, el cognitvismo, no sirve para crear conductas, por más que una persona reflexione sobre el bien, si no tiene el hábito, si no es a través del hábito de hacerlo bien, por más que piense en hacerlo nunca lo va a hacer. Continua Morales: *“Entonces, cuando yo digo que el conductismo no sirve, no, el que no sirve soy yo, estoy equivocado porque no he leído a profundidad las cosas; el conductismo es para cambiar conductas, no para generar conocimientos, el cognitvismo o constructivismo, es para generar conocimiento, para construir*

conocimiento y no para cambiar conductas. Tú con el constructivismo puedes pensar sobre el bien, pero no estás obligado a ejecutarlo”.

Otro aspecto que emerge de esos diálogos es la funcionalidad de nuestra educación, el para qué se educa: *“Lo teleológico de la educación, era preparar al ciudadano para que ingresara a la sociedad. Resulta que entonces y ahora también, creer que preparar al sujeto para que ingresara a la sociedad, era para que se integrara a trabajar en la sociedad; entonces, la sociedad se dejó llevar por un mundo de producción”.* Este aspecto debe marcar cualquier intento de hacer una propuesta pedagógica, el para qué estamos educando, cual es la funcionalidad de la praxis docente; Morales explica: *“Aquí el modo de producción que imperó fue el modo de producción capitalista...como modo de producción eso se fue gestando de tal manera que se olvidó el elemento significativo educativo...No es que esto sea distinto, porque la vendimia del socialismo es otro modo de producción; en ambos casos...estamos sacando lo humano del asunto...el desarrollo personal...cultivar lo humano. Dejamos el modelo norteamericano, tomamos el modelo cubano,...uno no es más humano que otro, en ambos casos...dejamos de prepara al docente para que fuese un humanista, un cultivador de lo humano y entonces lo perfeccionamos para que el fuera un trasmisor de conocimiento o de ideales... que el sujeto que soltaba los conocimientos, en el sujeto para que el sujeto se encadenara en el modo de producción...desapareció por completo la perspectiva educativa”.*

Otro punto que emergió del diálogo con el profesor José Tadeo Morales fue la visión generalizada que se tiene del docente: *“los que no poseen las características del buen docente, son los más llamativos, dando la impresión que los docentes en la actualidad no poseen esa calidad humana”... “hay que reconocer que el maestro es hijo de la sociedad; la gente se le olvida que es también fruto de la sociedad, si es una sociedad llena de corrupción, pues es muy normal que consigas a un maestro corrupto.* Es importante reconocer ese elemento humano que debe poseer el docente,

elemento que lo hace conectarse con sus estudiantes; se puede apreciar por los relatos que ese es un factor común en los antiguos docentes y que yo extiendo a nuestros actuales docentes éticos comprometidos.

Al igual, una expresión de la profesora Nelly caracteriza la realidad del ser docente: *“¿Qué?, es mentira, nosotros los docentes no tenemos esa vida privada. Usted va a creer que yo estoy en un sitio, yo no le digo a nadie si fui maestra o nada y cuando me ven me dicen ¿Usted es profesora?, y le digo que no, porque si no imagínese es hablar y hablar sobre el tema de la educación. Este cambio de estructura en el hacer docente para el profesor Morales parte de que: “hoy en día...la hemos visto como una profesión, como un dar clases, más que generar humanidad, y creo que eso ha acaecido en la medida que se ha ido perdiendo el sentido humano de la educación y se ha generado la profesionalización...como punto central de la educación.*

Otro aspecto que categoriza el hacer educativo es un comentario del profesor Correa: *“cosa importante es la forma de dar la clase, tú no puedes distanciar demasiado a alumno. El profesor, tiene que ser un alumno más. En cierto modo, es un poco extraño lo que estoy hablando”*. Asimismo, explica la profesora Nelly Padrón: *“el maestro debe estar involucrado totalmente con su labor docente, sobre todo en la educación básica y ese es el factor común en todos ellos, se cree que el docente venezolano no se compromete pero no es así, salvo casos aislados, el docente es un profesional a cabalidad. Es alto el compromiso que hay pero las malas huellas son las que más se ven, el docente malo, el flojo, el que no coopera, el que no quiere progresar, saben en su conocimiento, en su estructura cognitiva pero no participan en su condición humana, para mí es signo de falta de vocación y ética”*. Ese tipo de docente rompe con el esquema característico del buen docente. Por el contrario, el docente idóneo, comprometido, desarrolla desde el sistema que conjuga las capacidades de intercambio de las experiencias docentes propias y ajenas, lo que yo

llamo sistema docente, desde la autopoiesis que le es propia como sistema como creación de una deconstrucción constante de su praxis. Este aspecto de sistema docente será ampliado más adelante.

El docente del siglo XXI venezolano debe estar comprometido con su realidad, capaz de alejar esa vieja costumbre de la endofobia que nos niega la posibilidad de reconocernos en el escenario educativo con la majestuosidad a que somos merecedores como excelentes docentes. Cuando nosotros los docentes nos demos cuenta que nuestra profesión nos hace especialistas en la docencia, en aplicar todas las herramientas que la profesión nos ofrece con el fin de resolverle el problema al aprendiz, al educando, de construir su conocimiento, seremos apreciados, no como solucionadores de problemas caseros o familiares como hasta ahora sino, como especialistas en el área de la enseñanza del niño, joven y adulto. Hay que estar conscientes que si el logro del conocimiento, por parte del que lo desea alcanzar, no es compromiso del docente, no aportamos nada; entonces, no seamos un extra en esa obra que es la educación presentémonos como la realidad que es, ser intérprete de ese hacer tan indispensable para la sociedad como lo es la educación y su proceso pedagógico.

Es de hacer notar que ese compromiso docente no es sólo de los pedagogos, licenciados en educación o maestros sino también de todo aquel educador con otra profesión que no sea la docencia pero que sienta ese compromiso. Para ello, el docente debe reconocer en cada alumno un espacio especial de trabajo, debe reconocer especificidades, reconocer los problemas presentes en el aprendiz, el estudiante y con este conocimiento, desarrollar todo un cúmulo de acciones que contribuyan a la realización de esta labor de la manera más eficiente, con más opciones de logros. Ahora bien, esto lo hace el docente, por lo general con conciencia pero sin metodicidad, resuelve problemas aun sin la intención de investigar su hacer docente ni plasmar por escrito su experiencia.

Otra entrevistada que nos dará un gran aporte cuando entremos al tema de la deconstrucción, es la Dra. Minerlines Racamonde, que expresa: *“En el aula de clases es donde él se va a encontrar con todos los componentes del currículo; en el aula de clases es donde él se va a encontrar con la realidad que vivirá, con la maletita que trae y las diferencias individuales que trae el otro autor comprometido, que en este caso, es el participante, es el educando. A la vez va a co-actuar dentro de variables externas sin control, para lo cual el docente, el facilitador, debe hacer uso de todo lo que trae consigo, para desplegar, encoger y estirar las estrategias de aprendizaje, las estrategias de enseñanza unidas a la innovación y a la creatividad, con lo cual de una u otra manera, hace su suelo epistemológico frente a una fenomenología, frente a una realidad educativa, donde llueven todas las ideas que él trae a la mesa de trabajo, lo que le va a ofrecer al participante, para que juntos entonces puedan construir un conocimiento.*

Esta interpretación, del deber ser educativo, refleja otras características, otros puntos de reflexión que serán abordados, que son la innovación y la creatividad (innocreática). Unido a esto se presentará, como propuesta de esta tesis, la necesidad de reconocer en la fenomenología y en la deconstrucción nuevos caminos pedagógicos para encontrar la caracterización y ejecución de nuestra praxis docente.

Estrategias Docentes Innovadoras y Creativas (Innocreática)

Lo que se presenta en este espacio es la aplicación, como herramientas de actuación, de la innovación y la creatividad descritos en este trabajo como valores presentes en la praxis docente proactiva, sea ésta actual o anterior a nuestro momento epocal y que desde las entrevistas y los ensayos interpretados dan un abanico de expresiones, provenientes de esos espacios, que nos garantizan una descripción de aspectos que avalan la conceptualización de ese proceso. Dos de los ensayos realizados por los colegas docentes que trabajaron conmigo, como estudiantes en el

área de postgrado y que fueron estudiados por la paridad de opiniones entre dos generaciones, fueron los realizados por la profesoras Nelly de Padrón y su hija Lisbeth Padrón, quienes cursaron maestría en el mismo curso y sus opiniones como las de los otros cursantes sirvieron a la causa de mi tesis sobre la praxis docente venezolana.

La Magíster Lisbeth Padrón, explica sobre este tema de la innovación y creatividad: *“Uno de los factores que yo expongo es que no se debe esperar también que todo lo haga el gobierno, esa es la parte en donde tenemos que innovar, ser creativos... yo comento mucho que si nosotros no cambiamos, no puede cambiar el entorno...si nosotros vamos a esperar que el gobierno, si se está cayendo la cartelera, nos traiga el clavo para poder fijarla, se cae la cartelera, se deteriora todo y no resolvemos nada”*. El docente debe tener ese sentido de pertenencia para poder transmitirlo, en su escuela, en su punto de actividad, es una actitud que los docentes deben sentir desde su proceso conformador educativo, sentir esa necesidad de pertenencia en su entorno laboral y educativo.

Sigue explicando la profesora Lisbeth: *“Si estamos esperando que todo nos lo resuelvan, entonces no estamos haciendo nada, sea el gobierno este o el otro, no podemos quedarnos así porque ahí se va anulando la parte creativa e innovadora del docente y nos quedamos entonces conformes con dar la clase diaria, la rutina, y ahí se queda el docente, entonces no avanza”...* *“Con todo lo que trae el muchacho de afuera y que tú tienes que tratar, con toda la desarticulación que hay en los hogares, si tú no eres creativo e innovador no vas a sacar a ese muchacho de ahí”*.

Continuando con esta descripción del hacer innoceático del docente, el profesor Víctor Hermoso, de quien anteriormente hemos esbozado algunas de sus experiencias e ideas, expone en lo dialogado lo siguiente: *“Yo quería referirme al derecho a equivocarse...la sociedad tiende a matar la curiosidad a través de que las*

cosas sean como lo dice quien tiene el ejercicio del poder...esto trae como consecuencia la necesidad de tener la verdad de antemano, la certidumbre... se va formando un mecanismo de auto-censura y tienden a no expresar sus pensamientos. El derecho a equivocarse es buscar, es confrontar la capacidad de lo interno con lo externo y atreverse a expresarlo... y con ello pueda cambiar situaciones que está dentro de su paisaje sociocultural...Esto hace que el docente, en tu caso, tenga mayor grado de originalidad; una expresión de su liderazgo realmente útil para la sociedad, ha permitido que se practique el derecho a equivocarse. El pretender no equivocarse puede representar en algunos escenarios un proceso acomodaticio, no se atreve el docente o es más cómodo el no atreverse, también debe estar presente la endofobia, antes mencionada, presente en nuestra realidad venezolana.

Con respecto a la acción innovadora y creativa del docente, la profesora Minerlines hace una aclaratoria: *“Hay quienes lo hacen, hay quienes improvisan, porque también los tenemos, porque es más fácil, después de construir un programa improvisar y lograr parcialmente unos objetivos, porque finalmente, siempre dejamos el mayor peso a que es el otro actor comprometido, es el que tiene que esforzarse tiene que dar lo mejor de sí. Per hay quienes también comparten el desafío de llegar al aula de clase, y hacer innovación y hacer creatividad; entonces quienes logran la innovación y la creatividad, quienes desmontan, quienes desglosan, que no sólo construyen sino que deconstruyen para luego construir y finalmente tener un valor agregado”*. Este es uno de los puntos fundamentales de este estudio sobre la praxis educativa, formalizar ese hacer deconstructivo que, como dije antes, se realiza pero no está establecido en un proceso estructurado metódicamente, que será ampliado en la siguiente caracterización.

Esta acción de deconstrucción estará apoyada en la innovación y creatividad del docente venezolano, la cual pude observar a través de muchos relatos de mis alumnos del postgrado, que a su vez se convertirá en acciones transmitidas entre pares

como propiedad autopoietica o autoregeneración que nos construye constantemente como mejores profesionales.

Otro comentario sobre acciones innocreativas, lo tomamos del profesor Correa. Este gran historiador nos cuenta sobre una actividad que compartió en la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA): *“El docente padre es un invento, una creación del Vicealmirante Franklin César Rincón, que fue rector de la UNEFA,... Consistió en lo siguiente: existían muchachos en la UNEFA, muy pobres, tan pobres, por ejemplo, que vivían en un rancho; nunca habían usado calzado, con ropa que conseguían en los basureros... a veces su bachillerato era de 6 años, 8 años, con promedio de 11 o 10; entonces, ninguna universidad y con suerte podían llegar a taxista o buhonero o algo así y César les dio la oportunidad. Como aclaratoria, hoy en día las ganancias producto de la actividad del buhonero o del taxista son muy diferentes a las acaecidas en el momento descrito en la entrevista y en muchos casos hasta superior a la de un profesional docente. Seguimos: ¿Cómo?, creando un tipo de profesor, un tipo de profesor que es ideal, el docente padre. ¿Qué era un docente padre?, es un profesor que no es un trabajador social sino algo más que un trabajador social, que va allá a la casa del muchacho, va a ver como se viste, por qué se viste así, cuál es la entrada de la casa, cómo se calza, toda su vida. Y ese muchacho, si eso es así, si su pobreza es crítica, se le da una beca.*

Este relato tan interesante, como categoría emergente, no fue estudiado en este trabajo sólo se describe como fenómeno desde la vivencia de nuestro informante y queda como espacio a desarrollar en el futuro por lo interesante. Pero, sigamos la descripción de esta categoría. La innovación y creatividad es parte de nuestra actividad en nuestro contexto; en países donde todo está normado y se cumplen las normas, donde las personas las ven como su razón de ser, la innovación y creatividad queda muchas veces anulada. Como nuestra realidad no funciona así, y en general toda la estructura latina, la innocreativa es una potencialidad que todos tenemos, no

sólo los docentes, y las reconocemos, hasta nos enorgullecemos de ellas, sobre todo cuando se aplica a la viveza.

Este no es el caso que estudiamos sino su aplicación como hacer reconductor o solucionador del docente; éste normalmente la utiliza pero no se realiza un proceso de divulgación de esas actividades quedando en el olvido. Es ahí donde entra un poco de endofobia venezolana o miedo a creer en lo que hacemos, acción que nos ha impulsado a creer más en lo foráneo.

Continuando con esta descripción, hay docentes que no se dan, como explicaba anteriormente el profesor Hermoso, el derecho a equivocarse, el confiar en su creatividad e innovar en su praxis; sobre este aspecto nos refiere la magíster Lisbeth Padrón: *“Eso es una realidad, y yo siempre lucho con mis compañeros, sobre todo cuando planteo alguna estrategia me dicen: no, yo no soy un artista, yo no puedo hacer eso, y yo les respondo, si puedes porque todos somos creativos, lo que hace falta es que lo pongas en práctica, lo que hay que hacer es trabajar, hacer oficio, el arte es oficio... si no tratas de ser creativo, hacer arte en cualquiera de sus ramas siempre te limitarás y no saldrás adelante. Todos somos creativos, y al negarse limitas tu creatividad; es más, el hacer docencia es un arte y por tal, se debe ser oficioso en ello.* La profesora Lisbeth es Licenciada en Educación Mención Artes Plásticas, con pocos años de servicio, pero tomando sus palabras sobre arte, podemos afirmar, que educar cuando es una actividad no pensada se convierte solo en un oficio, al momento en que se le da una intención propia del que la ejecuta se convierte en arte, el arte docente.

Ese hacer docente como praxis creadora e innovadora la encontramos en el otro lado de la acera con una docente con larga trayectoria educativa como es la profesora Nelly Padrón, madre de Lisbeth: *“Una de las cosas que más me atraían de la educación era la enseñanza de la lectura al niño, me preocupé y me gradué para*

enseñar, pero más por enseñar a niños, yo decía voy a enseñar a niños de primero a tercer o cuarto grado, lo básico; tú sabes que en el medio rural, que nosotros primero empezábamos a trabajar en el medio rural primero, y después era que nos pasaban para la ciudad, como hacían con los médicos...siempre me decían, pero cómo haces tú para enseñarlos a leer, bueno no se, creo que es la metodología que aplicaron los muchachos; ellos entienden otra cosa, estoy todos los días allí, otra cosa es que hablo con los representantes y me querían porque veían frutos, los enseñaba a leer rápido. Esta es otra evidencia de una acción proactiva derivada de la experiencia, el conocimiento y el atreverse a innovar y a crear.

Siguiendo el relato de la profesora Nelly, explica que los representantes decían: *“Aquí tuvimos una maestra que no les enseñaba nada, les pegaba, que yo no se qué”*... a lo que aclaró: *“bueno, eso no me sorprendía porque en ese tiempo habían docentes que en verdad le pegaban a los muchachos y eso yo no compartía yo decía: como va ser si no somos mamá ni papá de esos muchacho, a ver si lo llevan a uno a algún sitio, que en ese entonces era el Consejo del Niño. Los enseñe a leer, y entonces aquellos muchachos, mire, usted creer que esos muchacho querían, cuando los pase para quinto grado no querían irse porque no querían dejar a la maestra, querían que les diera clase, y yo les decía; no padre ustedes tienen que irse con la maestra de quinto y sexto grado, y decían; no yo me quedo aquí, usted se podrá aplazar y todo pero yo lo voy a pasar aquí como le corresponde”*. Un docente comprometido siempre marcará huella.

Otro anécdota de proactividad docente para solucionar conflictos, la narra el Profesor Víctor Hermoso en sus recuerdos de transición como estudiante: *“Había un muchacho que a todas luces era inteligentísimo pero que era terrible...no se que problema habrá tenido él en su casa pero era del tipo de muchacho problemático, pero más inteligente que los maestros...la maestra hizo algo extraordinario con él: primero lo nombró en el equipo de protección, lo que después llamaron el semanero,*

siempre estaba muy pendiente de él, cuando pudo lo puso de guía de curso, bueno, se notó un cambio tan extraordinario en el muchacho que un día yo pasé por casa de la profesora y vi que estaba pintando la casa de la profesora; es decir, ella logró en él un cambio extremo de conducta, ingeniándose, era una maestra con ingenio, era una maestra que estudiaba las situaciones, una maestra que tenía curiosidad, y esa curiosidad la hacía estar pendiente, la hacía averiguar que era lo que estaba sucediendo, por qué estaba sucediendo, cómo estaba sucediendo y trataba de hacer cuestiones para hacer un cambio de conducta que fueran lo más permanente posible". Se tiene muy presente en este estudio que el docente está muy comprometido en su labor investigativa, constantemente lo hace y el resultado es la posibilidad de usar las herramientas que estén a su alcance para conseguir los resultados más favorables.

Es por ello, que el profesor Hermoso lo califica como una: *"Persona trascendente...una persona de ese tipo, tiene lo que tú llamas la innoceática, que entiendo yo por la parte de innovación el hacer uso de algo que no está establecido en el momento"*. Para este estudio, es buscar una solución a través de nuevas propuestas, es la capacidad para utilizar los recursos que tiene a su alrededor para alimentar o descubrir cosas innovadoras y creativas que le permita solucionar problemas. Esa capacidad la tiene el docente observador, el que analiza las cosas, y cuando llega el momento da esa respuesta de solución a lo problemático, debe existir la dualidad innovación y creatividad presentes, por lo general, en el mismo momento o una como activadora de la otra. Esa es otra característica del docente venezolano, presente generalmente en la persona proactiva; esto hace de esos grandes personajes, docentes especiales, contrapuesto al docente vivo que utiliza parte de esa creativa para hacerse notorio pero sin una propuesta de desarrollo hacia su praxis educativa.

Otro recuerdo del profesor Hermoso que me pareció muy significativo, fue el aporte a la praxis educativa de su profesora Agustina Martinó de Hernández, quien

con su forma de trabajar, lo marcó mucho como docente y como persona. Explica: *“Todavía recuerdo exactamente las palabras que decía y cuestiones que tenían que ver con la historia y luego con algo que ella denominaba geo-historia. Ella trabajaba con este término, era una persona tan ilustrada como Ramón Tovar, como Armando Roja...ella ya tenía mapas históricos, no mapas actuales sino mapas de esa época, eso hacía tener una cosmovisión del mundo, de lo que estaba sucediendo; esto producía una especie de encantamiento”*. Sobre ese aspecto infiere el profesor Hermoso: *“Ese tipo de efecto formativo, no creo que haya una persona, que sea formadora, que no tenga ese talento, que no sea capaz de descubrir el paisaje socio cultural que está a su alrededor, no lo creo”*.

Sobre el proyecto de José Antonio Abreu con las orquestas juveniles, explica el profesor Hermoso: *“Ese fue su gran sueño y eso lo ha venido cosechando a través de muchos procesos políticos, que la gente ahorita lo están tildando de chavista, y antes carlosandrecista, y antes era copeyano. No, sus ideas como ser humano tendrán sus virtudes y sus defectos pero se las ingenia...Claro, para sacar a los muchachos de malos contextos...Usa todo su talento en una sociedad que él le vio el paisaje político, quien no está inmerso en ese paisaje político, las empresas que hacen van a tender al fracaso”*. Todos estos relatos descritos evidencian como factor común la inno creatividad o innovación y creatividad mancomunada en el docente venezolano, y lo hay en cada ser humano, pero la tropicalidad del latino, como lo mencionamos anteriormente, lo hace más evidente esa facilidad de crear cosas.

El venezolano, por su parte, con esa pluriculturalidad que lo caracteriza, debe tener una mayor posibilidad de aplicar esas cualidades inno creativas, para obtener de lo que tenga a la mano, de las cosas que consigamos en su entorno herramientas con la que pueda solucionar problemas relacionados con esta función acto educativo. Claro esta acción se puede observar en otros docentes que la aplican para su propio beneficio, docentes poco éticos en su actuar.

Ahora bien, esa característica muchas veces queda disminuida por condiciones propias de algunos docentes cuando la desidia los ataca; ésta puede darse también en los buenos maestros, como dice Hermoso: *“Cuando uno trata de buscar las causas por las cuales la formación del maestro de calidad, no es tal, y se mete dentro de los procesos sociológicos muy amplios, se va a encontrar con la flojera... cuando uno busca por qué algo me salió mal, por qué no se dio lo que yo pensaba, casi siempre está de por medio la flojera, te dio flojera ir, perdí la fecha, me dio flojera mirar la cartelera y llamé por teléfono y como no me atendieron no insistí; es decir, siempre está mediado por la flojera”*. El profesor contrasta la flojera con la persistencia como antónimo de esta: *“El opuesto de la flojera es la persistencia, es la voluntad, el ser voluntarioso, el estar pendiente, ser aplicado, quien es aplicado es capaz de romper esa barrera de la flojera; entonces, es difícil alguien que no se haya destacado”*.

Unido a este concepto de antivalor, está la viveza que caracteriza al venezolano, pero como dice Hermoso: *“La viveza tiene sentido, única y exclusivamente cuando da resultado, cuando la viveza transgrede normas implícitas necesarias y que todos los que debieran tener el compromiso para detenerla se quedan tranquilos, no ha sucedido nada, la persona tiende a gozar ese recurso, socavando las posibilidades a personas, en nuestro caso, a docentes que realmente, bueno, que tenemos allí, y por ello así va a tratar de ser todo el mundo, flojo y vivo, por creer tener mejores beneficios”*.

Ese sería para mí el personaje negativo, en contraposición a ese personaje, que en cualquier profesión, porque lo hay en cualquier profesión, es positivo, es puntual en la llegada, se va a su hora de salida, cumple sus objetivos. Ejemplo, esos docentes que se la pasan en la Zona Educativa buscando comodidades; en contraposición, esos docentes que en realidad están comprometido en enseñar, que actúan no por el reconocimiento, que se lo merecen, no tienen esa forma de actuar, por el logro alcanzado con sus alumnos.

En esta investigación voy tras la huella de esos docentes que son inteligentes y hasta vivos, pero en función de resolver cosas, de ser proactivos, en función del colectivo para quien trabaja. Para la profesora Minerlines: *“Allí es cuando nace la verdadera creatividad en el otro y trae consigo y se innova el proceso; entonces, cuando nosotros tomamos ese desafío de compromiso, que lo poquito que traemos consigo lo debemos dejar, compartir con otros o con otro, entonces, en esa medida estaremos asumiendo el verdadero rol de compromiso, ante lo que es el verdadero ser, el verdadero desafío y el verdadero compromiso de enseñar y dejar en otro lo poquito que traemos consigo. Un aprendizaje, una enseñanza, o marcar el camino para que se aborde y se llegue más fácil a la investigación; porque eso también es importante, facilitarle al otro el camino es la verdadera conciencia que se debe asumir.* Eso sería lo que se le está pidiendo al docente, que ayude al otro a la construcción del conocimiento. Pero, hay que ser un profesional, no un dador de clases, no importa lo que te pida el ministerio.

El docente tiene que desarrollar una perspectiva de sí mismo, otra imagen, no esa imagen sencilla del que no se involucra, aspecto este falso, pues hasta el médico que pudiera ser una de las áreas de las ciencias más objetivas, en un momento determinado también ser parcializa al hacer uso de su juicio; estudia muchas cosas pero luego es su elección, su juicio, el determinará el camino de su hacer. Por lo tanto, hay que cambiar esa imagen del docente, esa etiqueta, porque son paradigmas instituidos; hay que reconocer que en la educación como aspecto primordial al docente como un especialista o profesional de su área.

A esta interpretación del deber ser docente queda reforzada con lo expresado por la profesora Minerlines: *“Sí, Sí, y que aparte del gran compromiso que tiene quien aborda este desafío, cada docente debe asumir su sello personal. Yo por lo menos en el aula de clases, yo me apoyo mucho en la deconstrucción, y a nivel de seminario doctoral, yo me siento con el participante, y con los participantes y los*

invito a deconstruir su objeto de estudio, y cuando los invito a deconstruir es venir desde la técnica más remota, que es la lluvia de ideas, cuáles son sus fundamentos teórico que ha revisado, cuál es su inquietud, qué es lo que le preocupa, qué quieres investigar, porque el que va a realizar el trabajo eres tú, y el que sabe de eso eres tú, y tú lo vas a nutrir, pero que puedo ayudar yo como facilitadora, a deconstruir tu objeto para ayudarte a construir una aproximación a ese objeto, y cuál es la construcción, la aproximación a ese objeto, pues lo primero que nada deconstruir desde un ámbito, desde una dimensión, el objeto mismo para que pueda tener un punto de partida, que en este caso es tu título, o tu abordaje investigativo. Y luego, lo que le va a dar asidero epistemológico a ello que son los objetivos de la investigación, y de esos objetivos, pues tú te abres un abanico de cuáles van a ser tus límites, de cuál va a ser tu revisión intertextual, de cuál va a ser el respeto de ese análisis del texto como lo señala Jack Derrida, y de allí bueno, se te abre un camino, se te dilata, en este caso, el paréntesis que tú tienes de entrada en la investigación, a ese nivel.

Momentos de Valoración Educativa en los Docentes

Los valores, como proceso axiológico, están presentes en los docentes. Si se valoran es porque son algo positivo hacia la persona que los ejecuta y debieran ser positivos para quienes va esa ejecución. Por lo tanto, los valores no debieran ser positivos y negativos, son sólo valores bien aplicados o mal aplicados. Como observamos en la descripción anterior, existen valores bien y mal utilizados, la viveza es un valor si se utiliza como rapidez de razonamiento, habilidad para razonar y conseguir logros, pero si en el proceder con viveza daña ya no es un valor; por ello, la flojera antes descrita no es un valor, no vale para nadie.

En este espacio se evidenciará cómo se ha valorado y cómo se debe valorar nuestra acción educativa desde la visión de nuestros entrevistados. Para la profesora

Minerlines: *“Lo que pasa es que, hasta que el profesional de la docencia no asuma una verdadera flexibilidad formativa, de que él termine de entender que él debe dejar en el otro u otros, lo poquito que él trae consigo porque tenemos que estar concientes, y es parte de nuestro perfil, con humildad, que no todo lo manejamos, que no todo lo sabemos...en las transiciones que hemos recorrido, las revisiones de los textos, el análisis, el desmontaje, de esos pensamiento, de esas ideas, que nosotros traemos consigo, nosotros lo podemos ofrecer a otros en el aula de clase”*. Ese pensamiento describe ese deber ser del docente, esa acción proactiva que describirá su ente docente desde la descripción de su ser pedagógico adscrito a su hacer.

Sobre la influencia del docente en el discente, aprendiz, estudiante o alumno, explica el profesor Morales: *“Yo creo en educación, yo estoy aquí por lo que hicieron los educadores, los educadores capaces. Una vez yo recuerdo un maestro, y un compañero que era muy peleón, tremendo, él le tenía rabia al maestro, pues pensaba que el maestro la tenía con él, hasta un día en que llegaron a la escuela unos tipos a meterse con el muchacho y ver aquel maestro arremangarse la camisa y salir a retar a los que estaban allí, sin miedo...Ese día ese muchacho entendió que ese tipo no estaba ahí ni por que le pagaran sino porque creía en lo que estaba haciendo”*.

Esa presencia docente inmiscuido en la realidad de su contexto nos identifica, y a la vez cuando trasciende nos destaca, nos hace reconocedores de méritos a la apreciación externa que debiera ser la más valiosa. *“¿Por qué?”*, continua el profesor Tadeo: *“Porque sentía el elemento humano, el elemento que hacia conectarse con esos muchachos y a lo mejor ahí estaba la regla que...hoy en día, hemos perdido como maestro, la hemos visto como una profesión, como un dar clases, más que generar humanidad, y creo que eso ha sido, en la medida que se ha ido perdiendo el sentido humano de la educación y se ha generado la profesionalización, como elemento científico, como punto central de la educación, yo creo que en esa*

perspectiva es que se ha ido perdiendo el significado profundo de lo que era educar, y entonces, claro, ha cambiado totalmente.

Sobre este tema, nos explica el profesor Juan Correa la necesidad de profundizar en la escogencia de los docentes desde el reconocimiento de sus valores: *“Yo tengo mis ideas sobre eso, para mí son muy importantes los valores, el educador tiene que ser un hombre de grandes valores, tiene que ser un hombre de una conducta recta, pues cómo le va a exigir a un alumno si la prédica más grande es el ejemplo. Entonces que está pasando aquí, que si yo tengo que escoger personal docente, tengo que buscar gente que no sean homosexuales, que no sean borrachos, que no sean drogadictos, que no tengan prontuario de ningún tipo, eso es lo que voy a buscar. ¿Por qué?, porque eso es lo que ven los alumnos.*

El docente debe poseer, una imagen, un actuar que lo defina y no que lo reproche; debe tener ética y, por supuesto, valores que entre las entrevistas realizadas son reflejadas en los antiguos docentes, como narra el profesor Víctor Hermoso: *“Mis profesores eran personas que tenían al maestro y a su magisterio...cuando uno veía al profesor sentía que la majestad magisterial había trascendido, en el caso de mi liceo...el espacio tiempo en el cual uno discurría ese respeto, independientemente de que uno pudiese no ser santo de devoción del docente...se sentía que la profesión docente tenía un valor, pero ese valor de nuevo yo lo encuentro, y aquí se ve la semilla, que era que el pueblo veía al maestro, que la gente veía al maestro como una persona sumamente especial.*

Ahora bien, en contrastación a esas expresiones del profesor Víctor, explica la Magíster Lic. Lizbeth: *“Se cree que el docente venezolano no se compromete pero no es así, salvo casos aislados, el docente es un profesional a cabalidad, es alto el compromiso que hay pero las malas huellas son las que más se ven, el docente malo, el flojo, el que no coopera, el que no quiere progresar, saben en su conocimiento, en*

su estructura cognitiva pero no participan en su condición humana; para mí es signo de falta de vocación y ética. Esta explicación la convalida el profesor José Morales: “Eso te lo puedo decir con una referencia bíblica; la escritura dice: agarremos al justo, prendamos, porque su actitud nos incomoda. Es decir, toda la vida ha habido docentes que han sido, y no es que le hacen mal a nadie sino que ya el mero hecho de actuar en justicia, de actuar con conciencia, ya eso incomoda... gente que de toda la vida, no importa quien haya estado mandando, yo vine aquí a educar”

Esos valores y estructuras del ejercicio docente han sido heredadas por actuales docentes quienes, como hemos visto durante algunas declaraciones de los actores clave, han marcado su hacer pedagógico, su hacer de guía educativa. Sigue explicando el profesor Tadeo: *“Hay gente que también ha estado clara en esos principios, gente que viene, sobretodo, de la vieja escuela...que ha sabido reproducir en la nueva escuela esos elementos característicos...esos son los que de alguna manera mantienen el fervor educativo...El objetivo es el mismo, pero nosotros lo vamos a hacer de esta manera, y de esta manera no nos quedamos con el objetivo sino que vamos más allá, y eso ha sido uno de los grandes retos que siempre ha habido en la educación”*. Continúa diciendo: *“El problema es que en educación...la idea es de humanizar, no de generar tantos conocimientos sino de darles herramientas para que el sujeto también madure, intelectualmente, en el conocimiento del área científica que él quiere. Ahora, si tú lo quieres es que el muchacho te aprenda integrales o matemática estadísticas demasiado poderosas, no te va a servir...yo creo que ahí es donde está el problema...como dice la constitución, es el conocimiento en función de la humanidad, y no como hicieron aquí, la humanidad en función del conocimiento.*

Otra visión sobre la valoración de la educación, también interesante, fue la expuesta por el Profesor Juan Correa: *“El tema es delicado,...hay que tener cuidado...cuando se cambian los valores patrios...pregunto, ¿Es más importante el*

Che Guevara que Miguel Peña, Miguel Peña fue el prócer más importante que tuvimos aquí o José Antonio Páez?, es a José Antonio Páez, después del Libertador a quién le debemos la independencia. Que valores nos están metiendo, al tío del presidente, Maisanta y Zamora que sus hazañas para mí significativa... en un viaje que realicé a Barquisimeto me encontré que la autopista, que tenía el nombre de Rafal Caldera, le cambiaron el nombre a Andresote. Este personaje fue un mestizo, que se alzó por ahí en mil setecientos contra la Compañía Guipuzcoana, y contra los españoles...al presidente nadie le dijo, quién pagaba a Andresote, se lo pagaban los dueños de las haciendas, porque querían quitarse de encima a la Compañía Guipuzcoana...Entonces, esto es lo que está pasando en el país, no se piensa en educación y esto incide directamente; los niños, cambian los valores...a nuestro señor Jesucristo se le ha botado de las escuelas, y en su lugar, está el Che Guevara, y Fidel...ahora, los niños los procrean son los padres pero su verdadero padre es la Patria. Entonces, eso es lo que busca el socialismo, desde cuando de que edad, desde chiquitito. Esta descripción que hacemos aquí bien podría estar en el aspecto de la política en la educación, pero se prefirió presentarla como valoración de la educación.

Confluencia de la Formación, Experiencia e Intercambio con otros Docentes para el Mejoramiento de la Praxis Educativa (Autopoiesis)

En las exposiciones anteriores, se ha descrito la praxis docente, en su contextualización epocal, la participación política, una descripción del hacer docente venezolano, la aproximación a los valores presentes en el docente y su praxis, la acción de innovación y la creatividad. Ahora toca describir en esta tesis, otra acción práctica del hacer docente que también lo identifica: su mejoramiento constante a través de la autopoiesis presente en el sistema docente que lo contiene, propuesto en este estudio, el cual forma parte de otro sistema más amplio como lo es el sistema educativo y a su vez, del sistema social en el que se desarrolló. Para caracterizar esta acción, se pueden presentar el momentos donde el docente le comunica a su par, al

otro: mira, me pasó esto y este le responderá con su experiencia vivida; con ello, este sistema docente se va retroalimentado desde las experiencias del uno y del otro.

Uno de los aspectos productores de autopoiesis como elemento del sistema docente, es el reconocimiento de las experiencias docentes. Ya sean estas propias o de sus pares, docentes presentes en área de actuación o en cualquier espacio, pero que puedan servir de orientación para resolver los problemas que se le presenten en su actividad docente. Otro aspecto es el ser partícipe activo en la construcción de una buena educación desde el compromiso de su auto-educación, mejora de la práctica diaria, del conocer la realidad educativa, el estar familiarizado con sus posibles soluciones. Estas acciones docentes deberán estar presentes como necesidad axiológica de la profesión como visión y misión de su praxis, como docentes precursores de una nueva realidad.

Siguiendo la dinámica presentada en este capítulo, se encontró una interesante experiencia de esta acción autopoiética en el relato de la profesora Nelly Padrón: *“En esa época, teníamos una supervisión cada tres semanas, entonces, tuve una supervisora que en vez de hacerme la supervisión un día nada más, la mujer duró un mes en el salón de clases. Lo que querían era sacarle la información de cómo hacía para enseñar a mis alumnos pero nunca me lo dijo, yo no tenía que hacer con eso, ella que escriba, que haga lo que quiera, yo lo que hacía era desarrollar mi plan diario...pero, que haces tú, cómo haces tú, bueno usted va a tener que callarse mientras yo estoy trabajando. Ella quería saber porque ella iba a las otras escuelas y las maestras en el mes de febrero no habían enseñado a leer, no a leer perfectamente, porque usted sabe que el mes de julio es que ellos debieran estar perfectos. Estaban perfectos, porque hoy día pasa enero, febrero, un año y no saben leer”*. Esta experiencia presenta como existe una infinidad de formas para que un docente consiga nuevos métodos desde la experiencia de otros para renovar su actividad docente. Claro está, lo ético debió ser el preguntarle sobre el sistema de enseñanza de

la lectura que aplicaba la profesora Nelly, quien con gusto se lo hubiese explicado, y no a través de la simple observación.

Esta actividad de auto mejora, instintiva en algunos casos y pensadas en otros, lo explica la Dra. Minerlines de la siguiente forma: *“Si lo vemos desde lo autopoietico vendría siendo desde el sí mismo hacia lo sí mismo, entonces encontramos ese binomio que hay entre el ser y el hacer; que el ser y el hacer no es otro que encontrar la sinapsis que pueda unir un eje teórico con otro eje teórico, y que, en este caso, la sinapsis hace, retomando lo que Jack Derrida nos aporta con esa herramienta o esa nueva mirada de la deconstrucción es el desglosamiento de lo construido. Porque el docente llega al aula de clases con un documento, con un papel de trabajo que es su planificación, y ese papel de trabajo fue construido pero no fue desglosado, no fue desmontado, donde le corresponde a él asumir ese rol protagónico y compartirlo con el otro u otros actores comprometido en el proceso educativo. Este acción autopoietica presente en los pares docentes pudiera ser a veces obstaculizada por dos acciones, el egoísmo, y la soberbia, el uno lo oculta y el otro no deja que se observe.*

Una explicación válida de ese proceso, lo explica la profesora Lisbeth Padrón en su relato: *“Uno debe verificar las actividades que ejecuta diariamente: hice esto después, esto y lo otro, etc., tanto en el día a día como en todo el año escolar. Ese paso a paso identifica conocimientos que se supone que uno aprende desde las teorías que uno estudia, pero que en ese momento uno nunca se acuerda sino que se da cuenta cuando retomas tus estudios, ya sea en una especialización o maestría; cuando tu compartes con tus compañeros que eso que se esta estudiando nuevamente, tú lo has aplicado, lo has vivido sin partir del echo de que lo conocías, sino que la experiencia te hace llegar ahí para luego en posteriores análisis de estas teorías los reconocas como algo que otros vivieron y han plasmado en investigaciones, eso te hace auto mejorarte y cuando lo compartes ayudas a tus compañeros, aunque algunas veces no lo quieren, siempre te oyen.* Estas expresiones representan

claramente el hacer de cualquier docente que simplemente de clases, cualquier docente puede tener una perspectiva similar de cómo es la praxis educativa y aunque no posean los mismos conocimientos porque cada quien tiene su especificidad, existe cierto paralelismo entre todos los docentes con respecto a la visión de praxis educativa, que permite hablar con cualquier docente la opinión que expresen sobre esa praxis, pueda evidenciar una realidad común, expresado en esta tesis como sistema docente.

En atención a esto expresa la profesora Lisbeth: *¿Que sea homogéneo la actuación de todos los docentes?, no, pero si se le pregunta como es la educación si debe haber mucha similitud en lo que digan, actualmente con todo lo que se está requiriendo a nivel educativo, la preparación, los docentes tendríamos que estar en el mismo nivel preparación, por lo menos para abordar todo lo que se está viviendo en el entorno educativo. Y como tú lo comentas por supuesto todos tenemos una forma de impartir clase y eso es lo que va a ser que para unos sean más exitosos y para otros pues sea más difícil la forma de abordar ese impartir clase. Pero a nivel de formación sí, a nivel de formación quiero decir, todos los docentes que de una u otra manera aprenden, luego de estar en el campo laboral comienzan a adquirir una preparación nueva, que nos unifica pues por lo general aprendemos los nuevos de los que ya están establecidos, lamentablemente las cosas buenas y a veces las malas. Este comentario se debiera interpretar como una autopoiesis lograda en el sistema docente.*

Esto representa un intercambio de información que retroalimenta a los participantes de ese Sistema Docente, como expresa la profesora: *“En bien o hasta en mal, el conocimiento de las experiencias presentes en algún momento, el saberlo, puede conducir a un logro positivo, no copiándola sino ejecutándola desde su necesidad. Cuando un docente comenta: mira me pasó esto o lo otro y lo resolví así, o el otro le contesta, también lo puedes hacer así que a mí me resultó; esa*

experiencia en la praxis docente lo has vivido, es muy útil y en realidad se aplica entre nosotros los profesores.

Continua expresando desde sus experiencias que: *“De hecho ahorita, con la maestría, casi todos somos docentes de diferentes instituciones y compartimos como cada uno en su forma de ver o aportar a las problemáticas que planteamos soluciones válidas todas para ser aplicadas en el salón de clases. A mí me sucede mucho que como soy de la mención de arte, la parte de impulsar la creatividad en los alumnos es como la más consultada porque casi todos son que si de sociales, que si de psicología, de orientación, pero la parte artística, que es la parte que no se explota en los muchachos, es la que más consultan: Lisbeth ¿Cómo puedo abordar este objetivo? ¿Qué puedo hacer con los muchachos para que hagan a nivel plástico?, y que casi todas mis estrategias son a nivel plástico; sea la que sea, sea de psicología, sea de orientación, siempre la llevo hacia en arte plástico”.*

Siempre ha existido esa estructura que los docentes todos, uno más que otros, siempre ayuda al compañero, intercambia experiencias. Al respecto, nos dice la profesora Nelly Padrón: *“Sí, eso existía y existe entre los compañeros en las escuelas, ellos se ayudaban; fulano la hizo, yo sé que lo ayudaban, pero presentaba su planificación realizada y completa gracias al empujón de los compañeros y eso me parecía bueno, ese intercambio de conocimiento. Las planificaciones eran diarias, semanales y anuales”.* La forma en que el docente mejora su praxis, es en la cotidianidad de su hacer con sus pares, desde la que plantea esta tesis, es sistema docente como sistema inmerso dentro del sistema educativo, por ser un sistema abierto, autorreferencial, busca dentro de su propio sistema de experiencias las soluciones que les sean válidas, interpretadas en esta tesis como autopoiesis.

Sobre esta interpretación, el Dr. Víctor Hermoso nos comenta: *“Bueno, antes de entrar en la cuestión de las soluciones que intercambian los docentes como*

mecanismo, hay que aclarar el término, y si se me olvida me las recuerdas, la autopoiesis en términos de Francisco Varela y Humberto Maturana y, posteriormente, Niklas Luhman. La autopoiesis, de alguna manera, consiste en que un sistema viviente, en los primeros de los casos, social en lo segundo, tienen dentro de sí mismos, algunas estructuras que le permiten estarse autoformando continuamente”... “Eso es sencillamente, que un sistema tiene un organizador básico que le permite dirigir la acción de su propio funcionamiento, hacia buscar recursos, dentro y fuera de su organismo, que sigan manteniendo el carácter autopoietico o autorreferencial, en el caso de Luhman, aunque Luhman toma lo autopoietico sólo por una parte y el otro, referencias es más amplio todavía”. En esta propuesta, como se ha descrito antes, seguimos la línea teórica de Luhman, sin dejar de reconocer los aportes de otros autores.

Ahora bien, continuando con lo expresado por el profesor Hermoso, encontramos su visión de ese proceso en los docentes: *“En todo caso, yo creo que sí hay un organizador básico, y ese organizador básico en alguna medida tiene que ver con aspectos que tiene como punto fundamental, algo que estuvimos conversando al principio y que se refiere a la curiosidad. La curiosidad hay que definirla como una especie de estarse preguntando constantemente, en la mente y en la acción, de el cómo y el por qué de las cosas; entonces, un profesional que tiene ese carácter trascendente es porque ha mantenido escondido por allí, a pesar de que traten de acabárselo es esa curiosidad. La curiosidad no es que la están ganando es que la están recuperando, es que la están poniendo nuevamente sobre el tapete y tratan de ser vivos, vivos para ejercer con mayor capacidad desde esa situación curiosa.*

Si se percibe así el hacer educativo, debe estar inmerso en la vocación para su realización. Hay casos en donde los que educan puede que no sean docentes de profesión y sí poseer las características necesarias para lograr una praxis útil proactiva, mientras en otros casos, existen personajes con función docente

descontextualizados con su hacer, lo que por lo general los hacen poco productivos en el hacer educativo. Es por ello que el compromiso ético del docente está inmerso en su acción o praxis educativa, pudiendo observar en lo expresado por algunos de los entrevistados que hoy en día existen docentes comprometidos con su hacer.

Acciones Reconstructoras en la Praxis Docente para Solventar Eventos no Planificados (Deconstrucción)

Finalmente, presento el aspecto que para esta tesis estructura los anteriores, la deconstrucción, acción presente en la praxis docente venezolana y que será interpretada como actuar pedagógico presentado en este trabajo como propuesta doctoral. Como se expuso en el discurso que explica el objeto de estudio de esta tesis, la deconstrucción es un hacer que develaremos desde los aportes de los informantes, que implica una toma de decisión consciente en realizar acciones posibles ante la realidad que circunda el momento práctico de la docencia. Para ello, nos apoyamos como en los anteriores puntos en las entrevistas dialogadas y ensayos de docentes.

La primera expresión sobre el tema, la tomaré de la entrevista realizada a la Dra. Minerlines Racamonde, cuyo conocimiento sobre deconstrucción y su creador Jack Derrida, es altamente respetado en el Doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Ella explica: *“La deconstrucción, como plataforma en esta investigación que tienes en transición, está centrada en los aspectos de Jack Derrida, quién desde sus inicios aborda la deconstrucción desde el análisis de lo que es el texto, desde el análisis de lo que son las lecturas como fundamentación, como técnica y como una herramienta que coadyuva verdaderamente al investigador o en cualquier otro lector, y como tú lo planteas en el docente, a través del análisis, y el desmontaje del contenido de interés para éste, a través del desglosamiento, a través de que él llega a su gran propósito de poder analizar tanto textos y teorías didácticas como propuestas curriculares”*. Este

desmontaje se presenta al momento que el docente recurre a su experiencia y a su capacidad innocreativa para formalizar soluciones a momentos problemáticos, realidad constante en la actividad educativa y, por qué no, en la realidad social, por su complejidad.

Continuando con lo expresado en la entrevista dialogada con la profesora Minerlines, encontramos la siguiente explicación: *“Hoy en la práctica educativa son muy pocos los que deconstruyen desde el objeto, desde lo que es la investigación, es más fácil construir y es más fácil de una u otra manera improvisar.”* Claro está, yo difiero de esa opinión pues he constatado la capacidad del docente venezolano de ejercer esta técnica de deconstrucción en su praxis educativa; casi constantemente apoyado en otro recurso metódico como lo es la investigación acción, el docente venezolano realiza una planificación, la cual debe contextualizar a su realidad educativa y luego a través de su observación y reflexión, como parte del análisis y desmontajes propios de la deconstrucción, reconoce el camino para resolver el problema que impiden la concreción de su praxis y luego, a través del desglosamiento de las actividades previstas y aún en casos en contra de lo tradicionalmente establecido, reestablece las condiciones para su ejecución; claro está, sin el conocimiento teórico que está realizando un proceso de deconstrucción.

En su relato, la profesora Minerlines explica otras características de la deconstrucción presentes en la praxis educativa: *“Pero que es lo que sucede, hoy estamos develando una realidad que el docente previamente...realiza una planificación que construye, pero luego se enfrenta a la realidad y le corresponde deconstruir”*... *“las estrategias están escritas, el plan de clase está hecho, el docente sabe lo que va a abordar en cada momento de encuentro con sus participantes, pero ¿Cómo le corresponde llevarlo?, ¿Tal como lo trajo construido al aula de clases?, No, le corresponde entonces el compromiso de desmontar, de desglosar, deconstruir para que, finalmente, pueda lograr sus objetivos, los cuales están previamente en sus*

planes de clases". Para ello, explica la profesora: *"Es cuestión de dar un giro y reconocer que si se construyó, también se puede desglosar lo construido y que a través de la configuración de ideas, de los fundamentos del pensamiento y del análisis de lo que se puede hacer al respecto desde lecturas autorizadas o fuentes autorizadas, el profesional de la docencia puede realizar la deconstrucción de la praxis educativa"*.

Se debe entender que esa deconstrucción la va a hacer directamente desde las directrices que le manda el Ministerio de Educación de turno. El ministerio le dice que es lo que debe hacer y no en este espacio tiempo sino en el transcurso de la historia educativa venezolana. Como se describió en el capítulo II, siempre ha habido un rol protagónico de los gobiernos para decidir que contenidos dar pero, por lo general, desfasado de la realidad en que se desea realizar ese pedimento y el docente tiene que asumir ese rol de ejecutarlo. Es ese el momento donde el docente, a través de la deconstrucción, tratará de contextualizar esos pedimentos reconstruirlos para así cumplir con su labor; claro está, esa deconstrucción la puede hacer tanto un buen docente como un mal docente donde el primero logrará lo pedido y el segundo encontrará el camino más expedito para lograr un escape remedial a la situación.

Para ejemplificar esta acción educativa, explica la profesora Lisbeth: *"Te expongo lo siguiente: hay una programación que es la emanada del Ministerio de Educación en forma de currículo. Siempre ha sido el hacer de todos los gobiernos, lo que le pide a uno como docente que haga, pero cuando uno se inserta en la realidad se da cuenta que muchas de esas peticiones no pueden ser realizadas, o porque no se encuentran los recursos en la escuela o por problemáticas que van saliendo en el día a día de su praxis, no lo permite, pero finalmente uno resuelve"...* *"Sí, lo evidenció en básica, cuando trabajé en las misiones y con educación de adultos"...* *"pero para ello, el docente ha de estar al margen del contexto programado e inmiscuirse en el proceso que está viviendo"*. Eso es deconstruir evidenciado en el papel del educador,

diferente a una reingeniería, no es quitar lo que no sirve y colocar cosas nuevas sino alinear lo que se tiene, recombinarlo para ser utilizado en forma diferente y así no romper con lo que previamente se ha establecido para cumplir con el papel asignado al docente.

Continúa explicando la profesora sobre esa actividad de deconstrucción que normalmente realiza: *“Otros ejemplos que te puedo dar en cuanto a solventar problemas en la praxis educativa, es la falta de recursos dentro de las instituciones; lo que tiene que ver con el contexto de la matrícula de estudiantes, esto afecta muchísimo a lo que tú haces con la planificación, porque tú puedes planificar y el papel aguanta todo, pues tú puedes planificar con lo que es programa, tus objetivos y todas las directrices que te pone el Ministerio de Educación a través de la Zona Educativa. Pero en la realidad se manifiesta otra cosa, ya que uno sabe que debe adaptar esas directrices a la realidad de cada estudiante y eso es uno de los grandes problemas que enfrenta el docente”...* *“Cuando la matrícula, el no pertenece al entorno del liceo sino a otras localidades que acarrea problemas de conducta y cuidado de los espacios; se observa que no hay sentido de pertenencia”...* *“Al margen de cualquiera de esos problemas, el docente resuelve”...* *“Tú tienes que ir resolviendo con ellos, hacer la programación con ellos, con los problemas”*

Una idea del proceso técnico-metódico de la deconstrucción, no los describe la profesora Minerlines: *“En la deconstrucción hay un giro hermenéutico, el cual le permite a quién la asume abordar los procesos de otra manera. Hay un elemento que no podemos nosotros soslayar en todo este proceso, es la sistematización, la teoría de sistema, el hombre frente al gran compromiso debe siempre seguir una sistematicidad, lo hace desde su discurso, él lo hace desde su práctica”...* *“Yo veo que la deconstrucción, porque Jack Derrida lo dice, es simplemente el análisis, es el desmontaje de las ideas, del pensamiento de otro que tú encuentras como dar respuestas. Entonces, que es lo que tú haces en el aula de clases y en la*

investigación, ofrecerle a este ser, a ese otro que él encuentre el estudiante, todos esos elementos como sistema...pero al mismo tiempo estamos hablando de conocimiento. Entonces, ¿Cómo hacer sinapsis en el estudiante? por medio de una enseñanza a la medida de cada estudiante y cada situación”. Esa acción de deconstrucción que hace el docente, la realiza con la innovación y la creatividad como herramienta.

Al preguntarle específicamente a la Dra. Minerlines si en la deconstrucción hay un proceso específico para lograr su propósito metódico, respondió: *“No lo hay de una manera sistemática porque la sistematicidad la va hacer quien aborde el proceso y la deconstrucción de una u otra manera; la ha venido trabajando Jack Derrida al lado de otros filósofos, en pro de esos grandes propósitos: del desmontaje, del análisis, para luego volver a construir. Pero si nosotros realizamos la deconstrucción, la hermenéutica desde el suelo de lo fenomenológico, nosotros concluimos aún cuando estas son doctrinas de la filosofía y han aportado muchísimo a la praxis educativa. Lo que pasa es que anteriormente lo vemos sesgado, lo veíamos desde la filosofía. Pero hoy por hoy se está hablando de un método fenomenológico y se respeta que la hermenéutica simplemente sea un apoyo, porque simplemente le ofrece suelo epistémico a la hermenéutica.*

La Acción Metódica y Metodológica en la Investigación Educativa Producto de la Construcción Lógica de la Experiencia Docente (Educología)

En esta tesis, develo como acción necesaria y fundamental en la presentación, descripción, interpretación y comprensión del fenómeno educativo, la necesidad de tomar conciencia del aporte docente activo como conductor de su hacer práctico como patrón autopoiético del sistema que conforma el sistema docente. Este develará, desde su conocimiento contextualizado, la realidad en que se encuentre inmerso; será una aproximación bastante cercana a la vivida por sus pares educadores. Esta

explicación proviene de su investigación, de su conocimiento epistémico y epistemológico de la educación evidenciada en su práctica educativa.

Ahora bien, este proceso investigativo no es reconocido teoréticamente, y menos por el mismo partícipe de ella, el docente, porque no ha sido descrito. Es por ello necesario desde este escenario, darle cabida a una primera conceptualización de este, un hacer lógico para el reconocimiento del proceso educativo desde el fecundo espacio de la praxis educativa, como Educología. Para ello, se toman algunos aportes que sobre el tema se muestran en los relatos de los docentes participantes en este estudio que enmarcan posibilidades descriptivas de este proceso investigativo educológico.

En palabras de la Dra. Minerlines: *“Que es lo que sucede hoy referente a lo que tú me señalas como acción educológica, como abordamos lo educológico o como lo reconocemos...es desde el aporte de la praxis educativa que se fundamenta”... “Educológicamente este proceso nos lleva a revisar también y a reflexionar que la praxis educativa hoy por hoy no es solamente construcción de conocimiento sino que es desglosamiento del mismo, que es desmontaje del mismo”...“Entonces, la educología sería otra herramienta u otra visión, más que herramienta, una mirada nueva de percibir la praxis educativa”*. Esta descripción encaja claramente como un accionar en la praxis docente, lamentablemente no reconocido teoréticamente en los espacios educativos.

Continuando con su explicación: *“No solamente hay que acostumbrarse sino que hay que abordarlo desde el reconocimiento de que hay una transdisciplinaridad, cuando usted me habla de las diferentes bases teóricas que de una u otra manera se insertan en esa praxis educativa. Entonces, tenemos que reconocer que Gibbons en su oportunidad cuando señalaba que la transdisciplinaridad hay que verla con la e para que se pueda ver como transdisciplinariedad, o sea para que incluya el*

conocimiento pero cómo se lleva el conocimiento al aula de clases o cómo se lleva al otro autor comprometido en el proceso... se lleva educológicamente o mejor dicho que nace desde el vientre como lo señala Michel Odrac, que dice que señala que la deconstrucción nace desde el vientre, viene desde el sí mismo". Esta acción de la transdisciplinariedad como herramienta, no abordada en esta investigación sino producto serendipítico del proceso descriptivo de la entrevistada, tiende a proponer otra visión para la aplicación de los conocimientos provenientes de este nuevo aporte develador cognitivo que es la educología como un nuevo proceso investigativo de la educación.

Como una contraparte de ese hacer proactivo del docente inmerso en su actividad docente, la profesora Minerlines aclara: *"Pero también encontramos los niveles de complejidad, cuando el hombre, cuando quien facilita, cuando quien dirige el proceso, lo hace complejo. ¿Por qué?, ¿Cuándo lo hace complejo?, cuando no respeta o cuando transgrede al otro, ¿Cuándo irrespeto al otro?, cuando no aborda un verdadero desglosamiento de ese contenido sinóptico para ese valor agregado que se debe encontrar. Entonces, ¿Realmente hacia donde debemos ir?, hacia lo educológico, hacia la consolidación de la educación y hasta en el aprendizaje".* Siempre me he planteado que si la investigación es cuantitativa va desde lo objetivo, donde la interpretación del investigador no entra en el resultado, y en lo cualitativo, por el contrario, es la opinión del investigador sobre una realidad, esta opción investigativa es la más apropiada para develar la realidad de la educación.

Para ratificar esta posición nos relata la Dra. Minerlines: *"Se tiene que reconocer, hoy por hoy, en la última década, específicamente en los últimos cinco años para acá, en el contexto de lo que es la parte educativa, que el paradigma cualitativo ha arrojado y ha presentado elementos para la deconstrucción, los cuales dilatan las líneas de investigación de cualquier programa y no solamente las dilatan sino que ofrecen nuevas miradas a quien aborda no solamente el proceso del*

aprendizaje sino también el proceso de la investigación. Entonces, es cuestión de revisar, es cuestión de concatenar, es cuestión de reconocer, es cuestión de respetar, pero finalmente saber y concluir que la deconstrucción, que la autopoiesis, que la fenomenología, que la parte educológica, de una u otra manera, son paradigmas emergentes que ofrecen elementos a reconsiderar y que de una u otra manera, el profesional de la docencia, pues, no solamente debe estar presto a ello sino también abordar su praxis docente o su praxis educativa de lo que él trae consigo y desde esas vivencias ofrecerles al otro la oportunidad". Esta argumentación, representa parte de ese aporte autopoietico del docente para la reorganización y desarrollo de ese sistema docente.

Siguiendo con la exposición de la profesora: *"Entonces desde ese desmontaje, para que el docente pueda alcanzar un verdadero proceso innovo-creativo, o simplemente como otro lo señala, respetando para que no se presente un neologismo, simplemente la innovación y la creatividad. Por lo tanto, lo innovo lo separamos con un guioncito de lo creativo, pero igualmente es la defensa y postura de quién lo asume; usted lo defiende desde su niveles epistemológico que le da asidero a ello. De una u otra manera, para allá tenemos que ir, al reconocer que va a dejar de ser eso y que simplemente ha de estar fusionado porque la creatividad es parte de la innovación y la innovación es parte de la creatividad. Definitivamente, debe verse como un eje teórico que simplemente fusiona otras miradas y fusiona otras miradas para que haya un producto o un valor agregado, finalmente, en cada proceso". Se debe, como compromiso, establecer que en esta propuesta doctoral la innocreática no se propone como un neologismo sino como una acción mancomunada de los dos procesos de realización simultánea.*

También explica la doctora, sobre el entorno investigativo presente en el hacer docente su actualidad como deber ser y necesidad de hacer: *"Pero es una cuestión que todo profesional de la docencia y todo investigador debe de llegar allí, y*

entonces reconocer que aunque no tengamos un esquema para una o para la otra, igualito son enfoques, viéndolo como enfoques, viéndolo como constructos teóricos que han aportado muchísimo hoy por hoy a la investigación educativa, y que cada uno va a asumir su propio método, pero su propio método suscrito a una hermenéutica que nos ofrece una interpretación, que nos ofrece un énfasis, que nos ofrece todo un giro en el cual vamos a encontrar elementos, no solamente para iniciarnos en la investigación sino para cerrar una investigación. En esta propuesta, la educología como acción teórica desde la praxis docente debe tener un escenario como encomienda investigativa y la pedagogía seguiría sin competir su rol filosófico.

Aclarando aspectos básicos filosóficos, la profesora nos comenta: “Pero también está, por otro lado, la fenomenología, la cual ofrece y parte de ese fenómeno en donde se encuentran las diferentes vivencias y lo eidético que es la esencia y de una u otra manera traer consigo su verdadera anuencia o la intención, que entonces esa intención va a transitar por otros elementos de la fenomenología, llámese epojé a los que nos han aportado ese paréntesis y los teóricos hasta hoy, tanto Heidegger o Husserl, de una u otra manera tocaron en su oportunidad” ... “Pero es que tú te pones a ver, después de leerlo, después de analizarlo, nos lleva hoy al paradigma cualitativo, a que no hay un método único, inclusive dentro de lo cualitativo, sino que el investigador tiene la oportunidad de apoyarse, de suscribirse y de inclusive asumir su propio método”.

Y cierra esta descripción de la educología como aspecto emergente de la investigación la profesora Minerlines, explicando: “Entonces, alguien que asuma ese gran desafío de señalar la deconstrucción como un camino pedagógico a seguir, tal cual como Minerlines Racamonde lo ha asumido en el aula de clases y después finalmente cerrar desde lo fenomenológico con una taxonomía, inclusive, pero es que toda esa reflexión, toda esa metacognición, que también es un elemento, un proceso importante en el hombre, porque la metacognición es el encontrarse con el sí

mismo. Entonces, cuando tú te encuentras contigo mismo, que te encuentres con tu propio saber, con las revisiones intertextuales, el análisis de los textos que has hecho, que es deconstrucción, pero también con las vivencias de lo eidético y con la noesis, que es tu intención, entonces finalmente tú te puedes dar el lujo de decir: pues yo tengo este procedimiento o tengo este método, entonces, es porque estoy en libertad y ¿Por qué?, porque he innovado y porque soy creativa; entonces, la innovación y la creatividad es la que finalmente el hombre llega por sí mismo, atravesando por todas estas miradas, atravesando por todos estos enfoque teóricos que finalmente se encuentran en ese eje teórico que denominamos innovo creatividad, o innovación y creatividad, que nace de allí y tiene su génesis y tiene sus raíces. Eso es todo, mi profe”.

Con este cierre tan significativo, concluyo esta parte de la tesis y agradezco a todos los que aportaron su opinión como descripción de la praxis educativa venezolana y abro con el último comentario la propuesta de esta tesis: el proceso educativo de una pedagogía fenomenológica hacia una pedagogía deconstructivista.

CAPÍTULO IV

TEORÉTICA DECONSTRUCTIVA DE LA PRAXIS EDUCATIVA INNOCREÁTICA

La educación, como todo hacer realizado con dedicación y esmero, es un arte y el producto de este hacer artístico es el reconocimiento en el otro, en el asimilador, el captador del conocimiento, de las posibilidades que él aprehenda, domine un conocimiento y con ello logre parte del desarrollo, que como humano, sea capaz de conseguir en su proceso educativo.

El estudio de la educación ha sido largo y arduo, como todo estudio donde la diversidad del comportamiento humano esté presente y diversos los caminos investigativos seguidos, como diversas son las áreas del saber que lo han estudiado. El proceso para el conocimiento del fenómeno educativo ha sido tan diverso como los espacios que lo estructuran: se ha estudiado la obra concluida, el educando, el estudiante, el aprendiz; también el proceso para la captación cognitiva que realiza ésta obra educativa para la construcción del conocimiento, pasando por el debate de qué es lo que debe aprender. Todo ha sido muy significativo teóricamente, pero en lo que respecta al propósito final, que es evidenciar como hacer que la educación logre su cometido, que la persona aprenda, no ha tenido los resultados esperados.

Ahora bien, producir cambios en la educación desde el discurso teórico de una investigación, en cualquier nivel, es una tarea inútil, ya que, como hemos evidenciado, el poder de decisión sobre las directrices que enmarcan el camino de la educación está asociado al poder ejecutivo de los gobiernos. Ellos son lo que proponen, eligen, dictaminan y, finalmente, imponen los currículos así como las teorías que sustentarán una determinada conducción educativa, ya sean éstas muy beneficiosas y muy útiles en gobiernos de alta calidad democrática o inútiles e

ideologizadas en otros; estén bien o mal asesoradas, estarán estructuradas y ejecutadas desde sus decisiones.

Esta realidad podría conducirnos al desaliento y a la sensación de imposibilidad si no contáramos con una alternativa, muy antigua pero no abordada en su verdadera realidad: el docente es el que da las clases, bien o mal, es él quien al final dispone qué se da y cómo se da una clase; esa libertad de dar clases nos pertenece como docentes y que la ejecutemos, bien o mal, es sólo un principio ético.

Claro está, en la profesión docente como en cualquier profesión, la ética debe prevalecer. Siempre se trata de cumplir con lo que se nos pide como profesionales docentes pero, si además tenemos esa libertad de actuación en el arte educativo, el verdadero cambio en la educación se logrará desde los actores, no desde el libretista, escritor, ni del dueño del teatro sino el actor, el que ejecuta la obra, el que hace que la obra se de. De aquí que las propuestas o ideas de cambio que se proponga en nuestra conducción educativa, como discurso de cambio distinto a lo establecido, será a través de las posibilidades presentes en el docente venezolano.

El docente es el que la ejecuta y quien conoce como se manejan los espacios educativos; él sabe los problemas que se presentan en la educación en todos los ámbitos, sabe de las deficiencias estructurales de los contextos educativos, sabe de la dificultad cultural presente, sabe de las necesidades de sus educandos, sabe que necesitan aprender y que les es más útil; en fin, conoce su trabajo.

Es por ello que este escenario, el estudio del docente y su praxis, se presenta como una perspectiva importante para el abordaje del complicado campo de estudio del fenómeno de la educación. Es de ahí donde se produjo esta aproximación a una nueva forma de ver la educación, un acercarse a su realidad, un reconocer las posibilidades del docente de aportar desde su labor muchas veces desapercibida. Esta

es la base para considerar cambios esenciales en el estudio de la educación; el cambiar la dirección de búsquedas de respuestas, apartarnos un poco de las teorías que han tenido su momento de valor a través de la historia del conocimiento y avocarnos hacia el estudio de la praxis, donde se estudien características que le son propias al docente, presentadas como un cuerpo teórico extraído de la realidad que le contextualiza y que le sirve y le han servido para canalizar los problemas que se presenten diariamente en la educación.

Para ahondar en el conocimiento, la actividad teórica es aquella que, según Martínez (1997), se presenta como:

Una nueva sensibilidad y universalidad del discurso, una nueva racionalidad; está emergiendo y tiende a integrar dialécticamente las dimensiones empíricas, interpretativas y críticas en una orientación teórica, que se dirige hacia la actividad práctica, una orientación que tiende a integrar el pensamiento calculante y el pensamiento reflexivo”. (p. 20)

Además, Martínez (Opus Cit.) explica:

Nuestra actividad intelectual tiende a seleccionar, en cada observación,...posee un significado personal... fruto de las expectativas teóricas adquiridas, de nuestra formación previa, y de los valores, las actitudes, las creencias, las necesidades, los intereses, los miedos, y los ideales que hayamos asimilados. (p. 46)

Ese es el norte de esta tesis doctoral, el logro de una estructuración teórica evidenciadora de la existencia de una posibilidad de cambio desde el reconocimiento docente de su hacer, de la praxis educativa docente, como el arte de enseñar en el momento particular en que lo vive.

Pedagogía Fenomenológica

Ahora bien, la fenomenología ha estado involucrada en esta tesis en dos acciones: una, la metodológica, que ha sido el camino que se siguió para describir, para lograr evidencias y encontrar algunos aspectos que emanan del docente y de su estructura práctica; sería iluso pretender encontrar todos los rasgos que rodean una acción docente, sólo se podrán especificar algunos, los más determinantes, pues cada espacio de acción tendrá las características que provienen del contexto.

La otra aplicación que se le da en este estudio a la fenomenología, es presentarla como camino a ser utilizado en la praxis educativa venezolana; es lograr con su apoyo la descripción de las características del momento didáctico, pedagógico y educativo; es poder realizar la reducción del fenómeno diario presente en su praxis, el hacerse de lo que emana este fenómeno y, con ello, lograr un acercamiento existencial como propuesta solucionadora (Aramburu, 2013). Claro, descrito así tan husserlianamente, suena como un laberinto inexpugnable pero describámosla en lenguaje educológico, o sea, desde el reconocimiento o estudio lógico del proceso de hacer arte educativo docente.

El docente va a clases, un momento anterior determina y planifica lo que será el deber ser para ese momento; él debe lograr un epojé, un desprendimiento de prejuicios, una reflexión que muchos la practican, por no decir todos, que siendo acuciosos podemos observar es simplemente un proceso evaluativo diagnóstico que debiera ser característico en todo inicio en el proceso educativo. Es un acercarse como sujetos al otro sujeto, el estudiante, no objetivamente, como estructura positivista, presente todavía en algunos escenarios de nuestras escuelas sino fenomenológico subjetivo enmarcado en un hacer ético. Esto lo pondrá en condiciones de realizar sencillas reducciones fenomenológicas y eidéticas con lo que podrá describir su realidad contextualizada.

Esta actividad es posible porque los discursos interpretados en esta investigación, lo evidencian. El docente puede obtener inmanencia del fenómeno educativo propio, contextualizado de su clase, con lo que podrá describirlo, observarlo y reflexionarlo y con ello llegar a otra actividad, otra propuesta de esta tesis, la deconstrucción del momento pedagógico. Para ello, se integrará su acción innovadora y creativa (innocreática) que lo caracteriza como valores presentes en el ser venezolano y, por lo tanto, en el docente y el producto de su constante reaprendizaje desde la actividad autopoietica presente en un sistema docente que lo regenera dándole nuevas posibilidades de solución a sus problemas.

Esta conjunción de acciones, fenomenología y deconstrucción, deberán ser involucrada para una adecuación del hacer pedagógico, tomando las posibilidades de su entorno para dar respuestas a los problemas que se le presenten en su hacer educativo; el poder desplegar todas las posibilidades que en realidad tenga en su momento de producción educativa y relacionarlas con las necesidades presentes en las estructuras curriculares a cumplir, representará su hacer pedagógico deconstructivo. Para ser más explícitos, Díaz (2011) indica sobre Fenomenología que:

Este método permite un procedimiento particular para describir lo dado a través de...reducciones fenomenológicas, eidéticas...sobre las experiencias de vida de las personas desde...lo dicho por ellas, para intentar describirlas en toda su esencia trascendental. (p. 107)

Esta actividad, que en el discurso parece muy novedosa, no es otra cosa que espacios filosóficos expresados por Husserl desde hace más de 100 años pero no han sido aplicados a la educación en nuestros espacios, para luego, realizar otra acción pedagógica también desde los espacios filosóficos, la deconstrucción, desarrolladora de soluciones educativas contextualizadas.

En la actualidad, la metódica propuesta para la solución o reconducción de actividades de aula es la investigación acción. En el contexto práctico educativo es utilizada como conductor para la observación, reflexión y replanificación en los procesos pedagógicos establecidos previamente y que, por algún motivo, no funcionan a cabalidad y con ello, se debiera lograr obtener el mejoramiento de dicho proceso. En la mayoría de los docentes se puede verificar el desarrollo de esta actividad cuando dan clases y esa acción investigativa que realiza el docente, la mayoría de las veces es sin conocimiento de una estructura procedimental para reconducir sus actividades; eso indica la posibilidad de los docentes de reestructurar sus actividades por medio de la deconstrucción.

Ahora bien, esta acción necesita de un proceso previo específico de descripción del momento educativo para determinar problemas existentes y es aquí donde entra la fenomenología; ella, desde su alta posibilidad de descripción, diagnosticará el escenario educativo lo que ahondará en un conocimiento más profundo, tanto de la problemática que se le presente al docente como de las posibles estrategias a usar; es lo que en la investigación acción correspondería al diagnóstico previo a la acción, generadora del cambio. El docente, por medio de la acción fenomenológica, logrará, desde sus reducciones, encontrar la esencia de cada realidad contextualizada que servirá no sólo en un momento específico de la praxis educativa sino encontrarse con todos y cada uno de los coparticipantes del encuentro educativo: alumnos, padres, representantes, personal docente y administrativo.

Este camino de descripción fenomenológica, ayudará al docente a reconocer mejor a sus discentes, estudiantes, aprendices o alumnos, quienes poseen una estructura específica presente en su singularidad para la adquisición del aprendizaje. Para Aramburu (2002):

El camino hacia la mejor captación de la información es la toma de conciencia de factores preponderantes que conducen al aprendizaje: la forma en que captamos la información (adquisición senso-perceptiva de la información), el procesamiento de esta información (elaboración, transformación y organización de la información) y por último, la salida o respuesta (conductas inteligentes). Estos factores se encuentran en cada individuo, cada persona posee un estilo de aprendizaje que le es propio; esto quiere decir que cada individuo utiliza su propio método o conjunto de estrategias para captar la información, variando estas estrategias dependiendo de que necesite o desee aprender y de la información previa que posea. (p. 9)

Ahora bien, luego de este proceso que se denominaría pedagógico fenomenológico se deberá dar paso a la deconstrucción de la praxis pedagógica siguiendo un encuentro con la propuesta filosófica de Derrida (1989), como camino metódico para el cambio. Para ello, se hace necesario una estructura que lo posibilite, un hacer que aporte soluciones y que esté inmerso en el ser del docente. Este estudio ha presentado un cuerpo de categorías que caracterizan uno de esos rasgos docentes en su hacer práctico, pero que no habían sido evidenciados, ni suficientemente aclarado, ni definido hasta este momento. Estos se activan al realizar la deconstrucción de la actividad docente o de ellos, que es el Sistema Docente, el cual definimos como un sistema social caracterizado como sistema autoreferencial autopoietico (Aramburu, 2013).

Sistema Docente Autorreferenciado

El docente, cualquier docente, tiene características que lo hacen común a sus pares: parten de un conocimiento profesional que lo identificará, o por lo menos lo debiera identificar debido al grado de compromiso que haya tenido en la construcción de su educación profesional, pero también cumple un rol que lo identifica, lo hace ser docente, y un ejercicio profesional que lo aúna con otros en un espacio en común, la docencia. Es por ello que el camino metódico fenomenológico y educológico

recorrido, ha encontrado en las interpretaciones docentes de su hacer, bases suficientes para caracterizar el ser docente y con ello crear una teórica interpretativa de la praxis educativa, proponiendo el camino pedagógico fenomenológico que va a trascender a una pedagogía deconstructivista, antes descrita, como convicción de la necesidad de cambio para la nueva praxis educativa venezolana.

Este sistema docente, se encuentra delimitado por otro gran sistema: el sistema educativo que lo contiene, con el que interactúa constantemente que a su vez está inmerso en otro sistema que es el sistema social. Ahora bien, como sistema autorreferido, término utilizado por Maturana (2004) o el término de sistemas autorreferenciales de Luhmann (1998), el sistema docente posee como característica la propiedad de auto modificarse, posee la autonomía para lograr cambios en la estructura común como en la específica de cada uno de sus elementos, los docentes. Cuando abordamos la opinión de un docente sobre el tema común de la docencia, su opinión general, su descripción e interpretación sobre el tema, representaba siempre una realidad bastante cercana al común denominador de todas las opiniones que se pueden obtener; es que el docente se demuestra como el elemento constitutivo de ese sistema docente.

Ahora bien, en ese sistema docente se encuentra, como acción modificadora y alimentadora de experiencias, una acción autopoietica, pues cada uno de sus componentes, docentes de cualquier nivel, de cualquier compromiso político y de cualquier espacio contextual, representará, a su vez, el beneficiador y el beneficiario de esa autopoiesis, esa propiedad de sistema autorreferenciado que estimula o impulsa los cambios que regeneran al sistema y que es captado por cada uno de sus integrantes pero a la vez emitido por cada uno de ellos. Cada docente desde su conocimiento y su experiencia, se presenta como un prestador de soluciones

específicas a los problemas o de aproximación de soluciones, que robustece este sistema docente. En todos los espacios educativos, siempre habrá un docente que estimule al docente nuevo y sino, con sólo este observar el hacer cotidiano de sus compañeros de trabajo se está alimentando de este sistema.

La praxis docente venezolana, su caracterización realizada en esta investigación, presenta algunas características de cómo somos los docentes, cómo podemos ser y cómo podemos realizar un cambio en nuestras estructuras personales para un cambio de rumbo en nuestra praxis educativa. Para ello, el docente venezolano debe reconocer acciones que lo caracterizan en un proceso de deconstrucción que facilite una nueva pedagogía, que como se pudo apreciar en algunos casos antes descritos, ya poseen muchos docentes de gran proactividad que históricamente han marcado una estructura significativa de hacer educación pero que no se ha definido desde la visión que se propone en este trabajo, la autopoiesis, la innocreativa y la deconstrucción desde la metódica, desde el proceso investigativo fenomenológico-educológico.

Esto lo he evidenciado en los espacios del postgrado, tanto en la Universidad de Carabobo como en la Universidad Arturo Michelena, a través del intercambio de experiencias de los participantes respecto al hacer educativo de estos docentes, asimismo vividos, evidenciados y constatados por la propia experiencia del docente investigador, participe de la praxis educativa en los niveles de preescolar, educación básica o primaria, ciclo diversificado o secundaria, técnicos superiores universitarios, licenciados en educación y estudiantes de postgrado.

Fue a través de las siguientes preguntas generadoras del discurso de los actores e informantes clave que se pudo visualizar algunos rasgos del proceso educativo desde el contexto de la praxis docente. La primera: ¿Cómo reconoce usted

que es parte del sistema que involucra a los docentes? A esta pregunta, las evidencias reflejaron la realidad de una autopoiesis presente en una estructura de sistema autorreferencial denominado en esta tesis, Sistema Docente. Es por ello, que damos como real el hecho que la opinión de cada docente, si se examina, sin especificaciones personales, es reflejo de ese sistema. Pero, ¿Cuál es la función transformadora que nos provee el reconocimiento de este ser docente?; un acercamiento a la realidad de cada experiencia docente, lo que posee cada docente contribuye a conocimientos reales y contextualizados en nuestra actividad educativa, a la obtención de posibles caminos para la solución de alguna problemática que ya hayan sido probadas con resultados significativos y que contribuyan con la generación de nuevos conocimientos para el desarrollo de la praxis docente.

La Innocreática, Conjunción de los Valores de Innovación y Creatividad

Otra pregunta generadora del estudio fue: ¿Qué problemas ha tenido que abordar en su contexto educativo y cómo ha solventado esa problemática? Aunque todas las repuestas fueron específicas y explícitas en el discurso de cada docente informante que brindó información, se pudieron obtener como factores que unían las experiencias desarrollados en esta tesis, la innovación y creatividad, lo que los hace docentes innocreáticos.

Se evidenció en las entrevistas, antes descritas, ejemplos de grandes ideas, como la maestra creadora de sistemas de aprendizaje de lectura, muy al estilo de ella, pero que funcionó. Las grandes ideas provenientes de ese antiguo gran espacio educativo, como lo fue la UNEFA, y el espacio educativo musical que ha sido el desarrollo de la idea del gran pedagogo musical, como es José Antonio Abreu. También, a través de los ensayos de los participantes en los espacios de postgrado, devino gran información, creaciones de docentes que innovaron sus espacios siendo reconocidos por sus otros colegas y que sirvieron para nuevas ejecuciones.

Para nombrar algunas de estas experiencias en el ensayo, la docente explicó que eran dos los docentes que en salones diferentes, querían hacer una presentación con proyectores de multimedia pero el recurso no existía en la escuela; se unieron y crearon con una caja de cartón, papel bond y dos palos de escoba, una especie de pantalla que simulaba la que debería reflejar el proyector de multimedia. Enrollaban con uno de los palos de escoba en la parte superior de la caja el papel y se desenrollaba en la parte inferior, y así se iba pasando toda la información. Coincidentalmente en el momento de realizar la experiencia, no hubo luz en la escuela y su propuesta sirvió para poder realizar, sin inconveniente, su labor docente que llamó mucho la atención a los estudiantes.

Esa es una de las muchas experiencias que pudieran ser mostradas desde la información de los ensayos que presentaron. Ésta se muestra por su gracia, originalidad y significancia como ejemplo innoceático. Estas acciones innoceativas del docente es algo que nos caracteriza, pero lo malo es que algunas veces la parte creativa no genera una praxis ética, su utilidad se desvanece en docentes que la utilizan para el incumplimiento de su labor a través de la viveza venezolana; ese sería otro aspecto que se podría abordar en otra investigación.

Y como pregunta final, se les propuso: ¿Cómo debería ser la educación desde su experiencia y apreciación educativa? Esta fue la pregunta que evidenció con mayor fuerza la capacidad de respuesta del docente venezolano hacia los aspectos problemáticos que se le presentan en su hacer educativo. Tanto es así que si esas soluciones pudieran ser incorporadas en la conducción educativa de nuestro entorno, éstas serían más efectivas que muchas de las teorías que se han implementado y que no están circunscritas a nuestra realidad educativa. Pero, ¿Qué ha pasado que el docente tradicionalmente no se ha dedicado a escribir estas experiencias? Le ha costado escribir sus vivencias, no porque no tuvieran la capacidad expresiva sino por la poca importancia que a través del tiempo se le ha dado a la opinión de los docentes.

Es de aquí que nació la necesidad de hacer un llamado a develar la concepción de la Educología como camino metódico para el reconocimiento desde la concepción lógica de la praxis educativa en los aportes de la experiencia docente, como camino adecuado a la realidad educativa en que se aborde. Debo hacer la salvedad que en el 2009, con la nueva propuesta de educación, se realizaron sesiones o mesas de trabajos con docentes tanto en las escuelas públicas como en las privadas (obligatorias). En ellas, se pudo recabar información interesante sobre la opinión de los docentes sobre ese currículo, sobre aspectos de la educación. Lamentablemente, todo ese esfuerzo fue inútil pues no salió nada de esos encuentros; en opinión de algunos docentes en sus ensayos, parecía más importante para los organizadores de esos talleres, lograr las firmas de los docentes para la aprobación de la propuesta educativa que la obtención de la información para solucionar los problemas de la educación.

Otro aspecto interesante que va muy ligado al anterior, es como el docente ve su profesión, tema tampoco propuesto en este trabajo, pero su aparición serendipítica (fortuita) debe ser aprovechada. Por ello, es interesante describir experiencias recabadas de los ensayos y diálogos que se establecían en las clases del postgrado e interpretar dichas intervenciones. Entre los docentes, algunos con mucha experiencia en el hacer docente y otros niveles docentes, cuestionaban: ¿Por qué el docente es mal pagado?, ¿Qué pasa con los otros profesionales?, ¿Cuál es la diferencia que los hace tener un mejor nivel de aceptación en la sociedad? y ¿Por qué ganan más?

A ello, se les respondió con otra pregunta, ¿Qué se le pide a otros profesionales como a un médico en su hacer profesional?; que les solucione el problema de salud, a un ingeniero que le resuelva problemas relacionadas con construcciones, al profesional del derecho que resuelva problemas legales, y así a todos los profesionales. Ahora bien ¿Qué se les pide a los docentes?; que resuelvan los problemas que pueda presentar un alumno para construir su aprendizaje, y ¿Qué hace? Cumple objetivos.

Pareciera que los docentes no nos hemos dado cuenta que nuestra profesión nos hace especialistas en la docencia, expertos en aplicar las herramientas que la profesión ofrece con el fin de resolverle el problema al aprendiz, al educando, de ayudarlo a construir su conocimiento. Cuando el docente lo logra, siempre es por lo menos mejor apreciado, evidenciado en el capítulo anterior en docentes que marcan huella. Pero, si el logro del conocimiento, por parte de quien lo desea alcanzar, no es compromiso del docente, no aportamos nada. Entonces, somos un extra en esa obra que es la educación y no nos presentamos como en realidad debiera ser, el intérprete de ese hacer tan indispensable para la sociedad. Por tanto, ese compromiso docente no es sólo de los pedagogos, licenciados en educación o maestros sino también de todo aquel educador con otra profesión que no sea la docencia pero que sienta ese compromiso por el arte de guiar la enseñanza, de educar.

Pedagogía Deconstructivista

Luego de la descripción de esos tres aspectos, como lo son: la Pedagogía Fenomenológica, el Sistema Docente y la Innocreática como valor docente desarrollados en esta tesis, continuamos el camino hacia la Pedagogía Deconstructivista, también propuesta. Luego de realizado su proceso pedagógico fenomenológico descrito anteriormente, el docente abordará otro sentido filosófico para su hacer, la deconstrucción de su praxis o la realización de una pedagogía deconstructivista (Aramburu, 2013). Para ello, el docente debe reconocer en cada alumno un espacio especial de trabajo, donde reconozca especificidades, reconozca los problemas que tiene el aprendiz, el estudiante, por medio de su descripción, comprensión e interpretación del fenómeno pedagógico específico a través de la acción pedagógica fenomenológica.

Esta información servirá para desarrollar la otra parte de este puente de acción pedagógica, la acción pedagógica deconstructivista que contribuirá a la realización de

esta labor de la manera más eficiente, con más opciones de logros. Filosóficamente, la deconstrucción nace de las ideas de Derrida, perteneciente a la corriente hermenéutica-crítica, en palabras de Recas (2006):

Ninguna referencia a una referencia a una hermenéutica derridiana puede identificarse con una mera descripción. Su objeto no puede, por tanto, ser otro que el de explicar su actitud crítico-deconstructiva frente a la problemática tradicional de la comprensión del sentido, camino, tal vez nietzscheanamente, de la quiebra de dicho sentido. Lo que no deja de implicar un genuino ejercicio de la hermenéutica crítica, en cuanto rompe con las categorías de la hermenéutica tradicional para afirmar la debilidad y la autosuficiencia de todo texto, la negación de un sentido originario y el desmontaje de las jerarquías incrustadas en la metafísica de la presencia...La estrategia deconstructiva de la *différance*. (p. 316)

Siguiendo con lo expuesto, Recas (2006) explica el concepto de deconstrucción como “un cuestionamiento de la tradición del sentido y del sentido de la tradición” (p. 230); “tiene un estatuto epistemológico ambiguo...es ante todo, un procedimiento” (p. 231). Este procedimiento lo describe no como un develar secretos sino busca mostrar la debilidad y el desorden que habita en el inferido de los textos; en nuestro caso específico, el hacer del docente con respecto al texto de la conducción educativa desde los entes gubernamentales.

Pero nuestra deconstrucción pedagógica no se queda en sólo hacer una crítica de lo pedido en el discurso gubernamental sino en su deconstrucción, es decir, el poder gracias a la capacidad crítica del docente, no reconocida, hacer uso de los dos categorías antes abordadas: el aprendizaje de las experiencias en el proceso autopoietico del sistema docente que lo contiene, el valor innoceático presente como valor esencial para lograr cambiar el discurso de lo establecido, desde una crítica práctica reconducido desde las posibilidades de la realidad que lo circundan.

Ahora bien, se ha develado a través de las categorías y lo anteriormente

expuesto, que esto, por lo general, lo logran los docentes muchas veces sin darse cuenta, sin un proceso lógico presentado como una teórica, una aproximación de cómo sucede este acto casi mágico que realiza el docente. El aproximarnos a ella, al proceso ejecutado por el docente como deconstrucción de su praxis fue uno de los propósitos de esta tesis, desde esa descripción de la realidad docente venezolana, a través de la interpretación de los informantes clave de sus experiencias, no es otra cosa que la deconstrucción de su praxis.

Luego del reconocimiento del contexto donde realizará su praxis, el docente se apoya de su conocimiento previo, sus experiencias y su intercambio con sus pares docentes para tener un cúmulo de respuestas que resuelve los problemas. Pero si el problema nunca se le había presentado, recurre también a ese cúmulo de experiencias previas, desglosarlas, desplegarlas y volverlas a reorganizar, conjugándola con el uso de la innoceática presente en su ser docente para deconstruir sus actividades pedagógicas y lograrlas. Con ello, por medio del desglosamiento de la experiencia, la tensión y distensión de la realidad problematizada, el docente podrá reconducir la actividad.

Esta nueva presencia filosófica, la deconstrucción, hasta el momento ha sido poco abordada en el hacer docente pero es una realidad presente; sólo se debe reconocer con mayor amplitud, y como propuesta de un hacer pedagógico deconstructivista, cosa que se estima realizar con una investigación postdoctoral.

CAPÍTULO V

EXPRESIONES SOBRE EL CAMINO RECORRIDO

Esta teórica interpretativa de la praxis educativa venezolana se ha presentado como un nuevo camino hacia el estudio de la educación desde el abordaje de la experiencia docente en la descripción de la educación. Este camino fue el utilizado para lograr respuestas a las inquietudes presentes en este estudio, a través de los aportes de los informantes, quedando presente la necesidad del abordaje de la experiencia docente para el estudio de la educación. Asimismo, la propuesta de la aplicación de dos pensamientos filosóficos, como lo son la Fenomenología y la Deconstrucción en el hacer pedagógico, están latentes en un anhelo de ser develados con mayor especificidad, ya que este estudio sólo pretendió describir la realidad del hacer pedagógico desde la interpretación de sus protagonistas.

En este tema, hay mucho que encontrar todavía pero, este primer paso, ha sido el sentar las bases para lograr establecer al docente como centro de la actividad educativa y, de igual forma, como elemento de un sistema social auto-referenciado que hemos logrado identificar como Sistema Docente. Para ello, la praxis de la docencia fue interpretada por los protagonistas de la actividad educativa como elementos del Sistema Docente, concepto que dista mucho del proceso que históricamente se le ha dado el nombre de Estado Docente, donde la estructuración del proceso educativo queda en manos del ejecutivo de turno que la aplique, pues en él no se contempla al actor de la educación sino la complacencia, por parte de la educación, como brazos ejecutores de procesos ideológicos que hemos observado históricamente.

Esta interpretación realizada por los informantes clave abordados en esta investigación, develó que este docente, sistematizado, actúa con su característica de

sistema buscando auto-defenderse, auto-mejorarse, auto-construirse, pero siempre dentro de un hacer que lo caracteriza a sus pares, que también pretenderán lo mismo. Pero, también se reflejó que este cambio o aprendizaje que logra un docente no tiende a ser únicamente la acción ética, un deber ser sino, en muchos casos, un espacio donde poder plantear sus angustias y sus necesidades con los otros, su acción funcional como organismo vivo y, de ello, sacar oportunidades o provecho para el cambio en su praxis, sea para su beneficio o para el bien social. Esta faceta autopoietica de los sistemas referenciados en los educadores se observa históricamente en los encuentros y congresos pedagógicos pues, sin esta característica, creo que nunca se hubiera dado ningún intento de intercambiar opiniones sobre la actividad docente a favor del docente.

Esa acción proactiva de los sistemas denominada autopoiesis pudo ser denominada, según su autor, como auto-praxis que también suena bastante significativa si se trata de una reconducción de lo que se hace. Esto, como afirmación teórica, describe esa característica propia de la actividad docente de modificarse desde su propia experiencia, desde los logros aciertos o desaciertos de sus pares y claramente representan un camino por recorrer para establecer una mejor conceptualización del término.

Otro aspecto que fue desarrollado en este estudio, fue su acercamiento por el camino fenomenológico al proceso antropológico de la praxis educativa venezolana. Sobre este aspecto, es interesante reflexionar cómo se han perdido el tiempo y esfuerzo de grandes pensadores y educadores venezolanos en proponer cambios a los procesos educativos, que se fueron al traste por siempre anteponer intereses personales y grupales a los intereses de la sociedad. También fue interesante el observar con curiosidad investigativa, aunque no era una parte específica del trabajo, la *Ration Studiorum*, compendio de los jesuitas para la ejecución de su praxis educativa en el momento de la conquista, y que invito a revisar; en él, se pueden

observar muchas de las grandes propuestas didácticas que hoy en día se ventilan como novedad y otras de gran vigencia que en su momento no se aplicaron.

Asimismo, aportes como los de Simón Bolívar, que trataron de proporcionar caminos que hubiesen resultado extraordinarios para la educación en su momento y que, aún siendo el Libertador, no consiguió que estas se dieran. Así, muchas propuestas que en el estudio quedaron evidenciadas desde los aportes de grandes filósofos, educadores y pensadores que también permanecen presentes como puertas abiertas para seguir escudriñando esas experiencias, aportes que llegaron en su momento y muchos de los cuales pueden estar presentes en la construcción de una educación propia venezolana; claro está, si no hubiese tanta pasión política y más pasión por el desarrollo humano.

Aporte esencial en esta tesis fue la Fenomenología que, además de ser camino filosófico abordado en los espacios del doctorado para la construcción de esta tesis, sirvió para conocer su estructura procedimental, un hacer que coincidía con el hacer educativo. Su acción de suspender lo que se tiene de conocimiento para la observación pura sin prejuicio de un fenómeno, produjo inmediatamente una comparación con el deber ser de un docente, contrario a ese objetivismo falso de lo promovido por el proceso filosófico positivista, quien debe conocer el contexto educativo presente en su praxis. Esta función pedagógica fenomenológica es aplicable para cubrir la necesidad de un diagnóstico en profundidad, como la presentada en una investigación de la Maestría en Investigación sobre los canales de aprendizaje en los estudiantes (Aramburu, 2002), para reconocer como los alumnos captan la información, la construyen y la reproducen. Este aporte de la fenomenología como función pedagógica que marca pauta en los procesos educativos, se presenta como un aporte al logro de ese estudio.

Acompañando a ese momento de construcción epistemológica doctoral, también se estaba discutiendo sobre la deconstrucción de Derrida (1989), sobre el cual intercambié mucha información tanto con la Dra. Minerlines Racamonde como con el Dr. Víctor Hermoso. Esto condujo a la investigación de una serie de aspectos sobre deconstrucción que fueron abordados en el presente. Sus postulados presentaron una gran coincidencia con un hacer cotidiano del docente, la crítica constante de las peticiones del Ministerio, un desglosamiento de las posibilidades de cambio y la aplicación de la acción innoceática en esa deconstrucción. Por ello, fue inmediatamente incorporado como factor descriptor de la acción pedagógica del docente.

Se pudo reconocer una similitud entre los aportes de la deconstrucción y las expresiones en los docentes que interpretaban su hacer, específicamente en los cambios que hacen en la reconducción de su praxis. Es así, como se propone la Deconstrucción como acción pedagógica presentándola como un hacer moldeador del docente de su praxis, así como la fenomenología lo sería para la conducción de la acción educativa, acción esta que, como se explicó, debiera ser subjetiva pero éticamente comprobable para evitar prejuicios. Esta aplicación de la deconstrucción se debe observar desde dos aspectos: uno, la lectura que le da el docente a lo emanado por el ministerio y la otra, la posibilidad de aplicar su desdoblamiento en la reconducción de su praxis, teniendo como apoyo la Innoceática y la retroalimentación como elemento del Sistema Docente.

Como reflexión final, entre los aportes de la tesis, se presentaron términos que podrían ser utilizados en el campo de la investigación educativa, como lo fueron: el Sistema Docente, la Innoceática y la Educología. Con los primeros, no hubo problemas pues la conjunción de los nuevos términos innovación y creatividad se comprendían como conjunción para la obtención de resultados en la solución de problemas. Normalmente se acercan a la creatividad y dejan de lado la cercanía que

ésta tiene con la innovación y viceversa; otros que abogan por la innovación si observan que está íntimamente ligada a la creatividad.

El otro tema si fue más conflictivo, pues al compartirlo con los pares del entorno doctoral, se tomó a la educología como crearle nuevo nombre a la pedagogía, lo que me demostró que no comprendía la idea. Pero seguí con ella y el primer paso fue consultar en Internet, donde no se encontró ni rastros de esa palabra. Luego, con el tiempo, aparecería la palabra Eduecología, como estudio de la educación en el aspecto ecológico y me dio pie para presentarla como acción investigativa desde la praxis docente, norte de esta investigación.

Un trabajo de investigación presenta resultados, puede concluir, reflexionar supuestos y propósitos establecidos, pero primordialmente se deberá presentar como un camino para seguir construyendo. Esa reflexión ha estado presente durante todo el tiempo invertido en el hacer investigativo, en sus recorridos por los caminos del descubrimiento de lo que nos inquieta, pero en este espacio del doctorado es donde más se evidencia. Cuando uno lee cualquier tesis doctoral, se puede apreciar cantidad de posibilidades abordables desde lo recaudado o evidenciado en la investigación. Asimismo, lo que no se tomaron en cuenta o lo que no se abordaron en la profundidad, aspectos que el lector hubiese deseado que se llevaran a cabo.

Estos posibles aspectos quedarán en el marco de lo abordable en futuras propuestas, debido a que las tesis doctorales no representan un fin en sí mismas sino un develar de unos aspectos representativos de un fenómeno y no la totalidad de él. Es por ello que lo propuesto en esta tesis, servirá de impulso para potenciar nuevos aspectos que reafirmen lo logrado en ella.

REFERENCIAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

- Aramburu, O. (2002). **Desarrollo de habilidades polifónicas a través de la estimulación de los canales de aprendizaje.** Presentado ante el Área de Estudios de Post-Grado de la Universidad de Carabobo para optar al Título de Magíster en Educación Programa: Investigación Educativa. Valencia-Venezuela.
- Aramburu, O. (2013). **Innovación y Creatividad del Docente. Valor Esencial en la Deconstrucción de su Praxis.** Revista Ciencias de la Educación. Segunda Etapa/Año 2013/ Vol. 23 Julio - Diciembre / N° 42 / Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Valencia-Venezuela.
- Ausubel, D. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning.** Editorial Grune & Stratton, New Cork.
- Bandura, Albert (1977). **Social learning theory.** Editorial Prentice-Hall, USA.
- Bonilla, L (2004). **Historia breve de la educación en Venezuela.** Libro Digital. Ediciones Gato Negro Caracas – venezuela
- Bouché, H. y otros (1998). **Antropología de la educación.** Editorial Dykinson, España.
- Carías, R. (1983). **¿Quiénes somos los venezolanos?** Editorial Les. Caracas Venezuela.
- Consejo Nacional de Educación / Asamblea Nacional de Educación (1998). **Compromiso educativo nacional. Calidad para todos.** Ediciones del Consejo Nacional de Educación. Caracas, Venezuela.
- Correa, C. (1999). **Aprender y enseñar en el siglo XXI.** Editorial Magisterio 1999. Santa Fe, Bogotá, Colombia.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990). **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.** Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo.
- De la Torre, Tejada y otros (2000). **Estrategias didácticas innovadoras.** Editorial Océano, España.

- De la Torre, y otros (1994). **Innovación curricular: proceso, estrategia y evaluación.** Editorial Aljibe, España.
- Del Rey, J. (2005). **Un sueño educativo frustrado: los jesuitas en el Coro Colonial.** Ediciones Universidad Católica Andrés Bello (Caracas), Universidad Arturo Michelena (Valencia). Venezuela
- Derrida, J. (1989). **La escritura y la diferencia.** Editorial Anthropos, España.
- Díaz, L. (2011). **Visión investigativa en ciencias de la salud (Énfasis en paradigmas emergente.** Autoedición: Trotsky Vargas-Luis García e IPAPEDI. Valencia, Venezuela.
- Fernández, R. (1994). **La educación venezolana bajo el signo del positivismo.** Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia Volumen N° 57. Editorial Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Caracas Venezuela
- Fernández, R. (1995). **La educación venezolana bajo el signo de la ilustración (1770-1870).** Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia Volumen N° 65. Editorial Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Caracas
- Fernández, R. (1997). **La educación venezolana bajo el signo de la escuela nueva (1936-1948).** Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia Volumen N° 67. Editorial: Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Caracas
- Fernández, R. (1999). **Conquista espiritual de tierra firme.** Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia Volumen N° 244. Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Caracas
- Fernández, R. (2009). **Ideas y conflictos en la educación venezolana.** Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia Volumen N° 192. Fuentes para la Historia Republicana de Venezuela. Caracas
- Ferrater, J. (1994). **Diccionario de filosofía.** Nueva edición revisada y actualizada por Terricabras J. 4ta. Impresión. Editorial Ariel, España.
- Flórez, R. (1995). **Hacia una pedagogía del conocimiento.** Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A., Bogotá.
- Gadamer, H. (1999). **Verdad y método.** Tomo I y II. Editorial Sígueme, España.
- Gimeno, J. (1988). **El currículum. Una reflexión sobre la práctica.** Editorial Morarta, España.

- Heidegger, M. (2001). **El ser y el tiempo**. Undécima Reimpresión. Editorial: Fondo de Cultura Económica. España.
- Husserl, E. (1997). **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. Editorial Fondo de Cultura Económica. México.
- Husserl, E. (1997). **La idea de la fenomenología**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Husserl, E. (1982). **Investigaciones lógicas**. Traducción de Manuel G. Morente y José Gaos, 2a. ed. en dos tomos. Editorial Selecta de Revista de Occidente, Madrid.
- López, F. (1999). **La fenomenología del poder en Venezuela**. Ediciones Universidad de Carabobo. Colección pensamiento Universitario / ediciones del rector. Valencia Venezuela.
- Luhmann, N. (1998). **Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general**. Editorial Antrhopos. España
- Martínez, M. (1997). **El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica**. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (1998). **La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico**. Editorial Trillas, Tercera Edición. México.
- Maturana H (2001). **Emociones y lenguaje en educación y política**. Ed. Dolmen Ensayo. Décima Edición.
- Maturana, H. y Valera, F. (2004). **De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo**. Editorial Universitaria y Grupo Editorial Lumen. Argentina.
- Maxwell, J. (1996). **Qualitative research design. An interactive approach**. Londres, Sage.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación, Cultura y Deporte (2015). **Misión y visión**. Venezuela
http://www.me.gob.ve/noticias_zonas/contenido.php?id_seccion=15&id_contenido=81&modo=2

- Morales, J (202). **Hacia una interpretación filosófica-Hermenéutica de la educación a partir de la perspectiva cuántico-matemática.** Tesis Doctoral, Universidad de Carabobo, Campus Bárbula. Venezuela
- Morin, E. (1999). **El método. La naturaleza de la naturaleza.** Editorial Cátedra. Quinta edición. España
- Mudarra, M. (1978) **Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela.** Publicaciones Mudbell. Caracas, Venezuela,
- Novak, J. y otro ((1988). **Aprendiendo a aprender.** Editorial F. C. E., México.
- Ochoa, Rafael (2001). **Docente del Siglo XXI.** Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A., Colombia.
- Orrantía, J. y otros, (1997). **Evaluación y zona de desarrollo próximo.** Rev. Cultura y Educación, Madrid.
- Parra, C. (1954). **Obras.** Editorial J.B. Madrid:
- Peretti, C. (1998). **Deconstrucción.** Entrada del Diccionario de Hermenéutica dirigido por A. Ortiz-Osés y P. Lanceros, Universidad de Deusto, Edición digital de Derrida en Castellano. España
- Petty, M (1996). **Historia de la compañía de Jesús. La Ratio Studiorum en America Latina. Su vigencia en la actualidad.** Editorial Universidad Católica de Córdoba. Buenos Aires
- Piaget, J. (1973). **Seis estudios de psicología.** Editorial Seix Barral, Barcelona.
- Piaget, J. (1975). **Psicología y epistemología,** Editorial Ariel, Tercera Edición. España.
- Pineda, M. (1999). **El discurso político de la Educación Básica en Venezuela.** Editor: Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- Pogré y Krichesky (2005). **Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria.** Editorial: Papers Editores Argentina
- Posner, G. (1998). **Análisis del currículo.** Editorial McGraw-Hill Interamericana, S.A., Bogotá.
- Prieto, L. (1933). **Revista pedagógica** N°1, febrero. Caracas.

- Recas, J. (2006). *Hacia una hermenéutica crítica*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Ricoeur, P (2003). **Teoría de la interpretación. Discurso y excedentes de sentido**. Editorial Siglo XXI. Quinta edición. México.
- Rogers, C. (1979). **El proceso de convertirse en persona**. Editorial Paidós. Argentina.
- Straka, T. (2009). **La república educada. Pedagogía para un republicanismo en problemas (Venezuela 1820-1900). Revista Mañongo N° 33, Volumen XVII: Julio Diciembre**. Editorial Universidad de Carabobo CDCH. Valencia Venezuela.
- Tejada, J. (1998). **Los agentes innovadores en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores**. Editorial Aljibe, España.
- Torres, (1994). **Innovación curricular: Proceso, estrategia y evaluación**. Editorial Aljibe, España.
- Vargas, V. y Arciniegas O. (1991) **Sobre el régimen laboral de la docencia en Venezuela**. Publicaciones de la Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela.
- Vasilachis, Irene (2006). **Estrategias de investigación cualitativa**. Editorial Gedisa, S.A., España.
- Vygotski, L. (1989). **Desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Editorial Crítica C.A., España
- Zirión, A. (1988). **Equívocos y precisiones sobre los conceptos de fenómeno y fenomenología**”, *Dianoia*. Anuario de Filosofía. Año XXXIII, Núm. 33 (1987), Instituto de Investigaciones Filosóficas (UNAM) y Fondo de Cultura Económica, México.
- Zirión, A (1990). **Breve diccionario analítico de conceptos Husserlianos**. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México.