

EL CAMPO INTELECTUAL DE LA REFORMA E INNOVACION ESCOLAR EN VENEZUELA 1.994-1.998.

UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES DE LA VIDA ESCOLAR
COTIDIANA: DOCENTES Y DIRECTIVOS.

 G. Antonio ARELLANO D.*

**THE INTELLECTUAL FIELD OF THE
SCHOOL REFORM AND
INNOVATION IN VENEZUELA:
1994..1998. A VIEW FROM THE
EVERY DAY ACTORS IN THE SCHOOL:
TEACHERS AND DIRECTIVES**

Resumen

Este trabajo se inscribe en una línea de investigación que se propone leer el discurso pedagógico desde la categoría de Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela. En este caso, la investigación se realiza mediante un conjunto de entrevistas a profundidad trabajadas mediante el análisis de contenido, con el propósito de reconstruir el universo temático del Campo Intelectual en docentes y directivos del nivel básico del sistema escolar como una lectura del discurso que reguló las políticas y reformas educativas en el período 1.994-1.998.

Palabras clave: Campo Intelectual, Reformas Escolares, Innovación Educativa y Discurso Pedagógico.

Abstract

This work is part of a research about the pedagogical speech in Venezuela, done from the category called "Intellectual Field of Education and Pedagogy". In this case the investigation is made through a group of deep interviews worked by the contents analysis. The goal is reconstruct the thematic universe of the Intellectual Field, in teachers and directives from the basic level of the educational system, as a lecture of the speech that framed the educational politics and reforms in the years 1994-1998.

Key Words: Intellectual Field, school reforms, educational innovation, pedagogical speech.

* Profesor Titular. Universidad de Los Andes. Grupo de investigación GRECO.
Departamento de Pedagogía. canalete@cantv.net
Proyecto de Investigación financiado por el CDCHT de la Universidad de Los Andes.
Código: NUTA-H-140-01-04-A.

EL CAMPO INTELECTUAL DE LA REFORMA E INNOVACION ESCOLAR EN VENEZUELA 1.994-1.998.

UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES DE LA VIDA ESCOLAR COTIDIANA: DOCENTES Y DIRECTIVOS.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una Investigación orientada a reconstruir las diferentes maneras y modos de mirar el despliegue del Sistema Escolar Venezolano durante los períodos 1.994-2001, en el contexto de las Políticas Públicas en Educación centradas en las Reformas Educativas. La idea central de la Investigación reside en producir un conjunto de conceptos y categorías que permitan trabajar como categoría central la de Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía.

Desde esta perspectiva, se aspira a leer los modos de pensar y orientar los sistemas escolares, en este caso el venezolano, para poder realizar estudios comparativos en el Pensamiento de las Políticas, tanto a nivel del discurso de los expertos como en su despliegue en la vida cotidiana escolar.

La década del noventa se caracterizó por una proliferación de la reflexión en educación y pedagogía, los síntomas de la aparición de nuevos tiempos civilizatorios han dirigido las miradas hacia el territorio de los sistemas escolares, más aún, cuando los

tiempos que se presagian están caracterizados por el reconocimiento del nuevo papel que la generación de saber y conocimientos tienen tanto para la organización de la producción y el trabajo, la vida ciudadana y el autococonocimiento individual, ello, ha llevado a muchos estudiosos a hablar de la sociedad del conocimiento como el rasgo definitorio de los cambios en los modos de vida.

Esta mirada sobre la época, ha determinado que la educación se haya convertido en un lugar privilegiado para buscar cauces que conduzcan a una nueva sociedad marcada por la incertidumbre, la indeterminación, lo global y local, la productividad y la competitividad. De ahí, que desde múltiples horizontes que van desde los organismos multilaterales (véase: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc.) hasta las prácticas cotidianas de aula, se plantea la “urgencia” de procesos de reformas e innovación escolares que toquen la raíz de sus mismos fundamentos.(Arellano: 1.999;2000)

Desde nuestra perspectiva, sostenemos que se hace necesario abordar la complejidad de estos procesos, a

partir del siguiente supuesto: “Las reformas no son sólo cambios que se introducen en la organización y el contenido de la práctica educativa, sino también en la forma de pensar en ella” (Contreras, 1997:475). En tal sentido consideramos que uno de los lugares más descuidados por los procesos de reforma e innovación, ha sido la ausencia de un Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía con la capacidad para contener creativamente las diversas iniciativas y las olas reformistas que han recorrido el planeta.

De esas sospechas, nació la idea de realizar una investigación en torno al sistema educativo venezolano, partiendo del supuesto que durante el período 1994-1.998, emergió en Venezuela un nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía con sus perfiles delimitados, el cual recogió las distintas reflexiones e investigaciones que desde el año 1.986 (Blanco y Rodríguez: 1.9'94) se venían realizando en Venezuela y tuvo como componente fundamental que estas ideas motoras se convirtieron en Política de Gobierno en Educación.

Las líneas básicas de nuestra investigación, se construyeron mediante la utilización del concepto de Campo Intelectual de la Pedagogía, el cual encontramos y reformulamos en los aportes a las culturas pedagógicas desde el pensamiento educativo

colombiano (Zuluaga: 1990, Echeverri: 1993, 1996 Martínez: 1996, Florez: 1993). Esta categoría constituye una herramienta epistemológica y metodológica que nos aportó caminos para acercarnos a la lectura de la realidad venezolana en el período referido, a través del análisis del discurso de cuatro actores fundamentales: el discurso oficial del Ministerio de Educación, de los intelectuales y expertos de la Educación; de la Asamblea Nacional de Educación, los directivos y los docentes como actores de la cotidianidad escolar. Para ello, utilizamos el análisis de contenido en las entrevistas con el propósito de ubicar los núcleos temáticos y los conceptos claves que articulan el discurso pedagógico analizado.

Para acercarnos a la construcción del concepto Campo Intelectual de la Pedagogía, recogimos el concepto de paradigma de Morin: “..principio de distinciones uniones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones claves. que dirigen y ordenan el pensamiento. es decir. la constitución de teorías y la producción de discursos.” (1984: 72). Esta manera de entenderlo, hace del Campo Intelectual, un ámbito donde se mueven una diversidad de paradigmas que responden a diferentes maneras de construir redes conceptuales y nocionales, las cuales pueden tomar cuerpo cuando se posibilita la construcción de universos temáticos. Estos permiten ubicar las imágenes, las ideas rectoras, los temas que

aglutinan y sistematizan el sentido de la reflexión y la acción pedagógica y, se pueden leer como modos de organizar el discurso, tanto en la formulación de políticas, así como en el despliegue de la cotidianidad escolar.

EL CAMPO INTELECTUAL DE LA PEDAGOGÍA COMO UNIVERSO TEMÁTICO

Esto significa que el Campo Intelectual de la Pedagogía se revela como un universo temático que emerge del despliegue del paradigma y de las interacciones que se dan en una dinámica que siempre tiene las características de la pluralidad y la diversidad de tendencias, intereses, elaboraciones y concepciones. De ahí que, en los tiempos actuales, se recurra a los llamados acuerdos nacionales, los cuales recogen los acuerdos precarios y transitorios que le dan sentido y referentes al horizonte que surte el sentido de la producción y la acción cotidiana.

Todo esto implica que la generación de universos temáticos, se convierte en una herramienta metodológica para estudiar y entender las tendencias reflexivas, de políticas educa-

cionales, de trabajo cotidiano en el aula y, de manera particular, las tendencias de creación pedagógica en el saber pedagógico y en la Pedagogía como disciplina. (Zuluaga y Echeverri, 1990; Martínez, 1990; Vasco, 1990). Por ello, sostenemos que la base de sustento del “Campo Intelectual de la Educación y de la Pedagogía”, reside en la mayor o menor capacidad que tengan las comunidades implicadas con la educación, en desarrollar sus potencialidades creativas y productivas.

En relación al Campo Intelectual de la Pedagogía las posiciones tienen el signo de la pluralidad y la diversidad que resulta interesante intentar dilucidar para poder componer el sentido de nuestra propuesta de estudio que se sustenta en la relación entre la Pedagogía, Saber Pedagógico y el universo temático como forma de expresión del campo en un momento determinado. En tal sentido, el campo también puede ser entendido como:

un espacio de lucha donde se incorporan y amalgaman tendencias contradictorias. No se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son, a su vez, el producto de luchas continuas tanto entre grupos dominantes y dominados como en el interior de los mismos” (PINEAU, 1999:56).



En este caso, la autoridad -sostiene el autor- y el reconocimiento no responden sólo a motivaciones de naturaleza epistemológica o políticas, sino recogen un abanico complejo de posturas e intereses, es decir, trascienden las meras disputas académicas y significan luchas por la constitución de sujetos. En otras palabras, el campo tiene que reconocer la naturaleza política que está presente en los procesos educativos y escolares. Igualmente, sostenemos que las posiciones como las de Pireau (1999), tienden a mirar desde un determinado ángulo el despliegue complejo de las realidades educativas, corriendo el riesgo de la unilateralidad tanto en su concepción de la realidad como juego y ejercicio de poder en el saber, como en la dinámica dominadores-dominados.

Creemos que el poder muestra otras caras. Las experiencias cotidianas revelan que los espacios y tiempos tienen otros sentidos en el despliegue del saber pedagógico y en la cotidianidad. Ello no implica que estemos negando la madeja de relaciones infinitesimales que se mueven, como mitos de poder subyacentes, en las instituciones y en los campos de saber. Lo que queremos significar es la necesidad de posturas más abiertas a las opciones de naturaleza disyuntiva: dominados-dominadores, al igual que la Pedagogía entendida como simple dispositivo de la reproducción simbólica. Al contrario, sostenemos

que el saber pedagógico y la Pedagogía pueden transformarse en espacios y campos de saber racionales y simbólicos que alientan y aportan estilos de saber, que nos donan nuevas maneras de ver la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación. De igual forma, y en íntima relación con la época, podemos fecundar otros campos y otras disciplinas que se acercan a develar, en lo posible, la misteriosa condición humana.

“COMUNIDADES PEDAGÓGICAS DE SABER

Compartimos con la Profesora Vasco (*s/f*) la idea de que la creación pedagógica debe encontrar, en la gestación de comunidades pedagógicas de saber, la posibilidad de permitir la emergencia de un campo común que posibilite la heterogeneidad de estilos diferenciados de trabajo para la construcción de conocimientos, que cree las condiciones para su difusión y discusión, los modelos y los personajes paradigmáticos y las formas de intercambio en torno a un objeto mayor: la enseñanza. Reconociendo el aporte de la referida Profesora, pensamos que se hace necesario ampliar los núcleos conceptuales. Entre ellos encontramos la formación, el aprendizaje y la educación. Igualmente el sentido de Comunidad se enriquece cuando se entiende su carácter de comunidad abierta, cuya autonomía se enriquecen las relaciones con múltiples disciplinas y

reconceptualiza el espíritu de la época.

PEDAGOGÍA Y SABER PEDAGÓGICO

Los aportes de la Profesora Vasco (*s/f*; 1990) se pueden desarrollar, si compartimos las propuestas de Zuluaga y Echeverri (1.990), en relación al Saber Pedagógico y la Pedagogía. El primero, el Saber Pedagógico, le ofrece a la Comunidad de Saber - señalada por la autora- la posibilidad de contar con una herramienta metodológica para acercarnos a la proliferación de conceptos, teorías y paradigmas, al igual que modos de relación con otros saberes y disciplinas y, especialmente, sus intercambios con el mundo sociocultural. La segunda, la Pedagogía, se convierte en el espacio disciplinar más elaborado para conceptualizar, aplicar y experimentar en las diferentes maneras de generarse los saberes específicos en una cultura y en el ejercicio mismo del saber en esa cultura.

Desde allí, las relaciones del Saber Pedagógico y la Pedagogía con los conocimientos, las disciplinas y las culturas se transforma en autónomo a través de una herramienta metodológica y epistemológica: la reconceptualización. Esta, la entendemos como el espacio privilegiado por excelencia donde se producen los intercambios entre objetos, discursos

racionales y simbólicos, donde se traducen en materia pedagógica, adquiriendo el poder y la fuerza para fecundar las disciplinas y saberes con las que dialoga; además de mantener una relación activa y diversificada en la cultura.

PEDAGOGÍA, CAMPO INTELECTUAL Y SENTIDO COMÚN

El campo intelectual sostenido por el Saber Pedagógico y la Pedagogía y por la comunidad de intelectuales (docentes, investigadores, expertos), etc., tiene la posibilidad, en su despliegue, de contribuir (Zuluaga y Echeverri, 1.990) a la creación de un nuevo sentido común pedagógico. Es decir, la sociedad y la cultura pueden ser fecundadas por una cultura pedagógica de dimensiones básicas, la cual se entreteje con las tradiciones y se nutre de las innovaciones. Ella también amplía las capacidades de deliberación que le dan contenido a nuevas responsabilidades de la sociedad con la educación, mediante la generación de lenguajes públicos de calidad muy alejados de las meras campañas de publicidad para sensibilizar sobre la importancia de la educación. Con frecuencia, éstas últimas desconocen sus reales sentidos, lo cual contribuye a inflamar imaginarios que le roban a los sistemas escolares grandes poderes de legitimación cultural y potencialidades para hacer programas de investigación que vayan navegando en el misterio,

la complejidad y la indeterminación, conjugando las preguntas que generan la formación y la enseñanza y cómo éstas se implican con la ciudadanía, en una relación respetuosa y diferente con los Otros y con el mundo del trabajo.

Nuestra relación con el mundo pedagógico venezolano y nuestro interés por leer las posibilidades de un campo intelectual de la educación y la pedagogía, nos permitió encontrar con la aparición de una nueva manera de construir el campo intelectual en los años 1.994-1.998., el cual determina los sentidos de la reflexión actual como combinación de nociones y categorías claves (Morin, 1.984) que han dado origen a la producción de discursos sobre lo pedagógico. y han creado las condiciones para darle contexto a las Políticas Educativas como políticas de gobierno.

Consideramos que el Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía, se estructura tomando el conjunto de ejes temáticos que estructuran la reflexión y el análisis, lo cual permite encontrar espacios aglutinadores que regulen las tendencias a la dispersión; de ahí la importancia del concepto de mediación y reconceptualización desarrollados por Zuluaga y Echeverri (1.990) y el campo del saber pedagógico como campo de generación de conceptos, prácticas e instituciones, el cual tiene diferentes niveles de desarrollo

y objetos de saber.

CULTURAS PEDAGÓGICAS

Esta manera de entender el campo desde el punto de vista metodológico nos acerca al concepto de culturas pedagógicas. Estas se entienden como la constitución de campos de intelectuales de saber donde se despliegan prácticas de sentido, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio y la producción de objetos y artefactos pedagógicos. Los universos temáticos constituyen los modos de expresión más visibles del proceso de despliegue de las culturas, donde la reconceptualización y la apertura a la época y al abanico de saberes y disciplinas que la definen, lo cual permite definir márgenes de autonomía intelectual que aportan los elementos diferenciadores de quienes están comprometidos ética e intelectualmente como profesionales, como educadores y maestros.

Igualmente el Campo Intelectual puede ser entendido en relación al cambio educativo de la manera siguiente: “Cuando hablamos de cambio educativo estamos refiriéndonos a un complejo espectro de fenómenos, utilizando una considerable pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisio-

nes tendentes a la mejora de la escuela. Como consecuencia, se aprecia en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a enriquecer notablemente el campo, por otro, exige tareas de sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente "parcializadoras" (GONZÁLEZ y ESCUDERO, 1980: 11).

Retornando el planteamiento del Campo Intelectual de la Pedagogía y la Educación, encontramos que durante el período estudiado 1994-1998, emerge un nuevo universo temático que estructura el sentido y la reflexión sobre la educación y la enseñanza. De partida mantenemos que nos encontramos en el momento incipiente y de génesis de una nueva cultura pedagógica, donde los perfiles y rasgos de este territorio están en proceso de elaboración, tanto en la definición de los sentidos estratégicos de la Reforma, cómo de la vida cotidiana de las instituciones locales donde se despliega el campo intelectual y se expresa el sistema escolar.

En esta aproximación, estudiamos los resultados de siete entrevistas realizadas a los actores fundamentales de la vida escolar cotidiana: los docentes. Sostenemos que en la cotidianidad escolar aparecen tres componentes básicos que estructuran, sin pretensiones totalitarias, la vida cotidiana: la institución, el maestro y el saber

que atraviesa estas realidades. Ello no significa que excluyan los otros actores y ámbitos hoy valorados con relevancia: la comunidad, los jóvenes y los niños. Para nuestro caso, la apreciación, la valoración y la interpretación del discurso de los docentes directivos y de aula- es básica para determinar las posibilidades de nuestro trabajo que apunta a indagar sobre la aparición. del campo intelectual de la pedagogía y la educación en el período 1.994-1998, tomando como núcleos de análisis el discurso oficial, los documentos de la Asamblea Nacional de Educación, realizada en el año 1998, la mirada de los expertos e intelectuales de la educación y la pedagogía y, por supuesto, la aparición de las voces y las miradas de los actores cotidianos se torna en un aspecto relevante y significativo.

Para acercarnos a la realidad cotidiana de los docentes -directivos y de aula- del nivel del Sistema Escolar considerado como prioritario en la reforma (la Educación Básica) tomamos como referentes los resultados que hemos venido trabajando en el análisis de los documentos oficiales, la Asamblea Nacional y en entrevistas a expertos e intelectuales de la educación y la pedagogía (Are llano: 1998, 2001). Todo lo cual nos permitió construir un conjunto de pautas abiertas en las entrevistas centradas en los siguientes criterios a considerar en las preguntas:

1. PROBLEMAS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA:

Esta pregunta tuvo como propósito recoger los referentes interpretativos de los maestros a través de la localización de problemas fundamentales confrontados en su cotidianidad. Ello posibilita mirar el horizonte desde la vida diaria de la escuela y sus problemas.

2. LA DIGNIFICACIÓN DOCENTE:

Esta se torna básica en los resultados que venimos encontrando, las fuentes señaladas muestran de una manera dominante que la dignificación de la profesión docente constituye un componente estratégico para impulsar los cambios y las reformas y para lograr la mejora de la calidad de la educación.

3. CAMBIOS OCURRIDOS EN EL PERÍODO 1994-1998

Se estructura sobre la base de leer las interpretaciones desde la cotidianidad del período 1.994-1.998 en relación a los posibles cambios en la educación venezolana.

4. EL PLAN DE ACCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

La cuarta pregunta complementa

la anterior en el sentido en que hace una referencia explícita al Plan de Acción del Ministerio de Educación del año 1.995. Desde nuestra perspectiva, el referido documento constituye la agenda, la carta de orientación de la política oficial que asumió el gobierno venezolano en el período estudiado, allí están presentes los conceptos básicos, las políticas y las estrategias que conformaron la expresión visible del nuevo campo intelectual de la educación y la pedagogía cuya conformación sustenta las políticas de gobierno.

5. EL CAMBIO DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA:

Esta intenta leer otro de los componentes básicos de la reforma: el cambio en la gestión administrativa. En este caso, la vida cotidiana de la escuela lo recoge como proyecto pedagógico de plantel.

6. LA REFORMA CURRICULAR:

En esta parte procuramos recoger la interpretación de los cambios propuestos en relación con la enseñanza, la formación y el aprendizaje expresados en el aula de clase y, muy particularmente, mediante la reforma curricular.

El trabajo expositivo de los resultados se ordena de la manera siguiente:

1. DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS ENTREVISTADOS

Esta se corresponde con el CUADRO I. Los aspectos formales integran las siguientes categorías: Identificación básica del entrevistado: nivel del sistema escolar donde trabaja; años de servicio; cargo que desempeña; nivel profesional.

CUADRO 1. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DE LOS ENTREVISTADOS EN TORNO A LAS RELACIONES ENTRE REFORMA E INNOVACIÓN ESCOLAR EN VENEZUELA.- 1.994.-1.998

Entrevistado	Nivel del Sistema	Años de servicio	Cargo	Nivel Profesional
I	Ed. Básica	14	Sub-Director	Especialista en recreación Y deporte participativo
II	Ed. Básica	13	Docente de Aula	Licenciado en Educación
III	Ed. Básica	13	Docente de Aula	Licenciado en Educación
IV	Ed. Básica	16	Docente de Aula	Especialista en Educación Básica
V	Ed. Básica	12	Docente de Aula	Pedagogo. Educación para el trabajo
VI	Ed. Básica	13	Docente de Aula	Pedagogo. Educación Integral
VII	Ed. Básica	23	Director	Maestría en Literatura Hispanoamericana y del Caribe

2. TRATAMIENTO DADO A LOS TEMAS MÁS IMPORTANTES:

En este punto se estudia el contenido de las en las entrevistas realizadas a siete docentes (directivos y de aula) del nivel educación básica del sistema escolar venezolano. En él procuramos leer los referentes discursivos relacionados con el cam-

po intelectual de la educación y de la pedagogía en Venezuela en el periodo 1994-1998. La selección de temas se realizó tomando como referencia las preguntas señaladas anteriormente y los núcleos de los énfasis revelados por los entrevistados en sus respuestas. A continuación presentamos los análisis de los mismos en relación con:



2.1." LOS PROBLEMAS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

En el contexto de las entrevistas realizadas a los docentes -directivos y de aula - se pueden leer en orden de prioridades los siguientes problemas :

2.1.1-. Los problemas de la formación docente integran tanto la formación inicial como la formación continua. Esta se asocia con la noción de que es un elemento fundamental para lograr una educación de calidad. Asimismo, se la entiende como una vía para resolver las necesidades y exigencias que plantean los cambios del nuevo milenio y las exigencias del mundo actual.

2.1.2-. Los problemas socioeconómicos se expresan en dos vertientes. La primera se refiere a las condiciones de vida de los alumnos cuyos bajos ingresos, los niveles de escolaridad de los padres, la inadecuada alimentación, la desintegración familiar y las dificultades de acceso a una dotación escolar mínima inciden en la calidad de su formación y determina la de-

serción escolar. La segunda, se refiere a las dificultades económicas de los docentes, a pesar de los cambios en mejoras salariales ocurridas.

2.1.3-. Los problemas en las relaciones entre la escuela y la comunidad, se recogen en el párrafo siguiente: "Una de las cosas que la propuesta, que no es nueva, es que la escuela, junto con la comunidad educativa, se acerquen y conversen sobre lo que se propone la escuela. En ese caso, los representantes normalmente, pues, no se les toma la opinión de ellos, no participan, etc. por muchas cosas, porque los vemos como intrusos, los vemos como que si nos van a juzgar, entonces hay un divorcio entre la comunidad y la escuela. Ese es uno de los problemas." (Entrevistado 1)

2.1.4-. Los problemas de supervisión están relacionados con una crítica a la burocracia, con las exigencias de apoyo y acompañamiento en la experiencia pedagógica y cuya problemática se resume en el discurso del modo siguiente:

"Aunque aquí a los directivos, a los directores los llaman supervisores natos, ellos necesitan la ayuda del supervisor, una orientación. Y ese es uno de los problemas, el supervisor no está preparado para acompañar en lo pedagógico porque no ha sido preparado para eso, lo nombraron a dedo y algunos han sido autodidactas y se han preparado y apoyan a la escuela pero son muy

pocos.” (Entrevistado I.).

2.1.5-. Los problemas de continuidad en la gestión y en los programas. Esta problemática aparece recorriendo la totalidad del discurso en todos los ámbitos del despliegue del sistema escolar y de las acciones pedagógicas, aspectos en los que se hace hincapié en el discurso de los entrevistados.

2.1.6-. Los problema relacionados con el tiempo. Se refieren a la jornada escolar considerada como corta y especialmente a las “pérdidas de tiempo” debidas a los paros y en los días de asueto.

2.1.7-. Los problemas de falta de motivación y apoyo al trabajo pedagógico cotidiano se expresan como necesidades de valoración de la actividad docente.

2.1.8-. Los problemas de sentido y orientación de la educación venezolana aparecen planteados en una de las entrevistas El referido docente ejerce la función de Director de un Centro Escolar, su planteamiento se resume del modo siguiente:

“Resumiría brevemente, aunque parezca una ironía, el problema básico más grave en el país, es que no sabemos para qué enseñamos, tenemos una sociedad to-

talmente ajena a los patrones que queremos imponer en educación, La sociedad está avanzado a un ritmo muy acelerado y nosotros queremos alcanzar ese ritmo pero mirando siempre hacia atrás. Bueno, en algunos sistemas, el maestro no quiere cambiar, el maestro no quiere adaptarse a una realidad para la cual tampoco él está preparado. Hay mayores exigencias sociales, mayores exigencias técnicas, mayores exigencias desde el punto de vista del conocimiento, pero el docente teme enfrentar esa realidad. Por comodidad, por temor simplemente o porque ya no está capacitado o no quiere seguir estudiando, sabiendo que el docente debe prepararse constantemente..., pero para nosotros, ha sido una constante durante muchos años, el no preparamos para trabajar en aula, el no preparamos para trabajar en la parte administrativa, sino seguir haciendo mucho más de lo que siempre se ha hecho”, (Entrevistado VII).

2.2.- LA DIGNIFICACIÓN DOCENTE:

Este constituye un espacio teórico donde se pueden leer acuerdos básicos en el discurso de las entrevistas que tienen como núcleo unificador las mejoras socioeconómicas. A la vez que se expresa un reconoci-

miento a la atención salarial que han recibido en el período estudiado, se insiste en que esta resulta insuficiente dada la crisis económica nacional. Igualmente, las referencias giran en torno a las mejoras continuas en la formación permanente de los docentes, tanto para progresar en el escalafón como para optimizar el desarrollo de la vida cotidiana escolar, en la práctica de aula.

Llama la atención la manera cómo se expresa en el texto de la Entrevistada VI, y cómo se aborda la relación de valoración de la profesión docente. A nuestro entender es una irrupción discursiva importante que toca un núcleo poco trabajado en torno a la dignificación docente, la cual se manifiesta en el texto del discurso del modo siguiente:

“...si el sistema de educación que nosotros estamos tratando de acomodar a las exigencias que se nos presentan en la actualidad, no nos satisface, al menos a mí como docente, mucho menos el docente de aula o el docente en general, se ve no gratificado desde el punto de vista moral porque quizás hay cosas que se hacen en un aula que nunca un salario lo va a compensar. El trabajo nuestro, el trabajo del maestro, el trabajo del docente de aula es un trabajo que está sometido en un ambiente gris, no hay figuras

descollantes, porque nosotros estamos siempre atrás, siempre somos la sombra de lo que se hizo, bien o mal, por lo tanto la sociedad nunca tendrá cómo satisfacer, en alguna medida, los requerimientos materiales, económicos, que el docente exige. ¿Por qué? No es igual estar en un salón con treinta niños, 28 ó 27 niños, durante cuatro horas, cinco horas, atender sus necesidades y no precisamente de instrucción, sino necesidades de afecto, necesidades de formación, que son extensivas a su familia, porque a veces no hay que trabajar al niño, hay que trabajar a la familia. Eso es algo para lo cual la sociedad ni el Ministerio de Educación ni ningún gobierno está preparado, porque nuestro trabajo, el trabajo del maestro siempre ha sido un trabajo silencioso y será un trabajo silencioso, porque el maestro es eso, es el forjador, es el orientador, esa figura que siempre actuará en silencio, estará siempre detrás de muchos, estará siempre ahí”.(Entrevistada VI)

2. LOS CAMBIOS OCURRIDOS EN EL PERÍODO 1.994-1.998:

Los entrevistados centran su discurso en la reforma curricular como eje de la reforma escolar impulsada desde el Ministerio de Educación, es decir, la referida temática organiza las

diferentes opiniones e interpretaciones. En tal sentido, el concepto de autonomía se manifiesta como la posibilidad de mayores campos de decisión en el trabajo cotidiano de aula mediante las decisiones curriculares, lo cual se puede leer en el siguiente texto que resume los planteamientos de los entrevistados:

“Entonces yo, particularmente, pienso que la escuela venezolana, de hace tiempo para acá, no ha tenido un norte definido, o sea, la reforma es muy amplia, la que ha planteado este gobierno, pero ella misma permite recoger una serie de inquietudes, por ejemplo, el programa, nosotros siempre estábamos supeditados al programa, el programa que vemos nosotros hoy es como una gula, la cual nosotros podemos contextualizar y adecuar en las aulas, no es como una camisa de fuerza, es como una gula que nos orienta, eso es otra cosa” (Entrevistado I.).

Cuando en el discurso se toman como ejes, la reforma curricular y la autonomía, se reconoce la importancia de la continuidad y del sentido de largo plazo de la referida reforma, lo cual incide en la modificación en los perfiles de la acción docente y, se va manifestando en el cambio de actitudes en los niños y los representantes.

Igualmente aparecen las necesidades de formación para responder a las

exigencias del cambio educativo.

En ese contexto aparece una referencia constante al peso de la burocracia como obstáculo al desarrollo de las reformas que van desde los estilos de consulta a la supervisión. Estas críticas se pueden leer desde el reconocimiento de la importancia de la autonomía en el proceso pedagógico, las más significativas se ubican en los párrafos siguientes:

“Eran necesarias, definitivamente, ya bastaba, ya estaba bueno, ya basta de siempre lo mismo, de seguir políticas educativas erradas, de que las decisiones se tomaban allá en el más alto nivel, a nivel central y que en las regiones simplemente se seguía lo que venía de Caracas. Esas reformas tienen que dar lugar a mejores tiempos yesos tiempos no serán un corto plazo pero creo que a mediano y a largo plazo se van a ver los resultados” (Entrevistado V.)

“La exigencia de estas reformas académicas no es solamente para el maestro ni para el director, es para toda esa linealidad que existe, ascendente y descendente, jerárquica o no, de trabajadores. Si esas personas no asumen cuál es su compromiso, nunca podrán exigirle a un subalterno las cosas nuevas que trae el sistema, porque no las conoce, pues-

to que si se le plantea un problema sobre esa base, no tendrá nunca respuestas para ese problema” (Entrevistado VII.).

A lo largo de las entrevistas se observa en el discurso una referencia importante (Entrevistado 1) a las necesidades de incorporar a la formación para la lectura, la escritura y el compartir las experiencias, horizontalmente, entre docentes; asimismo, se relacionan los obstáculos a la práctica pedagógica con la reiteración de las rutinas cotidianas.

2.4. EL PLAN DE ACCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN:

En relación con este punto, las referencias básicas tienen como núcleo la reforma curricular y la autonomía institucional centrada en el aula de clases como línea dominante de la reforma escolar impulsada por el



Ministerio de Educación. Desde esa perspectiva, se hace una crítica a la burocracia central, a la supervisión y a los estilos formales de consulta. Igualmente, se acepta que el referido documento recoge las expectativas y necesidades de cambio educativo planteados en el país.

2.5. EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE PLANTEL

En lo que tiene que ver con este aspecto, podemos decir que en las respuestas de los entrevistados se encuentra un marco común de apreciación que se puede leer a través de los diferentes énfasis que se expresaron en su interpretación y opinión.

2.5.1.- Las relaciones entre Proyecto Pedagógico y administración, se condensan como referencia básica a lo pedagógico en las respuestas del Entrevistado 1 de la manera siguiente:

“El Proyecto Pedagógico de Plantel inicialmente nosotros hemos pensado que es una forma de organizar la institución. O sea, en las escuelas nosotros hacíamos un plan anual pero era sobre una base administrativa, que teníamos que arreglar unos baños y que tenemos que pintar las paredes, que tenemos que hacer una serie de cosas, sobre todo de la parte administrativa y algunas actividades especiales como los

intercursos, la visita a un parque o la semana de la conservación. Eso, en algunos casos en que las escuelas elaboraban el plan anual y más o menos sistematizaban lo del año. Los proyectos pedagógicos de plantel, como el mismo nombre lo dice, nos lleva a centrarnos en la parte pedagógica, no es que lo administrativo se deba obviar, lo administrativo no se debe obviar pero como hemos polarizado siempre sobre lo administrativo, que si el director debe llevar papeles, traer él papeles, dar información...” (Entrevistado 1)

2.5.2.- El Proyecto Pedagógico de Plantel como espacio de participación que posibilita darle sentido y dirección a la acción educativa.

2.5.3.- El Proyecto Pedagógico de Plantel crea condiciones para asumir la responsabilidad compartida, la integración participativa de la comunidad y se sustenta en la autonomía en la toma de decisiones. Ello se puede leer del modo siguiente:

“...el Proyecto Pedagógico de Plantel también da la oportunidad de que la escuela se integre a la comunidad, garantiza que cada quien se hace responsable de lo que está pasando en la escuela, o sea, cada uno de los integrantes de la comunidad educativa se

compromete con lo que está haciendo en la escuela. Se permite eso, y que sobre todo, que sean autónomos en las decisiones que vayan a tomar, en la resolución de sus problemas, en el planteamiento de los mismos problemas, en las alternativas que se vayan a tomar. Todo eso va a correr bajo la responsabilidad del grupo completo que vive, que convive allá en la escuela, entonces eso me parece muy importante, además porque siempre nos han dado un lineamiento, estamos acostumbrados a eso, ahora con el PPP, nos dan esa oportunidad, esa libertad de elegir nuestra manera de mejorar la escuela” (Entrevistado 111.).

2.5.4.- La continuidad aparece como una condición para el éxito de la reforma y la autonomía expresa una lectura diferente a las aparecidas en las demás entrevistas. En este caso, se puede leer como un obstáculo al proceso de cambio de la manera siguiente:

“Todo lo que se tiene previsto y se pone a trabajar como se dice, con sus bases y todo, da resultado, pero la malo es empezar con brío y terminar con escalofríos, porque muchos se inician pero pocos son los que terminan..., ahí se resuelven muchas situaciones, principalmente las pedagógicas, cuando se establecen buenas

comisiones encargadas de diferentes tópicos. Lamentablemente en algunos planteles se ha perdido esto porque, como dije anteriormente, se empieza pero no se termina, cada quien expresa que es más de lo mismo y cada quien hace lo que mejor le parece dentro de su aula por considerarse autónomo” (Entrevistado IV.)

2.5.5.- La responsabilidad aparece como otro componente del Proyecto Pedagógico de Plantel que, en este contexto, se puede leer así:

“Definitivamente es un instrumento, es lo mejor que puede pasar porque cada plantel se hace responsable de su propio crecimiento. Si en ese plantel donde funciona el proyecto pedagógico, se hace de verdad en forma consciente, a partir de un buen diagnóstico, partiendo de la realidad de esa comunidad, del entorno de la escuela, creo que es lo mejor que pudo haber pasado, que cada comunidad educativa, que cada plantel elabore su propio trabajo, que diga “esta es la realidad de mi escuela” y en base a esa realidad vamos a trabajar, qué es lo que necesitan los niños que asisten a este plantel, qué es lo que nosotros tenemos que hacer para mostrar a la comunidad, qué es lo que la comunidad as-

pira del plantel. Pienso que es lo mejor que pudo haber pasado, hasta ahora, la experiencia que hemos tenido en la institución donde laboro, nos dice que es lo mejor, estamos dando los primeros pasos. No vamos a decir que hemos logrado el 100% pero, por lo menos, nos hemos iniciado con buen pie.” (Entrevistado V.).

2.6.- LA REFORMA CURRICULAR

En lo que se refiere a este aspecto, se puede sostener que la misma constituye el eje unificador de los discursos que han conformado las entrevistas, tanto en las preocupaciones, opiniones e interpretaciones de los directivos, como en las de los docentes de aula. Lo más significativo en las referencias se encuentra en el reconocimiento de la autonomía que este proceso posibilita. En todas las entrevistas se reconoce la incorporación de nuevos modos de trabajo que se diferencian de los estilos de enseñanza centrados en un programa rígido y cargado de prescripciones. En esa perspectiva se puede leer el siguiente párrafo donde se combinan la relación con el programa, el nuevo currículum y la crítica a los estilos de supervisión:

“... volviendo a lo que anteriormente dije de la disposición del docente, creo que para aquellos que tenemos la disposición, la mejor disposición de hacer las cosas bien hechas, es una oportu-



tunidad, creo que ya era tiempo que se nos diera a nosotros los instrumentos, las herramientas para que cada docente sea capaz de desarrollar en sus sitio de trabajo un verdadero currículum, tan sencillo como eso. Que no sea solamente una receta que se da, como anteriormente era el programa, [nos decían] “Ud. tiene que cumplir el objetivo 1.1. hasta cierto objetivo” y quienes estaban encargados de supervisar eso eran los únicos que llegaban a pedirnos una carpeta bien forrada con un poco de planes, pero que en la realidad, en la esencia de la formación del niño, no le dejaban absolutamente nada”. (Entrevistado V.).

2.6.1 -. Necesidades de formación continua: En el conjunto de las entrevistas las referencias básicas se organizan en tomo a la necesidad de la formación continua como camino para leer los cambios del mundo y para .regular la burocracia como obstáculo a

las transformaciones planteadas y responder a las exigencias de mantener la continuidad en los procesos iniciados más allá de las gestiones de gobierno.

2.6.2.- Teoría pedagógica: En el contexto de nuestra investigación aparece una referencia importante para acercamos al concepto de campo intelectual de la educación, partiendo de la cotidianidad en la vida escolar, la cual se resume en el siguiente párrafo:

“Yo pienso que no existe teoría pedagógica venezolana, todo sabemos eso, pero quienes la van a construir son los docentes, cuando comiencen a escribir. Eso es lo que se quiere promover, que nazca una teoría pedagógica venezolana, a pesar de que diga la gente que esos son modelos traídos de otra parte, pensamos que nos invita a escribir, y a escribir sobre nuestra experiencia y esa experiencia no la traemos nosotros de otra parte. Yo creo que la propuesta es muy amplia, que es muy seria, que se debe reflexionar y analizar”. (Entrevistado V)

En el contexto de las entrevistas se pueden observar un conjunto de líneas de reflexión que se detectan en la primera pregunta referida a los problemas básicos de la educación venezolana, los cuales se agrupan como eje de prioridades a partir de las necesida-

des de formación docente (inicial y continua), el reconocimiento de los problemas de naturaleza socioeconómica (padres, alumnos y maestros); las implicaciones de las relaciones escuela-comunidad; la continuidad en el desarrollo de las políticas; el escaso tiempo para el trabajo escolar y la necesidad de motivación, apoyo y valoración del trabajo docente.

En el desarrollo de las temáticas relacionadas con los resultados de la gestión en los años 1994-1998 y en las interpretaciones del Plan de Acción del Ministerio de Educación (1.995), aparecen los cambios curriculares y el concepto de autonomía, como núcleos básicos de la reforma escolar: Ambos constituyen los ejes claves sobre los que se estructura el discurso y el sentido de las prácticas. Asimismo, se devela una crítica a los estilos formales de supervisión que no integran los componentes reales de la acción pedagógica. Pensamos que el énfasis en la reforma curricular ha estado condicionado por la prioridad concedida a la implantación de la misma en el periodo en que se realizaron las entrevistas, durante el mes de enero de 1999.

En tomo al Proyecto Pedagógico de Plantel y la Reforma Curricular, las referencias básicas se localizan en los aportes que se generan a través de la introducción de la perspectiva de la autonomía, tanto en la gestión del plantel, como en el trabajo cotidiano de

aula y en el despliegue curricular. Igualmente aparece la crítica a las formas burocráticas de supervisión pedagógica y a los estilos de consulta nacionales para la toma de decisiones curriculares.

En este momento, la investigación relacionada con las opiniones e interpretaciones expuestas en las entrevistas realizadas a docentes situados en el Estado Táchira y seleccionados al azar en siete instituciones de educación básica, en una región donde no ha existido el impulso y el liderazgo político y regional para asumir los componentes centrales de la reforma. Allí, se puede sostener, que nos encontramos con una apertura y una sensibilidad al cambio educativo que va más allá de nuestras propias expectativas. En ellas se recoge un campo de saber y un horizonte de referencias que pueden darle sentido a la creación pedagógica en la vida cotidiana, lo mismo que generar los componentes fundamentales para diseñar su evaluación a partir de la interioridad de un saber abierto (saber pedagógico) y compartido por los actores de la acción educativa. En tal sentido, se pueden ubicar dos ámbitos organizadores:

1-. Los ejes temáticos relacionados con los problemas de naturaleza socioeconómica que inciden de manera significativa en la acción educativa diaria. Ellos abarcan aspectos tales co-

mo: el nivel de escolaridad de los padres, la pobreza que se expresa en las condiciones alimentarias, en la dotación de materiales y en la desintegración de los núcleos familiares. En este mismo campo de problemas se asocian las condiciones salariales de los docentes que, a pesar de sus aumentos, no se compensan por la gravedad de la crisis económica. En este trasfondo se mueve la vida de la escuela de todos los días.

2.- Los ejes temáticos que se relacionan con la acción escolar en sus sentidos pedagógicos, se estructuran reconociendo la necesidad e importancia de la formación docente (inicial y continua); la continuidad de las políticas educativas; el impulso a los procesos de autonomía tanto en el plantel como en el aula y la necesidad de una supervisión que acompañe y evalúe el proceso pedagógico. Ello se enriquece con algunos planteamientos que muestran la necesidad de crear un campo de formación más horizontal entre docentes, que permita reflexionar, sistematizar, escribir y compartir las experiencias, en el contexto de la realidad venezolana. Este planteamiento se inscribe en el horizonte de crear los sentidos de las culturas pedagógicas revitalizadas en la vida cotidiana, para crear fuentes de tradición e innovación, en nuestro caso, del saber y del campo intelectual de la Pedagogía.

EN CONCLUSIÓN:

1.- La lectura del contenido de las entrevistas y el recorrido por múltiples fuentes de documentación nos revelan que el período estudiado se genera un nuevo campo de saber pedagógico que ubica la reflexión sobre el sentido de las Políticas Educativas. La inflexión que se observa se puede sintetizar como el paso de una reflexión centrada en las ideas de democratización como acceso al sistema escolar a una nueva reflexión que amplía las miradas y los horizontes y replantea los sentidos de la Educación y la Enseñanza: Estado Docente, Calidad de la Educación, Dignificación Docente, Continuidad de las Políticas, Proyecto Pedagógico de Plantel y Aula, etc., desde esas temáticas se mueven los distintos paradigmas, teorías e intereses que configuran el Campo Intelectual de la Pedagogía.

2.- Sostenemos que en el Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía se ha generado un acumulado de saber, éste desde la cotidianidad resulta interrogado por los actores de la vida cotidiana escolar: ¿Hasta dónde han llegado las reformas y las mejoras a los espacios por donde se mueven los actores del día a día? Diríamos que aún mantenemos muchas ventanas abiertas para replantearnos la naturaleza esencial de la Pedagogía: La Formación Humana. Y, más allá de los procedimientos y la banalización del



saber y su enseñanza, todavía los humanos asumimos responsablemente la contingencia del existir, desde allí aun pueden brotar formas de saber que navegando por el misterio y lo insondable de la condición humana sean capaces de trascender la razón instrumental, que regula una práctica peda-

gógica centrada en la máscara de la exterioridad y signada por la compulsiva búsqueda de técnicas, estrategias y metodologías que alivien las ansiedades de saberes objetivados y sin vida” transformados en objetos de aprendizaje, pero que no llegan a los interrogantes formativos básicos.



- Arellano Duque., G. Antonio (1998): *La educación en Venezuela (1994-1997)*. Mimeo, Tesis de Maestría. UAB, Barcelona.
- Arellano Duque., G. Antonio (2000): *La educación en Venezuela: 1.994-1.998*. Reforma e Innovación. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Arellano Duque, G, Antonio (2001): Componentes del nuevo campo intelectual de la educación y la pedagogía en Venezuela: 1994-1998. Revista SAPIENS.11-33.
- BLANCO, Rebeca y RODRIGUEZ, María (1994): Análisis de los Proyectos Educativos Nacionales. En: *Reforma Educativa: La prioridad nacional*. COPRE.CINTERPLAN, Caracas. Nacional de Educación. Mimeo. Caracas.
- Echeverri, Jesús A. (1993): 'El lugar de la Pedagogía en las Ciencias de la Educación. En: *Objeto y método de la pedagogía*. Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Echeverri, Jesús A. (1996): 'Premisas Conceptuales del dispositivo formativo comprensivo». En: *Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Vol.8, Colombia - México.
- Florez, Rafael (1993): "El rigor de la Pedagogía". En: *Objeto y método de la Pedagogía*. Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- González, Ana y Escudero; J.M. (1.994): *Profesores y Escuela*. Ediciones Pedagógicas. Madrid.
- Martínez B., Alberto (1990): 'La enseñanza como posibilidad del pensamiento'. En: *Pedagogía, discurso y poder*. COPRODIC, Bogotá.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1998): *Plan de Acción*. Ministerio de Educación, Caracas.
- Morin, Edgar (1984): *Para salir del siglo XX*. Kairos, Barcelona.
- Pineau, Pablo (1.999): Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó la modernidad. *Revista de Estudios del Currículum*. Volumen 2, Número 2. Barcelona.39-61.
- VASCO, Eloisa (1990): 'El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía'. En: *Pedagogía, Discurso y poder*. CORPODIC, Bogotá.
- Vasco, Elolsa (S/F): *Maestros, Alumnos y Saberes*. Investigación y Docencia en el Aula. Edit. Magisterio. DIEO-CEP, Bogotá.
- Zuluaga, Olga y Echeverri, Jesús Alberto (1990): *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. COPRODIC, Bogotá.