



Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

**La Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación
de Educadores en busca de un docente nuevo**

Autor: MSc. Alirio José Liscano

Tutora académica: Dra. Myriam Anzola

Mérida, Junio de 2014.

La Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores en busca de un docente nuevo.

MSc. Alirio José Liscano





Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

La Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores en busca de un docente nuevo.

Tesis doctoral presentada por el MSc. Alirio José LISCANO como requisito parcial
para optar al título de Doctor en Educación.

Tutora académica: Dra. Myriam Anzola

Mérida, Junio de 2014.

Pensamiento

“Las actuales circunstancias sociopolíticas de América Latina exigen la formación de un hombre nuevo, particular e inédito”.

(Myriam Anzola, en *Educere*, No. 47, 2009).

Amor y agradecimiento

A mi tutora Myriam Anzola, magnífica académica y mejor persona.

A mi hermana Paquita, madre encargada desde hace veinte años.

A mis hijos en pleamar.

A Migdalia, mi dalia.

A mi tribu.

Desde mi corazón

Alirio, 2014.



**VEREDICTO
TESIS DOCTORAL:**

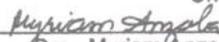
El día seis del mes de junio de dos mil catorce, a las 11:00 am, en el Salon del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes se llevó a cabo la presentación y defensa de la Tesis Doctoral, titulada: "Venezuela 2003-2013 La Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores en busca de un docente nuevo. Nuevo. Notas para el balance del primer decenio", presentada por el MSc. Alirio Liscano, titular de la cédula de identidad N° 2.504.678, candidato a Doctor en Educación. En este acto actuaron como miembros del jurado el Dr. Aristides Medina Rubio de la Universidad Central de Venezuela, Dr. Angel Antunez de la Universidad de Los Andes y la Dra. Myriam Anzola (Tutora) de la Universidad de Los Andes. Todos designados por el Consejo Directivo del Doctorado en Educación y aprobados por el Consejo de Estudios de Postgrado de la Universidad de Los Andes.

Después de escuchada la exposición del trabajo durante cuarenta y cinco minutos, realizada la discusión y defensa prevista, el jurado emitió el siguiente veredicto:

APROBADO. MENCIÓN PUBLICACIÓN.


Dr. Angel Antunez
Universidad de Los Andes


Dr. Aristides Medina Rubio
Universidad Central de Venezuela


Dra. Myriam Anzola
Universidad de Los Andes
Tutora



Mérida, 06 de junio de 2014

ABSTRACT

In Venezuela, the "college fit", the name given to the exclusion in this country, disappeared in the bolivarian times. The Sucre Mission —under the integrated UBV-Bolivarian University of Venezuela-Mission Sucre subsystem— has achieved impressive progress: twenty 20 locations in operation, twenty-four (24) training programs, three thousand (3.000) university villages scattered nationally; hundred fifty thousand (250.000) trainees, annual enrollment of fifty thousand (50.0000) incorporated and of thousands of graduates. The contribution of this research is to examine in a creative and committed way is the existing problematic node level of Teachers Tutors - Projects Learning, under the National Teacher Training program, basic edge of the Mission Sucre. In this direction we have directed all research efforts summarized here.

Keywords: State teachers, municipalization university, inclusion with quality, accreditation experience, social relevance.

TABLA DE CONTENIDOS

| | Página |
|---|---------------|
| Pensamiento..... | 4 |
| Amor y agradecimiento..... | 5 |
| Resumen..... | 6 |
| Tabla de contenidos..... | 8 |
| Introducción..... | 14 |
| | |
| CAPÍTULO I EL PROBLEMA..... | 18 |
| 1.1 Planteamiento general del problema..... | 18 |
| 1.1.1 La crisis de la educación venezolana..... | 18 |
| a. El impacto del neoliberalismo..... | 18 |
| b. La respuesta bolivariana frente a la exclusión educativa: La Misión Sucre (MS) y el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) en el estado Mérida..... | 31 |
| 1.2. Objetivos de la investigación..... | 42 |
| 1.2.1 Objetivo general..... | 42 |
| 1.2.2. Objetivos específicos..... | 42 |
| 1.3. Pregunta de investigación..... | 42 |
| 1.4. Justificación de la investigación..... | 43 |
| | |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL..... | 48 |
| 2.1. Antecedentes de la investigación..... | 50 |

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1.1 | <i>Ley Orgánica de Educación</i> del año 2009..... | 62 |
| 2.2. | Bases legales del Programa Nacional de Formación de Educadores..... | 65 |
| 2.3 | Referentes teóricos fundamentales..... | 68 |
| a. | UNESCO: Declaración sobre Educación Superior Siglo XXI (1998)..... | 68 |
| b. | Las pedagogías emergentes: Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) y la Educación popular y/o problematizadora y crítica; Luis Beltrán Prieto Figueroa (Venezuela, 1901-1992) y El estado docente; y Lev Vygotsky (Bielorrusia, 1896-1934) y la Zona de desarrollo próximo (ZDP)..... | 71 |
| b.1. | ¿Qué es asumir la identidad cultural y los saberes de los educandos? | 83 |
| b.2. | ¿Qué significa que la educación es una intervención en el mundo? | 86 |
| b.3. | ¿Qué significa que la educación es ideológica, política y ética? | 86 |
| b.4. | ¿Qué significa que el docente debe comprometerse con el cambio? | 88 |
| b.5. | ¿Qué significa seguridad, competencia profesional y generosidad? | 89 |
| b.6. | ¿Qué significa que enseñar exige buen juicio? | 90 |
| b.7. | ¿Qué significa enseñar es corporificar las palabras con el ejemplo? | 91 |
| b.8. | Postulados de la <i>Pedagogía de la autonomía</i> (1999) | 92 |
| b.9. | La propuesta de Luis Beltrán Prieto y Lev Vygotsky plantean una revolución humanista..... | 95 |
| c. | La educación universitaria bolivariana: Universidad Bolivariana | |

| | | |
|----|---|-----|
| | de Venezuela (UBV), Misión Sucre (MS), Aldeas Universitarias (AU), Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE)... | 100 |
| d. | Sistema de definiciones..... | 107 |
| | d.1. El nuevo paradigma educativo..... | 107 |
| | d.2. El componente ético-político de la educación..... | 108 |
| | d.3. La orientación freireana..... | 110 |
| | d.4. El perfil del maestro-tutor..... | 115 |
| | d.5. Inclusión con calidad..... | 118 |
| | d.6. Municipalización..... | 119 |
| | d.7. Transversalidad..... | 120 |
| | d.8. Ser – Saber – Hacer – Convivir: pilares de la educación..... | 121 |
| | d.9. Autobiografías..... | 121 |
| | d.10. La andragogía..... | 121 |
| | d.11. El aprendizaje cooperativo..... | 122 |
| | d.12. La resiliencia..... | 122 |

| | | |
|------|---|------------|
| | CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 125 |
| 3.1. | Pasos de la investigación..... | 125 |
| 3.2. | Fases de la investigación documental..... | 126 |
| | 3.2.1. Primera fase: acopio de fuentes documentales..... | 126 |
| | a. Constituciones políticas de Venezuela (1961 y 1999)..... | 128 |
| | b. Leyes orgánicas de educación (1980 y 2009)..... | 130 |
| | c. <i>Ley de Universidades</i> (1970) y <i>Ley de Educación Universitaria</i> (en consulta nacional desde el año 2010)..... | 132 |
| | d. Material divulgativo oficial..... | 134 |
| | d.1. La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)..... | 134 |
| | d.2. La Misión Sucre (MS)..... | 135 |

| | |
|--|------------|
| d.3. El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE)..... | 135 |
| 3.2.2. Segunda fase: recursos de investigación-acción..... | 136 |
| a. Estudio exploratorio: opinión de los especialistas..... | 137 |
| b. Uso de instrumentos etnográficos..... | 138 |
| b.1. Autobiografías (historias de vida)..... | 138 |
| b.2. Aplicación de encuesta..... | 139 |
| CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 141 |
| 4.1. Estudio exploratorio: opinión de los especialistas..... | 141 |
| 4.2. Uso de instrumentos etnográficos..... | 159 |
| a. Resultados de las autobiografías..... | 159 |
| b. Resultados de la encuesta..... | 169 |
| CAPÍTULO V. LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA EL DOCENTE DEL PNFE. PLAN DE EMPODERAMIENTO INTELLECTUAL Y SOCIAL..... | 179 |
| 5.1. Plan de empoderamiento intelectual..... | 179 |
| a. Consideraciones desde la andragogía..... | 179 |
| b. Consideraciones desde la resiliencia..... | 185 |
| c. Aportes de Freire, Prieto y Vygotsky: aspectos a incorporar en la práctica de un docente constructor de una sociedad para la paz, la convivencia, la solidaridad y la vida..... | 189 |
| d. El blog del docente del PNFE..... | 196 |
| e. Participación en las redes nacionales..... | 197 |
| f. El sistema de evaluación y coevaluación continua para el docente autocrítico..... | 198 |
| 5.2. Plan de empoderamiento social..... | 200 |

| | | |
|----|--|-----|
| a. | Intercambio permanente entre las comunidades de investigación. | 200 |
| b. | Rescate del prestigio social del docente..... | 201 |
| c. | Acciones de reivindicación social y laboral..... | 202 |
| d. | El desarrollo de nuevas tipologías docentes para la solidaridad... | 204 |
| e. | La generación de una cultura del investigador educativo..... | 204 |
| f. | Creación de equipos directivos coordinados y comunicados..... | 205 |
| g. | El “cambio de corazón” para el docente necesario..... | 205 |

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | | |
|------|--|-----|
| 6.1. | Conclusiones..... | 207 |
| 6.2. | Recomendaciones..... | 211 |
| a. | Sugerencias generales..... | 212 |
| b. | Sugerencias particulares..... | 213 |
| c. | Ciencia-tecnología y educación: el cine como estrategia didáctica..... | 215 |

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | | |
|----|---------------------------------------|-----|
| 1. | Bibliografía directa e indirecta..... | 219 |
| 2. | Virtual o de hipertextos (URL)..... | 229 |
| 3. | Hemerobibliografía..... | 231 |

LISTA DE GRÁFICOS.

| Gráfico | | Página |
|----------------|---|---------------|
| 1 | Planos del modelo curricular..... | 38 |
| 2 | Estructura curricular..... | 38 |
| 3 | Modelo curricular..... | 39 |
| 4 | Modelo curricular..... | 40 |
| 5 | Sugerencias para los contenidos temáticos de los talleres electivos..... | 41 |

INTRODUCCIÓN

Hace algunos años, el Presidente de Ecuador Rafael Correa, un “intelectual orgánico”, puso en el viento esta idea luminosa: “no estamos viviendo una época de cambios, estamos viviendo un cambio de época”. Frase muy certera. Con el siglo XXI, amanecemos con la Revolución Bolivariana al frente, en un continente latino-caribeño que protagoniza una nueva oleada revolucionaria.

América Latina y El Caribe, es decir, “*Nuestra América*”, ha vuelto a la senda de la lucha por la independencia y el socialismo. Latinoamérica potencia como referencia mundial, en un mundo multipolar y pluricéntrico que procura asegurar la preservación del género humano y el planeta, víctimas de la voracidad proverbial del capitalismo neoliberal e imperialista.

En las décadas finales del siglo XX, tras la impresionante primavera científico-técnica, transmutada en salto cibernético e informático, se desplomaron algunos referentes globales de poder. Cayó el “socialismo real” y se impuso “el capitalismo real”. El Muro de Berlín, la Unión Soviética y la Europa del Este, cedieron el paso a Estados Unidos, Inglaterra y la OTAN.

Se equivocaron los que vaticinaron una etapa de estabilidad global. El neoliberalismo agravó el hambre y el calentamiento terráqueo y precipitó la rebelión de los pueblos. No hubo pensamiento único y entró en crisis la modernidad más atada a las concepciones capitalistas. Hoy vivimos un giro “copernicano” a grandes velocidades, motivo de ciertas incertidumbres. Sin embargo, el gran dato de este nuevo tiempo histórico es el resurgimiento del humanismo. Repasemos estas líneas ardientes:

La Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. (...) No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla, sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica. (...) Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. (...) De ahí que sea necesario educar la esperanza. (2005, p. 5).

Cuánto humanismo comunica Paulo Freire en este texto. El cataclismo ocurrido desde los inicios del tercer milenio, nos ha regresado a la utopía revolucionaria, aquella que coloca al hombre en el primer plano, que reinicia la búsqueda de una humanidad conciliada con la naturaleza, en una marcha pacífica pero firme hacia la cooperación solidaria y compartida y hacia nuevos programas, planes y proyectos.

En esta estación nos encontramos. La educación, la cumbre más alta conquistada por el hombre, que contribuye a aclarar la incógnita de la libertad y la igualdad, se encuentra desafiada otra vez. Y el reto remite a la diversidad, al pensamiento complejo, a la transdisciplinariedad, a la experiencia ligada a la reflexión y a la realidad concreta exigiendo soluciones.

El hombre está nuevamente en el centro de la escena, razón suprema de la economía, la sociedad, la cultura, la política y por supuesto la educación. Hemos aquí pues, en medio de un debate no exento de turbulencias, aferrados al pensamiento pedagógico de maestros que apostaron al hombre y a su laberinto existencial, entre ellos Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Lev S. Vygotsky.

La Misión Sucre Misión Sucre y más específicamente en el Programa Nacional de Formación de Educadores y solidarios centra la idea de que la inclusión debe ser cuantitativa pero también cualitativa, esta investigación penetró en las dificultades planteadas en torno del círculo de Maestros Tutores/Proyectos de aprendizaje, de los referidos estudios.

Situados en Mérida (Venezuela) la pregunta fundamental de esta investigación ha sido: ¿Están los Maestros Tutores suficientemente formados actualmente para orientar, conducir y concretar los Proyectos de Aprendizaje, que constituyen la columna vertebral de la formación profesional de los docentes que cursan este programa en la Misión Sucre del Estado Mérida?

Esta interrogante nos llevó por diversos caminos, los cuales en el marco de una investigación cualitativa y descriptiva, con base en la observación participante, hemos agrupado en seis franjas. El Capítulo I, **El problema**, al detenerse en la caracterización y explicación de ese programa formador de profesores, aporta elementos argumentales en torno de la importancia de esta investigación, especialmente sobre las necesidades que aconsejan realizarla, vale decir, los motivos que la justifican.

En el Capítulo II, el **Marco teórico referencial**, ingresamos en el mundo de las ideas que como savia nutricia alimentan y suministran fundamentación ideológica a la indagación, enfatizando, como dijimos antes, el pensamiento de pedagogos brillantes como fueron Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto y Lev S. Vygotsky, aunque se incluyen ideas de otros pensadores.

En el Capítulo III, nos remitimos al **Marco metodológico de la investigación**, en donde más allá del imprescindible arqueo de fuentes, hicimos uso de técnicas de Investigación-Acción, en cuyo tratamiento nos apoyamos en opiniones de especialistas y acudimos a instrumentos etnográficos, como las historias de vida (autobiografías) y también la encuesta.

En el Capítulo IV hacemos el **Análisis de los resultados de la investigación**, en los que sobresalen tres elementos: los especialistas, aunque agregan otros asuntos

puntuales, coinciden en que el nódulo problemático que abordamos se focaliza en los Maestros Tutores y los Proyectos de Aprendizaje; las autobiografías, por su parte, hablan de estudiantes adultos, con voluntad de formarse, pero afectados por dificultades de inestabilidad familiar, laboral y personal; mientras la encuesta refleja que un grupo de docentes bien dotado, presenta sin embargo limitaciones para ofrecer la formación profunda que reclama una educación con fines genuinamente revolucionarios como la bolivariana.

En el Capítulo V se proponen los **Lineamientos básicos para un plan de formación dirigido a los maestros tutores**, desglosado en empoderamiento docente y empoderamiento social, ambos sostenidos en su totalidad por las tesis freireanas, prietistas y vigotskianas, complementadas con elementos de andragogía y resiliencia de otras autorías.

En el capítulo VI, se presentan las **Conclusiones y recomendaciones**, un apartado necesario, referido puntualmente a otros asuntos que afloraron en el curso de esta actividad indagatoria. Y finalmente, se reseña el acervo de **Referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas** que configuraron el copioso manantial generador de la pesquisa investigativa.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA.

1.1. Planteamiento general del problema.

1.1.1. La crisis de la educación venezolana.

a. El impacto del neoliberalismo.

El mercado distorsiona por completo el mundo real. Representa el retorno del capitalismo salvaje, supuestamente superado en los años cincuenta y sesenta por el “estado de bienestar”. El mercado ha sido sacralizado, so pretexto de que la oferta y la demanda traerán los equilibrios por sí mismas. En este contexto se predica la privatización de todo, la eliminación de barreras arancelarias, la desregularización laboral (explotación de los trabajadores) y se levanta un discurso demoledor contra el Estado y sus ineludibles obligaciones en materia social, particularmente en seguridad, salud, educación, alimentos y vivienda.

La llamada “tiranía del mercado” es enjuiciada de diversas maneras por los autores. Se considera que destruye al ser humano y a la naturaleza, en forma apabullante. Que no se puede hablar de controlar al Estado, olvidándose del Mercado: El mercado interpreta cualquier resistencia como fuerza interruptora o distorsionante de su lógica expansionista. Cuanto más consigue eliminar estos obstáculos, más amenazante se vuelve para la vida humana y la naturaleza. El mercado percibe las exigencias de la vida humana como distorsiones. Desde el punto de vista de los afectados, sin embargo, esta máquina aplanadora luce como una clara amenaza para la vida social y el mundo natural. Al respecto Hinkelammert (2003) señala:

¿Se puede vivir con los resultados de un mercado totalizado? La eficiencia formal del mercado desenfrenado lleva a la destrucción de las fuentes de la riqueza: el ser humano y la naturaleza. La eficiencia se transforma en una competencia entre personas que cortan la rama sobre la cual están sentadas, se incitan mutuamente y finalmente degustan la caída paulatina de los competidores. (p.10).

En efecto, Hinkelammert (2003) asegura que la competencia desatada en el mercado, al buscar a toda costa la multiplicación de las ganancias, violenta el medio natural. Esta competencia, que forma parte de la esencia del mercado, es agresiva y depredadora y conspira contra la sobrevivencia de toda la humanidad. Como la competencia es considerada motor exclusivo de la eficiencia, dice el filósofo alemán que “se trata de una eficiencia que conduce a la muerte; es la eficiencia del suicidio colectivo” (*Ibíd.*, p.10).

Las políticas neoliberales han impactado gravemente los indicadores de desarrollo humano (IDH), acrecentando en el continente latino-caribeño la pobreza, el hambre, las enfermedades, la desocupación, la carencia de vivienda, la insuficiencia de servicios públicos como el agua potable, la exclusión de la educación y otros flagelos en auge como la delincuencia y la criminalidad organizada, directamente asociados con factores relativamente recientes como es el caso del tráfico de drogas.

Se han multiplicado los estudios referidos a las dificultades que confronta la educación en América Latina y el Caribe. La mayoría de ellos apuntan a tres áreas temáticas claves: el grado y la persistencia de la desigualdad educacional, los factores asociados con diferentes niveles de logros educativos entre diversos grupos de niños y el tipo de políticas y programas que han sido aplicados para promover una mayor igualdad educacional, dado el impacto real de esos proyectos en el acceso a la educación.

Según Reimers (2002), las iniciativas reformadoras en materia educativa, afirman los especialistas, deben enderezarse en tres direcciones:

1) desigualdades dentro del sistema de educación (abordadas mediante el empleo más progresista de los fondos y la reducción de la segregación; 2) desigualdades fuera del sistema de educación, abordadas por políticas sociales de respaldo, con el fin de mejorar las condiciones de salud y de nutrición de los chicos pobres; y 3) desigualdades emanadas de la interacción del sistema escolar con el mundo ajeno a la escuela (abordadas mediante el otorgamiento de más voz a las comunidades escolares, revisando las destrezas que importan y con un nuevo examen de aquella pedagogía que resulte más eficaz” (p. 620).

En relación con las inequidades educativas, el autor resalta:

Los datos son muy sólidos en cuanto que documentan la amplitud y la persistencia de la desigualdad educacional. (...). Sólo en fechas muy recientes se han concebido políticas encaminadas explícitamente a este objetivo, en especial en Latinoamérica. (...) Los alumnos de distinto origen social que asisten a diferentes tipos de escuelas muestran pautas diferentes de logros. (...) Son débiles las pruebas acerca del impacto de las políticas en el acceso y en el aprendizaje; al examinar las políticas existentes, los problemas de implementación emergen como un tema significativo para explicar por qué es tan modesto el impacto (*Ibíd.*, p. 24).

La pobreza, la marginalidad y la exclusión, fueron siempre un elemento constitutivo de la realidad latino-caribeña. La dominación histórica, el saqueo de los recursos naturales y la ignominia del atraso educativo y del sojuzgamiento cultural, determinaron en buena medida aquella tragedia. Es innegable igualmente, que factores internos, generalmente coludidos con los foráneos, contribuyeron en forma determinante al entronizamiento de esa situación.

Esta fue la historia durante el siglo XX, particularmente en las décadas finales de la misma centuria, aunque como dijimos antes, en esta última etapa, por virtud de la aplicación despiadada de las mencionadas políticas neoliberales, los rasgos de

depredación social y ambiental, con una muy fuerte presencia del hambre, se hicieron más dramáticos.

A fines del siglo XX, planteado hacer balances, se abordaba recurrentemente la situación de la educación, uno de los temas más ardorosos del debate que se adelantaba. Sobre la educación en Venezuela, en aquellos años finiseculares, afirmaba el padre jesuita Luis Ugalde (1997), ahora Rector de la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas lo siguiente:

La actual y muy deficiente educación se ha vuelto clasista. El que es pobre y no puede pagar, sólo tiene acceso a la educación básica y diversificada oficial, en general pésima y sin alternativas. El que puede pagar un poco más se busca la educación privada. Y los privilegiados que pueden pagar más o acceder a las becas del Estado, envían a sus hijos fuera del país. Quienes estudiaron en los buenos liceos públicos de hace cuarenta años, ahora no quieren a sus hijos en esos liceos sino en colegios privados. Pero el 80% de los venezolanos no tiene ninguna opción alternativa, si no le agrada el bajo nivel educativo oficial. Pensemos en caminos de salida. (p. 110).

No menos reveladora es la afirmación del mismo cura Ugalde, según la cual “el actual Estado venezolano está colapsado y en quiebra” (*Id.*). Dice que no es viable sin un profundo cambio en su manera de financiarse, en su dimensión, en las prioridades que atiende, en la corrupción e ineficiencia de su gestión y en la efectiva incapacidad de cumplir con sus funciones primordiales. Y agrega el jesuita universitario, con palabras por demás elocuentes, que es imposible “la corrección del Estado sin cambiar la actual apropiación privada de importantes áreas del Estado por quienes las retienen como botín y como tal las han saqueado, directamente o a través de transferencias ilícitas al sector privado y luego al exterior” (*Ibid.*, pp. 112-113).

La idea de formar, educar, preparar para la vida, junto con la idea de las profesiones, como actividad sistemática del hombre, en sentido moderno, nació con los desvelos ideológicos de la Ilustración y de la Revolución Francesa. Recordemos

que el *Emilio* de Rousseau es una elevada lección de pedagogía. Por supuesto, también allí, junto con la escuela, estaba teniendo lugar el nacimiento del maestro de aula y su desempeño, como tema de estudio.

Esta propuesta originaria, con una visión de Estado Docente, se planteaba la formación de los individuos como republicanos y como profesionales. El principio de “capacitar al ciudadano para la sociedad”, cobró fuerza y se propagó rápidamente. En 1794, tempranamente, se fundó en París la primera Escuela Normal con estudiantes pensionados que debían aprender lo que iban a enseñar. Y en 1811, tanto en Francia como Prusia y los Estados Escandinavos, estaban en marcha algunos de esos centros disciplinares. En 1922, por ejemplo, México fundó en el actual Estado de Michoacán su primera Escuela Normal.

En Venezuela, el presidente modernizador Antonio Guzmán Blanco había partido adelante. En 1876 nacieron dos Escuelas Normales en Caracas y una en Valencia. Y en 1881 se sumaron las correspondientes a Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto. El plan de estudios, muy sencillo, incorporaba escritura, lectura, geografía, historia y conocimientos sobre la Constitución Nacional. Con las Escuelas Normales y los Maestros Normalistas entramos en el siglo XX.

El pensamiento político, germinado en las postrimerías de la tiranía gomecista (1908-1935), eclosionó en 1936, año de auge para las ideas democráticas y para muchas reformas en materia social. En este efervescente 1936, los planteamientos progresistas apuntan hacia el combate contra el analfabetismo; la reorganización de las escuelas primarias, normales y universitarias; la creación de jardines de infancia; impulsar la educación popular; el deporte; la integración del libro y la radio a la actividad educativa; y la fundación del Instituto Pedagógico Nacional, proyecto que el presidente Eleazar López Contreras (1936-1941) concreta ese mismo año de 1936.

En el curso de los años cuarenta, las propuestas educativas democratizadoras son recurrentes. Nuevas edificaciones escolares, incorporación de mayor cantidad de maestros y maestras, masificación de la educación (educación de masas, se dice entonces) y mejoras en las condiciones socio-económicas de los educandos para garantizar la prosecución escolar, son algunas de las consignas más sentidas y voceadas.

Una vez derrocada la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, en 1958, Venezuela pasó a contar con siete instituciones de educación superior: cuatro universidades públicas denominadas “autónomas” (Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes, Universidad de Carabobo y Universidad del Zulia); dos privadas (Universidad Católica Andrés Bello y Universidad Santa María) y el Instituto Pedagógico Nacional de Caracas.

En la década de los años sesenta y setenta, fueron fundadas las Universidades Centro Occidental Lisandro Alvarado (Edgard Sanabria - Rafael Pizani, 1959); de Oriente (Rómulo Betancourt - Reinaldo Leandro Mora, 1962); Simón Bolívar (Raúl Leoni - J. M. Siso Martínez, 1967); Simón Rodríguez (Rafael Caldera - Enrique Pérez Olivares, 1974). Y durante este último año, también fue creada la famosa Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Carlos Andrés Pérez - L. M. Peñalver, 1974).

En diciembre de 1958, al calor del ascenso popular que siguió a la caída de Marcos Pérez Jiménez, se había puesto en vigencia el *decreto-ley sobre universidades*, una norma progresista, que proclamaba la autonomía universitaria plena y también la inviolabilidad del recinto académico. En este corto lapso, las instituciones superiores fueron denominadas generalmente “universidad autónoma, popular y democrática”, caracterizada por la aparición de Consejos de desarrollo científico y humanístico, estudios de postgrado y organizaciones de bienestar estudiantil, aparte de numerosos institutos y centros de investigación.

Entre 1968 y 1970 tuvo lugar la “Renovación Académica”, un proceso crítico, fogoso e impugnador en que se presenciaron avances muy importantes como la departamentalización universitaria, la semestralización, la creación de licenciaturas con varias menciones y el régimen de unidades-créditos, prelaiones y materias electivas, entre otros.

La *Ley de Universidades* de 1970, hija del político Pacto de Punto Fijo, pese a su retórica, vino a crear las condiciones para acabar con la universidad autónoma, popular y democrática, innegablemente abierta a todos. El gobierno socialcristiano de Rafael Caldera (1969-1974), que había ganado las elecciones en el diciembre pasado, para sorpresa de algunos, designó al empresario Héctor Hernández Carabaño como Ministro de Educación.

El año 1970 fue un año emblemático para la universidad autónoma venezolana. En el curso del mismo, ocurrieron tres hechos sumamente significativos que hablan por sí solos: en septiembre es puesta en vigencia la intervencionista *Ley de Universidades*; en octubre, por iniciativa del industrial Eugenio Mendoza y con Luis Manuel Peñalver como rector, nace la Universidad Metropolitana de orientación claramente empresarial; y en noviembre, el gobierno democristiano de Rafael Caldera lanzó los tanques y el ejército contra la Universidad Central de Venezuela, acabando con la autonomía.

La integración de las universidades nacionales a los proyectos de las altas cúpulas económicas y empresariales estaba en marcha. En los años del primer mandato de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), se inició la aplicación de políticas neoliberales, las cuales se vieron significativamente “suavizadas” por el alza sin precedentes del ingreso petrolero. Sin embargo, la política perecista estaba caracterizada por un proceso de despilfarro y corrupción sin precedentes (cf. Duno,

1975; Díaz, 1975; Sanín, 1978; Moncada, 1985; Vadell, 1985; Consorcio Capriles, 1989), profundizó aún más los problemas económicos de los venezolanos, lo que incluyó el inicio de la caída paulatina de los establecimientos educativos.

La gestión de Luis Herrera Campins (1979-1984), comenzó con el *VI Plan de la Nación* que lanzó el Estado Promotor, el cual, según se vociferaba, pretendía superar al Estado Empresario-Populista anterior. En 1980 entró en vigencia la nueva *Ley Orgánica de Educación*, ya en la dirección evidente de implantar en el ámbito educativo las políticas neoliberales ordenadas por el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. Este mismo año entró en aplicación la llamada Prueba de Aptitud Académica (PAA), un muro de exclusión que sobrevivió por más de veinticinco años (un cuarto de siglo), en las universidades venezolanas.

Irrumpió entonces un lento pero firme proceso de privatización educativa, que se centró en la educación preescolar, especial y superior. Así comenzaron a aparecer numerosas universidades e institutos privados y en términos estadísticos, empezó a visualizarse la reducción de la participación pública en el contexto de la educación venezolana.

Graffe (2005) destaca que “en este período de gobierno los resultados de la expansión del sistema escolar, medida a partir de la variación porcentual interanual de la matrícula, es moderada y el crecimiento más bajo de todos los ejercicios de gobierno precedentes” (p. 75), y asegura que durante el gobierno de Jaime Lusinchi (1984-1989), prosiguió la caída de la educación pública y el crecimiento de la vertiente privada.

No faltaron, por supuesto, las explicaciones que intentaban cosmetizar y hacer aceptable el fenómeno privatizador. Generalmente, los argumentos giraban en torno

de la idea que la educación pública vivía una franca debacle. En este sentido, se decía, que el país debía incrementar su “capital humano”, preparar al personal reclamado por la expansión industrial y comercial y suministrar los cuadros calificados que requería la reforma del Estado y de todas las instituciones públicas. El resultado fue el ya indicado: exclusión y marginación.

La caída sufrida por la matrícula educativa, insinuada en los años setenta, se profundizó en los ochenta y tomó expresiones dantescas en los noventa, cuando tocó fondo. Es necesario decir que no lo consiguió completamente, porque las valerosas luchas estudiantiles, que costaron numerosas vidas inocentes, impidieron que en el caso de las universidades autónomas, se impusiera completamente la política de cupo. Los números siguieron creciendo lentamente en términos de nuevos institutos educativos y matrícula, pero el fenómeno privatizador, no evidente para la población en general, se deslizaba soterradamente en la estructura educativa, en el camino de imponerse, lo que dejó progresivamente fuera del sistema, a grandes contingentes de jóvenes procedentes de los estratos populares y de la clase media sobre todo baja.

La bandera inicial de la revolución educativa —que tuvo más sentido cuantitativo que cualitativo— pero que facilitaba el ingreso a la educación que flameó hasta 1967 en manos de Luis Beltrán Prieto Figueroa, se debilita cuando, producto del enfrentamiento con Rómulo Betancourt que impuso a Gonzalo Barrios como candidato presidencial de AD en 1968, “el maestro Prieto” tuvo que abandonar a Acción Democrática y fundar con Jesús Ángel Paz Galarraga y otros seguidores el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP).

La consigna del libre acceso a la enseñanza, no pudo cruzar la barrera del primer gobierno de Rafael Caldera (1969-1974), aunque logró cierto aliento durante el primer mandato de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), como un reflejo del alza del

ingreso petrolero, determinado por el embargo árabe contra los aliados occidentales de Israel, ocurrido en octubre de 1973, volvió a desplomarse en los años ochenta.

La educación básica (primaria y secundaria), que conoció un buen momento por el auge popular y de masas que se desató en 1958 y aún en los primeros años del gobierno de Rómulo Betancourt (1959-1964) y más adelante en tiempos de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), comenzó su caída libre a fines de los años setenta, sacudida por el deterioro presupuestal y académico y el debilitamiento generalizado de los servicios estudiantiles.

Pérez, al frente de una política económica faraónica, de grandes proyectos y de rapacidad administrativa (“la gran Venezuela” la llamaba), abrió las puertas a la quiebra económica del país, la cual se insinuó con la desaceleración de 1977 e irrumpió brutalmente al caer la moneda (Viernes Negro), en 1983, años presidenciales del mencionado Luis Herrera. La llamada *reforma educativa*, lema que había sustituido a la *revolución educativa*, resultó una nueva trampa del puntofijismo. Fue el disfraz adoptado por el voraz neoliberalismo. Pero, todavía no había llegado lo peor. En 1980 entró en vigencia la aún no suficientemente estudiada *Ley Orgánica de Educación*, de signo neoliberal. Sobre esta norma volveremos más adelante pero digamos por ahora que ella dedica un aparte importante de su articulado a la materia de la educación privada, lo que despeja toda duda sobre sus aviesos objetivos e intenciones.

En 1983, a propósito del bicentenario del nacimiento del Libertador Simón Bolívar, se funda la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), a la que se agregan sucesivamente los institutos pedagógicos que existían con anterioridad: Caracas (1936), Barquisimeto (1959), Maturín y Maracay (1971), Miranda (1976), y el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1947).

El 27 de junio de 1988, aniversario del guzmancista *Decreto de instrucción pública gratuita y obligatoria*, se suscribe el Acta de Consolidación de la UPEL con gran despliegue en la Iglesia de San Francisco, donde Bolívar recibió el título de Libertador en 1813. En 1990, los pedagógicos rurales Gervasio Rubio y El Mácaro se incorporan también a esa Universidad. Y en 1992, se integra el Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco en calidad de asociado, por su carácter privado. El 4 de febrero de 1992, el país supo de la existencia del Comandante Hugo Chávez, aunque el festín neoliberal se prolongó por un decenio más.

Sería interesante conocer el balance general de la UPEL, un agrupamiento académico fundado para dar respuesta coherente a la problemática de la formación docente. En el 2013 esa Universidad cumplió treinta años de creada. ¿Cómo ha canalizado el escollo de la inclusión?, ¿qué programas pertinentes adelanta?, ¿con qué calidad académica?, son preguntas que todos nos hacemos.

Precisamente, el *Informe de la Comisión designada para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional* (COPEN), presentó en septiembre de 1986 el documento mencionado coloquialmente con el nombre de *Informe Uslar Pietri*, el cual señala que la crisis de la sociedad venezolana se manifiesta con mayor agudeza en la educación superior.

Este documento revelador, suscrito también por Luis Beltrán Prieto Figueroa, Pedro Rincón Gutiérrez, Enrique Pérez Olivares y Antonio Luis Cárdenas, puntualiza que “la posibilidad de acceso de alumnos a la educación superior está muy vinculada a su origen social; cada vez más, los alumnos de los grupos sociales menos favorecidos tienen menores posibilidades de acceso a este nivel, y en particular a aquellas instituciones de mayor tradición académica” (p. 5).

Los firmantes del documento, están aludiendo directamente a la Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia y Universidad de Carabobo, casas de estudios superiores que junto a otras estaban recibiendo en 1985 el 33% de todo el presupuesto educativo nacional, fondos que en un 85% estaban destinados a gastos de nómina.

Por otra parte, no escondía el *Informe Uslar* que en el mismo lapso se fueron a pique dramáticamente las becas, bibliotecas, comedores, trasportes y otros servicios estudiantiles. Ni la poca pertinencia de los planes de estudios y programas en ciertas carreras, así como las altas cifras de desertores y repitientes y el relativamente bajo número de egresados.

El Informe de la COPEN, luego del diagnóstico sobre la crisis educativa, dijo lo correcto y propuso un nuevo proyecto educativo nacional. Meses después, Uslar Pietri, en el programa de opinión *Primer Plano* conducido por Marcel Granier en Radio Caracas Televisión, tuvo que reconocer, con lamentos y ojos húmedos, el poco interés que mostraron las cúpulas políticas ante ese documento traspasado por angustia venezolana y cargado de futuro. Como cosa curiosa y quizás paradójica, en 1986, el planteo de “los notables” que lideraba Uslar, despedía un fuerte aroma bolivariano. Veamos los detalles. El *Informe Uslar Pietri* afirmaba que una propuesta educativa de gran aliento para Venezuela, debía recoger los siguientes elementos:

1. Que se entienda que la educación tiene un doble papel, de un lado, ella cumple una función formadora del ser social y por el otro, la educación tiene una función trasmisora a tono con las nuevas exigencias sociales. La escuela, la familia, los medios de comunicación social, la iglesia y los partidos políticos, entre otras, son instituciones que participan de esas funciones.
2. Que se desarrolle una educación que no deje sin destino útil y deseable a ningún ser humano y que corresponda al concepto expresado hace tanto tiempo por Simón Rodríguez de “enseñar a la gente a vivir”.

3. Que se acepte que la educación no puede ni debe reservarse sólo para los mejores, ni tampoco puede pretender educar a todos de igual manera. La educación para ser efectivamente igualitaria debe ser compensadora y descubridora de vocaciones y aptitudes, que debe contribuir a desarrollar.
4. Que se enfatice a la educación como una fundamental posibilidad del ser humano, cualquiera sea su edad, ella lo acompaña desde la cuna hasta la tumba. Por eso, la educación debe preparar para la vida y para el trabajo, logrando la formación integral del hombre, para poder adaptarse a un mundo en permanente transformación. (1986, p. 8).

No menos importante fue la conclusión del manifiesto: todo el esfuerzo educativo debe proyectarse hacia el desarrollo de espíritus libres, con criterios abiertos a la duda, y en permanente búsqueda del conocimiento, estimulando el ejercicio del criterio propio, que permita el cuestionamiento de cualquier formulación dogmática.

Enjuiciando la situación de ineficiencia y corrupción imperante durante las décadas de fin de siglo y también como un eco de las denuncias hechas por Arturo Uslar Pietri, el profesor-investigador de la Universidad Católica Andrés Bello, Luis Pedro España, señaló que la asignación de recursos del Estado Petrolero nunca se correspondió con la lógica distributiva, fue discrecional y se basó en justificaciones ficticias o aparentes. Estas fueron sus palabras:

Así, se denomina créditos blandos a los que fueron evidentes procesos de privatización de la renta petrolera; dignificación del salario a la sobre-remuneración de los factores productivos; o estímulos a la productividad a las entregas de subsidios y subvenciones, la exoneración de impuestos y la contratación de deudas públicas, bajo el supuesto del desarrollo de una mayor productividad futura. (Ugalde, et al. 2004, p. 44).

En síntesis, tomando como muestra únicamente a la última década del siglo XX (1991-2000), el crecimiento de la educación universitaria en Venezuela denunciaba el avance sostenido del proceso privatizador. Veamos los números: Universidades existentes en 1991: 17 públicas y 15 privadas; en 2000: 21 públicas y 21 privadas; Institutos y colegios universitarios en 1991: 41 públicos y 38 privados; en 2000: 47

públicos y 57 privados. Total para el año 2000: 146 instituciones superiores, 68 públicas y 78 privadas. No cabe duda, que la cantidad de institutos superiores, profesores y estudiantes, creció en el período gubernamental puntofijista de los partidos AD y Copei, pero la educación privada se posicionó definitivamente en la delantera.

Sobre estas cifras se funda nuestra convicción de que la educación universitaria en 1998, a la llegada del Comandante Hugo Chávez a la Presidencia de la República, vivía un severo cuadro discriminatorio: cierto que la matrícula universitaria durante 40 años (1958-1998) creció 65 veces, es decir, pasó de 11 mil a 715 mil alumnos; pero la composición social del estudiantado había cambiado drásticamente, colocándose los muchachos de clase alta y clase media alta en el sitio privilegiado del 65% contra 35%, fenómeno observable en las ventajas ofrecidas a los chicos procedentes de los colegios privados.

b. La respuesta bolivariana frente la exclusión educativa: La Misión Sucre (MS) y el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) en el estado Mérida.

En el año 2002 Venezuela vivió una coyuntura especialmente crítica. A finales de 2001, la Asamblea Nacional (nuevo Congreso Nacional) había aprobado al Presidente Hugo Chávez Frías un instrumento especial perfectamente legal llamado *Ley Habilitante*, la cual permitía al Poder Ejecutivo legislar y poner en vigencia 49 Leyes referidas a materias sumamente urgentes e importantes para el país, entre ellas las de petróleo y gas, agricultura y tierras, pesca y otras, lo que desató una rebelión de la alta oligarquía, asociada a las grandes corporaciones globales especialmente estadounidenses. Golpe militar, golpe petrolero, actividades agitativas y desestabilizadores diversas, y decenas de heridos y fallecidos fue el saldo de estas hazañas de la rancia clase dominante.

La Misión Sucre nació el 21 de septiembre del año 2003 y el PNFE en el mes de junio del inmediato 2004. El inicio de la Misión Sucre fue un Censo Nacional de Bachilleres que comenzó en esa fecha y se extendió durante todo este mes y el próximo de noviembre. El 3 de noviembre de ese mismo año 2003, comenzó el Programa de Iniciación Universitaria, esperado por décadas.

El currículo del Programa Nacional de Formación de Educadores contempla tres (3) grandes planos: Plano Teórico-Conceptual, que es el conjunto de saberes y conocimientos filosóficos, políticos, sociales, pedagógicos, científicos y técnicos, a ser asimilados por el educador en formación. Plano Empírico-Operativo, que remite a la realidad concreta de la escuela y de la comunidad en donde él enfrentará situaciones específicas para su actividad formativa y formadora. Y Plano de Contraste, que constituye la síntesis de la confrontación creciente entre la teoría y la práctica en situaciones concretas. Esto es, la confrontación entre la teoría y la práctica y la simbiosis que deriva de ellas; el volver a pensar las experiencias y las teorías de acuerdo con la intensidad de las exigencias específicas. O sea, que el nuevo pensamiento pedagógico emerge de la reflexión hecha en la práctica sobre una realidad puntual.

El currículo del PNFE se descompone en cuatro (4) componentes: Formación socio-cultural, Formación pedagógica general, Formación especializada para la educación bolivariana y Vinculación profesional bolivariana, los cuales nutren los contenidos de los básicos curriculares y también de los ejes transversales, a lo largo de los ocho (8) semestres.

Los Básicos curriculares constituyen el área de formación profesional, que abarca el contenido teórico-práctico indispensable para desempeñarse exitosamente como educador. Ellos incluyen conocimientos, sentimientos, valores, habilidades,

destrezas, lo que impone al educador en formación enriquecer constantemente su trabajo elevando su desempeño y consolidando su personalidad, dada la singularidad de la actividad pedagógica y los avances del actual mundo globalizado.

Estos cuatro (4) Básicos curriculares se inter-influyen dialécticamente, favoreciendo la formación integral del profesional, porque todos ellos se sintetizan en los Proyectos de Aprendizaje que realiza el estudiante en los tres (3) Trayectos de formación de la carrera (inicial, intermedio y especializado), así como en los intercambios que realiza con la familia, la escuela y la comunidad.

La Formación socio-cultural abarca la comunicación oral y escrita; el desarrollo del pensamiento lógico a partir de elementos de matemática y estadística aplicada; del conocimiento de la historia y geografía de Venezuela; del acervo cultural y del devenir histórico del pensamiento político latinoamericano y caribeño, en su interrelación con el pensamiento universal, así como las bases filosóficas y sociológicas de la educación, las tecnologías de la información y la comunicación y la prevención de desastres.

La Formación pedagógica general suministra las herramientas psicopedagógicas necesarias, asentadas en el proceso de formación sociocultural y en la dinámica de las relaciones esenciales del proceso enseñanza-aprendizaje. Este componente se caracteriza por su celeridad, su cambio constante, proporciona métodos y técnicas de investigación y estrategias de atención, tanto de uso individual como grupal.

La Formación especializada para la educación bolivariana es la síntesis de la formación psicopedagógica y sociocultural, lograda mediante el desempeño en la escuela y en la comunidad, en la medida que facilita al educador en formación

apropiarse de los fundamentos y características del sistema educativo bolivariano, con base en las ideas de desaprender y aprender haciendo.

Vinculación profesional bolivariana es el espacio en que confluyen, se encuentran, se concretan, los aprendizajes de los tres (3) componentes anteriores, en la interacción constante de los planos empírico-operativo, teórico-conceptual y de contraste. Aquí el gran dato es la actividad del educador en formación, en la escuela, en la comunidad y en su aldea.

En la escuela, el estudiante afirma su responsabilidad pedagógica, refuerza su proceso formativo porque cuenta con un maestro tutor que con la experiencia elevará su motivación, el compromiso profesional y su especialización. En esta etapa el educador en formación se mantendrá estrechamente vinculado con la escuela y la zona educativa, organismos llamados a facilitar, supervisar y evaluar sus avances, así como propiciar la sinergia institucional hacia su formación integral. La vinculación del estudiante con la escuela o la comunidad, se hará a partir de la cuarta semana del primer trayecto.

Elemento importante del programa general es la Metodología de los Proyectos de aprendizaje (el más importante de todos los básicos curriculares, aunque, curiosamente, en la teórica correspondiente no es resaltado como tal). En estos Proyectos de Aprendizaje, se aplican los postulados recién mencionados arriba, mediante un proceso constante de acción, reflexión y sistematización. Ahora bien ¿Qué es el Proyecto de aprendizaje?

Es una estrategia integradora del aprendizaje, investigativa e interdisciplinaria, desarrollada por uno o varios estudiantes, con base en métodos científicos, buscando la transformación de la realidad socio-educativa que los rodea y formándose ellos mismos, en correspondencia con los objetivos del PNFE. La idea matriz del Proyecto

de aprendizaje es que el educador en formación debe ser capaz de construir sus propios aprendizajes, a partir de una relación estrecha con el marco comunitario, principio rector de toda la política de municipalización de la Educación Superior. (cf. MES, 2003).

Este tipo de proyecto sirve para estimular al estudiante hacia la construcción de su proceso de aprendizaje y decidir qué contenidos de los Básicos curriculares y Ejes transversales preferirá para fundamentar y enriquecer su proyecto, de acuerdo con los intereses individuales y sociales, vale decir, institucionales y comunitarios, dado su rol de investigador-actor (protagonista que lucha por transformar la realidad).

Los Proyectos de aprendizaje son de complejidad creciente, con base en la planificación, la ejecución y el acompañamiento. El primer trayecto se inicia con el Proyecto de vida, el cual incorpora aspectos personales y profesionales, cuyos adelantos y tropiezos deberá evaluar durante todo el proceso lectivo. Para el desarrollo de los Proyectos de aprendizaje propiamente tales, durante el segundo y tercer trayecto, el/la estudiante tendrá que tomar en cuenta los problemas o necesidades surgidos en la vinculación con la escuela y la comunidad, como posibles temas de estos proyectos. Por otra parte, deberá dedicarle como mínimo dos (2) horas semanales, con el objeto de compartir y enriquecer el trabajo realizado.

Este ejercicio dialéctico tendrá lugar conjuntamente con los demás actores involucrados en el programa: maestro-tutor, profesor asesor, grupo de estudiantes y representantes y miembros de la comunidad, además de estimar el tiempo que él mismo como estudiante dedicará al estudio y trabajo independiente. En el segundo trayecto podrá realizar Proyectos de aprendizaje donde intervengan hasta tres (3) estudiantes, siempre que garanticen el protagonismo y el aporte individual como resultado de un aprendizaje cooperativo que contribuya al desarrollo personal y

profesional de ellos. En el tercer trayecto los Proyectos de aprendizaje deberán asumirse, ahora sí definitivamente, de manera individual.

Los Talleres electivos son diversos, porque se refieren a los temas importantes para los Proyectos de aprendizaje, que el educador en formación tendrá que construir de acuerdo con los problemas y necesidades de la comunidad. Por ejemplo, pueden referirse al desarrollo endógeno, uso racional y eficiente de la energía, festividades tradicionales, relleno sanitario, escuela y comunidad, desastres naturales, cooperación y conflicto, lucha contra las drogas, alcoholismo, delincuencia y criminalidad, violencia contra la mujer, abonos naturales, agua potable, transporte, cloacas, lenguas indígenas, cultura indígena, y diagnóstico-prevención e integración de la familia.

Los Ejes transversales están integrados a los Básicos curriculares y muy relacionados entre sí, porque son el punto de encuentro entre los saberes y las prácticas educativas. Constituyen áreas prioritarias por su elevada pertinencia social. Los Ejes transversales, en principio, son tres: formación ciudadana, educación ambiental y educación para la salud.

Sistema de evaluación. Su objetivo principal es de naturaleza freireana: contribuir a la formación tanto personal como profesional del estudiante. Evaluar es una función educativa, formadora, no punitiva, mucho menos de poder como en las pedagogías autoritarias. La evaluación es cualitativa porque valora al estudiante en su avance como individuo, profesional y ciudadano. La evaluación es sistémica, permanente e integral.

Es sistémica porque engloba trayecto, componente, eje transversal y básico curricular, en el complejo de relaciones intra, inter o transdisciplinarias. Es permanente porque es continua, identifica el nivel de desarrollo del estudiante y propicia el movimiento de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo.

Es integral porque valora los saberes, los métodos, los principios, las actitudes y convicciones que garantizan el ser, el saber, el hacer y el convivir, es decir, el desaprender, aprender a aprender y aprender haciendo, en la familia, en la escuela y en la comunidad. Finalmente, ella incluye la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Dentro de estas numerosas coordenadas tiene que moverse el Maestro-Tutor. Es grande su responsabilidad, el reto pedagógico y la dedicación requerida. Orientar y acompañar, cuidar que la dinámica cooperativa del grupo no sustituya al aporte individual, estar pendiente de lo general y de lo particular, de la teoría y de la práctica, del aula y de la comunidad, de la responsabilidad, orden y compromiso del alumno, de crear y mantener el clima de empatía, estar a su lado desde el primer encuentro grupal, y detectar sus debilidades y fortalezas, como mínimo en tres áreas fundamentales: conocimiento teórico, información sobre las dificultades comunitarias y experiencia personal en la resolución de esos problemas.

En este sentido, el Maestro-Tutor deberá contribuir en la determinación de las situaciones problemáticas y jerarquizarlas, es decir, en la elaboración del diagnóstico. Apoyar en la preparación del proyecto de investigación. Plantear el problema una vez identificado. Precisar objetivos generales y específicos. Abordar el marco teórico-conceptual. Formular la metodología de trabajo y definir métodos, técnicas e instrumentos, precisar habilidades investigativas del estudiante. Justificar la investigación en cuanto a su utilidad social, aplicar instrumentos, sistematizar información, y por último, evaluar la creatividad, la repercusión beneficiosa de la investigación y la calidad oral y escrita de la presentación final.

A continuación, para mejor comprensión de los estudios que lleva adelante el PNFE, presentamos algunos gráficos ilustrativos de los planos del modelo curricular,

la estructura curricular y algunas sugerencias para los contenidos temáticos de los talleres electivos. (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2006):

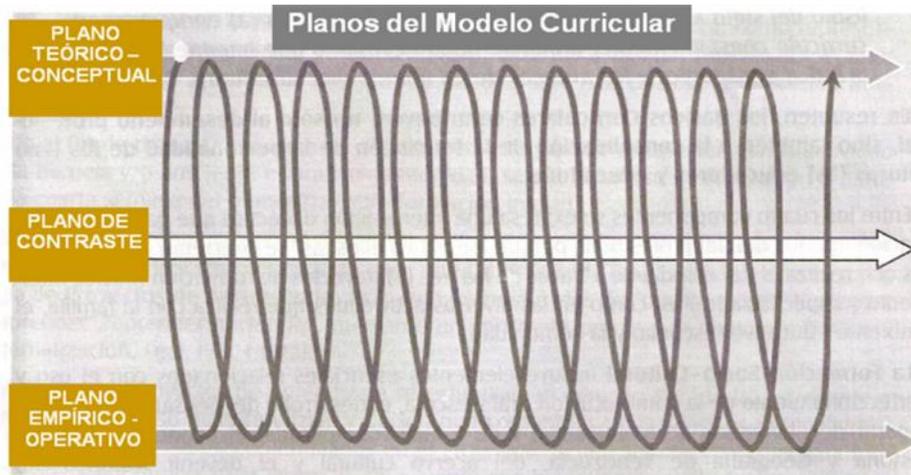


Gráfico 1. Planos del modelo curricular. Tomado de Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.

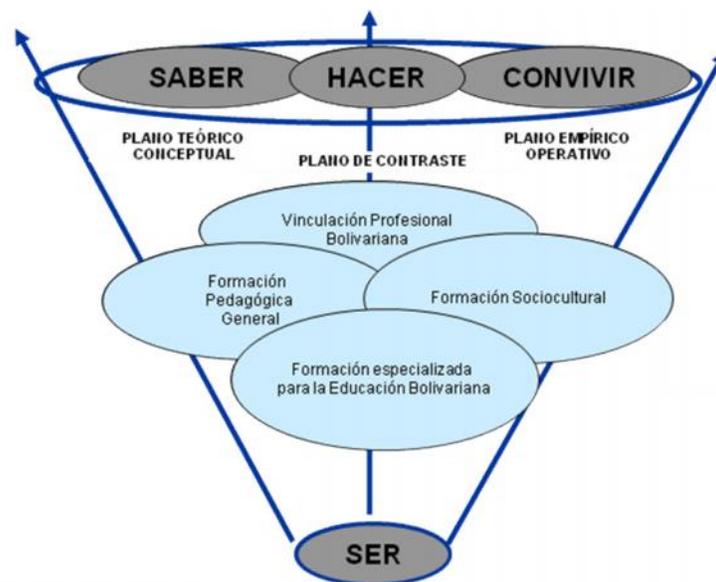


Gráfico 2. Estructura curricular. Tomado de Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.

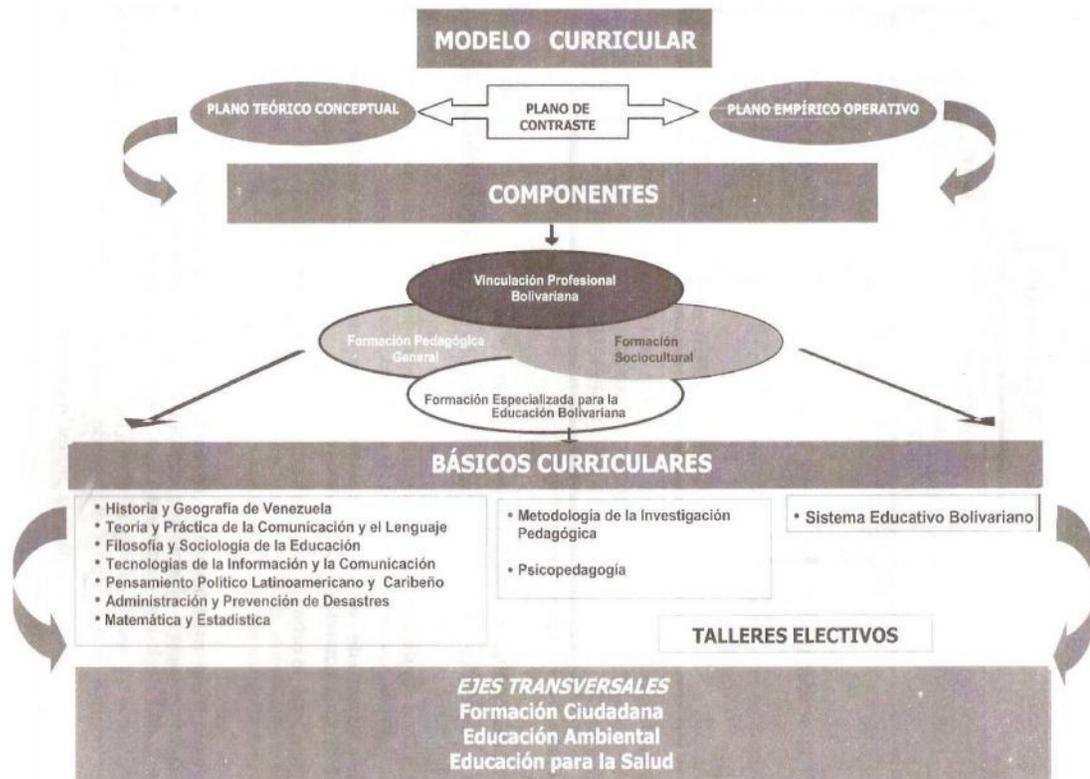


Gráfico 3. Modelo curricular. Tomado de Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.

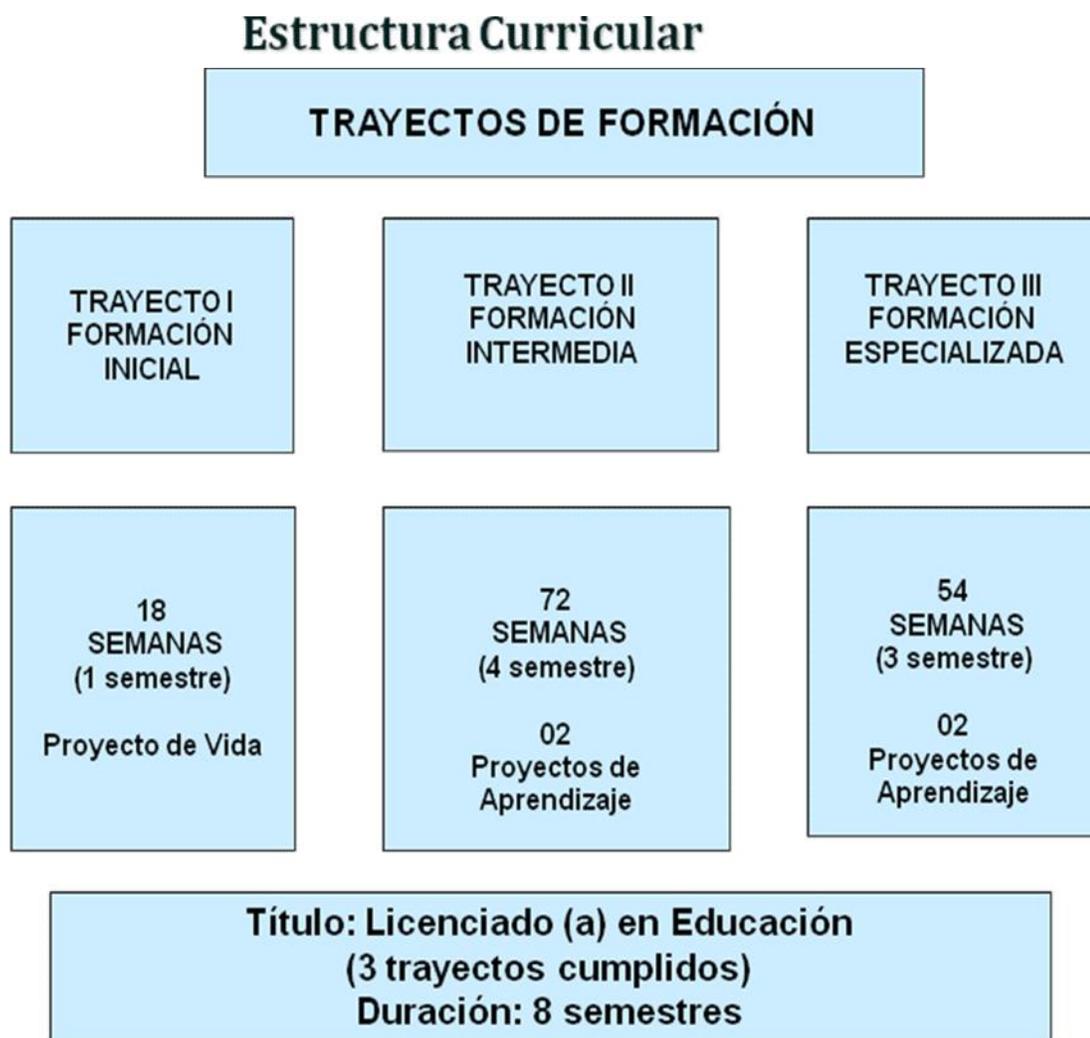


Gráfico 4. Modelo curricular. Tomado de Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.

Sugerencia para los Contenidos Temáticos de los Talleres Electivos

- * Lenguas indígenas.
- * Lenguas extranjeras.
- * Lengua de señas.
- * Trabajo con los Proyectos de Aprendizaje.
- * Dinámica de Grupo.
- * Técnicas para la resolución de problemas aritméticos.
- * Atención a la diversidad.
- * El aprendizaje de la Geometría.
- * Técnicas para el estudio.
- * Detección y estimulación del talento.
- * Atención a las necesidades educativas especiales.
- * Investigación – Acción.
- * Otros que se consideren, en dependencia de las particularidades de los Estados.

Gráfico 5. Sugerencias para los contenidos temáticos de los talleres electivos. Tomado de Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.

1.2. Objetivos de la investigación.

1.2.1. Objetivo general.

Evaluar el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) de la Misión Sucre (MS) en el estado Mérida (Venezuela) en el marco del nuevo paradigma nacional de la universidad incluyente.

1.2.2. Objetivos específicos.

1. Analizar las dificultades que existen en el plan de formación y en el desempeño profesional de los Maestros-Tutores, del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) en el estado Mérida.

2. Proponer los lineamientos básicos para un Plan General de Formación de Maestros-Tutores, que cualifique el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) de la Misión Sucre (MS) en el estado Mérida.

1.3. Pregunta de investigación.

¿Están los Maestros-Tutores suficientemente formados actualmente para orientar, conducir y concretar los Proyectos de aprendizaje, columna vertebral de la formación profesional de los docentes que cursan este programa en la Misión Sucre del estado Mérida?

1.4. Justificación de la investigación.

La importancia de este tema es notable. Es necesario hacer una evaluación ajustada, rigurosa, sanamente crítica de la amplia labor realizada desde 2003 por la Misión Sucre y el PNFE. Dicho de otra forma, es hora de intentar un diagnóstico puntual que explicita claramente los problemas de formación docente en relación con políticas prioritarias como la impulsada a través del Programa Nacional de Formación de Educadores, cuyo éxito —entre otros factores— depende directamente de la disponibilidad de Maestros-Tutores preparados suficientemente para llevar adelante los objetivos claramente planteados.

Es imprescindible este tipo de análisis, en la dirección de antever, corregir o reorientar procesos. La observación, el seguimiento, el señalamiento responsable, la ponderación de los avances y falencias junto a los logros obtenidos, forman parte de un todo constructivo, cuya revisión crítica debe convertirse en práctica cotidiana. En este sentido, consideramos estos mecanismos evaluativos como elementos imprescindibles para la mejor marcha de la actividad educativa.

Al principio dijimos que atribuimos a la inclusión dos cualidades: la cantidad y la calidad. En esta investigación nos centramos en el análisis de la Misión Sucre y más directamente en la situación docente (caso de los Maestros-Tutores) del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), en el estado Mérida, asumiendo que este estudio de caso podría arrojar mucha luz sobre toda la actividad nacional bolivariana en la educación superior, motivo por el cual aborda un estudio general sobre el proyecto en su totalidad.

Yendo al grano, Este balance crítico y autocrítico tiene como mínimo una justificación general desglosada en cuatro aspectos: técnico, social, político y económico. Necesitamos un docente dotado del instrumental metodológico adecuado para abordar asertivamente la realidad, tanto del

aula como del entorno. Por otra parte, requerimos de su sensibilidad social y vocación de servicio. Y también de su solidaridad militante con los postulados de la educación liberadora. Aparte, por supuesto, de su experticia para aportar beneficios a la sociedad y derivar de su labor los medios para su manutención. (cf. MES, 2004).

Las misiones sociales, desplegadas por el gobierno bolivariano, que suman más de una veintena en escala nacional, han desarrollado un vasto trabajo, especialmente en la educación, salud, alimentación y vivienda. Sobre educación universitaria, aparte de la Universidad Bolivariana de Venezuela y la Misión Sucre, en la *Memoria y cuenta de 2011* ante la Asamblea Nacional, el Presidente Hugo Chávez Frías mencionó que la matrícula universitaria se acerca al 200% de incremento y que se han creado 20 nuevos centros superiores: 10 universidades, 6 politécnicos y 4 institutos. Recordemos que anteriormente, también con Chávez (entre 1999 y 2003) se habían fundado 5: Yaracuy, Marítima del Caribe, Deportiva del Sur, de las Fuerza Armada y la del Sur del Lago, aparte de tecnológicos en los estados Bolívar, Apure, Barinas y en La Fría, estado Táchira.

La Misión Sucre, por su parte, se ha hecho merecedora del reconocimiento internacional. La UNESCO, aparte de distinguir a Venezuela como país libre de analfabetismo, calificó a la propuesta sucrense como el Programa Educativo más incluyente en el mundo. Ahora, recientemente, hace poco menos de un año, el reconocido organismo mundial para la educación, la ciencia y la cultura, ubicó a Venezuela en el quinto lugar porcentual en el mundo y en el segundo en América Latina, en términos de su alta matrícula estudiantil.

La Misión Sucre ha obtenido resultados impresionantes en nueve años. En 2012, exhibe las siguientes cifras: Seiscientos treinta y cuatro mil nuevos estudiantes incorporados a la educación superior (634.000); trescientos treinta y seis municipios de todo el país (336) incorporados al subsistema universitario; un mil novecientas trece aldeas universitarias en funcionamiento (1913); y veinticuatro (24) programas

de formación profesional desarrollándose, aparte de miles de becarios y una preinscripción permanente por año que bordea los quinientos mil estudiantes (500.000), lo que constituye un cúmulo de resultados sin precedentes (Chávez en Aló Presidente, 2012).

Ya Venezuela venció la exclusión educativa y municipalizó los estudios superiores y se encamina a la territorialización, es decir, a la implantación de esas instituciones en la realidad territorial que le corresponde. Este último reto, planteado por el avance educacional bolivariano, significa abrir cauce a la masificación en pleno corazón del pueblo (comunidades, consejos comunales, mesas técnicas, órganos de contraloría social, etc.), vale decir, llegar con la educación al poder popular para afianzar allí los núcleos de la economía endógena, socialista y sustentable, en la dirección de consolidar definitivamente la democracia participativa y protagónica, columna vertebral del proyecto socialista que se lleva adelante en el país.

Sin embargo, el desafío bolivariano sigue siendo inclusión con calidad. No han sido pocos, desde su fundación en 2003 y 2004, los problemas que ha confrontado en Mérida la Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores. Ellos han tenido que ver, entre otros, con la carencia de planta física y con el pago irregular de los docentes, pasando por la inexistencia de servicios estudiantiles básicos como bibliotecas, transporte y comedores, todo lo cual ha generado inestabilidad académica.

Como todos los flagelos que heredó el proceso de cambios liderado por el Comandante-Presidente Hugo Chávez Frías (pobreza, hambre, inseguridad, corrupción, burocratismo, etc.), este tema forma parte de los males descomunales que la cultura capitalista del régimen puntofijista adeco-copeyano implantó en Venezuela y que ahora la voluntad nacional se ha propuesto erradicar.

Se trata, por cierto, de una tarea que debemos cumplir, valga la observación, en un contexto desafiante, representado por una educación privada que se ha mantenido a la ofensiva durante décadas, ofertando sus programas y creciendo vorazmente. Para muestra basta un botón. Según palabras del ex-ministro de Educación Superior Samuel Moncada: para 2005 Venezuela tenía 20 instituciones universitarias públicas (15 universidades, 3 colegios universitarios y 2 institutos universitarios); y 38 privadas (14 universidades, 6 colegios universitarios y 18 institutos universitarios), lo que indicaba sencillamente, sin lugar a dudas, que la educación privada se había ampliado principalmente por el cauce de los colegios e institutos de educación superior.

Con un elemento agravante además —decía el profesor Moncada entonces—: la fundación de centros universitarios, con carreras docentes, que son abiertamente confesionales, a juzgar por los nombres que enarbolan: Santa Rosa, Santo Tomás de Aquino, Jesús Obrero, Salesiano Padre Fabricio y el Instituto Adventista de Venezuela.

La Misión Sucre, en el contexto de la Universidad Bolivariana de Venezuela, es la punta de lanza para conquistar el Nuevo Sistema Educativo Universitario. El Programa Nacional de Formación de Educadores es una herramienta fundamental para crear el nuevo docente crítico, comprometido y transformador que requiere el proceso venezolano. Y la Vinculación Profesional Bolivariana que incluye a los Proyectos de aprendizaje es un componente clave de esa educación alternativa. La presente investigación se propone como objetivo profundo, mejorar el desempeño de estos instrumentos curriculares, lo que incluye alertar a los funcionarios educativos sobre las fallas a corregir.

Las preguntas que debemos hacernos hoy son las de siempre. ¿Debe el estado bolivariano formar docentes ganados para impulsar la revolución socialista y humanista que se adelanta en Venezuela desde 1999? Claro que sí. ¿Es la formación docente una tarea que debe asumir el Ministerio de Educación Universitaria? Por supuesto. ¿Piensa alguien que debe dejarse la formación de profesores y maestros a la mano invisible del mercado? Sería un grave error.

Un ejemplo al vuelo. La notable conflictividad que presentan hoy algunas Zonas Educativas en Venezuela, sin duda deriva de la cultura capitalista, de la impronta puntofijista y de cierto sindicalismo que proviene del pasado, pero, ¿no tendrá que ver también con el hecho que no estamos ocupándonos adecuadamente de la formación de nuestros docentes? Es posible. ¿Podría enfrentarse esta problemática con la apertura de estudios de cuarto nivel? Podría ser, pero el postgrado jamás tendrá la cobertura inclusiva que tiene el pregrado.

Volvamos al punto que nos ocupa ¿cuál es, entonces, el problema de investigación que nos estamos formulando, en términos del Programa Nacional de Formación de Educadores? El problema que nos planteamos es el siguiente: aunque en el PNFE del estado Mérida, el trabajo ha sido amplio, se observan dificultades que afectan la calidad académica. La formación de profesores en el PNFE tiene como componente fundamental a los Proyectos de aprendizaje, los cuales se refieren a una problemática socio-educativa existente en la comunidad y tienen que ser construidos por los estudiantes bajo las orientaciones puntuales de sus Maestros-Tutores. Y el problema es que estos Maestros Tutores, en buena medida, no han recibido formación ni entrenamiento para ser Tutores, lo que les impide y/o limita para conducir un Proyecto de aprendizaje.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.

Las universidades son primeramente instituciones sociales, aunque su rol más notable es el conocimiento, la investigación y el avance científico y tecnológico. Son sociales principalmente porque están llamadas a dar respuestas a la sociedad, en relación con sus necesidades y requerimientos específicos. Esta ha sido, al menos desde la revolución estudiantil de Córdoba (Argentina) en 1918, una de sus vocaciones más marcadas en América Latina y el Caribe. Los institutos universitarios, si bien tienen funciones propias, deben estar comprometidos con las exigencias sociales que motivan primeramente su existencia.

El principio de equidad parte de la conciencia de que, en el contexto del sistema capitalista, coexisten igualdades formales con desigualdades reales y a veces extremas. En relación con los derechos humanos es obligante la búsqueda de una nueva situación en que las asimetrías queden eliminadas o reducidas al mínimo, dado que ellas no pueden ser atribuidas al azar, a diferencias en la inteligencia o en el talento o a comportamientos impuestos por estos elementos.

La igualdad hace posible la vida en sociedad y sirve de fundamento a los derechos humanos. Ella corre pareja con la libertad y debe tomársela como su hermana gemela. Igualdad, es la prerrogativa que poseen todas las personas para desarrollar sus propias capacidades. Una sociedad igualitaria es, en esta visión, aquella en que todas las personas tienen igual posibilidad de acceso al desarrollo de sus cualidades naturales.

En este orden de ideas, puede decirse que la responsabilidad social es la orientación de las actividades individuales y colectivas en el sentido de facilitar a todos un clima de igualdad de oportunidades para desplegar sus potencialidades, eliminando y superando los obstáculos estructurales económicos y sociales, culturales y políticos que afectan, o impiden ese desarrollo.

Naturalmente, la responsabilidad social tiene diversos niveles y diversas dimensiones en el comportamiento privado y público de cada individuo: en la familia (dando a cada miembro la posibilidad); en los grupos sociales y de interés (empresarios, sindicatos, gremios, etc.); en las organizaciones de la sociedad civil y el llamado tercer sector; en las instituciones políticas, sociales y religiosas; y en el Estado y las políticas públicas. (cf. Urzúa, 2001).

En el fondo de estos factores, obviamente, actúan normas éticas, percepciones sociales y culturalmente dominantes de lo que es justo e injusto, la moral cotidiana que se manifiesta en el plano individual pero más fuertemente en el institucional, las macro-estructuras económicas y sociales con su peso avasallante y la dimensión global o planetaria, claramente determinante en la actualidad, porque se refiere al impacto de la globalización sobre las disparidades nacionales e internacionales y representa una de las rémoras más poderosas en la dirección de un cambio que genere relaciones más equitativas entre los países y aún dentro de los nacionales de cada uno de ellos.

El sistema educativo ocupa un lugar de suprema responsabilidad social en la actualidad, debido a que las universidades deben asumir el compromiso social que les corresponde, buscando contribuir a solventar las deficiencias generadas tanto en las etapas anteriores del sistema educativo como en el contexto socioeconómico y cultural en el que se desenvuelven los estudiantes.

En este marco, la responsabilidad social de las universidades en el presente siglo, va a vincularse con dos vertientes principales: por un lado, los problemas que sufra la sociedad dentro de la cual ellas actúan. Y por el otro, de la forma como ellas mismas (las instituciones) definan y lleven adelante su misión social. Nuestra visión teórica se nutre de estos componentes.

2.1. Antecedentes de la investigación.

El siglo XIX venezolano fue una centuria casi perdida en materia de educación. Durante cien años Venezuela estuvo consumida por la guerra. Augusto Mijares y otros historiadores hablan de más de cien conflictos armados, entre nacionales, regionales y locales, en esa centuria. Obviamente, la lucha de poder entre facciones caudillistas copó el escenario público, dejando de lado los temas sociales, culturales e incluso territoriales, tan sensibles para cualquier país. Sin embargo, brillaron pedagogos eminentes como fueron, entre otros, Simón Rodríguez (1771-1854), Miguel José Sanz (1754-1814), Andrés Bello (1781-1854), Cecilio Acosta (1818-1881) y Luis Razetti (1862-1932).

Simón Rodríguez, gran revolucionario, fugitivo desde los días de la Conspiración de Manuel Gual y José María España en La Guaira (1797), cuando debió adoptar el apodo de Samuel Robinson, era un ilustrado convencido de que siguiendo los patrones del Emilio de Rousseau, hizo de Bolívar el futuro Libertador de América. Suya fue aquella idea —muy reconocida contemporáneamente— de que sólo se aprende lo que se siente.

Su pensamiento educativo, muy avanzado para aquella época (escuelas técnicas agrícolas, maestros con mística, escuelas incluyentes de todos los sectores sociales, particularmente indígenas, esclavos y pardos, educación pertinente socialmente,

colonizar con los propios habitantes, decía), chocaría con la resistencia de la oligarquía que no quería a sus hijos en contacto con otros sectores socio-étnicos, ni aprendiendo oficios viles, como consideraban a los manuales o prácticos pregonados por Rodríguez.

Con los matices inevitables, estos pensadores coincidieron en la necesaria masificación de la educación popular, vinculada al trabajo, a la formación ciudadana y republicana y como proceso holístico y totalizador para la elevación de la persona humana. Por otra parte, propugnaron la educación laica, la escuela vinculada a la sociedad, no racista, no teoricista, no mercantilista y sobre todo, lo más importante, orientada por valores y principios éticos.

Un momento importante para la educación venezolana fue el Septenio (1870-1877), del presidente Antonio Guzmán Blanco. En el auge de las ideas positivistas, que tomaron impulso en esa segunda mitad del siglo XIX, se produjo la primera decisión relevante en materia educativa cuando el autócrata civilizador, el 27 de junio de 1870, secundado por el Ministro de Fomento Martín J. Sanabria, cartera que atendía entonces la materia educativa, puso en vigencia el *Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria*, creando las direcciones nacionales de instrucción primaria e instrucción secundaria.

Esta fue la primera iniciativa en Venezuela, hacia lo que el debate educacional llamaría después Estado Docente. Justo en este momento de la Venezuela republicana, estaba comenzando la batalla por esta idea tan prometedora como pugnaz. La *Constitución* de 1874 fijaría luego, de manera más clara, la responsabilidad del poder público en materia educativa. En 1872, en pleno guzmancismo, las Escuelas Federales en Venezuela sumaban 141 y las Municipales 251, para un total de 392 establecimientos escolares y quince mil ochenta y uno (15.081) estudiantes (cf. Bonilla, 2009).

En 1875 los colegios nacionales fueron reorganizados. Se configuraron tres tipos de instituciones: federales, seccionales y de primera categoría. Estos últimos, aparte de poder contar con rentas propias, es decir, alguna forma de pago matricular y de permanencia, tenían la competencia en materia universitaria, mientras los dos primeros se ocupaban exclusivamente de la secundaria. Los Colegios de primera categoría, estaban en 1881 en la región Zulia-Falcón, Calabozo 1883 y Barquisimeto 1884. Por cierto, en el Colegio de primera categoría de Calabozo, en 1888, terminó sus estudios de medicina el poeta de la *Silva Criolla* Francisco Lazo Martí. En Calabozo, se ofrecían las ciencias políticas, ciencias eclesiásticas y ciencias médicas.

Por supuesto, en esa Venezuela decimonónica, marcadamente convulsionada, la decisión de que el Estado asumía la educación nacional como responsabilidad propia, vino a encrespar el fuego de la diatriba que estaba planteada entre quienes proponían una educación confesional, o sea, atada a credos religiosos, y quienes, opuestamente, planteaban una educación pública laica, es decir, basada en la idea de que el Estado, —en tanto representación del colectivo social— no podía estar amarrado a creencia alguna, es decir, que la educación pública no debía responder a ninguna religión. El guzmanato, en medio de la confrontación que acaeció en ese tiempo, tomó represalias contra prelados y congregaciones de la iglesia católica, no sin antes confiscar algunos bienes religiosos que prácticamente constituían feudos.

Durante la tiranía de Juan Vicente Gómez (1908-1935), la educación no tuvo buena suerte. En forma general, se afianzó el analfabetismo, el oscurantismo y una tendencia todavía incipiente hacia la educación privada. En 1912, siendo Ministro de Educación José Gil Fortoul, entró en aplicación el *Estatuto orgánico de instrucción pública*, el cual, pese a sus formulaciones modernizantes sobre formación de técnicos agropecuarios, graduar maestros, construir edificaciones escolares, crear un sistema

de estadísticas educativas, reformar la educación femenina y adaptar la universidad a los requerimientos del país, resumía sin embargo, la visión dictatorial del régimen gomecista en los asuntos educativos.

En las décadas iniciales del siglo XX, los educadores más representativos del país, aparte de los nombrados en cargos de gobierno son: Pedro Emilio Coll, Rafael Villavicencio, Felipe Guevara Rojas, Elías Toro, Alejandro Fuenmayor, Rafael Vegas y Augusto Mijares, entre otros. Las universidades existentes en 1936, eran las históricas Universidad Central de Venezuela (UCV) en Caracas y la Universidad de Los Andes (ULA) en Mérida.

La eclosión democrática ocurrida en 1936, a la muerte de Gómez, replanteó el conflicto entre la educación laica y la educación confesional. Como una proyección de aquel auge de masas, de la movilización de las nuevas corrientes ideológicas y de las actividades fundacionales de los partidos políticos llamados modernos. Los años que siguieron a 1936 fueron de intensa lucha sobre el tema, al igual que sobre otras materias nacionales.

En el gobierno del general Eleazar López Contreras, el Ministro de Educación Arturo Uslar Pietri, hizo aprobar la *Ley de Educación* de 1940. Esta norma, propone reivindicar nuestro mestizaje y enseñar a vivir, alfabetización, escuela básica unificada e integrada y formación técnica para el trabajo. No obstante, conserva rezagos del elitismo educativo, con la educación regida por particulares y poco compromiso del Estado.

En junio de 1948, en su columna *Pizarrón* del diario *El Nacional*, Uslar Pietri, llamado por algunos la conciencia del país a fines del siglo XX, publicó un artículo de opinión titulado *La crisis de la universidad venezolana*. Y en 1963, en vibrante discurso pronunciado en el Aula Magna de la Universidad de Los Andes (Mérida)

cuyo elocuente título fue *Educación para la vida*, se preguntó ¿qué estamos haciendo con nuestros jóvenes? ¿De cuáles sistemas y dispositivos disponemos para recibirlos, guiarlos e incorporarlos atinadamente a una vida útil para ellos y a una obra de desarrollo correcto del país? ¿Tiene nuestra educación una respuesta adecuada que ofrecerle a las ansias y a las premuras con que esa ávida y material muchedumbre surge en el horizonte de nuestro quehacer histórico? ¿Estamos listos para manejar y dirigir ese inmenso capital de juventud, energía, esperanza, o por el contrario, no podremos hacer otra cosa que despilfarrarlo, desaprovecharlo, o lo que aún sería peor, convertirlo en factor negativo y en lastre para el avance social y económico de la nación?

Sus preguntas de siempre despuntaban, al tener a la educación nacional entre sus preocupaciones vitales. “*Enseñar a vivir*”, dijo repetidamente. A vivir productivamente, acotaba igualmente desde sus preocupaciones de especialista en temas económicos. Y a prepararnos de acuerdo con las necesidades del país, también planteaba, predicando tempranamente la idea de ciudadanía.

Conocido por los venezolanos a través de esa cátedra colectiva que fue por años su programa televisivo “*Valores humanos*”, luego convertido en obra escrita, Uslar fue pensamiento, palabras y obra. Siendo Ministro de Educación en 1940, bajo la presidencia de Eleazar López Contreras, hizo frente al analfabetismo, amplió el número de las escuelas federales y ensanchó la matrícula estudiantil.

Y escribió incansablemente, con gran preocupación venezolana, sobre el tema educativo y otros asuntos recurrentes: *Materiales para la construcción de Venezuela* (1955), *Oraciones para despertar* (1968), *Mensaje a los maestros* (1975), *Educación para Venezuela* (1982), *La isla de Robinson* (1982) y *De una a otra Venezuela* (1992), fueron algunos de sus testimonios desvelados.

En 1965 el alto pedagogo venezolano caracteriza a la educación venezolana como muy poco formativa en el sentido que no nos preocupamos de enseñar a ser, de enseñar a vivir, que es lo más importante que podría enseñarse. Nuestra educación es muda —acota— porque no enseña ni a hablar ni a escribir, lo que la convierte en una función que se niega a sí misma, cuando cierra toda posibilidad de continuidad del conocimiento entre los seres humanos. Seguidamente señala que la escuela debe enseñar a vivir, a actuar, a crear valores éticos, libertad de conciencia y hablar y escribir, todo lo cual deja hábitos sociales que permanecen.

Por otra parte, resalta la desproporción que existe entre la formación escolar que se imparte y la lluvia apabullante de mensajes que recibe el niño a través de la radio, la televisión, la prensa, el cine, las revistas ilustradas, la vida social y la ciudad. No pocas veces, se presenta una contradicción entre el mensaje que proviene de los medios comunicacionales y el que ofrece el maestro en el aula, una situación en la que sin duda pierde la escuela porque el peso de los medios masivos es aplastante.

Como la educación tiene aspecto “aburrido” y de “aprendizaje obligatorio”, Uslar aconseja por ejemplo, hacer una clase de geografía apelando a un tema radicalmente mediático en el pasado como fue la Guerra de Vietnam, de donde el maestro debe derivar la explicación geográfica y una pequeña investigación sobre el tema que ayude a establecer los vínculos estrechos que existen entre esas hermanas que son la geografía y la historia.

Uslar cree en el maestro vocacional, aquel que con sencillez, tiene el don de comprender, de acercarse, de despertar la fe del joven, de enseñarlo a dudar creadoramente, de alertarlo contra todo fanatismo, contra toda servidumbre intelectual, de enseñarle el don más precioso que es la libertad de conciencia. “Enseñarlo a pensar, a dudar, a buscar por sí mismo”, dice.

Un país necesita mentes despiertas, espíritus libres. Esa es la tarea del maestro. El maestro, con humildad, debe despertar los hábitos de trabajo, de estudio, de disciplina. Enseñar una actitud, enseñar una manera, enseñar a usar las condiciones innatas en cada una de las personas. El maestro debe enseñar la auto-educación. Esto es básico. Si hay que formarse durante toda la vida, es lógico aprender la manera de hacerlo, la forma cómo mantenerse aprendiendo a lo largo de toda la existencia.

Hay que aprender a ser hombre y a ser útil, dice Uslar Pietri parafraseando frases históricas de Bolívar el Libertador.

Hay que aprender la autodisciplina, las técnicas y maneras de conocer, desarrollar y completar la inteligencia que porta cada uno, porque el destino de Venezuela está en la escuela y es el destino de Venezuela lo que debe importarnos a todos por sobre todo. (Uslar Pietri, 2006, p. 21).

Serviría de poco el mejor programa de estudios, la escuela ideal, los modelos, los temas, los contenidos, la técnica educativa, si todos esos elementos carecieran de la calidad humana del maestro. Según Uslar Pietri la educación de hoy es una función de vida, una tarea permanente. Se aprende hasta el día de la muerte, pero, además, la vida misma —que es muy desafiante— exige cada vez nuevos y mejores saberes. Es así como en los tiempos que corren, ha aparecido el reciclaje educativo, por vía de las nuevas profesiones y/o la actualización de los conocimientos recibidos en la primera carrera.

En 1980 viendo el mundo desde ese mirador planetario que es la UNESCO, —organización mundial en la que representó a Venezuela, el brillante intelectual venezolano— afirma en forma general que la educación está en crisis y que sus problemas fundamentales son la masificación de la enseñanza (dada la caída académica e investigativa), la multiplicación de los saberes, la existencia de dos

culturas (la cultura matemática y la humanística), la separación entre la enseñanza y la sociedad (la formación para el trabajo ha relegado a la enseñanza para la vida), y el abismo existente entre la educación formal y la no formal, al tiempo que la educación pública se ha vuelto muy costosa y que su rendimiento deja mucho que desear.

Igualmente, reconoce como muy importante la democratización de la enseñanza en el sentido de incluir a todos, a las mayorías empobrecidas principalmente, aunque llama la atención sobre la necesidad prioritaria de una reestructuración general del sistema educativo, para que las posibilidades lleguen efectivamente a todas las personas, en todos los espacios del país.

Asimismo, insiste en los viejos planteos, pone de relieve la urgencia de diversificar los estudios, en el camino de abrir nuevas vías y nuevas posibilidades (nuevas profesiones, programas, etc.), para lo cual rememora las palabras de Miguel José Sanz, quien hablaba de la idolatría del doctorado y de Cecilio Acosta, quien en momentos aciagos de la Venezuela del siglo XIX, se refería a los títulos que ni siquiera dan el pan.

Uslar Pietri nunca estuvo de acuerdo, por cierto, con la existencia de un cuerpo docente mal pagado y sin seguridad social, rechazaba lo que llamaba coloquialmente el surgimiento de una especie de proletariado académico en escala nacional. Por otro lado, señala que es un error calificar algunas prácticas educativas como elitismo. Dar educación especial a gente que ha demostrado una capacidad especial no es elitesco. Esto es así hasta en los países socialistas, asegura. El mundo entero hoy está en manos de minorías sabias, lo que confirma que saber es poder. Este mito, afirma, como otros existentes en el país, es esterilizante, paralizante, suicida y contrario al interés nacional. Y propone repensar la educación, lo que implica en primer lugar revisar la eficiencia del sistema educativo. Necesitamos una educación mucho más sintonizada con la realidad del mundo y las necesidades del país. Una educación más

realista, más empírica, más con los pies en la tierra, con la mirada puesta en el mundo real y las exigencias que ese mundo plantea. Y con Simón Rodríguez, propone volver a la idea de que es la escuela la que crea la sociedad. —Sobre el gran maestro venezolano del siglo XX que fue Luis Beltrán Prieto Figueroa, nos proponemos abundar más adelante—.

En 1946 había reanudado actividades la Universidad del Zulia (LUZ). La reacción de los grupos retrógrados y oscurantistas contra la Ley de Prieto no se había hecho esperar. El 24 de noviembre de 1948, a un mes de rubricada la *Ley de Educación* junto a la de *Reforma Agraria* (ambas refrendadas el 18 de octubre, tercer aniversario del golpe contra Medina), el gobierno de Gallegos fue derrocado.

La *Ley de Educación* impuesta por Marcos Pérez Jiménez en 1955, regresó al elitismo de la Ley de 1940 y del *Estatuto Orgánico* de 1912. Este instrumento jurídico, aprobado después de creadas en 1953 las Universidades Santa María (USM) y Católica Andrés Bello (UCAB), ambas privadas, reactivó el control de los contenidos programáticos y la vigilancia policial de los gremios de profesores y maestros, así como la persecución de los sectores políticos. Además, la Ley introdujo la Educación Militar, la cual determinó la aparición de liceos de orientación castrense en el país.

Una vez derrocada la dictadura de Marcos Pérez Jiménez, el auge de masas y la influencia política de Luis Beltrán Prieto Figueroa hicieron posible que los gobiernos de Acción Democrática (AD), encabezados por Rómulo Betancourt (1959-1964) y Raúl Leoni (1964-1969), sostuvieran el proyecto adeco original de masificar la educación, línea que entró en turbulencias poco después con Carlos Andrés Pérez (1969-1974).

Ciertamente, la democracia betancourista, de signo representativo y caracterizada por su vocación autoritaria y represiva, una vez rebasado el primer mandato de Rafael Caldera (1969-1974), fue direccionada por Carlos Andrés Pérez (1974-1979) hacia políticas neoliberales que alejaban al Estado de sus compromisos sociales (como ocurrió notablemente con la vivienda) y comenzó a posicionarse la privatización educativa y la exclusión de los jóvenes de menos recursos del sistema educacional.

Dentro de este clima, fue aprobada la *Ley Orgánica de Educación* de 1980, la cual, aunque aparentemente avanzada en algunos sentidos, en los hechos representó un salto atrás, por el retiro paulatino del Estado de sus compromisos educativos y la implantación salvaje de lo que Simón Rodríguez, en los años aurorales, cuando censuraba la educación racista, dogmática y no pertinente, denominaba con su lenguaje, la aparición de los mercaderes de la educación.

A finales del siglo XX (en la década de los años noventa) Venezuela vio aflorar una grave crisis que era, simultáneamente, política, económica, social, cultural y ética. El país conoció la implosión socio-política de esos años: el levantamiento social de 1989, el levantamiento militar de 1992 y el levantamiento electoral de 1998. El epicentro de la crisis era la inmensa deuda social arrastrada por la democracia, la cual, según estimaciones, colocó a Venezuela en 70% de pobreza, la mitad de ella en bordes críticos.

Todas las instituciones (políticas, económicas, sociales, militares, religiosas, académicas, etc.), especialmente sus cúpulas dirigentes, entraron en descomposición, incluido el aparato del Estado abatido por la ineficiencia, la burocracia y la corrupción. La debacle, sin embargo, presentaba otros indicadores espantosos, como los referidos a educación, salud, alimentación, ambiente, vivienda, empleo, servicios públicos, delincuencia y criminalidad.

En materia educativa, por ejemplo, Venezuela presentaba la cifra de un millón quinientos mil analfabetos y la educación, de acuerdo con las mencionadas políticas neoliberales de entonces, había venido sufriendo un proceso privatizador, debilitándose el Estado Docente y Educador, multiplicándose las instituciones educacionales privadas en todos los niveles, particularmente en los ámbitos de las estructuras universitarias.

Según cifras oficiales, “existe un aproximado de más de 500 mil bachilleres excluidos del tercer nivel del sistema educativo” (Ministerio de Educación Superior, 2003, p. 5). Y las universidades tradicionales rechazaban ampliar los cupos para los aspirantes. “En la Universidad Simón Bolívar, por ejemplo, había un profesor para cada cinco estudiantes y en la Universidad Central de Venezuela, un profesor para cada diez alumnos, mientras se argumentaba que las universidades estaban saturadas y no podían recibir más jóvenes” (Moncada & Plaza, 2005, p. 23). La calidad académica y el perfil profesional de los egresados se deterioraron en estos años. En ese marco, se tornó sumamente precario el compromiso social de los egresados de las instituciones educativas de tercer nivel. El sentido de solidaridad social y humana de los profesionales universitarios, indispensable para la construcción del país, para enfrentar sus problemas y brindar apoyo a la población en su lucha cotidiana, prácticamente se vino abajo.

Existía la percepción creciente de que un importante contingente de graduados universitarios veían en el logro de su título académico un instrumento exclusivo para ascender en la escala social, multiplicar sus ingresos y optar por cargos de importancia, tanto públicos como privados, desentendiéndose, de hecho, por una parte, de la alta responsabilidad venezolana que entraña el ingresar al cuerpo de profesionales con que cuenta el país y, por la otra, responder a las necesidades sociales y humanas de los venezolanos.

Naturalmente, como siempre, está problemática provenía de diversos factores. En ese amasijo de circunstancias concurrentes, deben tenerse en cuenta por otro lado, las condiciones precarias de trabajo, tanto salariales como de seguridad social, prevalecientes durante esos años entre los colectivos profesoraes y magisteriales, victimizados por las cúpulas de poder.

Los médicos, dicho en forma general, no salían a curar; los abogados no salían a procurar justicia; los profesores no salían a enseñar; sus preocupaciones fundamentales giraban en torno de lo que significaría su *status* profesional en términos económicos de beneficios o ganancias. Se vino a menos la motivación ética, deontológica, inherente a las profesiones, rasgo que otrora caracterizó a los universitarios venezolanos. Esta fue, tal vez, la consecuencia más terrible de la debacle institucional puntofijista adeco-copeyana.

Somos del criterio que el principio de inclusión tiene dos aristas: una, es la posibilidad del acceso físico a la educación (entrar a la universidad); y otra, es poder recibir dentro de ella los rudimentos de formación (que es más que educación), con el instrumental teórico-práctico básico para ofrecer a la comunidad una contribución digna. Este es, en nuestra opinión, el sentido profundo de la profesionalización: lograr la capacidad necesaria para que la especialización universitaria garantice buenos y eficientes servicios a la población.

El proceso bolivariano, una vez remontada la emergencia fascista de 2002, desde el año 2003 puso en marcha las *Misiones*, verdaderos planes de emergencia para revertir la situación social existente anteriormente. Entre éstas, deben señalarse las que tienen que ver con la educación como Robinson, Sucre, Ribas, Ciencia, Alma Mater; con la cultura como Cultura, Música; las de salud como Barrio Adentro I y II y Milagro; la de apoyo laboral a las mamás como Madres del Barrio; las

correspondientes a la alimentación como Mercal y Pdval; y economía solidaria como Vuelvan Caras (hoy, Che Guevara).

En el 2011, el gobierno bolivariano anunció varias *Macro-misiones*: Agro-Venezuela, Vivienda, En amor mayor (abuelos y abuelas), Hijos de la Patria y Saber-Trabajo. Estos programas sociales gigantescos, mucho más abarcadores y ambiciosos, alimentados por la experiencia adquirida anteriormente, están en marcha con toda fuerza pues forman parte de la vasta política vindicadora y por otro lado, prometen impulsar la economía productiva. Aunado a los altos logros educacionales y culturales alcanzados por Venezuela en la última década (la UNESCO nos declaró territorio libre de analfabetismo y reconoció a la Misión Sucre como el programa educativo más incluyente; fueron puestos en órbita los satélites Simón Bolívar y Francisco de Miranda y se inició el futurista Plan Revolucionario de Lectura) el Estado promulgó la vigente *Ley Orgánica de Educación* del año 2009.

2.1.1. *Ley Orgánica de Educación del año 2009.*

Ella consagra entre sus principios y valores fundamentales la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad, la formación para la independencia, libertad y emancipación, la valoración y defensa de la soberanía nacional, la formación en una cultura pacifista, justicia social, el respeto de los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión, la sustentabilidad del desarrollo, igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latino-caribeña, así como el respeto a la vida, al amor, a la fraternidad, solidaridad, cooperación, corresponsabilidad, tolerancia, al trabajo, al bien común y a la diversidad.

Por otro lado, la norma precisa que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, laica, integral, permanente, con pertinencia social, creativa,

artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. De igual manera, consolida el principio del Estado Docente, rector, garante y responsable de la educación nacional, al tiempo que puntualiza claramente los deberes de la educación privada en materia de calidad académica (docentes graduados) y de seguridad social (estabilidad laboral, sueldos y salarios adecuados, asistencia médica, jubilaciones y pensiones), requisitos ineludibles para su funcionamiento normal.

Cuando se refiere a las competencias y obligaciones del Estado, reitera su condición laica, respetuosa de la igualdad de género y se refiere a la función social de los medios de comunicación, prohibiendo los mensajes que inciten al odio y vulneren la soberanía nacional. Igualmente, excluye toda propaganda partidista al interior de las instituciones y centros educativos.

Al precisar que la educación es un derecho humano y deber social fundamental, señala a las familias, a las organizaciones comunitarias del poder popular y a la comunidad educativa, como factores que, en sintonía con el Estado y asumiendo el principio de corresponsabilidad, se harán cargo de la gestión escolar. Menciona también a los Consejos Estudiantiles y la obligación de empresas públicas y privadas de facilitar la formación a sus trabajadores y cooperar con las comunidades.

Sobre la organización del sistema educativo, separa al subsistema de educación básica (inicial, primaria y media) del subsistema universitario, el cual incluye pregrado y postgrado. Entre las modalidades del sistema educativo nombra las siguientes: educación especial, educación de jóvenes, adultos y adultas, educación en fronteras, educación rural, educación para las artes, educación militar, educación intercultural, educación intercultural bilingüe y otras determinadas por Reglamento o por Ley.

En materia de Leyes especiales, se refiere a la educación universitaria. Ella debe profundizar el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país. Su función es la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento, así como el estímulo a la creación intelectual y cultural.

Su finalidad “es formar profesionales e investigadores e investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas” (LOE, artículo 32).

Los principios rectores de la educación universitaria son los establecidos en la *Constitución Nacional*. El carácter público, calidad, innovación, el ejercicio del pensamiento crítico, reflexivo, la inclusión, pertinencia, formación integral, formación a lo largo de toda la vida, autonomía, articulación y cooperación internacional, democracia, libertad, solidaridad, universalidad, eficiencia, justicia social, el respeto a los derechos humanos y a la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones.

“En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad” (LOE, artículo 33). La autonomía universitaria viene recogida en la norma 34. En el contexto de la *Constitución*, las *Leyes* y el *Plan de desarrollo económico y social de la Nación* (2001-2007), las instituciones superiores tendrán el derecho de organizarse, planificar y elegir sus autoridades, lo que incluye el voto de todo el personal administrativo y obrero. También, “administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia,

honestidad y rendición de cuentas, bajo el control y vigilancia interna por parte del Consejo Contralor y externa por parte del Estado” (LOE, artículo 34).

Finalmente, debe ser resaltado el Capítulo IV de esta Ley, referido a la Formación y carrera docente. En este apartado, de acuerdo con la *Constitución nacional* y la *Ley orgánica del trabajo*, al lado de la carrera como tal, se pauta la formación permanente, la estabilidad laboral y las relaciones de trabajo y jubilación para todo el sistema educativo, tanto público como privado.

Se garantiza la estabilidad y permanencia en los cargos, con la jerarquía, categoría, remuneración y beneficios correspondientes a cada funcionario. “El personal docente adquiere el derecho de jubilación con veinticinco años de servicio activo en la educación, con un monto del cien por ciento del sueldo y de conformidad con lo establecido en la ley especial” (LOE, artículo 42).

2.2. Bases legales del Programa Nacional de Formación de Educadores.

El PNFE se fundamenta en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV), específicamente en el preámbulo, títulos, capítulos y artículos donde se toma en consideración el tema de la Educación (Sobre este punto ver los contenidos de los artículos 3, 21, 81, 102, 103, 104 y 119 al 126).

En el *Preámbulo* de la *Constitución* se asienta el propósito de refundar la República mediante la creación de un estado de derecho, de justicia social, de igualdad, sin discriminación ni subordinación alguna, lo que en el PNFE se traduce en la Universalización de la educación superior en su doble cometido: garantizar igualdad de oportunidades a todos y promover su crecimiento profesional y humano desde el ámbito local, teniendo presente lo regional, nacional e internacional, de cara al derecho al trabajo, a la cultura y a la vida. En los artículos 3 y 21, se estampa que la

educación y el trabajo son procesos fundamentales para el logro de una sociedad justa, laboriosa y pacífica. El PNFE es una respuesta del Estado, buscando la prosperidad y el bienestar educativo.

En los artículos 102, 103 y 104 se establecen los preceptos de la educación integral y de calidad como un derecho humano, se reafirma su carácter público, de libre acceso a quien la necesita, convirtiéndola en función indeclinable y de máximo interés para el Estado. El PNFE, pretende concretar estos derechos generales formando al educador, que en representación del Estado, guiará el proceso educacional con los rasgos señalados, formando un docente de pensamiento bolivariano, culto, portador de valores, que debe caracterizar al ciudadano venezolano, latinoamericano, caribeño y del mundo, reflejando lo establecido en el Capítulo VI de la Carta Magna.

En el artículo 107 del mismo Capítulo VI, se consagra la educación ambiental como uno de los ejes transversales que, al igual que la formación ciudadana y la educación para la salud, forma parte de los tres trayectos de formación, vinculados con los básicos curriculares, con los Proyectos de Aprendizaje y con los espacios locales, regionales, nacionales y globales. Los básicos curriculares, entre otros, contemplan la enseñanza de la Lengua Castellana, la Historia y la Geografía de Venezuela, bajo los principios del ideario bolivariano, en la prosecución de los conocimientos previos del estudiante y de los requerimientos de cada uno de los proyectos.

El artículo 119 afirma los derechos de los pueblos indígenas, razón por la cual el PNFE, respetando la cultura autóctona, lo aplica en cada región con la participación de todos los actores, dando acceso a esas comunidades a la formación universitaria, desarrollando la identidad étnica, bilingüe, con un currículo abierto al

enriquecimiento en cada contexto, de acuerdo con las peculiaridades naturales y culturales.

El segundo componente legal que fundamenta al PNFE es el *Plan de desarrollo económico y social de la nación* (2001-2007), llamado comúnmente *Plan Simón Bolívar*, el cual busca el crecimiento económico y social a través de cinco (05) equilibrios: económico, social, territorial, político e internacional. De igual manera, los diez (10) objetivos del *Mapa estratégico* del año 2004, coadyuvan al propósito de configurar una nueva estructura económica y social. El PNFE está contemplado en el capítulo dedicado por el *Plan al equilibrio social*, dando respuestas sobre el mejoramiento de la educación, conjuntamente con otros equilibrios indispensables.

Y el tercer basamento legal es la Comisión Presidencial para fundar la Misión Sucre (Decreto 2.601), puesta en funciones por el Presidente de la República, asumiendo los compromisos internacionales, las demandas sociales y los derechos consagrados en la *Constitución Nacional*. Misión Sucre se propone garantizar el acceso a la Educación Superior, articulándola con el desarrollo económico y social y fijando el derecho de todos los bachilleres a formarse como educadores dentro del sistema educativo bolivariano.

El PNFE, en síntesis, está formando a los educadores en los diversos rincones de Venezuela, teniendo en cuenta la interrelación entre lo local, regional y nacional, la pertinencia social, sentido de arraigo, impulso y promoción del desarrollo económico, sostenido y endógeno, en los diversos espacios educativos y sociales. Es la aspiración reiterada de que la formación contribuya a dar las respuestas ajustadas al entorno.

El PNFE, favorece la presencia activa y protagónica del profesor asesor, maestro tutor y estudiante, unidos estrechamente a la comunidad, para formar el

nuevo educador necesario a la Refundación de la República, centrándose en la escuela, institución que renueva su responsabilidad en el proceso formativo. Las relaciones creadas por la municipalización, tanto intra como interinstitucionales, garantizan la sinergia necesaria para que la escuela y las instituciones sociales se conviertan en espacios formativos, bajo la responsabilidad de los Ministerios de Educación Superior y de Educación y Deportes.

2.3. Referentes teóricos fundamentales.

a. UNESCO: Declaración sobre Educación Superior Siglo XXI (1998).

La Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI aprobada en la Conferencia Mundial organizada por la UNESCO en París en 1998, resume las funciones universitarias de la siguiente manera: educar, capacitar e investigar, desarrollar un rol ético y de responsabilidad de manera anticipatoria, equidad en el acceso, reforzar la participación y promover a la mujer, acrecentar el conocimiento en la investigación y la ciencia, las artes y las humanidades, difundiendo los resultados, orientación de largo plazo basada en la relevancia, reforzar la cooperación con el trabajo y analizar y anticipar las necesidades sociales, diversificar y ofrecer mayor equidad en las oportunidades, propiciar enfoques educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, y los principales actores son el personal de la educación y los estudiantes.

Entre todos estos principios, sólo podemos detenernos en algunos. La labor de educar, capacitar e investigar se traduce en preparar profesionales calificados que sean al mismo tiempo ciudadanos responsables, capaces de satisfacer las necesidades de todos los sectores de la sociedad, y ayudar al desarrollo y mejoramiento de todos los niveles educativos mediante la formación docente.

En cuanto al rol ético de las universidades y la responsabilidad de su labor anticipatoria, la Declaración de París instruye en preservar y desarrollar las funciones con el máximo rigor ético e intelectual, y utilizar su capacidad intelectual y su prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, tales como la paz, justicia, libertad, igualdad y solidaridad.

Este mismo articulado señala que las universidades deben convertirse en centros que adviertan y prevean errores futuros, mediante el análisis permanente de las tendencias emergentes en los campos de la economía, la cultura y la política. De la misma manera, que contribuyan activamente a la identificación y solución de problemáticas que afecten el bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad global.

Especialmente importante es el principio de equidad en el acceso. La admisión en la educación superior, sin extremos excluyentes, debe estar basada en el mérito, los esfuerzos, la capacidad, la perseverancia y la devoción mostrados por quienes aspiran a ella, al tiempo que el ingreso puede tener lugar en cualquier momento de la vida. No es aceptable ninguna discriminación con base en el argumento de la raza, género, idioma, religión, diferencias económicas, culturales y sociales o discapacidades físicas, ni por razones de edad.

Es oportuno resaltar la directriz de que debe facilitarse el ingreso a grupos especiales como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, los grupos más débiles y los que sufren de discapacidades, para quienes deben instrumentarse ayudas materiales específicas y soluciones educativas que les permitan sobrepasar los obstáculos y continuar en la formación educativa.

La diversificación para una mayor equidad puede ser de dos tipos. El primero es la diversificación de los modelos de educación superior y los métodos y criterios

de la selección de los postulantes, que se propone satisfacer la demanda creciente y dar oportunidades flexibles de ingreso y prosecución a un universo cada vez más amplio. El segundo modo de diversificación es por los tipos de instituciones terciarias y por los diferentes programas ofrecidos: grados académicos tradicionales, cursos cortos y modulares, estudios parciales, horarios flexibles, educación a distancia, etc.

Finalmente, en relación con los principales actores (profesores y estudiantes), la *Declaración de Paris* (1998) establece que debe ofrecerse al personal docente una vigorosa política de formación; la capacitación específica para las labores de docencia, investigación y extensión; establecer políticas salariales claras y brindar la seguridad de un adecuado nivel social y financiero. Capítulo tratado especialmente es el de la responsabilidad del sistema educacional y particularmente la educación superior en la creación de una cultura para la igualdad y la democracia.

Sobre las proyecciones de la *Declaración de Paris* de 1998 con respecto del caso venezolano, ratificamos afirmaciones hechas anteriormente. Durante cuatro décadas (1958-1998), Venezuela tuvo un sistema político demócrata-representativo que giraba en el espacio del capitalismo salvaje, caracterizado por sus imperfecciones y sobre todo construido sobre una cultura de la desigualdad y la pobreza, es decir, de la exclusión.

En este sentido, yuxtapuesta o sobrepuesta a esta realidad asimétrica, surgió otra particularidad: el Estado fue cambiando en grave medida su rol educativo y fue abriendo las puertas al modelo de desarrollo basado en el Mercado, lo cual motivó impactos importantes en todas las esferas de la educación como la mercantilización de la educación y el repliegue progresivo del Estado. Este fenómeno fue claramente visible por la aparición de nuevas universidades, institutos, colegios y escuelas privadas en Venezuela.

Este importante cambio en la relación Estado-Mercado, produjo modificaciones en los valores, intereses y aspiraciones personales, cambiando la forma como las personas se veían a sí mismas y veían a los otros. La cultura dominante en los estratos medios altos y altos de la sociedad, bajo la zarpa ideologizante de los medios de comunicación, fue permeando hacia el resto de la sociedad, enfatizando las ideas del esfuerzo individual, la competencia, el éxito personal y el consumo, mientras se miraba con desconfianza al Estado y no se veía al éxito como una meta lograda con el apoyo institucional y de la sociedad en su conjunto. Es decir, la evolución política del país a fines de siglo mostraba el debilitamiento dramático de los valores democráticos e igualitarios.

b. Las pedagogías emergentes: Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) y la Educación popular y/o problematizadora y crítica; Luis Beltrán Prieto Figueroa (Venezuela, 1901-1992) y El estado docente; y Lev Vygotsky (Bielorrusia, 1896-1934) y la Zona de desarrollo próximo (ZDP).

En esta investigación nos centramos en estas tres concepciones pedagógicas. El Marco teórico siempre es una síntesis, extracto o zumo en torno de determinadas visiones que en forma general orientan la investigación. El Marco teórico es la apuesta ideológica planteada por el autor que, por cierto, no tiene y no puede tener límites excluyentes, porque invariablemente agrega otras ideas aunque ellas no estén explicitadas en el texto.

En las últimas décadas del Siglo XX entró en crisis la pedagogía positivista o tecnológica. Esta corriente de la educación, científicista e instrumental, imperante por décadas, empezó a ceder ante otras pedagogías, apuntaladas en los paradigmas hermenéutico y crítico e interesadas en la práctica y en la emancipación. Frente a la pedagogía que se proponía explicar, apareció una que se proponía comprender y otra que se proponía liberar. Se planteó entonces la idea de que no hay un solo paradigma

válido, pues cada uno aporta una visión esclarecedora de la complejidad y cada paradigma puede complementar o complementarse con otros.

Los planteos hermenéuticos y críticos rechazaron el paradigma físico-naturalista tradicional en el ámbito pedagógico. La práctica educativa no es un fenómeno natural, es más bien una construcción, una hechura proveniente de los símbolos y significados aportados por los seres humanos. Para las ciencias humanas el dato determinante es el conjunto de la vida psíquica y sus manifestaciones diversas en el contexto de la actividad cotidiana.

Contrapuestas a las múltiples versiones positivistas, emergieron otras corrientes. La pedagogía hermenéutica, que colocó el acento en el componente interpretador de la realidad humana en cuanto hay de educable en ella; y la pedagogía crítica, que enfatizó la acción dialógica, la participación activa y la autonomía, buscando la emancipación. Las dos privilegian lo cualitativo, la presencia real, objetiva y concreta de los sujetos y sus valores.

Tres son los postulados de todas las estrategias metodológicas cualitativas: a) la investigación documental, consistente en el análisis de documentos históricos, estadísticos y socioculturales en general; b) el estudio de casos etnográficos y biográficos, apoyados en la observación participante y en documentos personales, con técnicas etno-metodológicas y de evaluación; y c) el uso de la triangulación, cuando se provoca la convergencia de varias miradas dialogantes sobre la realidad. (cf. López, 2000).

El trabajo cualitativo incluye los siguientes referentes: el problema tiene su origen en la comunidad o en el lugar de trabajo; la indagación se propone la transformación estructural y el mejoramiento de la calidad de vida; se trabaja preferentemente con los grupos más golpeados de la sociedad; y se destaca la

conciencia de grupo o de pueblo, posibilidades, habilidades y recursos y la importancia de la organización y movilización.

El paradigma crítico, por su parte, alumbrado por la Escuela de Frankfurt a partir del marxismo, vino a cuestionar el esquema determinista infraestructura-superestructura y a ofrecer varias denominaciones, entre ellas: ciencia crítica de la educación, enfoque reestructurista, racionalidad emancipadora, paradigma crítico y pedagogía concientizadora, esta última freireana. (cf. Escobar, 1985).

Este paradigma crítico es una vertiente desmitificadora, su interés es deconstruir el acervo de pensamiento que yace debajo de ciertas pedagogías. Así mismo —y esto es sumamente importante— coloca en primer plano al sujeto educativo (al ser humano y su realidad), no separa los hechos de los valores y postula una relación no directa ni lineal entre teoría y práctica.

Naturalmente, el paradigma crítico planteó repensar las aplicaciones educativas en vigencia, revisar saberes, conocimientos y métodos. Pero de igual manera, se propuso dejar atrás el nudo de la coherencia interna del discurso hipotético-deductivo del positivismo, afinándose en la imbricación de la investigación-acción y el rescate del concepto de conflicto como superador de la conciencia. (cf. Díaz & Hernández, 2001).

Pese a la relevancia de las diversas metodologías pedagógicas con vocación integradora (investigación-acción, animación sociocultural, desarrollo comunitario, etc.), en esta investigación reiteramos y buscamos apoyarnos especialmente en las propuestas llamadas de la educación popular, un pensamiento educativo latinoamericano, liderado por el brasileño Paulo Freire.

Freire escribió sobre todos los espacios educativos en los que actuó. En realidad cruzó por todos y sobre todos ofreció opiniones, puntos de vista o impresiones. Ese fue el caso de la Universidad, según sus propias palabras en *La pedagogía de la esperanza* (2005). Ubicándose en la relación sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico, reivindica simultáneamente la necesidad de ambos, conocimiento científico y sabiduría popular.

Afirma simultáneamente el rigor docente e investigativo de aquel y la validez y pertinencia de esta. Obviamente, Freire postula fervientemente que el conocimiento científico universitario salga al encuentro de la sabiduría popular. Por supuesto, el compromiso popular de la universidad no debe significar que ella pierda el rigor o se vuelva incompetente. Toda universidad —cualquiera sea, pública o privada— debe tener dos objetivos básicos: transmitir el saber existente y crear o producir el nuevo conocimiento, funciones inseparables que debe cumplir con el más alto nivel. Fracasa una universidad que falle en esos dos sentidos. La universidad tiene que hacer *docencia e investigación* de primera calidad, lo que será muy provechoso para su necesario relacionamiento con la sabiduría popular. Las actividades de docencia e investigación, constituyen un proceso en que “el papel de la universidad, sea ésta progresista o conservadora, es vivir con seriedad los momentos de este ciclo” (Freire, 2005, p. 184).

Freire ha sido, en nuestra opinión, el más universal de los pedagogos “*nuestro-americanos*”. Numerosos especialistas lo llaman el autor más importante del mundo, situándolo como el mayor pedagogo del siglo que recién concluye.

Paulo también seguía trabajando mientras sus obras se traducían a muchos idiomas. Ser el principal autor de educación en el mundo, no le impidió seguir comprometiéndose a fondo con la acción transformadora de su entorno. Sus dos últimos libros son creaciones sobre la teoría y la práctica a las que estaba estrechamente vinculado. En sus páginas

encontramos algunos de los mejores elementos de la literatura educativa de mediados del siglo XX y también del siglo XXI. (Flecha & Puigvert, 2004, p. 21).

Freire resumió el pensamiento educativo que lo antecedió o que le fue contemporáneo durante el pasado siglo. En sus planteos están anunciados los *Siete saberes* (2004) de Edgar Morin, es decir: los grandes énfasis de la educación en la era planetaria: el impacto del factor sociocultural de Lev S. Vygotsky; se ven superadas brillantemente algunas tesis de Jean Piaget; se perciben las formulaciones de Ivan Illich y Jerome Bruner; los grandes hilos de nuestras búsquedas pedagógicas suramericanas; y se columbran, en la distancia, los destellos de las ideas educativas brillantes como del británico Andrew Bell y los norteamericanos Walter Lipman, David Ausubel y John Dewey.

Paulo Freire es primero que todo un dialéctico. La dialogicidad es dialéctica. El método dialéctico, popularizado en los siglos XIX y XX por el marxismo, no fue, sin embargo, creación marxista. La dialéctica hegeliana influyó directamente sobre el pensamiento de Carlos Marx. Y muchos siglos antes, en el seno de la cultura griega, Heráclito de Éfeso había creado el método dialéctico, cuando hizo la afirmación originaria de que nadie se baña siempre en el mismo río, una idea que parafraseamos hoy diciendo de igual forma, que nadie que regresa a bañarse en el río, es la misma persona. Es el principio básico del movimiento, del cambio.

Muchas de sus grandes ideas pedagógicas, nacieron en los años sesenta, durante el gobierno de Joao Goulart, antes del régimen militar en Brasil (1964), y en el despliegue del ambicioso programa de alfabetización que se puso en marcha entonces. Naturalmente, en este relacionamiento directo con miles de analfabetos, en su mayoría campesinos, Freire reforzó sus experiencias significativas en el camino hacia la conciencia que logró forjar, en relación con las complejidades que confluyen en cada persona en formación. (cf. Freire, 1987).

Sobre Freire impactaron fenómenos políticos e intelectuales que tomaron cuerpo a partir de los años sesenta. En un raudo vuelo, debemos mencionar a la Revolución Cubana, a la Teoría de la Dependencia, a la Teología de la Liberación, a las experiencias transformadoras de los años radicado en Chile (Salvador Allende), y por extensión, el influjo de los acontecimientos del Perú (Juan Velazco Alvarado), Bolivia (Juan José Torres), Panamá (Omar Torrijos Herrera), Grenada (Maurice Bishop) y Nicaragua (Daniel Ortega Saavedra). Asimismo, según las palabras de algunos otros autores, por la corriente de Investigación-Acción, liderada entonces en Suramérica por el colombiano Orlando Fals-Borda y también por el protagonismo emergente de la Sociedad Civil en las décadas finales del siglo XX. (cf. Fernández, 1999).

La dialéctica de Freire levanta la idea de la reflexión vinculada a la acción. En su punto de vista, ambas se mueven juntas en el propósito de educar, lo que conduce a la liberación del ser humano. La reflexión por sí sola puede resultar inútil o incompleta, dado su distanciamiento de la realidad. La acción sin análisis podría ser sólo *verborrea hueca*, porque renuncia a la reflexión. El accionismo imposibilita la praxis verdadera y el ejercicio del diálogo. La relación entre educador y educando, supone el diálogo o la relación dialógica. Esto sugiere empatía mutua. El educador hace las veces de coordinador o animador, ayuda a la autoayuda. (cf. Wagner, 2001).

La pedagogía del nordestino aparte de ser densa y polivalente en términos teóricos, prácticamente alumbra todos los espacios propios de la educación, como decir que toca todo lo que tiene que ver con el acto educativo en su sentido más amplio e integral. Entre estos aspectos, naturalmente, destaca el papel del docente en el aula, una persona que comparte el acto formativo, porque cuando está formando se está formando. Es decir, se forma mientras forma. Para Freire en el ejercicio educativo sólo existe el sujeto educativo. No hay objeto. El pernambucano supera

esta dicotomía teórica. Ésta, la educativa, es una relación entre personas, entre humanos, en la que cada uno brinda lo que tiene, lo que porta, lo que constituye su bagaje de saberes y experiencias. Esto ocurre porque Freire es un dialéctico supremamente abarcador. Es un dialéctico en términos del espacio, del tiempo, de la relación entre la teoría y la práctica, del individuo con los individuos, de la comunidad, de la sociedad, de la función educativa. Es un dialéctico porque se ocupa de la forma como estos actores o factores en movimiento, interactúan y se determinan unos con otros.

Digamos de una vez, que hay una interinfluencia entre cultura y educación. Es decir, una dialéctica entre ambas. Educar es formar sujetos y no objetos, tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, para superar la recibida de la naturaleza y sintonizarla con la cultura. Se educa entonces para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura. Sin embargo, el hombre tiene la capacidad de cambiar la cultura, porque la educación forma al sujeto individual, subjetivo, responsable ante el mundo y del mundo que le han mostrado. La libertad que le facilita la educación, provee al ser humano la posibilidad de decidir, mediante la reflexión problematizada y crítica. (cf. Angulo & León, 2005).

La educación busca superar las limitaciones humanas, intenta modificar lo que es tendencia natural en el hombre, es un intento humano racional, intencional, de concebir y perfeccionar el ser natural total y, por extensión, de transformar la cultura. Naturalmente, toda la obra freireana está teñida de elementos como: la palabra, el diálogo, la comunicación, humildad, tolerancia, esperanza, empatía personal entre los sujetos, curiosidad, investigación, aprendizaje significativo, crítica de la práctica, autonomía, trascendencia, ideas todas ubicadas en el camino para explicar la apropiación del saber.

En el fondo de la pedagogía freireana están presentes conceptos fundamentales, vinculados al contenido humanista profundo de sus visiones de educador. Para Freire, todo empieza con el reconocimiento y la aceptación del otro, es imprescindible escucharlo, prestarle atención a lo que dice y hace, recibir y aún intentar indagar lo que piensa cuando esto no es visible, colocar la mirada en el entorno que lo rodea, la familia, los amigos, la comunidad, la sociedad e intentar conocer su historia personal y los eventos fundamentales de su vida.

De otra forma, la primera pregunta que debe hacerse el educador es ¿quién es el sujeto a educar? Es decir, para Freire el punto de inicio de toda labor educativa es el sujeto. Y del sujeto parten todas las actividades a desplegar con él. Recordemos la frase del psicólogo estadounidense de la educación David Ausubel quien, durante el siglo XX, impactó las concepciones educativas sobre la importancia del conocimiento previo del individuo. Ausubel afirmó:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello. (Lipman, 1998, p. 21).

Por otro lado, para Freire, el educar, como toda la educación, es una función multidisciplinar y transdisciplinar. El educador, forzosamente, debe ser una síntesis portadora de diversos saberes y haceres, los cuales le servirán como herramientas para formar. Tiene que poseer una pizca de filósofo, psicólogo, historiador, sociólogo, antropólogo. Incluso algo de terapeuta. Y sobre todo, una gran disposición para la comunicación. (cf. Safar, 2001).

Las tesis del pernambucano vienen a enfrentar otras tesis, en boga desde los años setenta, las cuales provenían del *status quo* y que remitían a la educación tecnocrática skinneriana: la educación como tema de técnicos y expertos que toman decisiones, en retorno hacia diseños o modelos científicos aplicables, el conocimiento

convertido en un hecho instrumental en donde la enseñanza sustantiva, la referida al ser humano mismo, aparecía como tema de segunda categoría y una mirada científicista que generalmente pretendía presentar a la educación en forma aséptica, supuestamente libre de condicionantes en el entorno y carente de ideología.

No es fácil construir una nueva idea, un nuevo concepto de educación. Entre otras razones, por la naturaleza incompleta del ser humano, por la fractura cultural prevaleciente y por la complejidad de los esfuerzos a realizar. Empero, siempre fue así. La educación es una cualidad exclusivamente humana, es para beneficio del hombre, para su superación, para cualificarlo y cualificarnos. Como decía el cantor, “la patria es el hombre”, o sea, la lucha es por el hombre.

Y a partir del hombre, de ese hombre real, de carne y hueso, con claridades y oscuridades, con brillo y con moho, que ríe y llora, concreto, desplegar la batalla. Por eso se abre paso la tesis de la inclusión con calidad, por eso las Misiones Sucre, Ribas y Robinson, por eso el Programa de formación de educadores, por eso los estudios abiertos y la misión saber-trabajo. Esa es la lucha por el hombre. Por cierto, en un planeta-mundo amenazado por el cambio climático, la guerra y las hambrunas, todos fenómenos derivados de la barbarie capitalista.

La pedagogía de Freire aparece en un contexto en que se estaban desarrollando otras concepciones educativas para los sectores populares, dentro de las cuales las ideas freireanas representaron un punto de inflexión. Entre estas corrientes estaban la educación de adultos, la educación comunitaria, la extensión rural, la educación político-sindical y el movimiento brasileño Nueva Cultura.

Aquellos eran tiempos de reformas agrarias que discutían cómo generar una educación capacitadora; los grupos cristianos de base se planteaban la educación popular para devolver la voz a los excluidos; la izquierda no ortodoxa, en una

búsqueda marxista no clásica, procuraba nuevos desarrollos metodológicos; y el mundo académico universitario recibía duros cuestionamientos, desde planteamientos que buscaban la latino americanización o la popularización de la ciencia.

En estos años de programas de alfabetización, el nordestino comienza a descubrir lo que después denominaría la cultura del silencio. Los pueblos, las comunidades, las familias, los hombres y mujeres colocados socialmente al margen, también se encuentran preteridos en sentido educativo, lo que significa que tienen negados derechos humanos fundamentales como la educación. Se trata de seres humanos cosificados, convertidos en cosas. Por esta razón, constituyen franjas de la población que están imposibilitadas de expresarse, como no sea por medios verbales rudimentarios. Aquí radica, de partida, en la perspectiva freireana, no sólo una limitación para explicar el mundo y para el conocimiento, sino, además, un alto grado de inequidad, de exclusión y de injusticia social profunda.

Freire percibía en esta realidad el imperio de una imposibilidad de comprensión, de una mudez forzada, mejor dicho una cultura del silencio de signo clasista, cuyo trasfondo denunciaba la contradicción existente entre opresores y oprimidos, entre dominantes y dominados. En este momento comienza a nacer la *Pedagogía de la liberación*. Freire, un latinoamericano hijo de los años sesenta, cristiano con matices marxistas, es influenciado por el huracán revolucionario que sacude a la región, al calor de la revolución cubana.

Sin embargo, su pensamiento brota principalmente de las profundidades de la realidad de Brasil, donde los estragos de la pobreza y del atraso ocuparon históricamente lugares prominentes. En este espacio-tiempo nace el método crítico-reflexivo propio de su pedagogía. A partir de este marco primigenio, la pedagogía freireana evoluciona hasta que emerge la pedagogía de la autonomía, la cual podría ser calificada como una especie de puerto pedagógico definitivo al que arriba Freire

en los años postreros de su vida y que constituye la síntesis final de toda su trayectoria como pensador. En adelante, vamos a colocar el acento sobre Paulo Freire, específicamente sobre su obra *Pedagogía de la autonomía*, aparecida originalmente en portugués en 1996 y en español en 1997. El volumen que trabajamos, corresponde a la versión de 1999 editada en México por Siglo XXI y se caracteriza porque resume su pensamiento pedagógico de las tres décadas anteriores, sometido como estuvo desde el principio a debates ardorosos.

Pedagogía de la autonomía (1999) está estructurada en tres grandes vertientes (no hay docencia sin disciencina; enseñar no es transferir conocimiento y enseñar es una especificidad humana), recoge tesis freireanas especialmente pertinentes para esta investigación, aunque acudimos a otros autores. Aquellas formulaciones del brasileño son las siguientes: Enseñar es reconocer y asumir la identidad cultural. Es una forma de intervención en el mundo. La educación es ideológica, política y ética. Educar es enseñar que el cambio es posible. Que el docente debe comprometerse. Que la función profesoral reclama seguridad, competencia profesional y generosidad. También buen juicio. Y sobre todo, corporificar las palabras con el ejemplo.

El punto de partida, como siempre, está en que somos seremos humanos, con grandes recursos instalados en nuestro ser, primeramente la inteligencia, el lenguaje, la cultura, la espiritualidad, la ética, pero somos incompletos. Conciencia del inacabamiento, la llama Freire. Es el posibilismo contra el determinismo. Sabemos que las cosas entre los hombres pueden empeorar, pero también tenemos claro que es posible intervenir para mejorarlas. Este es la esperanza, de la educación formadora, de la discusión problematizadora del futuro, del derecho y el deber de optar, decidir, luchar, hacer política. Y también de aquella idea freireana, según la cual el destino es algo por hacer y todos somos responsables de la tarea de construirlo.

Digamos de entrada, con Freire, que la educación es una especificidad humana. Esto significa que sólo los seres humanos, ubicados por encima de la escala animal, que no obramos por instintos, supuestamente dotados de inteligencia, estamos en capacidad de educarnos unos a otros y con los otros. Es decir, que la educabilidad es una cualidad exclusivamente humana. En esto radica la posibilidad de la educación, que antes de ser enseñanza fue aprendizaje. Para Freire, éste es un recurso extraordinario que sólo la persona humana posee. Consecuentemente, se trata de un poder especial que naturalmente hombres y mujeres en lugar de despreciar, debemos potenciar en el buen sentido, para la superación incesante de la especie.

Digamos también que para Freire no hay docencia sin discencia. Este es un neologismo, como muchos inventados por Freire, que significa el conjunto de funciones y actividades hechas y dichas por los discentes, es decir, por los alumnos. Esta idea revela claramente que para él es imposible adelantar la enseñanza sin tener muy presente a los estudiantes, su conducta, su forma de pensar, su propia historia personal, así como la de la familia y la comunidad que constituyen sus anillos inmediatos de vida. Y se apoya en el siguiente ejemplo: la práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el dominio del barco, las partes que lo componen, la función de cada una de éstas, conocer los vientos, su fuerza, su dirección; conocer las velas, la posición de ellas, el papel del motor y de la combinación entre motor y vela. O sea, que en la práctica de navegar, se confirman, se modifican o se amplían esos saberes. De otro modo, la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación entre la práctica y la teoría, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Sobre este asunto, hizo fama aquella frase de Freire: la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica.

Y digamos igualmente que para Freire enseñar no es transferir, depositar conocimiento. Enseñar es crear las posibilidades para su propia producción o construcción. La persona en formación no es el paciente de un médico que lo va a

curar. Por el contrario, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo en sociedad como históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos, mujeres y hombres percibieron que era posible trabajar caminos, maneras, métodos para enseñar. Aprender fue antes que enseñar y enseñar se diluye en la experiencia fundadora de aprender.

Aprender puede encender en el aprendiz una gran curiosidad, que podría tornarlo más creador. Cuanto más críticamente se ejerce la capacidad de aprender, tanto más se desarrolla lo que Freire llama la curiosidad epistemológica, la cual supera a la curiosidad ingenua y posibilita alcanzar el conocimiento cabal del objeto estudiado. La fuerza creadora del aprender motiva la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad insatisfecha, superando el falso enseñar. Sólo los seres humanos han alcanzado el estadio de ir más allá de sus limitaciones. Esta educación problematizadora, es opuesta y superior a la que el mismo Freire denomina educación bancaria, aquella que sólo *deposita* conocimientos en alguien. Enseñar-aprender es una práctica total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, ética y estética, porque la belleza está en sintonía con la decencia y la seriedad.

b.1. ¿Qué es asumir la identidad cultural y los saberes de los educandos?

Esta es una directiva fundamental de la educación freireana, por lo que la colocamos por delante. Puede decirse que es la clave principal del hecho educativo. Significa que el primer problema que enfrenta un educador es saber quién es el otro. Esto significa formarse idea al menos aproximada, sobre su procedencia sociocultural, comunitaria, familiar, afectiva, laboral, educativa. Según Freire, no se

puede contribuir eficazmente a la educación o formación de alguien si el profesor o maestro no sabe previamente, aunque sea superficialmente, de qué persona se trata. He aquí el sentido profundo de la educación personalista o personalizada, razón primera de que los proyectos educativos contemporáneos hayan ingresado en un ciclo en que han tomado fuerza de primer plano herramientas llamadas etnográficas o arqueológicas como las historias de vida y las encuestas, formas sencillas de medición que acercan al conocimiento de los sujetos educativos. Freire asegura que “el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado” (1999, p. 43).

No es aceptable que un docente se dedique puramente a la enseñanza de los contenidos en un ejercicio de transferencia del saber, sin ocuparse de conocer medianamente a los destinatarios de sus mensajes y muy frecuentemente sin tomar en cuenta lo que ocurre en el entorno reducido de la propia escuela. De nada sirve el mejor discurso formador, si por ejemplo choca con el ambiente de una escuela en donde los espacios circundantes muestran signos visibles de no ser respetados. Cuando la limpieza que rodea la clase contradice el discurso del docente, éste sencillamente caerá en el vacío, porque lo importante en la formación no es que el docente repita muchas veces la misma idea con los mismos gestos y con métodos compulsivos o no, lo verdaderamente determinante es que el docente comprenda el valor de las emociones, de los sentimientos, de la inseguridad, del miedo del niño, que si es educado apropiadamente puede convertir eso en valor. Freire se pregunta “¿Cómo exigir de los niños un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes, si el poder público demuestra absoluta desconsideración por la escuela pública?” (*Ibíd.*, p. 45).

Sin embargo, Freire no se queda aquí. El docente debe aceptar y respetar igualmente los saberes de los educandos, sobre todo los de las clases populares

—saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria— y discutir con ellos la razón de ser de esos saberes en relación con los contenidos programáticos del curso. De igual forma debe actuar frente a las mentalidades, hábitos y costumbres de aquellos que pertenecen a culturas indígenas o grupos afro-descendientes. Esto es, sencillamente, conciliarse con la diversidad social y cultural. Freire lo dice así:

Aunque digan que esto es subversivo, demagógico o que la escuela no está para eso ¿por qué no aprovechar la experiencia de los alumnos que viven en áreas urbanas desatendidas por el poder público, para discutir la contaminación de los arroyos, los basureros abiertos y los riesgos para la salud? ¿Por qué no hay basureros abiertos en los barrios ricos o de clase media? ¿Por qué no discutir la violencia y que las personas humildes conviven más con la muerte que con la vida? ¿Por qué no discutir la ética de la clase dominante expresada en ese abandono de los pobres? ¿Cuál es la ética de la clase dominante culpable de esa desatención? (*Ibíd.*, p. 31).

En este mismo orden de ideas, el docente debe asumir el riesgo de lo nuevo y rechazar cualquier forma de discriminación. El pensar acertado está abierto a lo nuevo, no teme la diferencia y acepta lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como no puede rechazarse lo viejo sólo por razones cronológicas. Obviamente, lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo, continúa nuevo. Es inaceptable la práctica prejuiciosa de raza, clase o género, porque ofende al ser humano y niega radicalmente la democracia.

Este es el punto freireano que nos interesa más. Freire, en todos sus textos se acerca al tema de la formación docente. Y habla del papel principal del profesor como catalizador (cuerpo capaz de producir la transformación catalítica) del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto no deja lugar a dudas. Si la educación es un proceso social abierto a la presencia de muchos factores, entre ellos seres humanos diversos que están en constante movimiento, lo que eleva su complejidad, el docente debe contar con la capacidad suficiente para, por encima de eso, asumir la individualidad

concreta del educando, lo que exige una formación particular. “Cambiar no es cosa fácil, pero es posible”, dice Freire.

b.2. ¿Qué significa que la educación es una intervención en el mundo?

Significa que la educación crítica, dialéctica y contradictoria, no puede ser ni mera reproductora, ni mera desenmascaradora de la ideología dominante (*Ibíd.*, p. 95). Si bien es cierto que debemos descartar que sea neutra o indiferente, tampoco se puede decretarla como una tarea solamente multiplicadora o refutadora de la realidad. Igualmente inconveniente sería tomarla como una fuerza capaz de revelar o cambiar la realidad por sí misma. La respuesta a este punto, dice Freire, se asienta primeramente en los derechos humanos supremos del hombre. En este sentido, el ser humano en su evolución se volvió ético y la transgresión de la ética sólo puede aceptarse como posibilidad, nunca como un derecho (*Ibíd.*, p. 97). Por eso el docente no puede amarrarse al extremo reproductor o al extremo refutador. Por el contrario, su deber es decidir en cada caso lo que es ético, lo que es su responsabilidad.

El hambre y el desempleo en el mundo en que vivimos no son fatalidades sino inmoralidades. Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología, puede legitimar un orden desordenador en que sólo las minorías de poder despilfarran y gozan, mientras que a las mayorías con dificultades incluso para sobrevivir, se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines de siglo. Por eso, habla de la resistencia, de la indignación, de la justa rabia de los traicionados y engañados. De su derecho y su deber de rebelarse.

b.3. ¿Qué significa que la educación es ideológica, política y ética?

Freire, al tiempo que rechaza la ideología capitalista neoliberal, afirma que “sólo una ideología puede matar a otra ideología” (*Ibíd.*, p. 120) y agrega: toda la

teórica orientada a convencer que la globalización es la estación terminal de la historia; que después del mercado no hay nada; que estamos viviendo el fin de la historia, de las ideologías e ingresamos en la era del pensamiento único, todo este discurso, según Freire, es ideología también, sólo que navega en contra, es decir, que busca matar a las otras, precisamente para enseñorearse ella y predominar en forma absoluta en el orbe. Freire reivindica otra ideología: el derecho de soñar, de tener esperanza, de plantearse utopías, de proponerse proyectos vindicadores del hombre y la naturaleza, de la ética de la vida y de los valores humanos universales, por encima de los cuales no puede estar nada. Propone abrirse al canto del pájaro, a la lluvia, al río, a los brazos que se abren (cf. *Ibíd.*, p. 128).

El pedagogo brasileño levanta la bandera de la democracia radical cuyo principio fundamental es el ser humano y sus derechos. La globalización es una situación histórica, espacio-temporal, finita, transitoria, que va a cambiar en determinado momento. La misma ha sido creada por las economías dominantes erigidas en grandes poderes mundiales; la ética del mercado es perversa, porque sólo persigue el lucro y el beneficio de los menos a costa de los más; y el discurso del fin de las ideologías pretende anestesiar la mente, confundir la curiosidad y distorsionar la percepción de los hechos, las cosas y los acontecimientos.

La ciencia y la tecnología sólo tienen sentido si están al servicio del hombre. No sirven de nada siendo instrumento de las corporaciones. El desempleo en el mundo no es una fatalidad. Es el resultado de una globalización de la economía y de avances tecnológicos a los que les falta el deber ser de una ética al servicio del ser humano y no del lucro y la voracidad de las minorías ¿para qué sirven unas máquinas altamente inteligentes que vienen a sustituir a mujeres y hombres?, se pregunta con un tono que raya en la protesta.

Frente a los adoradores del pragmatismo pedagógico que ablanda, ensordece y nos vuelve miopes, Freire redefine los conceptos de docente, alumno, contexto de aula, postula la idea del sujeto educativo en que se cruzan las líneas del enseñante y del aprendiente y ubica a la experiencia previa en lugares cimeros del hecho formativo. Heterodoxo como fue, Freire, sin dejar de reconocer un relativo sentido engañoso de las ideologías, concedía que algunas de ellas, al menos fragmentariamente, están más cerca de la realidad que otras. En esta línea de pensamiento, concedía que el Estado debe tener la potestad de fijar la política educativa, aunque consensuándola con la población. Igualmente, admitía que no ha existido Estado sin su propia política educativa.

b.4. ¿Qué significa que el docente debe comprometerse con el cambio?

Contra la resignación, rebeldía, dice Freire. En la comprensión del futuro como problema y en la vocación de ser más, encontramos los fundamentos de nuestra rebeldía. Sin embargo, la rebeldía no basta. Recordemos que somos objetos pero también sujetos de la historia. La hacemos todos los días, a toda hora la estamos haciendo. Vamos a la lucha radical por la democracia, por el hombre. Vamos a la acción política revolucionaria. Combinemos dialécticamente la denuncia de la situación deshumanizante existente con el anuncio de su superación, que es nuestra propuesta de fondo. Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica.

El cambio sólo vendrá si luchamos por él. No puedo ser profesor sin tomar una posición, sin definirme, sin comprometerme, sin la convicción de que el cambio es posible, para lo cual es indispensable conocer los contenidos, conocer al educando y conocer la realidad; tengo que escoger entre esto o aquello, no puedo ser profesor en favor de quienquiera y de no importa qué. No basta con declararse a favor del hombre

y de la humanidad, en términos abstractos. La práctica educativa es demasiado concreta, por lo cual exige respuestas concretas. Así lo dice enfáticamente:

Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración de la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. (*Ibíd.*, p. 34).

Manejar los contenidos de la disciplina y enseñarlos —agrega Freire— es tan sólo un momento de la actividad pedagógica.

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica, revelada sin arrogancias, al contrario con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber “hecho de experiencia” que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo y lo que hago. (*Ibíd.*, p. 93).

b.5. ¿Qué significa seguridad, competencia profesional y generosidad?

En parte, ha quedado dicho. La competencia profesional es la herramienta inicial indispensable. Sin competencia, sin capacidad, sin conocimiento, el docente carece de seguridad. Y confronta dificultades para manifestarse generoso. Nadie puede ayudar a otro a superar su ignorancia, si él mismo no supera la suya. “La incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro” (*Ibíd.*, p. 89).

Y las muestras de mezquindad u otros sentimientos negativos limitan aún más su ascendiente sobre el alumnado. El profesor que no se ocupa seriamente de su

formación no tiene la fuerza moral indispensable para dirigir la clase, afirma categóricamente. Sólo el clima de respeto fundado en relaciones serias, justas, generosas, humildes, de reconocimiento mutuo, favorece el encuentro ético entre la autoridad del docente y los educandos.

La autonomía se funda en la responsabilidad. La autonomía debe estar firmemente fundamentada en la ética. Cuanto más responsable sean el docente y los alumnos, más crecerá la ética entre ellos y más alta será la autonomía colectiva del aula. Soy educador porque soy persona. Es imposible desligar la enseñanza de los contenidos, de la formación ética de la persona.

b.6. ¿Qué significa que enseñar exige buen juicio?

Significa numerosas líneas de pensamiento y trabajo. El buen juicio impone la curiosidad y la creatividad, porque dentro de ellas se concreta, al afinar la capacidad de indagar, comparar, dudar, verificar, todo lo cual cualifica la labor educativa. Significa que el docente debe resolver adecuadamente la contradicción autoridad-libertad, para que no se confunda autoridad con autoritarismo ni libertad con libertinaje. Luchar por un clima propicio de trabajo, lo que se expresa, entre otros elementos, en investigar, estudiar, predicar con el ejemplo, tomar conscientemente las decisiones, someter a crítica su propia práctica, saber escuchar, dialogar, comprometerse.

Saber que debe respeto a la autonomía, a la dignidad, a la identidad del alumno, a su experiencia extraescolar, buscando en la práctica docente la relación más apropiada. El buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento “*raro*” de un niño. Esta conducta extraña no me dice qué pasa, pero me sugiere que algo está pasando (*Ibíd.*, p. 62). El buen juicio obliga a analizar las condiciones sociales, culturales y económicas de los alumnos, de la familia, de los

vecinos, todas las cuales impactan su aprendizaje. El buen juicio sugiere que deben tomarse en cuenta las condiciones en que ellos viven, reconocer los conocimientos hechos de experiencia con que los educandos llegan al aula y que no se puede subestimar, mucho menos burlar. “El trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo” (*Ibid.*, p. 63). Las cualidades o virtudes del docente son construidas en el esfuerzo por disminuir la distancia que existe entre lo que dice y lo que hace, entre el discurso y la práctica, es decir, en el esfuerzo de coherencia que realiza. La práctica docente humana, es profundamente formadora y por eso ética. Si no se puede esperar que los maestros sean santos o ángeles, sí se debe exigir de ellos seriedad y rectitud.

b.7. ¿Qué significa enseñar es corporificar las palabras con el ejemplo?

Significa sencillamente, predicar con el ejemplo. El docente no puede decir algo y hacer lo opuesto, mostrarse tornadizo, cambiante. No le está permitida la volubilidad. “Pensar acertadamente es hacer acertadamente”, sostiene Freire (1999, p. 35). La práctica del docente no puede colocarlo contra sus propias palabras. O sea, en rol contradictorio. No puede discriminar. No puede favorecer a uno ante otro. No puede ordenar estudiar si él mismo, visiblemente, no lo hace. Es decir, está obligado a ser honesto, coherente, creíble.

Quien piensa acertadamente sabe que las palabras a las que les falta el ejemplo corporizado, no sirven de nada. Pensar acertadamente es hacer acertadamente. No existe el pensar acertado fuera del testimonio que lo demuestra. Por otro lado, quien piensa acertadamente no se escuda en el autoritarismo, sino en la seguridad de su práctica, de sus argumentos. Por tanto, es proclive a la generosidad, lo cual no niega el derecho de la justa rabia.

b.8. Postulados de la *Pedagogía de la autonomía* (1999).

Enseñar exige rigor metódico. El educador democrático debe reforzar la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. La enseñanza-aprendizaje, en sentido crítico, exige educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, curiosos, humildes y persistentes. Educadores y educandos enseñan y aprenden construyendo y reconstruyendo el saber en un largo proceso. Sólo se puede hablar de saber enseñado cuando el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y por lo tanto, aprendido en sus diversas significaciones.

Enseñar exige investigación. No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando, averiguando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar y anunciar la novedad.

Enseñar exige crítica. El paso de la ingenuidad a la práctica crítica no se da de manera automática, por lo que una de las tareas principales de la práctica educativa progresista es precisamente desarrollar la actividad crítica, insatisfecha, indócil, curiosidad con la que nos defendemos de algunos irracionalismos producidos por cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado. No desestima Freire ni la tecnología ni la ciencia. No las diviniza pero tampoco las sataniza. Pudiera decirse que las escudriña de manera crítica.

Enseñar exige ética y estética. El pensar acertadamente está acompañado de los principios éticos: si cambiar es una posibilidad y un derecho, quien cambia debe asumir el cambio operado. O sea, no es ético tomar conciencia del cambio y hacer de cuenta que nada cambió. He aquí unas de las grandes connotaciones de belleza del ser

docente. Si está planteado el cambio, hay que intervenir para que ocurra. El docente es un agente de cambio. No hay entendimiento verdadero que no se base en la comunicación. Quien piensa acertadamente no transfiere, “*no deposita*” en el otro el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. Quien piensa acertadamente mientras entiende, desafía al educando a producir la comprensión de lo comunicado. Vale decir, el entendimiento sólo es posible si media la comunicación e intercomunicación. O sea, si se funda en la capacidad de diálogo. El pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, cambiante, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (la práctica). “La mejor manera de pensar, es pensar en la práctica”, es una frase famosa de Freire. El pensar acertadamente, que supera el pensar ingenuo, tiene que ser aprendido por el alumno en comunión con el profesor. El docente tiene que provocar, para sí y para el alumno, que la curiosidad ingenua vuelta sobre sí misma, dentro de la reflexión sobre la práctica, se transforme en curiosidad crítica, incluso, en producción de nuevo conocimiento. La reflexión sobre la práctica, es clave en la formación de los profesores críticos. Es pensando críticamente la práctica de hoy, de ayer o de antier, como se puede mejorar la próxima. El discurso pedagógico gana mucho cuando se aproxima al máximo a la práctica. Esta engendra nuevas opciones, provoca rupturas, decisiones y nuevos compromisos. Decido, rompo, opto, dice Freire. Así aparece la idea de la justa rabia. Si el tabaco me hace daño, yo siento legítima rabia contra el tabaco. Esta molestia me ayuda a seguir creciendo (y viviendo). La educación que no reconoce el papel altamente formador que puede tener la rabia justa, en protesta que se rebela contra lo que daña al hombre, las injusticias, la deslealtad, el desamor, la explotación y la violencia, está equivocada.

La educación crítica, insistimos, propicia las condiciones para que los alumnos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora, puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto.

Asumirnos nosotros mismos no significa la exclusión de los otros, asienta Freire. Por el contrario, es la otredad, el no yo, el tú lo que me permite asumir radicalmente el principio del yo. Y viceversa. La cuestión de la identidad cultural, que incluye la dimensión de clase de los educandos, es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es, por cierto, en parte, lo que no puede ser respondido satisfactoriamente por la educación existente, ya que el puro adiestramiento del profesor impide dar respuestas a estos asuntos sustantivos. Todo se pierde en la estrecha y pragmática uniformación del proceso educativo, de los métodos, de los currículos y de los objetivos a ser impartidos en el lapso. Y situaciones similares se confrontan en los ámbitos siempre complejos de los sistemas de evaluación y asignación de notas.

En síntesis, la *Pedagogía de la autonomía* (1999) es un postulado liberador, orientado a que cada individuo más que individuo sea persona, dotada con los derechos humanos básicos, pero sobre todo, con albedrío para escoger por sí mismo. Un ciudadano capacitado para tomar todo tipo de decisiones, particularmente las políticas y personales, portador de una cultura libertaria y en condiciones de contribuir efectivamente a la construcción de la utopía democrática, máxima expresión del humanismo.

Subrayemos, a manera de cierre, la coincidencia notable de otros pedagogos de fines del siglo XX, con el pensamiento de Paulo Freire. Es el caso de su coetáneo estadounidense Matthew Lipman, quien, al destacar la función que cumple la escuela, junto al Estado y la familia, subraya la importancia de la práctica académica reflexiva o crítica. El denominado “creador de la filosofía para niños”, al postular también el principio de autonomía, subraya la importancia de la investigación, de colocar el pensamiento en movimiento, la crítica y autocrítica de la práctica educativa y su corrección oportuna, al tiempo que cuestiona la enseñanza impartida por las escuelas y facultades tradicionales en esa materia. “La escuela es el gran laboratorio de la racionalidad” (Lipman, 1998, p. 21). Para Freire, la autonomía debe ser el fin último de la educación, por lo que ella debe descansar en los soportes de docencia y discencia. Debe apuntar al diálogo, a la dialogicidad, a la relación dialógica, o sea, dialéctica, entre los seres humanos.

b.9. La propuesta de Luis Beltrán Prieto y Lev Vygotsky plantean una revolución humanista.

Resaltemos seguidamente el papel de Luis Beltrán Prieto Figueroa, en la educación venezolana del siglo XX. En 1948, dentro de la *Constitución Nacional* aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente de 1947, el Presidente Rómulo Gallegos y el Ministro de Educación Prieto Figueroa, promulgan la *Ley de Educación* que consagra la figura del Estado Docente.

Corresponde al Estado fijar los fines de la educación, esta no es función de particulares ni de grupos especializados o interesados, sostiene Prieto al levantar la propuesta educativa conocida como Estado Docente (Prieto, 2007, p. 70). En este sentido, la escuela no puede ser un organismo aislado dentro de la nación. Ella debe estar integrada (escuela integrada) y supervisada por el Estado, ente que se ocupará de dar unidad y coherencia a todo el proceso educativo.

El Instituto Pedagógico Nacional se encargará de abanderar los cambios educativos y formar los docentes requeridos por el país. Asimismo, la libertad de enseñanza estará definida dentro de los marcos constitucionales y legales. La educación tiene que ser una función pública porque corresponde al Estado la preparación de los profesionales y técnicos que exige el futuro del país. Este principio se basa en otro originario, que asigna a todos el derecho a la educación, por lo cual, el Estado tiene que asumir la obligación de garantizar la educación.

Esta era una tesis prietista desprendida de la idea del Estado Social de Hermann Heller, de la Escuela Nueva del estadounidense John Dewey y del concepto de Humanismo Democrático, todos orientados, según el artículo segundo de la Ley a “lograr el desarrollo armonioso de la personalidad, formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, fortalecer los sentimientos de la nacionalidad, acrecentar el espíritu de solidaridad humana y fomentar la cultura” (2007, p. 21) aparte de promover el trabajo como deber cívico y desarrollar la capacidad productora de la nación para aprovechar sus recursos naturales.

Prieto Figueroa ensalzó ampliamente el magisterio americano de Bolívar (Prieto, 1968 y 2002). En este sentido, destacó el papel que El Libertador atribuía a la educación y la relevancia que concedía a los estudios históricos, al libro como tal y al rol de las madres en la formación de los hijos, pensamiento que hizo extensivo hasta las responsabilidades en función pública y sobre todo con respecto de la probidad administrativa.

Prieto pensaba que Estado, democracia y educación formaban un triángulo inseparable que se retroalimentaba. Cada lado, consustancialmente, debía suponer la presencia del otro. A un estado democrático corresponde una educación democrática. En relación con el concepto de Estado Docente, Prieto decía que todo Estado

responsable y con autoridad real, debía asumir como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación, expresaba su doctrina política y en consecuencia, apuntaba a conformar la conciencia de los ciudadanos (cf. Prieto, 2007, pp. 72-73).

La *Ley Orgánica de Educación* de 1948, priorizó la obligación educativa del Estado, la educación para todos sin discriminación, el énfasis en la enseñanza primaria, convertir a la escuela en centro de la comunidad, la educación para adultos y profesionalizar a la clase media. Esta Ley de 1948, refleja cabalmente tres facetas del pensamiento humanista de Prieto. Por una parte, que la educación debe ser ideológica y política, pero no partidista, porque el espíritu partidario en la educación tiende a privilegiar los enfoques sectarios que dificultan el pensamiento abierto y la diversidad, rasgos propios de la democracia.

La educación democrática, aparte de su tendencia general a la democracia, no debe propiciar la unanimidad de opinión, por el contrario, debe reconocer la diversidad propia del ser humano. He aquí el espíritu futurista de la educación que pregona. La función de la educación es anunciar el cambio, abrir las puertas a la comprensión del mundo y de la sociedad y asumir la transformación como compromiso. Y este es el papel del maestro transformador convertido en líder. Y finalmente, un postulado muy importante: la formación integral del sujeto educativo, tal vez una de las más significativas formulaciones prietistas para estos tiempos de búsqueda educativa bolivariana.

Este principio apunta hacia la unificación administrativa de todos los niveles de la educación venezolana. Asimismo, se orienta a la formación permanente, tanto teórica como práctica, es decir, al aprendizaje en los libros y al aprendizaje que proviene de la cotidianidad, de la práctica social, de la vida. El planteamiento de Prieto, humanista democrático pues privilegia al ser humano, llama a que la

educación se ocupe de todos los sectores sociales. Por ejemplo, del agricultor, sembrador o criador, en el sentido de darle instrucción, pero también enseñarle a cuidar la salud, mejorar su trabajo, preservar el medio ambiente y cooperar con los vecinos para una vida libre y solidaria. O sea, para Prieto tan importante como leer y escribir es hacer del hombre una persona humana consciente de sus derechos y obligaciones en comunidad, con capacidad para ejercerlos en integración consciente con los grupos familiares vecinos, para transformarla o mejorarla, lo que en síntesis, traduce principios de ciudadanía y por consecuencia, exige espacios de comprensión y tolerancia.

El maestro Prieto dejó una extensa obra escrita, ubicada a medio camino entre el político y el educador. No existe un libro suyo que no combine los dos elementos, con agregados de gremialismo, legislación educativa y vivencias personales. Su pensamiento educativo quedó resumido en la columna periodística *Pido la palabra*. Algunos títulos suyos han estado especialmente referidos al tema educacional entre éstos: *La escuela nueva en Venezuela* (1940), *Problemas de la educación venezolana* (1947), *De una educación de castas a una educación de masas* (1951), *El humanismo democrático y la educación* (1952), *El concepto de líder. El maestro como líder* (1960), *El magisterio americano de Bolívar* (1968), *El Estado y la educación en América Latina* (1977) y *Principios generales de la educación* (1990).

Y sobre el humanismo democrático, agregaba Prieto que la educación debe responder al interés de la mayoría, por lo que debe ser democrática, gratuita y obligatoria, combinando la igualdad de oportunidades y la selección de los hombres a partir de sus capacidades. La idea del humanismo democrático es la idea del humanismo trasladado a la educación. Para Prieto, este humanismo tiene sentido de masas y está contrapuesto con el humanismo que pudiera llamarse burgués o de castas, que privilegia a las élites que detentan el poder económico y político (cf. Prieto, 2007, pp. 79-84).

La educación democrática es la que sirve a los altos intereses del colectivo nacional, razón por la cual impone la formación de un hombre integral, libre y responsable, comprometido con el desarrollo económico y social en tanto que miembro de la comunidad, que privilegia el beneficio social por encima del individual y los intereses de la sociedad por encima de los personales. Para Prieto Figueroa, humanizar es democratizar y democratizar es elevar al hombre a la dignidad superior de persona; y el medio de personalizar, de completar la obra de la naturaleza en el hombre, es precisamente la tarea de la escuela (cf. Prieto, 2008).

Y Lev S. Vygotsky, pedagogo ruso (hoy bielorruso) fue el fundador de la psicología histórico-cultural. Médico y abogado, se dedicó a la investigación psicopedagógica y a detectar importantes descubrimientos para la educación. En su obra *Pensamiento y lenguaje* (1934) fijó sus ideas: El origen y desarrollo de las funciones mentales superiores, la filosofía de la ciencia, metodologías de la investigación psicológica, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo humano, la formación conceptual, la relación entre lenguaje y pensamiento, la psicología del arte, el juego como fenómeno psicológico, el estudio de los trastornos del aprendizaje, el desarrollo humano anormal, que llamó defectología.

El bielorruso impulsó sus investigaciones y hallazgos en la dirección de probar que el entorno social actúa sobre la psiquis individual para imprimir rasgos culturales determinantes a la persona. El mejor ejemplo es el lenguaje. Llama la atención, que desde 1960, cuando Lev S. Vygotsky fue “descubierto” (así se dice), su pensamiento sólo ha sido revelado por una cara. Nos referimos al ocultamiento de su planteo de transformar el entorno como forma para propiciar el desarrollo cognitivo. Esta idea revolucionaria del pedagogo es una magnífica herramienta para la transformación social, teniendo a la educación como uno de sus soportes básicos ¿Por qué en ninguna

de las reformas educativas de nuestro pasado histórico, apareció la propuesta de Lev Vygotsky?

c. La educación universitaria bolivariana: Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Misión Sucre (MS), Aldeas Universitarias (AU), Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

En Venezuela, el Ministerio para la Educación Superior, nace como el órgano rector de las políticas universitarias de la República Bolivariana el 8 de enero del año 2002, según Decreto Presidencial N° 1.634 y Gaceta Oficial N° 37359. Cinco años después, el 8 de enero de 2007, según Decreto Presidencial N° 5.103, publicado en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.836, se convirtió en el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), como es hoy. Entre sus objetivos fundamentales, el MPPEU se propone:

- Mejorar la calidad de la educación superior en el cumplimiento de sus funciones fundamentales: docencia, investigación y extensión.
- Lograr una mayor pertinencia social para que las funciones, actividades y programas de las instituciones de educación superior satisfagan las demandas de la sociedad.
- Mejorar la equidad en el acceso y en el desempeño para que todos los aspirantes calificados tengan iguales condiciones para el acceso y el desempeño en una educación superior de calidad.
- Reorganizar el sistema de educación superior para que se corrijan situaciones irregulares y se asegure la articulación entre las diferentes instancias e instituciones.
- Estimular la cooperación internacional a fin de vincular al sector político, de dirección y académico con los cambios, tendencias y desarrollos.

El 29 de julio de 2003, se funda la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y el mismo día el Presidente Chávez crea un Programa denominado Misión Sucre, plan que tendrá como propósito incorporar a más de 400 mil bachilleres de toda la nación, que están sin cupo en la educación superior, en condiciones gratuitas y de calidad, subrayando que este objetivo deberá lograrse para el 9 de diciembre del año 2004, fecha en que se cumplirían 180 años de Ayacucho.

Las bases conceptuales de la Universidad Bolivariana de Venezuela (Ministerio de Educación Superior, 2003), son las siguientes:

- Responsabilidad con lo público.
- Equidad social.
- Pertinencia social.
- Democracia participativa.
- Calidad e innovación.
- Autonomía responsable.
- Ejercicio del pensamiento crítico.
- Formación integral.
- Educación humanista y ética.
- Educación a lo largo de toda la vida.
- Complejidad.
- Incertidumbre.

La Misión Sucre (como la UBV) responde a directrices básicas que se explican por sí solas (MES, 2003):

- Facilitar la Movilidad Social.

- Universalización (inclusión).
- Municipalización universitaria.
- Flexibilización académica.
- Trascendencia de la formación.
- Construcción de ciudadanía.
- Transformación institucional.

A partir de allí se crearon varios Programas de Formación, los cuales no estaban adscritos a ninguna universidad, pero establecían una innovadora concepción según la cual sería el Estado el que otorgaría los títulos en lugar de las Universidades, lo que se contraponía al modelo vigente, inscrito en la *Ley de Universidades* interventora de 1970. Inicialmente, los Programas no dependían de ninguna Universidad, su disponibilidad financiera no derivaba de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) ni de sus iniciativas, el ingreso de los estudiantes a los programas no dependía de ninguna “prueba de aptitud académica” y de esa forma se transfirió el proyecto a la mayoría de los municipios del país. En el modelo fueron incorporados elementos curriculares innovadores contrarios a la anacrónica tesis de la “extensión universitaria”. La Universidad no iba a la comunidad, estaba dentro de ella y se articulaba por intermediación de un instrumento de construcción del aprendizaje. Este esquema no ameritó que las carreras nacieran en universidades formales, sino que la conexión se llevaba a cabo desde instituciones públicas como escuelas, liceos y otras. En la tendencia de romper con paradigmas anquilosados, los profesores fueron escogidos entre personas de la comunidad, quienes debían construir el conocimiento desde el entorno circundante. De hecho, estaba emergiendo una nueva educación venezolana con una didáctica participativa a su servicio.

El 28 de junio de 2004, se inicia el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), con una concepción curricular innovadora que ofrece una

alternativa frente a los planes de formación profesoral para educadores venezolanos, los que, a menudo, ofrecían una formación desarticulada de la realidad y muy desestructurada por la especialización del conocimiento. Estos Planes formadores del pasado, frecuentemente eran inconsistentes para pedagogos y especialistas y por añadidura, llamaban a la investigación a quienes no habían sido preparados para investigar. Historia lamentable, pues así se graduaba a educadores en esa IV República de Venezuela, para una escuela reproductora del capitalismo, de la dependencia y del vigilar y castigar.

El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), tuvo mucha aceptación en otros espacios de reflexión. Así, las propuestas se llevaron al Encuentro Nacional de Educadores, a la Red Nacional de Investigación “Simón Rodríguez”, al Instituto de Educación Popular “Luis Zambrano”, al Grupo Churuata, al TEBAS, al CALEB y al Colectivo Escenario, entre otros. Y también contó con espacios institucionales como el Centro de Formación e Investigación Padre Joaquín del grupo “Fe y Alegría” y otros centros regionales de actualización. Toda esta corriente renovadora se concretó luego en un movimiento de educadores que impulsaba transformaciones pedagógicas, sobre la base de nuevas metodologías de construcción del conocimiento, de una concepción de relacionamiento con la comunidad, con espacios de formación permanente y con programas innovadores.

Ese movimiento popular tuvo su mayor expresión en la *Constituyente Educativa de 1999*, la cual originó el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y fue el punto culminante del acumulado histórico de la resistencia educativa venezolana, un proceso inédito de participación que se proyectó hasta el Programa Nacional de Formación de Educadores y sirvió para concretar un diseño curricular que rompió radicalmente con la tradición de formación docente en el país.

En la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en el año 2008 en Cartagena de Indias (Colombia), prosiguió la saga. Allí se concretaron acuerdos y conclusiones sobre estos temas. Los planteos programáticos de Cartagena apuntalan aún más las propuestas de pertinencia que forman parte de nuestra investigación, al declarar la necesidad de asegurar un crecimiento sostenido de la cobertura educacional para las próximas décadas.

Esta búsqueda hace imprescindible que la Educación Universitaria genere las estructuras institucionales y los proyectos académicos que garanticen el derecho a ella y a la formación del mayor número de personas competentes (sobre todo, profesores y maestros), para cualificar el soporte sociocultural, técnico, educativo, científico y artístico que requieren los países de la región.

Exponemos textualmente lo expresado en Cartagena, cita tomada del documento final publicado en la *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES)*, celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, bajo los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con la colaboración de los gobiernos de Brasil, España, México y la República Bolivariana de Venezuela, y en el cual participaron presencialmente más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional: directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en la Educación Superior. Veamos:

Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y

todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afro-descendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables. (...) Debe promoverse la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afro-descendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con respecto de la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (...) Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas. Ofrecer mayores opciones para los estudiantes al interior de los sistemas, a través de currículos flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras, permitirá atender de modo eficiente sus intereses y vocaciones particulares, permitiéndoles acceder a nuevas formaciones de grado, de naturaleza polivalente y acordes con la evolución de las demandas en el mundo del trabajo. Todo esto exige perfeccionar la articulación entre los distintos niveles de formación, mecanismos educativos formales y no formales, así como programas conciliables con el trabajo. (...) Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia sustentada en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de

investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.

La inclusión ha sido la respuesta clara del Sistema Educativo Bolivariano Venezolano, en todos los niveles. Fue desde el comienzo la justificación más prominente de toda la estructura educativa, planteada para la UBV, la Misión Sucre y las Aldeas Universitarias. Y aún, para el Subsistema de Educación Básica (inicial, primaria y secundaria).

Basta este dato: Venezuela, en el año 2009, ya contaba con 14.5 millones de estudiantes, lo que representa más del 50% de la población nacional. Esta situación no tiene precedentes en la historia educativa del país.

La UBV fue creada para contribuir significativamente con la inclusión social y la refundación del Estado Venezolano. Para ello se ha propuesto formar ciudadanos profesionales, competentes y probos, comprometidos con la transformación integral de la sociedad venezolana. (Castellanos, 2005, p. 21).

La segunda cualidad es que este modelo pretende vincular el aprendizaje al entorno vivencial en que se mueve el estudiante, privilegiando la formación práctica derivada de ese contexto, sin dejar de lado la indispensable formación teórica. La tercera, radica en que los procesos dialógicos y sincrónicos son parte muy importante de la estrategia metodológica, dado que la cooperación entre los sujetos sociales es un elemento indispensable que potencia el aprendizaje y también los rasgos de solidaridad, complementariedad y corresponsabilidad comunitaria. La cuarta, es que se procura la articulación de los aprendizajes en distintas áreas, lo que supera la división y fragmentación del conocimiento y propicia la ejecución de proyectos integrales comunitarios. Y la quinta es la síntesis de todas las anteriores: este proceso se traduce en participación masiva y empoderamiento social y democrático.

Esta propuesta, asimismo, subraya la innovación educativa como vía para la transformación social, reconoce el aprendizaje previo del estudiante, acepta el potencial del adulto para la construcción de su aprendizaje, se propone que el conocimiento construido tenga pertinencia social y que las ideas de Don Simón Rodríguez sobre educación para el trabajo, se hagan realidad en Venezuela.

d. Sistema de definiciones.

d.1. El nuevo paradigma educativo.

Numerosos materiales recogen los planteos fundamentales de la UBV. Mencionemos alguno de una vez.

El enfoque educativo de la UBV se centra en el paradigma democrático que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el participante se hace responsable de su propio proceso. En este paradigma hay postulados fundamentales: Los conceptos, los conocimientos y los términos solamente pueden tener significación, utilidad y aplicación a partir de la experiencia personal y el ámbito social donde cada participante desarrolla su vida cotidiana. Reconoce el carácter diferencial de los ritmos y formas de aprender. Esto se combina con el uso de distintos medios y recursos. Entre los medios, aparte de canales perceptuales como los ojos y los oídos, se validan los táctiles, olfativos, gustativos, cenestésicos y espaciales. (UBV/MS, 2004, p. 5).

Ambos se traducen en estrategias de formación específicas. Las estrategias de formación de la Universidad Bolivariana son:

- 1. La acreditación del aprendizaje por experiencia.** Esta incluye las experiencias formales y no formales, es decir, se toma en cuenta el aprendizaje que los estudiantes han obtenido en otras instituciones educativas, o aquel conocimiento adquirido en su vida y durante su desarrollo personal, el cual sistematizará a través del proceso.

2. El aprendizaje por proyectos, que consiste en proyectos realizados desde un primer momento en las comunidades, lo cual permite una formación de calidad para grupos numerosos de estudiantes, con gran pertinencia social. El aprendizaje por proyectos permite aprender y reflexionar. Se reflexiona constantemente sobre lo aprendido. Se reflexiona en los equipos de sistematización, reflexionan los profesores en formación y éstos con los tutores, se detectan errores y se buscan correctivos.

Este aprendizaje se puede realizar en contextos formales y no formales, permitiendo la adquisición, al mismo tiempo, de competencias académicas y profesionales, es decir, se concreta desde la modalidad de un trabajo de campo o de un plan factible, unido al quehacer laboral y al comunitario, desde un primer momento y durante todo el desarrollo, facilitando la solución de los problemas en las instituciones y en las comunidades donde son ejecutados los proyectos. En consecuencia, el estudiante, los profesores, los tutores y la propia universidad, se convierten en transformadores activos de la realidad social. (cf. UBV/MS, 2004, p. 7). En 1999 se inicia el Proyecto Nacional de Educación Bolivariana, del que forma parte la estructura universitaria que a partir de 2003, incluyó a la Universidad Bolivariana, la Misión Sucre y las Aldeas Universitarias.

d.2. El componente ético-político de la educación.

Este componente en los años recientes, ha pasado a prevalecer sobre la formación técnica instrumental de recursos humanos para el desarrollo económico. A este respecto, es conveniente señalar que el paradigma emergente en la educación universitaria venezolana y en la Misión Sucre, está abiertamente anclado en los principios mencionados.

Volvamos a la *Declaración de París* de 1998, la cual precisó que las universidades tienen la responsabilidad de inculcar los valores democráticos y de solidaridad social a través de la docencia, la investigación y la extensión, pero de igual forma establecer prácticas democráticas entre los profesores, de ellos con los estudiantes y dentro de las organizaciones estudiantiles, contribuyendo al mismo tiempo con la difusión y consolidación de esos valores en los procesos de formación de los profesores de educación media y básica. (cf. UNESCO, 1998).

En relación con la ausencia de equidad en la educación universitaria venezolana en los años noventa del Siglo XX, debemos decir que ella mostraba fundamentalmente cuatro aspectos:

1. Inequidad en las oportunidades de estudio;
2. Inequidad en el acceso;
3. Inequidad en la permanencia dentro del sistema;
4. Inequidad en los resultados.

En relación con el primero, debe anotarse principalmente la oferta restringida de estudios universitarios propia de esos años (PINA, no apertura de carreras con pertinencia social, escasez de becas, etc.), lo cual limitó altamente las opciones de ingreso a los alumnos de educación media de origen socioeconómico bajo. Con respecto del segundo, la Universidad autónoma fue afectada por la Prueba de Aptitud Académica, la cual estaba fuertemente influida por factores sociales, ya que las habilidades adquiridas por el estudiante, sus limitaciones intelectivas o inhabilidades innatas, estaban intensamente condicionadas por la calidad de la educación secundaria recibida, la que a su vez, dependía sobremanera del deterioro socioeconómico familiar. Con respecto del tercer tipo de inequidad, éste tiene que ver con que el estudiante, una vez ingresado, carece de opciones suficientes de subsistencia (por ejemplo, laborales), para la alimentación, transporte y obtención de

materiales docentes, lo que explica en gran parte las tasas de deserción. Y sobre el cuarto tipo, la inequidad en los resultados depende de la inadecuación de planes de estudios a requerimientos laborales de determinada masa estudiantil, bien por su contenido, longitud o rudimentaria tecnología utilizada.

Por otra parte, han crecido desmesuradamente las ofertas de egresados y titulados en algunas carreras específicas. La inequidad en los resultados obtenidos en los años recientes, impone la evaluación permanente de la relación entre el sistema universitario y la sociedad, ya que la universidad debe centrarse en las necesidades reales y no en las supuestas.

Queremos dar un redondeo final a este Marco Teórico, intentando un ejercicio que resulte clarificador y también grato. Imaginemos por un momento que estamos integrando un grupo que inicia el Curso denominado Proyecto de Aprendizaje I, el cual forma parte del Programa Nacional de Formación de Educadores de la Misión Sucre. Supongamos por un instante que el profesor que tenemos frente a nosotros es precisamente Paulo Freire. Construyamos este sueño, apoyándonos en los numerosos testimonios ofrecidos por quienes disfrutaron la suerte de ser sus alumnos personalmente y recibir sus enseñanzas, en cursos sistemáticos u ocasionales.

d.3. La orientación freireana.

Terminado el viaje con el Ser Pedagógico del brasileño, intentemos ubicarnos en su hacer pedagógico. Preguntémonos ¿Cómo era una clase conducida por Paulo Freire? Veamos si la inventiva nos ayuda. Es entendido que la clase estará presidida por las grandes concepciones freireanas, especialmente su visión sobre la escuela y el papel formador del educador, ese docente que, en su opinión, más allá de ofrecer conocimientos, intenta descifrar la vida misma y conectarse con las necesidades materiales y sobre todo espirituales de los seres humanos, hacia una sociedad

transformada, solidaria, sin explotadores ni explotados, todo eso en medio de un contexto educativo donde se tornaron avasallantes el Mercado y las técnicas de información.

Es lugar común escuchar que la escuela está en crisis, que es limitada, molesta y carcelaria, aunque se admite en forma general, su importancia para la sistematización del conocimiento en una etapa decisiva del desarrollo cognitivo de los seres humanos. Igualmente, se concede que la escuela del futuro es y será diferente porque los estudiantes accederán sin problemas a las nuevas tecnologías (tv, videos, computadoras, etc.), en tiempos y espacios oportunos, ya por la cantidad de información, ya por la motivación y creatividad propias.

Como se sabe, en torno de este tópico, la posición de Freire era muy clara, si se quiere áspera: la escuela no es creativa porque no trabaja con el conocimiento crítico. Esta escuela es horrible y debe cambiar, aseguraba. La escuela debe salir de la *educación bancaria* aquella que se limita a depositar fragmentos de conocimientos en los educandos. Ella debe adoptar una orientación crítico-transformadora abriéndose al conocimiento hecho de experiencia.

Las nuevas tecnologías son muy importantes, pero no por sí solas, sino en sintonía con estas concepciones teórico-metodológicas humanistas. Obviamente, Freire no desconoce que la escuela tradicional ofrece una enseñanza verbal, memorista, instrumental, poco creativa, poco significativa y poco interesante; que los alumnos enfrentan problemas motivacionales; que los profesores están en desventaja ante los medios tecnológicos; que el currículo es asfixiante, etc. Sin embargo, Freire sostiene que todo esto puede mitigarse cambiando raizalmente las concepciones educativas. Y tiene razón. Los docentes excesivamente profesionales (esos que piensan que todo se reduce al traje, saber pararse en la pizarra o tomar correctamente el borrador y la tiza, llamados por los estudiantes, profesores de toga y birrete, tiesos

o acartonados), deben humanizar su práctica, bajando a la sencillez, a la humildad y a la amistad. Un curso de especialización es importante sin duda, pero mucho más importante es una buena dosis de humanismo freireano.

Esta había sido su práctica específica como Secretario de Educación de la Ciudad de São Paulo en 1989, cuando puso en marcha el gran proyecto denominado *Génesis de la informática educativa*. Este diseño freireano de escuela, reproducido por centenares de institutos, puso a convivir las nuevas tecnologías con la educación vivida como práctica concreta de liberación y de historia, vale decir, de sociedad libre.

En su obra póstuma *Pedagogía de la indignación y otros escritos* (2002), se recogen sus tres últimas “*cartas pedagógicas*”. En una de ellas, aparecen estas palabras claramente ratificadoras de su pensamiento tenaz:

Si el mundo aspira a algo diferente, como por ejemplo entregarse a la hazaña de vivir en una provincia menos fea de la historia, pero plenamente humana, en que el gusto por la vida no sea una frase hecha, no existe más camino que el de la reinención de sí mismo, lo que pasa por la necesaria superación de la economía de mercado. (p. 21).

Este era nuestro gran pedagogo. Para Freire, la escuela del futuro es un espacio y un tiempo donde se da por excelencia la socialización del educando. Esta escuela, aunque incorpore las nuevas tecnologías, no prescindirá del educador. Por lo tanto, debe insistirse en la necesidad de la formación docente. Este educador va a necesitar dominar nuevas técnicas y competencias lo que, sin embargo, no podrá sustituir los saberes fundamentales de la práctica docente crítico-transformadora.

De las palabras del brasileño, salta a la vista una conclusión básica: para Paulo Freire, el maestro, el profesor, el docente, es una figura imprescindible. No es concebible la educación sin el educador. Arriba dijimos que por sobre todas las cosas,

Freire fue un dialéctico. Eso fue. No hay docencia sin discencia, dijo. Pero también dejó dicho que no hay discencia sin docencia. Este dato es una de sus claves teóricas fundamentales para nuestra investigación.

Pero, vayamos a esa clase imaginaria de Proyectos de Aprendizaje con el maestro tutor Paulo Freire. El pedagogo, una vez elaborado su esquema de esa mañana, sienta los alumnos en un círculo, incluyéndose él, lo que facilita que todos queden de frente, mirándose a la cara y a los ojos. Los brazos del maestro, extendidos, están en condiciones de tocar a los alumnos ubicados a cada lado, lo que significa que coloca sus manos en los hombros de alguno de ellos. Es, sin duda, la muestra primera de una relación de igualdad, relajada y afectuosa.

Aunque supone de antemano los temas a tratar, Freire entra directamente en el proceso previo determinante, de acercarse al conocimiento y a los sueños de los alumnos. Busca provocar ulteriormente un conversatorio o discusión en que cada uno —Freire también— expondrá sus expectativas sobre el curso y su proyecto de vida. Paulo Freire, sin adelantar sus proposiciones político-pedagógicas pero reteniendo en el papel o en la memoria lo dicho por cada uno, escucha a todos y habla de último, procurando hacer compatibles las exposiciones.

Entonces sí, presenta sus concepciones, quedando planteadas todas las visiones existentes, similares o contrapuestas, materia prima con la que se abre el debate propiamente. En un lenguaje manso, pausado, claro y por momentos chistoso, Freire invita a establecer los *ejes temáticos* y los *hilos comunes*, de lo que había sido comentado por los participantes. Su idea es establecer nexos comunicantes, correlaciones, parentescos, entre estos asuntos, para entrar a considerar los tópicos más prominentes de cada temática e iniciar el entrenamiento colectivo en la consideración de otras visiones y en la preparación de las discusiones futuras.

Situados en este punto, Freire hace una explicación panorámica sobre la naturaleza del Curso Proyecto de Aprendizaje I, anticipando que consiste principalmente en la detección de un problema socio-educativo prioritario de la comunidad en donde habita cada uno (deben ir pensándolo), en la idea de investigarlo, profundizar su estudio y contribuir en la práctica a su solución. Más adelante, en concordancia con esas materias, se organizarán grupos de trabajo.

Freire dedica especial atención a la escritura, aunque también se ocupa de la lectura y del habla. Instruye traer para la próxima sesión un recuento apretado (una cuartilla puede ser), sobre lo platicado ese día. Recomienda leer, releer, corregir, reconstruir las frases, repensar el texto. Cuando alguien se encuentre atascado frente a la página en blanco, debe mirar nuevamente las redacciones anteriores o notas de clase. Nunca rompas lo escrito, espera un poco, evalúalo, déjalo que se enfríe, sugiere. También aconseja, de ser posible, contar con varios diccionarios a la mano.

Leyendo más, escribes mejor, afirma. El mejor recurso para escribir correctamente es leer con atención. Y hablar es principalmente, vencer el miedo escénico. Habla, intenta hablar como te salga, luego, más adelante, resuelves el problema de encontrar las palabras más adecuadas. Escribir entraña una grave responsabilidad, afirma Freire. Cuidar la belleza del lenguaje, también es importante. La función política del educador (tener un compromiso claro con la transformación), no es un rol que esté reñido con la estética, la belleza, el placer, mucho menos con la alegría. Y tampoco con la cortesía: Freire corrige a los alumnos con mucho respeto, buscando siempre las palabras más adecuadas y las expresiones más estimulantes. Por supuesto, dada la presencia de algunos maestros y profesores adultos, se hace inevitable el surgimiento de temas típicos de sus tertulias: justicia social, libertad, democracia, utopía, ética, construcción del conocimiento, compromiso social, educar como acto político, lectura de la realidad, valores del ser humano. Y obviamente, no

podría faltar la formación del educador, un tema que quiso tomar desde su propia raíz
¿Puede formarse a un educador?

Freire está a distancias siderales de la práctica docente autoritaria, caracterizada por voces maltratantes o subestimadoras. Es más, muestra sus dudas sobre esos profesores apabullantes, arrolladores, demasiado seguros de sus propias verdades. No hace falta ser sesudo para ser serio, dice, marcando distancia con quienes alardean de sus conocimientos. Es posible educar con sencillez, humildad, cariño, alegría e incluso buen humor.

Cualquier tema, por menudo que parezca, es motivo suficiente para el análisis breve y claro de Paulo. Inquieto y provocador al mismo tiempo, Freire se indigna frente a la injusticia y la irracionalidad del capitalismo (este es el concepto suyo de la indignación o la justa rabia) y proclama la valentía y la esperanza. Tal vez por esta razón, este encuentro, como otros, ha estado aderezado con situaciones reflexivas, interesantes y no pocas veces sorprendentes. Y con mucho amor, porque Paulo Freire murió del corazón porque ese fue el órgano que más usó. Esta fue su personalidad pedagógica. Coherencia entre el Ser y el Hacer. Un magnífico modelo para formar a nuestro educador bolivariano. Sencillamente, imborrable este maestro iluminado.

d.4. El perfil del maestro-tutor.

La información sigue siendo muy importante, pero también lo es la función del profesor y la experiencia comunitaria del alumno. En la construcción de conocimiento juega un papel primordial la búsqueda, indagación, exploración, investigación y la solución de problemas concretos, particularmente vivenciales. Los estudios ofrecidos por Misión Sucre son un ensayo en la dirección de preparar a un profesional de nivel universitario, que con los conocimientos y la experticia necesaria, esté en capacidad de dar respuesta a las necesidades de las comunidades y

de su familia. Esta es la razón de ser de este proyecto universitario nacido para vencer la exclusión, o sea, para lograr la inclusión con calidad.

Abreviando pues, el maestro-tutor es un profesional que asume la conducción del estudiante, lo acompaña en su formación con el fin de asesorarlo en su vida universitaria, cumpliendo su función orientadora en los diversos ámbitos formativos, con el conocimiento requerido para influir en la solución de los problemas y con las habilidades comunicativas que faciliten adecuadas relaciones interpersonales, con vistas a despertar en el alumno la motivación constante.

Rivas (2009), ex-director de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes (Mérida-Venezuela), en el Programa de Profesionalización Docente de esa institución asienta puntualmente que:

El maestro o profesor de docentes, deberá aspirar a ser un modelo que las generaciones en formación consideran valioso emular. Es por ello que debe ser ético, es decir, alguien que aborde crítica y reflexivamente los valores aceptados en el contexto socio-cultural en que le toque vivir, sometiéndolos a criterios universales de validez, al hacer suya la máxima: actúa de tal manera que tu acción pueda ser universalizable. (p. 9).

En las universidades tradicionales del país, el primer obstáculo se encuentra precisamente al intentar modificar el perfil del médico, comunicador social o educador que se ha venido graduando. Estos egresados universitarios, en su mayoría, son profesionistas dirigidos a integrarse al mercado de trabajo, en procura de altos ingresos económicos. Ahora, con la Misión Sucre y el PNFE, se intenta que el titular universitario se comprometa también con los principios de solidaridad social, justicia y equidad, inscritos en el humanismo bolivariano.

La formación de los profesores que van a garantizar la consolidación y el éxito de este paradigma revolucionario, en nuestro punto de vista, es el más grande reto.

Esto plantea exigencias enormes, que deben trabajarse con todas las energías. En este sentido, de la misma forma que ocurre en otros campos de la vida nacional, gravita sobremanera el elemento cultural (o mejor, sub-cultural), que tiene que ver con la mentalidad capitalista y dineraria y facilista que durante el siglo XX introdujo entre nosotros la riqueza petrolera, una prebenda proveniente del subsuelo y no propiamente del trabajo de los compatriotas. Este factor negativo, subjetivo, de mentalidad, está presente también, de diversas maneras, entre los estudiantes de educación que se han propuesto formarse.

En esta línea de análisis constructivo, resulta evidente que los problemas confrontados por la Misión Sucre en Mérida, en cierta medida estudiados aquí, limitan el desempeño cabal de sus objetivos con respecto del tema que nos ocupa, que es el de la educación en valores, forjar ciudadanía y fomentar la cultura democrática, que redunde en el crecimiento principista, cívico y ciudadano de los estudiantes sucrenses. Si se mantienen no resueltas estas situaciones, se desnaturalizan los propósitos de la Misión Sucre y más puntualmente, del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

Por lo pronto, centrados solamente en la problemática académica (no nos proponemos aquí evaluar las diversas necesidades de espacio físico y servicios estudiantiles, ni las dificultades administrativas y gerenciales relacionadas con el personal docente), nos permitimos presentar nuestro diagnóstico problemático sobre Misión Sucre en el Estado Mérida y más precisamente sobre el PNFE, con vistas a las conclusiones y recomendaciones que, recogidas al final, pudieran contribuir al surgimiento de una situación pedagógica propicia a la cultura democrática, de creación de ciudadanía y de autonomía liberadora.

Las evidencias revelan que los Maestros Tutores, cuya función es precisamente contribuir estrechamente con el docente en formación para la planeación,

construcción y elaboración de ese Proyecto de Aprendizaje, instrumento que motoriza su investigación sobre algún problema socioeducativo comunitario, salvo excepciones, no están en condiciones de tutorear la actividad. Esta situación deriva de muchos factores. Entre ellos, por ahora, nos limitamos a mencionar los siguientes: los de preparación, no han recibido formación adecuada y suficiente para la exigente función de tutor; los ideológico-políticos, no tienen muy claro o sencillamente no comparten el modelo formativo del PNFE; los laborales, tendrán que sobrellevar una mayor carga de trabajo; los económico-salariales, piensan que debieran recibir una prima adicional por ese trabajo. En todo caso, estas son explicaciones al vuelo. Es una situación compleja, cuya corrección es urgente, porque está en el corazón de los propósitos de formación docente planteados en el PNFE. Los Planes de Formación de Maestros Tutores son, reiteramos, una prioridad inaplazable.

d.5. Inclusión con calidad.

Es ofrecer a todos sin excepción la oportunidad de formarse plenamente, asumiendo el reto que esto significa para la educación pública en un tiempo en que los avances de la ciencia y la tecnología son formidables. Asimismo, hay urgencias referidas al planeta y a la especie humana, planteadas por el cambio climático y las guerras imperiales. Y hay urgencias acuciantes en la dirección de la justicia, la democracia, la paz y la creación de ciudadanía. O sea, aludimos a la formación existencial. Capacitarse para servir. No hablamos puramente de adquirir destrezas, habilidades o competencias, las cuales constituyen herramientas obligadas para la vida compartida en sociedad.

Decimos más. Nos referimos a capacitarse cabalmente para de esa manera, servir mejor al género humano. Es la capacitación acompañada de la ética con vocación de servicio social y comunitario. Mejor dicho, es la capacitación acompañada de valores y principios. Es la capacitación acompañada de “un gran

corazón”. La educación bolivariana ya resolvió el tema de la incorporación de todos, ahora avanza firmemente hacia la más alta cualificación de los estudios que imparte. Porque una verdad irrefutable es que:

Está demostrado que sin una política educativa de estado no se puede transformar la educación y con ello saldar la gran deuda social acumulada. Esto es lo que está logrando Venezuela. Se está llevando a cabo una política educativa de Estado, con el inconveniente que todavía se mantienen las viejas estructuras y lo peor, la vieja mentalidad que se resiste al cambio, que lo obstaculiza, que se opone a él, que trata de utilizar los viejos conceptos para adecuarlos a la nueva realidad y no a la inversa, es decir, a partir de la nueva realidad, elaborar los conceptos. (UBV, 2005, p. 7).

d.6. Municipalización.

Es llevar la educación universitaria a todos los municipios e implantarla en el territorio, para consustanciarla con la vida parroquial, local, regional, nacional e internacional. Esto es, arraigarla, crearle raíces. O sea, mantener al estudiante vinculado con su lar nativo, a su patria chica, con su realidad. Esto tiene como mínimo tres significados provechosos: no hay separación de los círculos afectivos familiares, amistosos y/o vecinales; no hay divorcio con la cultura autóctona, con sus usos, costumbres y tradiciones; no hay ruptura con las estructuras económicas propias del núcleo familiar.

El estudiante, teniendo la universidad ahí cerca de su casa, tiene mayor estabilidad material y emocional, conserva más fácilmente los patrones culturales y sigue siendo productivo en los marcos de la economía doméstica. Participa y protagoniza. Contribuye con su entorno. Cooperar con su transformación. En su pueblo natal, que es su hogar, hace vida política, social, económica, cultural, ecológica y amorosa. La educación universitaria venezolana ya venció el escollo de la

municipalización, ya tiene vida propia en los 335 municipios del país, ahora marcha aceleradamente a su territorialización buscando el desarrollo endógeno.

d.7. Transversalidad.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, transversal significa “que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro, que se aparta o desvía de la dirección principal o recta, que se cruza en dirección perpendicular con la cosa de que se trata”. El sinónimo es colateral. El DRAE habla de línea transversal y compás transversal. Y define transverso de la siguiente manera: “colocado o dirigido al través”. Según la *Propuesta de renovación de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes* presentada por Anzola, León y Rivas (2005, p. 18):

La transversalidad opta por una formación integral que incorpora aspectos éticos, cognitivos, lingüísticos y de trabajo. Estos son temas y problemas recurrentes en la sociedad de hoy, que la educación debe atender en todas las etapas formativas del ser humano y con respecto a todas las profesiones; sin embargo, ellos parecieran ser más resaltantes cuando pensamos en la formación de los docentes. El carácter transversal de los mismos, indica que ellos atraviesan los demás componentes del currículo y experiencias de aprendizaje.

De otra forma, la transversalidad, homologable con la transdisciplinariedad significa que los problemas a tratar sean abordados desde y con la intersección de perspectivas y aportes de varias disciplinas, pero también y fundamentalmente, que las disciplinas sean contextualizadas, es decir, confrontadas con las condiciones sociales y culturales, para que respondan a las demandas, necesidades e interrogantes cognoscitivos.

d.8. Ser – Saber – Hacer – Convivir: pilares de la educación.

La relación entre estos cuatro elementos es dialéctica. Ellos deben ser potenciados en los alumnos, para elevar su capacidad perceptiva, su perspectiva de análisis y su producción de conocimientos. La formación de sujetos autónomos en el pensar, decir, sentir y actuar, está vinculada estrechamente con el proceso de autorregulación (autoorganización, autodisciplina, autocontrol), el cual es impensable sin la relación con los demás y con el mundo. O sea, de otra forma, estamos hablando del trayecto que conduce a aprender a ser y aprender haciendo.

d.9. Autobiografías.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, autobiografía es “vida de una persona escrita por ella misma”. Ciertamente, la autobiografía, también llamada historia de vida, se ha convertido en una importante herramienta etnográfica para conocer desde el propio al estudiante, su trayectoria personal, las experiencias educativas por las que han pasado y sus expectativas escolares futuras. En este sentido, la autobiografía es un recurso pedagógico sumamente reconocido en los tiempos actuales. Está en boga.

d.10. La andragogía.

Forma parte de las ciencias de la educación. Describe, orienta y facilita el aprendizaje de los adultos, cuya experiencia asume como presencialidad, por lo que no hace obligatorio el contacto sistemático con el tutor, flexibilizando la relación profesor-alumno. Considerando el perfil del estudiante de Misión Sucre debemos orientarlo en formas de aproximación dentro de la línea andragógica.

d.11. El aprendizaje cooperativo.

Si el conocimiento se construye socialmente, los planes y programas de estudio deben ser diseñados y ejecutados incluyendo la interacción social sistemática entre alumno y profesor, entre alumno y comunidad y entre alumno, profesor y comunidad. La posibilidad de aprender con los demás es importante en los primeros años de vida, pero no se agota con ellos. Si el aprendizaje tiene entre sus fundamentos básicos la experiencia, así debe construirse, en el ambiente real y en situaciones significativas. El diálogo activo entre interlocutores, el estudio entre grupos y equipos de trabajo y la participación en discusiones de nivel, son mecanismos indispensables. Esto incluye la evaluación compartida. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico en el que se experimenta, se aprende y se comparte.

d.12. La resiliencia.

Finalmente, en una aproximación panorámica a lo que pudiera ser la respuesta bibliográfica al problema que investigamos, para proponer al final un plan de formación de los maestros-tutores, digamos que la búsqueda de asideros teóricos para solventar esta carencia, en función de crear los proyectos de aprendizaje, aconseja también abreviar en las aguas de la resiliencia, porque en algunos casos, seguramente, será necesario trabajar consistentemente con la autoestima, la voluntad y la capacidad de lucha de los actores en plan docente.

La resiliencia es un recurso potenciador del desarrollo cognitivo, sostiene Anzola (2004a). Los estudiantes resilientes presentan rasgos singulares: alta necesidad de afecto, de mejoras económicas y de reivindicación moral. El sentimiento de culpa los impulsa a logros tangibles frente a su familia, aunque por regla general se manifiestan no dispuestos a regresar al sistema educativo.

La resiliencia no es una cualidad cuasi genética, ella tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres humanos en el contexto social. Es la capacidad que demuestran individuos de entornos desfavorecidos, para sobreponerse a la adversidad en beneficio del crecimiento personal. O sea, es una metodología, una herramienta educativa aprendible y enseñable. El concepto proviene de la Física en la que se entiende como elasticidad y es semejante a la cualidad mostrada por los cuerpos que vuelven a su estado inicial después de estar sometidos a presión.

Dejamos estos referentes teóricos fundamentales, subrayamos la línea maestra con la que desarrollamos esta investigación. La Misión Sucre ha constituido un paso gigantesco en la dirección de hacerle justicia a centenares de miles de jóvenes de bajos recursos, procedentes de los sectores populares del país, que por décadas han estado excluidos del subsistema de educación universitaria. Sin embargo, como señala Reimers (2002), tal vez la dificultad educativa mayor en América Latina y el Caribe, estriba en eso que se llama la ejecución de políticas públicas. Esto es, aunque todo programa educativo nuevo, audaz, progresista, requiere de un tiempo mínimo de maduración y fraguado, está fuera de discusión que, para elevar la calidad, es indispensable vencer los obstáculos que tienen que ver con su llevada a la práctica eficazmente. Con su puesta en escena. Este componente, en opinión de este venezolano que dirige la Maestría en Educación de la Universidad de Harvard, es determinante.

Se hace imprescindible contar con los recursos adecuados, compatibilizarlos, viabilizarlos y ponerlos en función de los objetivos. Y en este sentido, es de primera prioridad la preparación de todo (decimos, *todo*) el talento humano que responderá por los resultados exitosos, en primer lugar las capacidades docentes. Por otra parte, es fundamental, especialmente en los años iniciales, colocar la mirada autocrítica en aquellos aspectos centrales que, de hecho, exigen correcciones y garantizan la consolidación del proyecto.

En síntesis pues, los principales interrogantes que este paradigma bolivariano nos plantea son los referidos a la calidad de la educación impartida. Empero, está perfectamente claro que aquella visión tradicional, que vincula este concepto, en modo superficial, con el número de doctores o egresados, los años que toma hacer una carrera, el supuesto profesionalismo de los graduados, la cantidad de proyectos de investigación puestos en marcha, el escalafón de los investigadores, etc. no ha podido dar respuesta satisfactoria a otros muy graves problemas, como son los de los de pobreza y exclusión y la construcción de una cultura humanista, democrática y ciudadana.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Esta es una investigación **cualitativa** de carácter **descriptivo** que acude a fuentes **documentales**, técnicas de la **investigación-acción** y recursos **etnográficos**. En este sentido, en su primera fase se despliega sobre un amplio material documental y quiere diagnosticar la dimensión del objeto de estudio y proponer opciones para enfrentar el tema que la motiva.

La revisión **documental** se hace a partir de fuentes primarias y secundarias y las **entrevistas** se realizan para manejar información de primera y segunda mano, directa o mediada y posteriormente, desde el análisis crítico, plantear algunas líneas de intervención sobre el objeto de estudio.

3.1. Pasos de la investigación.

Iniciamos el trabajo de investigación recurriendo a las técnicas habituales de recopilación de información en el siguiente orden:

Toda investigación es al principio un cúmulo de indicios, sospechas e incluso lucubraciones. La motivación inicial siempre se presenta de esa forma. Todo comienza con la duda o el asombro, según los filósofos. Aunque la democracia es espacio para la expresión libre de las contradicciones sociales, de la diversidad humana y de la lucha por la sobrevivencia, vale la pena preguntarse por qué la educación venezolana, después de diez años, sigue siendo tan conflictiva pese a los logros de la revolución bolivariana.

Saltándonos el tema de la seguridad social y salarial, un tópico importante, debemos interrogarnos puntualmente: ¿Esta conflictividad proviene puramente de la confrontación política abierta que existe entre una corriente revolucionaria y otra que se enfrenta tercamente desde posiciones conservadoras, reaccionarias y fascistas? Por supuesto, que parte de la resistencia proviene de esos sectores que se oponen a los cambios en marcha. Pero, insistimos de otra manera: ¿Estamos haciendo los bolivarianos correctamente lo que corresponde en el terreno académico para que avance nuestro proyecto educativo revolucionario? He aquí el dilema constructivo que decidimos plantearnos. Esta investigación —lo admitimos desde nuestra militancia en el campo socialista bolivariano— tiene la osadía creativa de atreverse a pensar autocríticamente.

Con respecto de los recursos metódicos, se procedió al estudio (contrastación y selección de datos), ordenación y análisis de la información, para arribar a las conclusiones y recomendaciones finales, usos que se conocen con el nombre de Técnicas de fichaje y de análisis de contenido. Los procedimientos usados en la recolección de la información documental han sido los habituales y se han limitado a los medios conocidos, todos vinculados a las prácticas de la bibliotecología moderna. (cf. Suárez, 2007).

3.2. Fases de la investigación documental.

3.2.1. Primera fase: investigación documental.

De acuerdo con Cazares et al. (2000) la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término en sentido amplio, como todo material de índole permanente al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda

cuentas de una realidad o acontecimiento. Las fuentes documentales pueden ser, entre otras: documentos escritos como libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, encuestas y conferencias escritas; documentos fílmicos como películas, diapositivas; documentos grabados como discos, cintas y casetes y documentos electrónicos como páginas web. La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005), señala que los estudios documentales son:

1. Estudios de desarrollo teórico: presentación de nuevas teorías, conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor, a partir del análisis crítico de información empírica y teorías existentes.
2. Revisiones críticas del estado del conocimiento: integración, organización y evaluación de la información teórica y empírica existente sobre un problema, focalizándose ya sea en el progreso de la investigación actual y posibles vías para su solución, en el análisis de la consistencia interna y externa de las teorías y conceptualizaciones para señalar sus fallas; o intentando demostrar la superioridad de unas sobre otras o entre ambos aspectos.
3. Estudios de educación comparada: análisis de semejanzas, diferencias y tendencias sobre características o problemas de la educación en el contexto de realidades socioculturales, geográficas o históricas diversas, con base en información publicada.
4. Estudios de investigación histórica, literaria, geográfica, matemática u otros propios de las especialidades de los subprogramas, que cumplan con las características señaladas en el numeral anterior. (p. 15).

En la presente investigación nos propusimos apelar a fuentes documentales (materiales escritos como leyes nacionales, libros, periódicos, revistas, encuestas y conferencias escritas); y documentos grabados como discos, cintas y casetes, incluso documentos electrónicos como páginas web, con el propósito de fundamentar los elementos centrales de la investigación: fortalezas y debilidades de Misión Sucre y del Programa Nacional de Formación de Educadores en Mérida.

Fueron utilizadas las fuentes secundarias habituales: bibliográficas, hemerográficas y fonográficas, las cuales recogen información histórica, entre ellas, trabajos políticos, económicos, sociológicos, culturales y éticos, haciendo énfasis en

la temática correspondiente. Asimismo, nos acercamos a información registrada a través de distintos medios de comunicación, lo que incluye el Internet.

Documentos públicos como las *Constituciones Políticas de Venezuela* de 1961 y de 1999, las cuales forman parte del instrumental básico. Leyes Orgánicas como la *Ley de Educación* de 1980 y la *Ley de Educación* de 2009; y leyes de educación superior como la *Ley de Universidades* de 1970 y la *Ley de Educación Universitaria* de 2010, que se mantiene en consulta nacional.

a. Constituciones Políticas de Venezuela (1961 y 1999).

Se consultan para analizar y referenciar documentalmente los artículos relacionados con el derecho a la educación, en el propósito de cotejarlos e interpretarlos de acuerdo con el contexto sociopolítico que vive Venezuela en la primera década del siglo XXI. La Carta Magna de 1961 reza que todos tienen el derecho a la educación, la cual es gratuita y que el Estado se encarga de asegurar el acceso a la educación y a la cultura, aunque seguidamente establece que el ente estatal estimulará y protegerá la educación privada. Simultáneamente, se define como meta principal de la educación el desarrollo de la personalidad, la formación de ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana, objetivos no impulsados efectivamente durante aquella época. Y precisa que el Estado garantizará a los profesionales de la enseñanza su estabilidad profesional, un régimen de trabajo y un nivel de vida acorde con su elevada misión, otra oferta no cumplida durante la larga data de esa Carta Política.

Por su parte, la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999), opuestamente, al fijar pautas a la ejecutoria gubernamental de la última década, señala categóricamente que la educación es un derecho humano y un deber social

fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. Por otro lado, puntualiza que el Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. Igualmente, la califica como servicio público fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. La educación se propone desarrollar el potencial creativo y el pleno ejercicio de la personalidad, en una sociedad democrática que valora éticamente el trabajo y la participación en los procesos de cambio social, de cara a los valores de identidad nacional y con visión latinoamericana y universal.

En este mismo orden de ideas, enfatiza que el Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana. En un importante aparte subraya el concepto de educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, asignando a la institución estatal el financiamiento, la creación y el sostén de instituciones y servicios educativos, con el fin de asegurar el acceso, permanencia y culminación en los estudios, beneficios extendidos hasta las personas discapacitadas, con necesidades especiales, carentes de condiciones básicas para los estudios o en estado de reclusión.

Por último, la Carta Magna consagra el principio de la autonomía universitaria responsable, en boga en Europa actualmente, al señalar que las Universidades Autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio, bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la Ley. Es decir, la obligación de rendir cuentas. Finalmente, garantiza que el Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información, por ser claves para el desarrollo económico, social y político del país y para la seguridad y soberanía nacional. Y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología y garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de

investigación científica, humanística y tecnológica, remitiendo a la Ley el aseguramiento de esa garantía de estabilidad.

b. Leyes orgánicas de educación (1980 y 2009).

La *Ley de Educación* de 1980, año de auge de las políticas capitalistas neoliberales, dejó grandes resquicios para la penetración de corrientes privatizadoras en este sector. “Toda persona podrá dedicarse libremente a las ciencias, a la técnica, a las artes o a las letras; y previa demostración de su capacidad, fundar cátedras y establecimientos educativos conforme a las disposiciones de esta Ley” asentaba. Por otro lado, afirmaba que la *Ley de educación superior* en lo referente a este nivel de estudios y el Ejecutivo Nacional en la modalidad de educación especial, establecerán obligaciones económicas cuando se trate de personas provistas de medios de fortuna. Y en cuanto a los debatidos medios de comunicación, dejaba claro que los que dirijan o administren estaciones de radiodifusión sonora o audiovisual, están obligados a prestar su colaboración a la tarea educativa y ajustar su programación para el logro de los fines y objetivos consagrados en la presente Ley. A renglón seguido agregaba que se prohíbe la publicación y divulgación de impresos u otras formas de comunicación social que produzcan terror en los niños, inciten al odio, a la agresividad, a la indisciplina, deformen el lenguaje y atenten contra los sanos valores del pueblo venezolano, la moral y las buenas costumbres. Verdadera “*letra muerta*”.

La *Ley orgánica de educación* del año 2009, por su lado, ha definido una educación genuinamente democrática, la cual se ha visto expresada principalmente en las Misiones Educativas, ya triunfantes sobre el analfabetismo y la exclusión y en camino de cualificarse a través de un subsistema universitario orientado a la incorporación de grandes masas de profesionales al proceso de transformación del país.

Esta norma formula una educación basada en los principios de la democracia participativa protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la libertad y la independencia, la valoración y defensa de la soberanía nacional, la formación de una cultura de paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad ecológica del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria y a la integración latino-caribeña.

Se consideran como valores educativos fundamentales el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica dentro de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y el bien común, la valoración social y ética del trabajo y el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. De igual manera, la educación es derecho humano y deber social, orientado al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituye el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad. El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad.

Estos principios reflejan perfectamente la concepción democratizadora de la educación bolivariana, su objetivo de crear ciudadanía, su impronta solidaria, su vocación incluyente y su claro aliento crítico-transformador. Los postulados mencionados constituyen la plataforma principista sobre la que se levanta el proyecto universitario conformado por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), la

Misión Sucre (MS) y las Aldeas Universitarias (AU), coherentemente orientado a la Municipalización de la Educación Universitaria, colocándola al alcance de la población.

c. *Ley de Universidades (1970) y Ley de Educación Universitaria (en consulta nacional desde el año 2010).*

La primera de estas normas, estuvo signada por la ocupación del campus de la Universidad Central de Venezuela (UCV) por fuerzas militares que cumplían órdenes del gobierno de Rafael Caldera (1969-1974). Por razones similares, se trata de una ley intervencionista y violatoria de la autonomía universitaria, que en algunos de sus artículos describe los procedimientos para destituir autoridades legítimas, lo que incluye al rector, vicerrectores, secretario y decanos de facultad. No obstante, su texto abunda en amabilidades: la universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. Las universidades son instituciones al servicio de la nación. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana. La casa de estudios superiores atenderá a las necesidades del medio donde funcione.

Sin embargo, la *Ley* divide la educación en pública y privada y dedica todo el Título IV a las universidades privadas, lo que representa 11 artículos y un Parágrafo Único. Sobre los profesores y estudiantes (comunidad de intereses espirituales) el Reglamento es autoritario y punitivo. A los alumnos no regulares (los que arrastran, repiten o que aprobando las materias no hayan obtenido el título), se les otorga trato especial, aunque padezcan dificultades socio-económicas. Esta normativa propició la aplicación de filtros de exclusión como la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y las Pruebas de Ingreso Académico (PINA).

Nacida en el contexto del proceso bolivariano, la *Ley de Educación Universitaria* de 2010 (aprobada por la Asamblea Nacional, vetada por la Presidencia de la República y regresada a debate nacional) nos limitamos a transcribir los principios y valores, recogidos en el artículo 4, en correspondencia con la construcción de una sociedad socialista. Entre estos principios y valores se recogen los 12 siguientes: autonomía, carácter público, gratuidad, democracia participativa y protagónica, democratización del ingreso a las instituciones de educación universitaria, calidad, pertinencia, innovación, interculturalidad e intraculturalidad, universalización, universalidad y territorialidad.

La autonomía es ejercicio ético de su competencia regido por los principios de cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad en el cumplimiento de su elevada misión, para el resguardo de la identidad, la integridad territorial y la soberanía de la nación. La educación universitaria tiene carácter público en todos sus niveles y modalidades; el conocimiento que crea, comunica, transforma y acciona, constituye un bien social común, al tiempo que precisa la gratuidad obligatoria en las instituciones oficiales hasta nivel de pregrado.

Democracia participativa y protagónica como principio orientador y creador de ciudadanía. Calidad es la capacidad institucional para resolver problemas concretos de la realidad social en permanente transformación, procurando el bien común. Pertinencia es la educación universitaria consustanciada con el desarrollo integral, soberano y sustentable del país. Innovación es la capacidad para repensar y recrear, buscando transformar la realidad. Interculturalidad e intraculturalidad es asumir la diversidad de pueblos originarios, afrodescendientes y otras culturas. Universalización es la inclusión con iguales derechos para la formación integral y el desarrollo pleno de las capacidades. Universalidad significa espacio crítico para debatir todas las concepciones. Territorialidad es asumir el entorno socio-cultural como compromiso.

Especialmente importante para nuestra investigación ha sido el postulado de democratizar el ingreso a las instituciones de educación superior porque significa inclusión, ya que todo egresado y egresada del nivel de educación media tiene derecho a inscribirse en cualquier institución de educación universitaria, de acuerdo a lo establecido por el Estado Docente. Por tanto, ninguna institución universitaria podrá imponer otros requisitos o mecanismos que violen este principio.

d. Material divulgativo oficial.

Publicaciones diversas e impresos nacionales sobre el *Proyecto de municipalización de la educación superior* en todo el país, entre los que se encuentran los documentos fundacionales de la Universidad Bolivariana, Misión Sucre, Aldeas Universitarias y por supuesto, del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) que nos ocupa puntualmente.

d.1. La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

Creada por decreto Presidencial N° 2.517, del 18 de julio de 2003, dictado por el Presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Hugo Chávez Frías. La UBV se erige como una institución de educación superior, como una alternativa al sistema educativo tradicional, al tiempo que da un vuelco a la vinculación de la universidad con la realidad nacional y latinoamericana. El Consejo Nacional de Universidades en su sesión ordinaria del 1 de julio de 2003, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 10 y 187 de la Ley de universidades, según acta 114, resuelve aprobar la creación de la UBV.

d.2. La Misión Sucre (MS).

Comienza con la realización de un censo nacional el 21 de septiembre de 2003, con la participación de numerosas instituciones del Estado venezolano, incluyendo ministerios, institutos autónomos, instituciones de educación superior, Fuerza Armada Nacional, así como un número muy importante de voluntarios que asumieron desde las tareas organizativas y de logística, hasta las más exigentes de diseño técnico de programas y las docentes propiamente dichas.

Es la iniciativa del Estado venezolano y del gobierno bolivariano que tiene por objeto potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior. En esta Misión se conjuga una visión de justicia social, con el carácter estratégico de la educación superior para el desarrollo humano integral sustentable, la soberanía nacional y la construcción de una sociedad democrática y participativa, para lo cual es indispensable garantizar la participación de la sociedad toda en la generación, transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres.

d.3. El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

Dentro de la Misión Sucre, como parte del perfeccionamiento de los programas de formación municipalizados, el Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación y Deportes, aunaron esfuerzos con otras instituciones y concretaron un nuevo proyecto de formación de educadores, que por su alcance fue denominado Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE).

El Programa Nacional de Formación de Educadores, constituye un modelo innovador, dinámico e interactivo para la formación de un educador, que bajo un enfoque dialéctico, desarrolle sus potencialidades,

de forma integral e integrando las necesidades de su ambiente escolar y de la comunidad a sus aprendizajes, en correspondencia con los ámbitos particulares de la diversidad geográfica de la nación. (UBV, 2006, p. 7).

Nos permitimos, por ahora, resaltar que en el PNFE, la clave formativa viene dada precisamente por los llamados Proyectos de aprendizaje, los cuales establecen un puente interactivo y revolucionario entre los estudios teóricos adelantados por el alumno y la realidad que lo circunda, involucrándolo en situaciones socio-educativas comunitarias que retan su sensibilidad e incitan a la investigación transformadora, punto de partida imprescindible para todo profesional que transite hacia el compromiso social.

3.2.2. Segunda fase: recursos de la investigación-acción.

De acuerdo a la investigación-acción se formula una hipótesis de la situación-objetivo como guía direccional del cambio situacional a través de aproximaciones sucesivas (cf. Cáceres, et al. 1999). El investigador participa activamente en todo el trayecto de la indagación, porque experimenta cuidadosa y sistemáticamente y registra consciente y detalladamente los diversos aspectos de una situación. El modelo particular de investigación-acción seleccionado corresponde a lo que Mc.Kernan (2001) llama investigación-acción práctico-deliberativa, en que la medición y el control ceden una parte a la interpretación humana. Escogimos esta modalidad de trabajo en virtud de nuestra necesidad de intervención crítica como opción ineludible para la mejora del proyecto analizado. En tal sentido utilizamos las siguientes técnicas:

1. La observación y descripción de los hechos.
2. El análisis de los mismos.
3. La formulación de acciones destinadas a mejorar la práctica que se desprende de esos elementos a ser corregidos.

a. Estudio exploratorio: opinión de los especialistas.

Consultamos la opinión de varios asesores y profesores, caracterizados por su amplia experiencia administrativa en la educación superior y/o por estar incorporados a la administración y a la docencia en la Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores en el estado Mérida. Estas opiniones son recabadas en el marco de entrevistas a expertos que de acuerdo con las ideas sobre investigación cualitativa de Meuser y Nagel (1991), son especialistas que se integran al estudio no como participantes individuales sino como parte del grupo.

En el Capítulo IV referido a los resultados de esta investigación, ofrecemos apretadamente los detalles de las conversaciones. Son sumamente reveladores los testimonios de Xiomara Noguera y Oscar Araque (ex-directivos de la Misión Sucre en Mérida). Igualmente, los que ofrece el doctor Ernesto Pérez Baptista, profesor jubilado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida-Venezuela), muy activo en la educación regional. Pérez Baptista, doctorado en La Sorbona (París-Francia) y ex-viceministro de educación superior, es integrante además del cuerpo de asesores de la misión sucre en esta entidad andina.

Por otra parte, incorporamos las opiniones de la profesora Krupaskaia Moreno, Coordinadora de la Comisión Académica Bolivariana de Educación (CABE), quien coordina por la Zona Educativa del estado Mérida las relaciones de este ente con la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Misión Sucre (MS) y está involucrada directamente con el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE). Igualmente, presentamos las apreciaciones de la profesora María Chacón, de la Misión Sucre (MS) y del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), en el estado Mérida, quien por su larga experiencia docente a nivel regional, conoce bien la situación planteada allí y formula algunas ideas para enfrentar las dificultades.

Ofreceremos además dos visiones de fuera de Mérida, porque contribuyen a sustentar la problemática que venimos describiendo. Se trata de la profesora Aracelis Pérez, Coordinadora de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) en el estado Cojedes y Roberto Pérez Keep, profesor jubilado que coordinó hasta hace poco la Sede Central de esta institución (Aragua, Carabobo, Guárico y Cojedes). Y completamos la panorámica sucrensense con los puntos de vista del docente Carlos Montalván, directivo de la Misión Sucre en Mérida.

Sus apreciaciones, motivan significativamente la reflexión crítica y creadora pues están ancladas en las luchas educacionales recogidas en la *Constitución Nacional* de 1999, las cuales pretenden la construcción de un nuevo paradigma educativo en Venezuela, que privilegie la inclusión social (cuantitativa y cualitativa) y los principios de desaprender, aprender a aprender y aprender haciendo. En la línea de nuestros propósitos investigativos, estas experiencias sumamente fundamentadas traducen las dificultades que enfrentan estos proyectos educativos del primer decenio del Siglo XXI, no obstante sus extraordinarios avances.

b. Uso de instrumentos etnográficos.

Se utilizarán documentos etnográficos para el análisis cualitativo de los datos:

b.1. Autobiografías (historias de vida).

La autobiografía es una herramienta etnográfica que ha sido útil en psicología para revisar los antecedentes históricos de los sujetos, con el fin de interpretar su conducta. Se analizarán autobiografías centradas en el desempeño académico de un grupo de alumnos seleccionados, concretamente cursantes del Programa de Educación Básica Integral de Misión Sucre. La autobiografía se usa mucho en el análisis de procesos educativos con temas de resiliencia y andragogía. El Centro de

Educación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP) de la Universidad Simón Rodríguez (1998), lo utiliza como medio de investigación de sus aspirantes de pregrado para la acreditación de experiencias en función de la elaboración de una matriz curricular individualizada.

Según Bruner (2006), la autobiografía es una de las formas más idóneas de exploración del yo, en la que el ego pasa a ser un narrador de relatos sobre la vida pasada desde el aquí y el ahora y al final termina siendo el protagonista del presente. Se la considera una herramienta invaluable de análisis en la psicología cultural. El *Programa de acreditación académica para excluidos del sistema escolar* del Museo de ciencia y tecnología de Mérida (Anzola, 2004b) lo utilizó desde 1999 hasta el 2005 con los mismos fines. Las autobiografías de los entrevistados se centrarán en la historia escolar de cada uno y particularmente en el plano del rendimiento académico.

b.2. Aplicación de la encuesta.

La encuesta como método, indica además que el investigador no se guía por sus propias suposiciones, sino que prefiere dejarse llevar por las opiniones, actitudes o preferencias del público para acceder a ciertos conocimientos.

Es un método que permite explorar sistemáticamente lo que otras personas saben, sienten, profesan o creen. Para la realización de las encuestas se elaborará un cuestionario preestablecido. El lenguaje de las preguntas será tan sencillo como sea posible, a fin de que pueda ser perfectamente comprendido por todos los entrevistados. Se utilizarán preguntas abiertas que dejen a la persona interrogada la máxima libertad en cuanto a la forma y amplitud de la respuesta. (Lazarsfeld, 1971, p. 21).

Para la investigación se elaboró una encuesta con cinco (5) preguntas sencillas, abiertas, a ser respondidas por cuarenta (40) estudiantes, cursantes de los programas de Educación, Informática y Administración de la Misión Sucre, intentando

acercarnos a la opinión que tienen los alumnos en relación con el desempeño de sus profesores. En la encuesta se abordan cinco temas, a saber:

1. Trato del docente a los alumnos.
2. Comprensión del discurso del profesor por parte de los estudiantes.
3. Dominio del profesor de los contenidos programáticos.
4. Capacidad del profesor para promover discusiones críticas dentro del curso.
5. Énfasis del docente en el tema de nuestra identidad cultural.

Si bien los tres primeros aspectos son obvios en las competencias docentes, los dos últimos remiten a los ámbitos menos frecuentes de la pedagogía crítica, problematizadora y alternativa, principalmente en términos de la pertinencia social de los estudios y sobre todo, del avance hacia una profesionalización que contribuya con la vida cooperativa, pacífica y solidaria. El quinto punto es altamente importante porque aborda precisamente la materia identitaria, vale decir cultural, nuestro pensamiento, tradiciones y costumbres, temas vitales para los pueblos de América Latina y el Caribe, en camino del rescate definitivo de su autonomía y con la vista puesta en la patria grande descolonizada. Estos tópicos, referidos a nuestra conciencia e idiosincrasia latino-caribeña, que aluden a lo que somos en profundidad, hoy por hoy, forman parte de los contenidos básicos a impulsar e implantar en la educación que se suministra a nuestros jóvenes.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

4.1. Estudio exploratorio: opinión de los especialistas.

Esta investigación comenzó consultando la opinión de varios especialistas sobre la Misión Sucre y el Programa Nacional de Educadores en el estado Mérida. Iniciamos este capítulo transcribiendo las impresiones ofrecidas por ocho (8) profesores(as), vinculados con la experiencia cotidiana de la Misión Sucre (MS) y con la práctica concreta del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), en la entidad. Ellos son, por una parte, Xiomara Noguera, directora de la Misión Sucre del Estado Mérida en la actualidad y Oscar Araque, fundador y ocupante de ese mismo cargo durante varios años. Y por la otra, Ernesto Pérez Baptista, profesor jubilado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida), doctorado en La Sorbona (París-Francia) y ex-viceministro de educación superior, del cuerpo de asesores de la Misión Sucre en esta capital; Krupskaja Moreno, Coordinadora por la Zona Educativa de la Comisión Académica Bolivariana de Educación (CABE), que ha dirigido el trabajo que realizan la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Misión Sucre (MS) y está involucrada con el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE); María Chacón, de la Misión Sucre (MS) y del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), de trayectoria regional, que conoce la situación planteada en ese ámbito y ofrece ideas para enfrentar las dificultades. Igualmente, importantes son los puntos de vista de los profesores Aracelis Pérez y Roberto Pérez Kepp, de la región sucrense de Venezuela; y finalmente las percepciones de Carlos Montalván, del programa de Estudios Jurídicos de la misma institución en Mérida.

Xiomara Noguera.

En el discurso pronunciado en sesión solemne celebrada el 27 de septiembre del año 2011, en homenaje aniversario a la Misión Sucre, por parte de la Cámara Edilicia del Municipio Libertador del estado Mérida, la profesora Xiomara Noguera, coordinadora de esa institución superior, manifestó que el programa estratégico nacional arriba a su octavo aniversario con siete mil doscientos ochenta y dos (7.282) profesionales graduados en todo el país, a través de 16 programas de formación, avalados por 11 casas de estudios superiores y agregó que la Misión Sucre, en beneficio de la superación pedagógica del personal docente, impulsa nacionalmente cuatro (4) maestrías, numerosos cursos y diversas pasantías, en el marco del Convenio Cuba-Venezuela. Con respecto del estado Mérida, la alta funcionaria dijo que la entidad cuenta con ochenta (80) Aldeas Universitarias, tres (3) de ellas construidas por el gobierno bolivariano y que su actividad está desparramada en los veintitrés (23) municipios con una matrícula de veinte y un mil ciento ochenta y nueve (21.189) alumnos, bajo la orientación de noventa y nueve (99) docentes colaboradores. En el mismo acto, la profesora sucrense anunció la próxima inauguración de la Aldea Universitaria “Freddy Ascanio”, ubicada en el Municipio Caracciolo Parra y Olmedo (Tucaní), la cual albergará al inicio la cantidad de setecientos ochenta y seis (786) cursantes.

Oscar Araque.

En el curso del año 2009, Oscar Araque, profesor que ocupó la coordinación de la Misión Sucre en el estado Mérida desde su fundación, analizó el cuadro sucrense regional y expresó que el instituto a su cargo “confronta ciertamente dificultades en aspectos importantes como planta física, pagos irregulares al profesorado y limitaciones en los servicios de apoyo a los estudiantes”, pero que “estos problemas se han venido solventando”.

Pese a esas vulnerabilidades, dijo Araque, a mediados de este mismo año, la Misión Sucre ha cubierto todas sus metas regionales en términos del objetivo fundamental de ese proyecto, como es el de la inclusión. En este sentido agregó que la Misión Sucre Mérida se encuentra colocada actualmente en un nivel de desarrollo que sólo resta que las universidades e institutos superiores que avalan los estudios impartidos en ella, pasen a ejercer el control directo de los programas adelantados, pues de lo contrario, en su opinión, la institución podría entrar en “un ciclo de desgaste”.

En el lapso de estos años, aparte de la Coordinación Regional, ahora se cuenta con cincuenta (50) Aldeas Universitarias funcionando en todo el Estado, cada una de las cuales dispone de un Coordinador. La mayoría de estas sedes funcionan dentro de instalaciones escolares y liceístas del Estado, incluida alguna que trabaja por las noches y fines de semana en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

En relación con las Aldeas Universitarias que han requerido la construcción de su planta física, ya cuatro (4) están en funcionamiento, aunque presentan la limitación de no contar con acceso satelital a Internet y el Ministerio de Educación Superior no ha finiquitado lo correspondiente a la forma de administración del presupuesto. Estas Aldeas Universitarias son las de El Vigía, La Azulita, Tucaní y Mucuchíes. Por otra parte, ya recibieron la aprobación del despacho las correspondientes a las ciudades de Mérida, Lagunillas, Santa Cruz de Mora y Tovar. Asimismo, se encuentran en proceso de aprobación, las ubicadas en Santa Elena de Arenales (Caño Zancudo) y Arapuey. Existen varias Aldeas Universitarias con todas las condiciones para que se inicien los trabajos de construcción, pero no han recibido el aval correspondiente de parte del ente de educación superior. Estas últimas son las que se abrirán en Timotes, Santo Domingo y Canaguá.

La Misión Sucre Mérida lleva adelante una docena de Programas Nacionales: Formación de educadores, Comunicación social, Estudios jurídicos, Gestión ambiental, Gestión social del desarrollo local, Medicina integral comunitaria, Enfermería integral, Administración, Información y documentación, Sistemas e informática, Construcción civil, Producción agroalimentaria y electrónica. Esperan inicio los programas de Turismo, Manejo de emergencias y desastres, Matemáticas y Actividad física y salud.

Por otra parte, precisa que sobre una matrícula de diez y seis mil (16.000) estudiantes inscritos en la Misión Sucre Mérida, quince mil cuarenta y seis (15.046) cursan normalmente, lo que considera un alto nivel de prosecución escolar. La Misión Sucre cuenta en Mérida con un mil doscientos cincuenta y siete (1.257) profesores asesores y trescientos cincuenta (350) colaboradores.

Entre las instituciones universitarias nacionales que avalan los programas de Misión Sucre Mérida se cuentan la Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Rafael María Baralt, Colegio Universitario de Caracas, Instituto Universitario Tecnológico de Caracas, Instituto Universitario Tecnológico de Los Teques, Instituto Universitario Tecnológico de Cabimas, Instituto Universitario Tecnológico de Lara y el Instituto Universitario Tecnológico de Portuguesa.

De igual manera, la Misión Sucre Mérida posee una Comisión Académica integrada por los Coordinadores de Programas en el Estado, una Comisión de Asuntos Estudiantiles, con un vocero por cada Aldea Universitaria, una Coordinación de todas las Aldeas Universitarias y una Sala Situacional que maneja los datos de la institución.

Misión Sucre Mérida ha participado activamente en dos eventos nacionales promovidos por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU): el

Censo Nacional OPSU y las Inscripciones Nacionales OPSU. En coordinación con el Viceministerio de Políticas Estudiantiles y la Dirección de Bienestar Estudiantil, ambos dependientes del Ministerio de Educación Superior, ha otorgado más de tres mil doscientas (3.200) becas. Se han realizado dos encuentros regionales estudiantiles y dos talleres de formación, uno de alfabetización tecnológica y otro para preparadores, aparte de los encuentros regionales de profesores asesores de los programas nacionales. Se ha participado también en los consejos académicos bolivarianos estatales (salud y educación) y en todos los eventos nacionales (actos de masas, jornadas, movilizaciones y marchas).

La meta para diciembre 2009 es culminar el calendario de visitas a todas las Aldeas Universitarias del estado Mérida, fueron las palabras finales del Coordinador Regional Oscar Araque.

Ernesto Pérez Baptista.

Según la visión del doctor Ernesto Pérez Baptista, para diagnosticar sobre el caso, es conveniente centrarse en las características y dificultades en que se desenvuelven los estudiantes de la Misión Sucre en el estado Mérida. El académico afirma de entrada, que la Misión Sucre Mérida cuenta con un alumnado peculiar, cuyas características sociales y humanas se deben conocer a la hora de ayudarlos efectivamente en su formación:

1. Los estudiantes de la Misión Sucre en su mayoría son adultos que, por diversas razones, no pudieron ingresar oportunamente a las aulas o debieron abandonar los estudios. En la adultez, aunque con mayor madurez, tropiezan con dos tipos de problemas: tienen compromisos de trabajo (situación más frecuente en los hombres) o tienen compromisos con el hogar (situación más frecuente en las mujeres).

2. La mayoría proviene de institutos medios de muy bajo nivel académico. Esta fue, afirma, otra de las formas que adoptó la exclusión en el pasado. Eventualmente se podía ingresar, pero los establecimientos escolares padecían de un bajo nivel formativo.
3. La cantidad de estudiantes incide sobre la calidad educativa, sostiene este académico. Esto surgió como un fenómeno inevitable en los años recientes: El ingreso de un número alto de alumnos, obligó a recurrir, no pocas veces, a Profesores Asesores y Maestros Tutores que no estaban suficientemente preparados para sus nuevos roles. En este mismo sentido, ocurrió también que algunos docentes facilitadores y colaboradores, contaban con poco tiempo disponible para sus labores.
4. Misión Sucre y el PNFE, se ven trabados seriamente por carecer de disponibilidad presupuestaria para mejorar el desempeño de Profesores, Maestros y Alumnos. Los Profesores Asesores y los Maestros Tutores, en opinión de Pérez Baptista, deberían recibir algún estímulo salarial adicional y los estudiantes con alto rendimiento deberían recibir mejores becas.
5. Los estudiantes tienen, además, otras necesidades básicas para adelantar exitosamente sus estudios, entre ellas, atención médica, comedores, bibliotecas, transporte, salas de computación e internet, espacios de entretenimiento y/o descanso e instalaciones de uso colectivo como las de actividades culturales, deportivas, cafetines.
6. La movilización del personal de la MS y el PNFE, hacia los municipios del interior del Estado, presenta diversas dificultades, por el escaso apoyo logístico que reciben de otras instituciones públicas.

En la opinión del doctor Ernesto Pérez Baptista, resulta indispensable y urgente establecer y consolidar la infraestructura de apoyo a todos los estudiantes de la Misión Sucre y del Programa Nacional de Formación de Educadores en Mérida. Esto abarca, según el catedrático, desde la indispensable planta física y oficinas administrativas, hasta salones de clase y servicios estudiantiles como los mencionados arriba.

Considera prioritario elevar el nivel de los Profesores de Planta de Misión Sucre, especialmente los que dictan los cursos de Proyectos de aprendizaje, asignatura que constituye “el elemento medular de esta nueva educación”. Además, preparar a los Profesores Asesores y Maestros Tutores, mediante seminarios, talleres y cursos. Por otro lado, estudiar alternativas con respecto del tiempo insuficiente que disponen.

Y finalmente, el profesor Ernesto Pérez Baptista, propone gestionar la realización de un Encuentro Nacional de Profesores, Maestros y Estudiantes del PNFE con las altas autoridades de la educación superior venezolana, sobre todo con el Ministerio de Educación Superior, Universidad Bolivariana de Venezuela y Misión Sucre, para arbitrar soluciones adecuadas para esta problemática.

Krupskaia Moreno.

La profesora Krupskaia Moreno ha sido Coordinadora de la Comisión Académica Bolivariana del Estado (CABE), en representación de la Zona Educativa del estado Mérida, ente rector de la educación regional. Ha sido mencionada para coordinar también la Comisión Técnica Académica (CTA), organismo que será creado en Mérida como en todo el país, con el fin de optimizar el trabajo conjunto de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Misión Sucre (MS) y las Aldeas Universitarias (AU). La Comisión Técnica Académica, comprende cuatro secciones:

Investigación y postgrado, Desarrollo de currículo, Control de estudios y Supervisión, seguimiento y control académico.

En opinión de la profesora Moreno, el principal problema que confronta el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) en el estado Mérida, es el desconocimiento relativamente generalizado que existe en relación con el mismo. En un estilo directo, señala que “no se conoce, se conoce poco o se conoce deformadamente lo que significa el PNFE”.

Esta situación, asegura Moreno, prevalece entre estudiantes, profesores asesores, maestros tutores, directores de escuelas, comunidades educativas y directivos a diversos niveles, por lo que constituye el punto de partida de todas las confusiones y dificultades, por lo que se hace urgente explicar, difundir y hacer conocer lo que significa el PNFE.

No son de extrañar, por ejemplo, agrega Moreno, los extravíos entre el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), el Proyecto de Aprendizaje (PA) de la Educación Bolivariana en su conjunto y el Proyecto de Aprendizaje (PA) del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE). Suena parecido y en efecto son parecidos. Pero no son idénticos. Todos estos planes deben actuar simultáneamente, acompañándose, apoyándose, pero dejando claro que son vertientes independientes.

Asegura esta profesora, que hoy no buscamos hacer lo que se hacía antes, todo lo contrario. Ahora el asunto no es la escuela metida en una campana de cristal o trayendo hacia sí a la comunidad. Hoy es la escuela yendo hacia la comunidad e integrándola estrechamente con el establecimiento escolar. Mejor dicho, es la integración escuela-comunidad, lo que plantea un paradigma compartido que es distinto.

Este nuevo concepto sobre la profesionalización de los educadores, prosigue la profesora Moreno, plantea necesidades y urgencias especiales. Es inevitable preguntarse, en primer lugar, por los Profesores Asesores y los Maestros Tutores, “particularmente, por sus capacidades pedagógicas y didácticas, por sus métodos, técnicas, habilidades y destrezas en el aula y, sobre todo, por su ética, principios y valores, de cara a esta propuesta transformadora”. Y así se arriba, según sus palabras, al segundo problema:

No contamos con el personal docente suficientemente preparado para acometer esas tareas, ni en términos de los Profesores Asesores ni de los Maestros Tutores. A veces ocurre que Maestros Tutores dan al docente en formación trato de “*pasante*”, lo que retrata bien la confusión que mencionamos. El propósito no es que los estudiantes que se preparan para profesores hagan clases magistrales en esos salones de clases. Tampoco que se conviertan en asistentes de cátedra, semaneros u ordenadores de los pupitres, actividades que bien podrían realizar adicionalmente. Valga otro ejemplo ilustrativo: hemos conocido unos cuantos casos de Proyectos de Aprendizaje hechos sin haber realizado la Vinculación Profesional Bolivariana y la Vinculación Profesional Bolivariana que no ha logrado concretarse en Proyectos de Aprendizaje. Estoy segura que esto no se ajusta al PNFE.

Es indispensable realizar cabalmente la Vinculación Profesional Bolivariana, la que conduce directamente al fraguado de un Proyecto de Aprendizaje, el cual surgirá directamente de alguna problemática socio-económica-educativa puntual de la comunidad. Este Proyecto de Aprendizaje no puede ser un ejercicio aéreo, desde las nubes, sin tocar el suelo. Es por el contrario, un trabajo serio, muy terrenal, de praxis educativa, de relacionamiento comunitario, de investigación-acción, de aprendizaje. Como afirmé antes, “estamos frente a un nuevo paradigma”.

Por otra parte, afirma Moreno, en no pocos casos, luce endeble la preparación de los Coordinadores de Aldeas y/o de los Directores (as) de las Escuelas, a los fines planteados en el PNFE. Asimismo, debiera analizarse el tema de las varias decenas de

Aldeas Universitarias que hay en la capital del Estado. Luego del éxito incluyente que los números bolivarianos reflejan, sería aconsejable que, en beneficio de la calidad académica, se hagan ajustes optimizadores del trabajo realizado. Nuestra meta es cuantitativa pero también cualitativa, dice. Queremos que todos tengan acceso y que reciban la mejor educación. Es importante conocer al alumno, su cuadro familiar, comunitario. En fin, ahora buscamos tocar fondo, hacia las soluciones raizales.

De igual manera, es recomendable examinar mejor lo que tiene que ver con el componente estudiantil. Se presentan escollos a la hora de llevar adelante la Vinculación Profesional Bolivariana, la cual, como quedó dicho, impone trabajar consustanciadamente con las comunidades. El problema está representado por la propia composición del estudiantado de Misión Sucre, pues la mayoría son personas muy ocupadas, lo cual crea múltiples obstáculos a la marcha de los Proyectos de Aprendizaje.

No sobra decir por ejemplo que, aunque existe un Convenio firmado entre el Ministerio de Educación, la Universidad Bolivariana y la Misión Sucre, a veces, algunos directivos de planteles o maestros de aula, se han negado a aceptar a estudiantes del PNFE. En estos casos, la Zona Educativa de Mérida, a través de sus Jefes de Distrito, ha tenido que intervenir para que se corrijan.

Resumiendo mi exposición, dice la profesora Moreno, “la prioridad se ubica entre los Profesores Asesores y los Maestros Tutores, principalmente sobre los últimos; allí hay que trabajar preferentemente”.

María Chacón.

La profesora María Chacón, docente activa de la Misión Sucre (MS) y del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) del estado Mérida, comienza señalando que hay problemas básicos en un sector significativo del personal que se ocupa de la formación de los jóvenes educadores. El primero es que, de hecho, temen o rechazan por diversos medios ser evaluados, porque eso nunca se ha hecho. Nunca ha habido evaluación del rendimiento docente, aunque sí de los estudiantes. Estas son las palabras exactas de la profesora Chacón:

Aquí radica una de las principales explicaciones de la situación. Es imposible que un profesor o maestro le diga a usted: *Yo no sé, por favor explíqueme mejor o enséñeme*. Esto no va a ocurrir. Las pedagogías autoritarias han dado lugar a un docente “*sabelotodo*”. El docente tradicional se ha desenvuelto dentro de un clima de completa “infalibilidad”, es decir, todo lo sabe y jamás se equivoca. Esta es la verdad lamentable. Y esta actitud constituye el primer obstáculo serio. Porque sólo se puede aprender a partir del reconocimiento de que no se sabe.

Es increíble, prosigue la profesora Chacón, que un asesor o tutor no sepa cómo apoyar al educador en formación, en la tarea de estructurar y dar forma a su Proyecto de Aprendizaje, un asunto que es fundamental para su formación y que, por otro lado, forma parte importante de las responsabilidades que todo profesor formador debe conocer cuando tiene la función de guiar, como es el caso de los asesores y tutores. Por ejemplo, es indispensable manejar dentro de este nuevo modelo educativo la Autobiografía o Proyecto de Vida. Y es que el docente debe descubrir al educando desde los inicios, tiene que lograr saber quién es, cómo vive, si trabaja o no trabaja, cuál es su cuadro familiar, la relación padre-madre, si sólo está la madre, si sólo está el padre, cómo viven los hermanos, qué problemas de supervivencia confrontan, qué características presenta la comunidad donde vive y/o trabaja, cuáles son sus

aspiraciones económicas, sociales, profesionales, en fin, los detalles del alumno o alumna que ayudan a orientarse para trabajar su situación particular.

El Proyecto de Vida es una herramienta extraordinaria, un recurso tremendo, un retrato que te brinda el estudiante mismo, una especie de excavación arqueológica que tú haces, desde el principio, dentro del muchacho o muchacha, para conocerlo y conducirlo mejor. Buena parte de los docentes desecha este recurso, porque no está acostumbrado, porque no le ve eficacia o porque, sencillamente, él sabe hacerlo bien, sin necesidad de mecanismos que considera rebuscados o extravagantes.

Otro problema que vale la pena mencionar aunque sea de paso, dice Chacón, es que la relación de la comunidad educativa, familiar o vecinal, con la escuela no siempre es buena, por situaciones de laxitud o confrontación, lo que indica que la comunidad también requiere, coincidentemente, de una formación basada en la solidaridad, la complementariedad y la corresponsabilidad.

No obstante lo dicho, la profesora Chacón considera que sí se han producido avances en el personal docente adscrito al PNFE en Mérida, que algunos Maestros Tutores, tal vez ahora más receptivos frente a las nuevas tendencias, han mejorado su trabajo y que, a futuro, el objetivo debe ser profundizar la preparación del personal docente para enfrentar las exigencias curriculares del nuevo proyecto educativo.

Los talleres para Maestros Tutores deben continuarse. Las Jornadas de formación docente, realizadas en Mérida entre marzo y junio del año 2008, durante más de trescientas (300) horas de trabajo intensivo, fueron muy provechosas. La gran línea maestra, desde el punto de vista de esta profesora, debe ser “formar a los docentes”.

Por otra parte, Chacón comentó su forma de trabajo con alumnos/alumnas, que le ha dado buenos frutos y que debiera tenerse en cuenta para efectos de multiplicar la calidad en el PNFE:

Yo trabajo mucho con el Proyecto de Vida, con la personalidad, el estado de ánimo y las preferencias de los estudiantes, dice ¿Qué significa esto? Significa, que apoyo mi función especialmente en el espíritu, la emoción y la pasión de los alumnos. Significa que presto mucha atención a su alma, a sus sentimientos, a su sensibilidad, incluso a su afectividad.

Para todo esto, me apoyo en mi formación en otros ámbitos. Todo eso me ha ayudado en el manejo de la clase. Antes de hacerme docente, yo hice estudios de Ingeniería y de Farmacia, pero, además, he sido asidua de las culturas orientales, del budismo, del taoísmo, del yoga, del pensamiento de Lao Tsé, Krishnamurti, Chopra, Osho, Roza y también de algunas culturas originarias americanas como los toltecas, o sea, he andado largo trecho con ese pensamiento que, he comprobado, me ha reportado resultados en el manejo docente.

Por ejemplo, mis cursos hacen énfasis en la motivación del alumnado. Me centro en la autoestima, la inteligencia emocional, los niveles de conciencia. Me dirijo siempre al amor como bien supremo. Subrayo la importancia de los principios, los valores, la solidaridad con los seres queridos cercanos y con los que no son tan cercanos.

Al darle prioridad a esos elementos formativos, siento que los cursos tienden a motivarse y a responder satisfactoriamente. No creo que este sea el único camino, pero este es un camino. El hacerlo de esta manera me ha dado resultados notables. Algunos inolvidables. Incluso, con respecto de mí misma, tú tendrías que ver lo diferente que es la relación de los alumnos con la profesora Chacón y viceversa cuando termina el curso, en comparación con la del comienzo. Casi siempre siento que han cambiado y yo también.

No quiero que terminemos, sin plantear otro tema: la tesis en el PNFE. Es una problemática que debe ser estudiada seriamente. La tesis no puede seguir siendo para guardarla, archivarla, colocarla en un anaquel. “La tesis tiene que ser útil, aplicable, para que contribuya a resolver problemas. Eso también es un asunto que debe corregirse”.

Aracelis Pérez.

La profesora Aracelis Pérez, jubilada después de una elogiada trayectoria en la educación pública, es la actual Directora de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) en el estado Cojedes. Simultáneamente, se mantiene conduciendo el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) de Misión Sucre (MS) en San Carlos y fue, hace algunos años, maestra y directora de varias escuelas públicas. Su experiencia docente y administrativa es larga.

Relata que en sus años de maestra y directora trabajó relación muy estrecha con escuelas rurales, con las maestras y maestros y con sus comunidades. Esta vinculación fue muy especial con los jardines de infancia Emilio Gerónimo Gómez, ubicado en el poblado Camoruquito del Municipio Anzoátegui; el jardín de infancia Mapurite, en la población del mismo nombre, Municipio San Carlos; y el jardín de infancia Mapuey, en San José de Mapuey, también en la capital cojedeña.

Su vocación social se manifestó originariamente allí, liderando esas comunidades en medio de propuestas y luchas diversas. La relación consustanciada con esos establecimientos escolares y con su entorno comunitario, insospechadamente, años después, le resultaría muy útil a la hora de asumir la función coordinadora del PNFE.

Formada en Misión Sucre y conocedora de esa realidad, estima que en el caso del estado Cojedes sólo Misión Sucre cuenta con el equipo de docentes idóneos para conducir la UBV, la propia MS e integrar los grupos de Profesores Asesores y Tutores.

Considera prioritario, eso sí, elevar el nivel del personal docente, especialmente el de los Maestros Tutores, tanto en sus conocimientos como en sus

destrezas comunicacionales frente a los alumnos. Cree que este es un problema de fondo, que tiene que ver con la formación profunda, no es asunto solamente de la esfera técnica. “No hay que pensar que todo queda resuelto con la superación técnica, hay que cambiar el corazón y la mentalidad de los docentes, dice con énfasis la profesora Pérez, porque la educación es una función de humanidad. Esto último es lo más importante, afirma. Admite, sin embargo, que no es tarea fácil. A los docentes les cuesta mucho cambiar *el microchip*, es más fácil seguir haciendo lo que han hecho siempre, que desaprender y aprender de nuevo. Por otra parte, subraya que se debe enfatizar la formación de los profesores jóvenes. Y debe intensificarse la educación en principios, valores, nuestra historia, tradiciones, costumbres. Rescatar lo que somos, como pueblo, como comunidad, como familia, único camino para reunificarnos como nación.

En su opinión, la conducción unipersonal es insuficiente e insatisfactoria. El trabajo es inmenso, asegura la docente. En este sentido, propone que la labor de dirección esté fundada en equipos suficientemente coordinados, comunicados y sintonizados. La UBV debe ser conducida por un equipo. Misión Sucre, también cada Aldea, el PNFE, los profesores asesores, los maestros tutores, evaluación y seguimiento. Considera que se debería pensar en la Dedicación Exclusiva, sobre todo en los últimos niveles.

Roberto Pérez Kepp.

El profesor Roberto Pérez Kepp, que actualmente se encuentra jubilado, fue durante varios años Coordinador de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) en su Núcleo Central, es decir, en la zona que abarca los estados Aragua, Carabobo, Guárico y Cojedes. Procedente de la Misión Sucre (MS) de Maracay, acumuló mucha experiencia trabajando con el Programa Nacional de Formación de Educadores

(PNFE), cuya conducción tuvo a su cargo. Sus opiniones, en pocas palabras, tienen la autoridad de la experiencia vivida y reflexionada.

“*Dedicación*”, es su respuesta inmediata, al referirse a los problemas que confrontan hoy los docentes en formación en el PNFE. Ya ha sido superada, agrega, la fase de inclusión, planteada al comienzo con características dramáticas. Ahora toca ocuparse más de los aspectos de calidad en la formación, lo que podría verse como un segundo aspecto de la inclusión. Obviamente, el estudiante debe esforzarse más, pero me estoy refiriendo, precisamente a los niveles del Estado, a los organismos ductores de la educación, a los directivos concernidos y a todo el personal que, en general, tiene el compromiso de operacionalizar el proyecto educativo nacional.

Cuando decimos operacionalizar el proyecto educativo, prosigue Pérez Kepp, estamos hablando de llevar a la práctica la pedagogía crítica, sustentada en el pensamiento bastante conocido de Paulo Freire y de Lev Vygotsky, entre otros, cuyas ideas fundamentales, forman parte de las claves de la educación bolivariana. Aludimos, por una parte, a la construcción del conocimiento entre todos, o sea en interacción con el entorno, con el medio, con la comunidad; y por la otra, al propósito de trabajar con la estructura racional de las personas, es decir incidiendo sobre la conciencia, para propiciar los cambios de mentalidad, psicológicos y emocionales, que abran paso a una manera diferente de formar docentes con miras multiplicadoras de ciudadanía.

Admitimos —subraya el profesor— que no resulta fácil esta tarea de transformación profunda, porque hay que lidiar con una situación de raíces históricas, pero es así: el cambio verdadero plantea, de hecho, una innovación educacional de gran envergadura que podría, más exactamente, calificarse como una gran revolución cultural.

Siendo más concreto, acota Pérez Kepp, es indispensable poner en marcha en todo el país un Plan de Formación de Profesores Asesores y Maestros Tutores, instrumento determinante del engranaje educativo. Con énfasis mayor incluso, en los Maestros Tutores, quienes por vía de ejemplo, deberán ofrecer estrechamente orientaciones a los docentes en formación, para la estructuración y elaboración de los Proyectos de Aprendizaje, dato clave de la nueva preparación.

Mi impresión es que buena parte de esta tarea transformadora de los docentes, debería centrarse en la reeducación de la gran masa de profesores y maestros que ya forma parte de la estructura educativa y que ve con simpatía esta novedosa propuesta educativa, dijo finalmente Pérez Keep.

Carlos Montalván.

Según Carlos Montalván, la presencia conductora y motivadora del profesor y/o el maestro, en todo momento, es una de las claves principales de éxito del profesional en formación. En su talante categórico, a lo largo del año 2009 la Misión Sucre presentaba el cuadro crítico siguiente:

- a. No se adoptaban decisiones rápidas por parte de los organismos superiores competentes, sobre asuntos básicos para el aprendizaje de los alumnos, como era el caso de los *pensum* de estudios correspondientes a las unidades curriculares que la componen, lo que ocasionaba la deserción de los estudiantes. Esto ocurría especialmente en las carreras técnicas, científicas y administrativas.
- b. Carencia de planta física (mal que aún sobrevive), lo que dificulta gravemente la marcha administrativa, escolar y de apoyo estudiantil. La Misión Sucre

- carece de una sede propia y sólo dispone de una plantilla muy reducida de personal operativo. Sus actividades en 2009 se realizan en la sede regional de la Universidad Nacional Abierta (UNA), en la Avenida Las Américas, lo que entraba seriamente su desenvolvimiento.
- c. Esta situación, desmotiva sobremanera a los estudiantes, quienes además están privados de beneficios que reciben los universitarios cercanos, tales como acceso a bibliotecas, comedores, áreas recreativas, atención médica y tiques para el transporte.
 - d. La movilización de la coordinación de la Misión hacia los municipios del interior, se ve obstaculizada por el escaso apoyo que reciben las autoridades, el cual hasta ahora se ha reducido a vehículos ofrecidos por el Instituto Nacional de Cooperación Educativa Socialista (INCES) y al Instituto Universitario Tecnológico de Ejido (IUTE).
 - e. Los problemas administrativos confrontados desde el comienzo (y aún no resueltos completamente), también se han convertido en una dificultad académica. Entre estos inconvenientes cuentan los siguientes: La Misión se ha visto entorpecida por la carencia de recursos expeditos para el pago oportuno de profesores y por la reducción de becas a los estudiantes de alto rendimiento, no se paga a profesores y becarios con regularidad, en ocasiones, cobran un mes mientras se adeudan lapsos anteriores, se paga una cantidad y en el mes siguiente una diferente, sin motivo aparente, hay deudas con muchos meses de retraso. Esto ha provocado el éxodo de profesores y la rotación de los que siguen disponibles, con el consiguiente retiro de alumnos. En lo administrativo, ha imperado la anarquía, con incidencia docente concretamente en la retribución que se brinda a profesores asesores de las cinco carreras objeto de convenios suscritos con otras universidades, las cuales de paso, no tienen sede

en Mérida. La Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) se ocupa de la atención académica de los Coordinadores de Programas, los que, pese a cumplir con el trabajo, no están reconocidos oficialmente ni salarizados. Las universidades que validan los estudios realizados en Misión Sucre, no impulsan planes de formación del profesorado y los talleres de inducción y la dotación de textos son prácticamente inexistentes. La asignación presupuestal para cada profesor, ubicada inicialmente en 420.000 bolívares mensuales (entre 8 y 12 horas semanales de clase), presenta retrasos frecuentes y ha sufrido caídas cuando, sin aviso previo ni consulta, se baja a 8.750 bolívares la hora, razón por la cual se marchan profesores (ante mejores sueldos y beneficios sociales), lo que ha terminado dañando a los cursantes. No vamos a dejar de decir que son numerosos los profesores que trabajan en otras instituciones y asumen su labor en Misión Sucre como un “complemento de sueldo”, lo que se traduce en impuntualidad, en clases mal preparadas y en ausentismo docente.

4.2. Uso de instrumentos etnográficos.

a. Resultado de las autobiografías.

Son historias de vida centradas en el desempeño académico de un grupo de seis (6) estudiantes seleccionados del Programa de Educación de Misión Sucre. En sentido etnográfico, los y las estudiantes que reseñamos en esta investigación, cinco mujeres y un hombre, ubicados entre veinticinco y cincuenta y cinco años, todos de procedencia humilde, reflejan una existencia con amor, apoyo familiar y deseos de superación, pero muy presionada por perturbaciones de sobrevivencia, concretamente familiares, de trabajo y personales, lo que ha afectado sus posibilidades de estudio y formación.

En el punto de partida de todo, como siempre, se encuentra una generalizada carencia de orientación vocacional, característica notable de la educación venezolana

toda, en la que juega papel determinante la vieja desarticulación entre las etapas del proceso educacional, el cual debe seguir el principio de continuidad pero, por el contrario, está signado por la incoherencia.

Este desajuste, que repercute en titubeos, vacilaciones e incertidumbres, lo que a su vez genera inestabilidad lectiva, ausentismo y eventualmente deserción escolar, es particularmente notable en el tránsito de la educación secundaria también llamada liceísta o de bachillerato, hacia esa otra etapa nueva y novedosa representada por las aulas universitarias.

De esta herramienta etnográfica, que algunos autores denominan “arqueológica” y otros, autobiografía o historias de vida, obtenemos los indicios adecuados para precisar los problemas que los sectores menos favorecidos enfrentan de cara a su permanencia en los estudios universitarios. Esta dificultad, como se percibirá, es mucho mayor cuando la persona que habla es una mujer y agrega los compromisos insoslayables con su marido y la descendencia.

Procedemos a desgranar los contenidos y elementos de todas las autobiografías, es decir, de las seis en su conjunto. Una señora estudiante de Educación de 40 años de edad (P. L.), se expresa así:

Terminando mis estudios de bachillerato ingresé a la UPEL a estudiar Educación, pero como en 1997 había contraído nupcias, surgió un fruto de esta unión y no pude seguir mis estudios ya que al principio del embarazo tuve problemas (...) me retiré.

La misma persona (P. L.), sigue relatando su historia de la siguiente manera:

Actualmente tengo tres hijos y un feliz matrimonio, pero los quehaceres de la casa y el trabajo me impiden asistir a veces a clase. Además, al llegar a la casa necesito dedicar tiempo a mis hijos y no tengo quien me los cuide ya saliendo del trabajo.

Otra joven adulta (F. G., 35 años), se expresa en forma parecida, con estas palabras:

En cuanto al aspecto laboral, cabe resaltar que comencé a trabajar desde los quince años, por lo que el trabajo se ha convertido en una costumbre, más que un deber. He trabajado en diferentes lugares, los primeros trabajos cuando adolescente fueron de niñera, desde 1995 hasta 1996.

Es decir, la errancia constante y el ir y venir en trajines familiares, de trabajo o acercándose y retirándose de los estudios deseados, la transitoriedad obrando sobre la carencia de orientación vocacional, indica que la mayoría de las y los opinantes han sido afectados al menos ocasionalmente por la excesiva movilidad escolar, la inconstancia y el abandono.

Ese es el caso del varón (L. F., 47 años), quien después de muchos intentos fallidos de estudio y trabajo, enarbola esta frase poco común pero elocuente: “Yo no quería estudiar en esa vaina cuadrada”, una alusión muy precisa sobre el recinto de la escuela. Son muy reveladoras las frases de estas autobiografías, resumidas de acuerdo con las siguientes categorías:

a.1. Cuando hay que pensar en la familia.

“Después en el 2001 tuve mi segunda hija y a pesar de esto me decidí a ingresar de nuevo para continuar o comenzar de nuevo mis estudios en Misión Sucre, donde curso con muy buenas calificaciones. (...) Ahora puedo estudiar sin tener que robar tiempo a mi familia”. (P. L., 40 años). “Soy docente de vocación en Tabay (Mérida). (...) Soy la única hija mujer en la familia, luchando siempre por la salud de mis hermanos y por la de mi mamá principalmente”. (I. R., 55 años).

“Mientras mis hijos estaban pequeños, me dediqué a asumir mi tarea de madre, pues nunca estuve de acuerdo con dejarlos en una guardería, creo que fue la decisión más sabia que he tomado en mi vida y pienso que no perdí mi tiempo al invertirlo en lo más valioso que tengo, aunque me atrasé en culminar mis estudios universitarios. (...) Como mis hijos ya habían crecido un poco y me sentía emocionalmente más estable después de perder a mi esposo, pensé en retomar mis estudios universitarios, esta vez comenzando una nueva carrera en Educación en la Misión Sucre”. (A. E., 40 años).

“En 1990 comencé a estudiar Física en la Universidad de Los Andes, carrera que cursé por seis semestres, pero luego de tres años abandoné por motivos familiares y económicos, ya que me casé, formé familia y fijé mi residencia en una zona rural alejada de la ciudad”. (A. E., 40 años). “Siempre comentaba que hay chicos que van sin comer a la escuela y pedía colaboración con todo lo necesario. (...) Calzado usado o nuevo siempre era bienvenido”. (I. R., 55 años). “Me preocupaba por los muchachos a veces enfermos y al ver que no tenían medios económicos para solventar los gastos en remedios, los llevaba al ambulatorio para hacerlos asistir por un médico”. (I. R., 55 años).

a.2. Cuando hay que pensar en el trabajo.

“Después empecé a trabajar en el Hotel Prado Río (Mérida) donde adquirí más experiencia en cuanto a trabajos secretariales, además conocí a muchas personalidades y el ambiente de trabajo era muy agradable, pero el sueldo era muy bajo y mis aspiraciones eran conseguir un mejor trabajo, así que comencé a aplicar en un banco donde comencé a trabajar (...) y en el cual he desempeñado varios puestos”. (P. L., 40 años).

a.3. Cuando hay que pensar en la familia y el trabajo.

“Se interrumpieron (los estudios) porque mi deseo de trabajar e independizarme fueron más fuertes y creo que no tuve suficiente apoyo o asesoramiento de parte de mis padres para haber seguido el bachillerato así que decidí estudiar Secretariado por lo que ingresé a un Instituto durante los años de 1989 a 1991”. (P. L., 40 años).

a.4. Cuando hay que pensar en lo económico.

“Nací el 4 de diciembre de 1978 en La Unión, Estado Barinas. (...) La educación primaria la cursé en la Unidad Educativa La Gloria en el estado Barinas. (...) Primer año en Calabozo, Estado Guárico. (...) Segundo año en Camaguán en el mismo Estado, en el año de 1994. En ese año suspendí las actividades académicas por motivos económicos y los reinicié en el año 2001 en el estado Mérida en el Liceo Nocturno Ejido (...) obteniendo el título de bachiller en ciencias en el año 2005. En ese mismo año inicié la formación universitaria en la Universidad Bolivariana de Venezuela, culminando con éxito en julio del 2009, obteniendo el título de Licenciada en Educación, mención Educación Especial”. (F. G., 35 años).

a.5. Cuando hay que mudarse y pensar en todo lo demás.

“Nací en el año 1966 en la ciudad de Caracas (...) Macarao. De ahí pasé a Petare (...) Palo Verde (...) Boleíta (...) Y por último Los Teques (...) Conciencia (sobre) el mundo objetivo de mi padre: comunista, abogado graduado en la Santa María, de extracción campesina (Calabozo, estado Guárico) y de su entorno de allegados (...) estado Guárico, en casa de Mercedes Bello, madre de Jesús María Bello, mi padre. (...) Vuelta a Los Teques (...) Comienzo de la vida en Caracas como adolescente (...) Caricuao (...) Estado Miranda (...) La Guaira (...) Mérida (...)

Misión Ribas (Mérida) (...) Boca de Aroa, Estado Falcón. Actualmente me encuentro en la Misión Sucre (Mérida)”. (L. F., 47 años).

El tema de la salud, por razones obvias, va por delante, casi siempre en términos de la familia, vecinos, alumnos. Lo tocamos algunas líneas antes. “Soy la única hija mujer en la familia, luchando siempre por la salud de todos mis hermanos y por la de mi mamá principalmente. (...) Me movía a ir al hogar a hablar con los padres e indagar el por qué el niño andaba mal, si tenía o no apoyo de ellos. (...) Me preocupaba por los muchachos a veces enfermos y al ver que no tenían medios económicos para solventar los gastos en remedios, los llevaba al ambulatorio para hacerlos asistir por un médico” (A. I., 55 años).

Una joven relata su caso de esta forma: “En este momento mi núcleo familiar lo conforman mi pareja y mis hijos. Mis aspiraciones son: en lo personal, mantener mi matrimonio con el padre de mis hijos, mejorar las relaciones personales con mi hijo, su formación profesional, ayudarlo a cumplir sus metas, lograr la rehabilitación de su bracito”. (F. G., 35 años). “Al principio del embarazo tuve problemas y necesitaba reposo”, cuenta otra señora. (P. L., 40 años).

No son pocas las muestras de responsabilidad social, familiar y personal, aparte del sentido del tiempo que les ha tocado vivir: “Estoy comenzando la Ingeniería en Computación en la Misión Sucre porque es el área en la que me desempeño y ya que es la carrera del presente uno debe estar actualizándose y estar preparado para los cambios tecnológicos que se avecinan y adquirir conocimientos más sólidos”. (P. L., 40 años).

Así cuenta su experiencia una señora (A. E., de 40 años):

A partir de estas experiencias, fue creciendo esa motivación por trabajar y compartir más con los niños, me gustaba verlos alegres, me llamaban la atención sus ocurrencias y sus tremenduras por lo que comencé a acompañar a mi hermano Gerardo en el trabajo comunitario de los Círculos de Lectores Nuevos, donde me inicié como participante y luego como colaboradora. Aunque fue muy corto el tiempo que pude permanecer en el proyecto (...) me permitió socializar en otro entorno (...) y conocer la realidad tan cruel que vivían muchos niños de mi comunidad.

a.6. La formación en valores es un tema vivo en estas historias.

“Estuve una infancia muy feliz y tranquila al lado de mis padres quienes con amor inculcaron educación en valores a mis hermanos y a mí, así como me estimularon a que debía estudiar y ser constante para alcanzar las metas trazadas (...) mi profesor de primaria, que nos hacía imaginar cómo seríamos cuando grandes, afirmando que todos podían ser lo que quisieran si lo deseaban de corazón y luchaban con constancia y de ahí comenzó mi sueño. (...) Las relaciones familiares han sido buenas bajo un espíritu de cooperativismo, armonía y excelente comunicación”. (F. G., 35 años).

Por supuesto, en este contexto generalmente difícil, la mayoría de ellos y ellas valora altamente el aporte que les ha ofrecido la Misión Sucre (MS), al resolverles estos problemas acuciantes, erigiéndose en una alternativa académica menos rígida que les ha facilitado avanzar en sus estudios y en la profesionalización superando diversos escollos.

Así lo deja dicho la señora, quien manifiesta que: “La Misión Sucre merece un gran reconocimiento por la posibilidad de crecer como profesional, como persona, por lo que considero que la mejor manera de continuar formándome es en ella para continuar en la Escuela en la que trabajo” (I. R., 55 años).

Por otro lado, esta visión amable, como otras, referida a la Misión Sucre, no impide que de igual forma sometan a crítica la formación facilitada por esa institución. Una de las señoras (A. E.), de 40 años, cursante de Educación, afirma:

Al realizar mis prácticas docentes en diferentes escuelas públicas, pude observar que en la tarea educativa la teoría y la práctica son incoherentes, se dice una cosa y se hace otra, se repiten por años las mismas informaciones, las mismas formas y patrones y no se hace nada diferente, nuestras vivencias formativas universitarias son tan pobres e insuficientes que no nos proveen las herramientas para enfrentar de manera crítica, inteligente y creativa la realidad tan compleja que se vive en las escuelas, que optamos por hacer lo mismo que hacen las viejas maestras, por lo fácil, por lo cómodo que es copiarse de otros y porque podemos justificarnos con decir que el salario de un docente es tan indigno que no vale la pena esforzarse tanto.

Y agrega seguidamente: “Esta pobreza de pensamiento, ese conformismo y esa falta de compromiso moral con la sociedad y con la vida, es la que tiene sumido en crisis a nuestro sistema educativo”.

a.7. Es un testimonio valioso, aparte de valiente.

Esta misma profesora (A. E., de 40 años), proclive a la crítica constructiva por su clara vocación docente, no tiene problema en rememorar con madurez y afecto las experiencias escolares al lado de sus primeras maestras:

Sólo recuerdo con mucha claridad a mi maestra de cuarto grado Josefina de Valero, quien sin temor a equivocarme puedo decir que era la única que trataba a los niños con cariño y con respeto, motivándolos con palabras positivas y gestos agradables, que tenía la suficiente paciencia para repetirnos una lección, para no enojarse por nuestras tremenduras y para atendernos y escuchar nuestras inquietudes. La integridad de esta maestra dejó en mí huellas, que hicieron despertar mi gusto por la tarea de enseñar, quería ser como ella cuando fuera grande. En mi casa jugaba a la maestra. (...) A los 11 años tuve la oportunidad de trabajar con una de las maestras de la escuela dominical, en la iglesia cristiana donde asistía. (...)

Gracias a Dios existen docentes que sueñan con un mundo diferente y luchan incansablemente por cambiar lo que ya no funciona (...) probando nuevas formas y métodos que den salida a la crisis y alternativas de vida a todos los involucrados en estos procesos de cambio.

Para concluir, con el propósito de ilustrar en la forma más precisa y cercana sobre estas autobiografías, pasamos a transcribir en forma íntegra, completa, textualmente, una de ellas, ajustándonos estrictamente (errores incluidos) a la narración hecha por una joven sordomuda (M. O., 25 años), quien cuenta su experiencia universitaria en la Misión Sucre de la siguiente manera:

Mi vida en la universidad. Estoy feliz porque es primera vez que entro en la universidad, tenía gana mucha curiosidad como será adentro y también como me va a tratar a mí dentro de la universidad. Bueno primer y segundo trayecto estaba estudiando con grupos sordos. Y tercer semestre hasta horita estamos estudiando con los oyentes y claro tenemos intérprete. Hasta ahora estoy estudiando carrera es educación integral y mi relaciones con los oyentes son muy chéveres nos ayudan algunas cosa cuando no hay intérprete porque ya vio la materia. Algunos oyente esta interesando de lengua señas y conocí muchos amigos. A pesar estamos estudiando con los oyentes y me esfuerzo mucho para aprende más profundo y más información que aprendí (...) gracias a Dios todos mis compañeros oyentes que conocimos fue excelente y nos apoyo siempre cada día y cada materia. Mi vida en la universidad son muy importante porque nos ayuda para futuro para ayuda a los pequeños (...) y también allí en la universidad nos dar información más para llegar profesional como profesora educadora. Para enseñar a los niños sordos. (...) Aprendí mucho como las diferencia estrategia para dar a los niños que ellos aprenden. (...) Me gusta mucho esta carrera de educación básica integral. Estoy más feliz porque ya me queda poco de graduarme aún voy a extrañar en la universidad. Gracias a usted profesor porque siempre está pendiente y apoyo a los sordos y conocer cultura de los sordos.

Esta narración, por diversas razones, es invalorable en el contexto de la presente investigación. La primera, es que la sordomudez no es una enfermedad, aunque muestre a una persona distinta que ciertamente presenta una discapacidad porque no escucha y por extensión no habla o podría no hablar, según el caso. La segunda, porque constituye un altísimo testimonio de resiliencia, esa capacidad casi

sobrehumana de ciertas personas para enfrentar las dificultades y vencerlas, lo que impresiona poderosamente. Y la tercera, de mayor importancia aún, porque esta “*discapacidad*”, frecuentemente mal entendida, maltratada y castigada de diversas formas por el contexto social que la ignora o la desprecia, acusada incluso de ser motivo de limitaciones cognitivas o de aprendizaje, o como un obstáculo insalvable para educarse, ha sido integrada a las alternativas de profesionalización que ofrece en la actualidad la Misión Sucre y el Programa Nacional de Formación de Educadores. Y esto, sin rodeos ni exageraciones, forma parte de la inclusión educativa bolivariana en busca de una democracia más ancha, real, verdadera.

El primer dato es que la sordera afecta la comunicación entre las personas, lo que constituye de por sí un fenómeno grave al dificultar la integración social y laboral y el relacionamiento normal, seguro, sin complejos, de una persona en la vida cotidiana. Naturalmente, si es un mal de nacimiento, el habla será imposible. Si fue adquirido en la vida, por enfermedad, accidente u otro hecho, todo dependerá de la intensidad de la pérdida y del resto auditivo que se conserve.

Por otro lado, existen los audífonos que no curan la sordera pero amplían los sonidos y en casos extremos, la medicina acude al procedimiento quirúrgico denominado Implante Coclear. Igualmente, existen magníficas alternativas como el Lenguaje de Señas, una mezcla gestual cada vez más extendida, basada en la presencia determinante del sentido de la vista y una buena dosis de imaginación.

El sentido de la visión les facilita funciones básicas como son leer, escribir, ver televisión, hacer deporte y similares. Son conocidos, además, dispositivos jurídicos y legales que explican los derechos y deberes de este tipo de personas, aunque existen códigos elementales del buen vivir, del buen sentido, de la convivencia y la solidaridad humana, que aconsejan darles trato especial.

En síntesis —con palabras por momentos emocionadas— estas autobiografías ofrecen testimonios que hablan por sí solos, sobre las condiciones preteridas en que, por décadas, tanto profesores como estudiantes, vivieron el hecho educativo en la Venezuela pasada, lo que enaltece más la presente política educacional bolivariana, soportada firmemente en la inclusión social y acompañada por esa gran fuerza humana que algunos autores han llamado resiliencia.

En el lenguaje peculiar de un pintor, estas biografías son un magnífico “fresco” sobre la nueva realidad educativa en Venezuela, después de varias décadas oscuras e inciertas. Eterno reconocimiento a la Misión Sucre y al Programa Nacional de Formación de Educadores. ¡Chávez vive, la patria sigue!

b. Resultados de la encuesta.

El diseño de la encuesta fue sometido al juicio de tres expertos en el área de la pedagogía en educación superior. El resultado de la encuesta se refirió a las respuestas a cinco (5) temas abiertos, a ser respondidos por un número de cuarenta (40) estudiantes ubicados en Educación, Informática y Administración de la Misión Sucre en el estado Mérida.

Los temas fueron considerados como Categorías de Análisis que ofrecieron algunos datos numéricos para complementar la visión del desempeño docente. Las tablas traducen las respuestas de los estudiantes respecto a las Categorías:

- a. Trato a los alumnos por parte del profesor.
- b. Desempeño discursivo del profesor en clase.
- c. Dominio de contenidos programáticos por parte del profesor.
- d. Promoción de discusiones para impulsar el pensamiento crítico.

e. Promoción de la identidad cultural a través de los temas curriculares.

Las respuestas divididas por los tres Programas fueron:

Educación:

| TEMA | SIEMPRE | OCASIONALMENTE | NUNCA | TOTALES |
|----------------|-----------|----------------|-----------|-----------|
| 1 | 16 | | 1 | 17 |
| 2 | 10 | 6 | 1 | 17 |
| 3 | 10 | 6 | 1 | 17 |
| 4 | 7 | 9 | 1 | 17 |
| 5 | 3 | 6 | 8 | 17 |
| TOTALES | 46 | 27 | 12 | 85 |

Informática.

| TEMA | SIEMPRE | OCASIONALMENTE | NUNCA | TOTALES |
|----------------|-----------|----------------|-----------|-----------|
| 1 | 5 | 5 | 3 | 13 |
| 2 | 6 | 5 | 2 | 13 |
| 3 | 6 | 4 | 3 | 13 |
| 4 | 5 | 5 | 3 | 13 |
| 5 | 3 | 6 | 4 | 13 |
| TOTALES | 25 | 25 | 15 | 65 |

Administración:

| TEMA | SIEMPRE | OCASIONALMENTE | NUNCA | TOTALES |
|----------------|-----------|----------------|-------|-----------|
| 1 | 10 | | | 10 |
| 2 | 7 | 3 | | 10 |
| 3 | 7 | 3 | | 10 |
| 4 | 5 | 5 | | 10 |
| 5 | 3 | 7 | | 10 |
| TOTALES | 32 | 18 | | 50 |

Estos resultados son reveladores. La encuesta, cuyas cifras pasamos a comentar, se propuso despejar en espacios sucrenses más amplios, o sea, más allá del inicial Programa de Educación, la opinión de los cursantes sobre el desempeño general de sus profesores en los estudios de Informática y Administración de la Misión Sucre.

Entre los cuarenta (40) estudiantes de los Programas de Educación, Informática y Administración, diecisiete (17) proceden de Educación, trece (13) de Informática y siete (7) de Administración. Y así se manifestaron frente a los asuntos propuestos:

En la categoría **“Trata bien a los alumnos”**, que intentaba visualizar la calidad del relacionamiento del docente con sus alumnos, responden de la siguiente manera: Siempre, 31; Ocasionalmente, 5; Nunca, 4, lo que indica que el 75% aprecia positivamente el trato del profesor.

En la categoría **“El discurso del profesor es fácil de comprender”**, que se proponía saber de su manejo lexical cotidiano dentro del aula, la respuesta fue como sigue: Siempre, 23; Ocasionalmente, 14; Nunca, 3, lo que expresa que el 57.5% entiende bien la explicación de los profesores, pero que un 35% no lo consigue, no sabemos si por ineficiencia del profesor o por carencias lexicales existentes entre los estudiantes.

En la categoría **“El profesor domina los contenidos programáticos”**, que se orientó a conocer sobre su acervo de conocimientos, reaccionaron de esta forma: Siempre, 23; Ocasionalmente, 13; Nunca, 4, de donde se deriva que un 57.5% está convencido de ello, pero un 42.5% no.

En la categoría **“Promueve discusiones críticas dentro del curso”**, que pretendió formarse una idea del grado de cuestionamiento del docente frente a la realidad social, comunitaria y académica, respondieron así: Siempre, 17; Ocasionalmente, 19; Nunca, 4, significando que aproximadamente un 42% no lo considera así, mientras un 57.5% piensa que los profesores no promueven ese tipo de discusiones, lo que revela en percepciones más profundas que el ambiente de clase no es participativo.

En la categoría “**El docente enfatiza el tema de la identidad cultural**”, habida cuenta que somos pueblos mestizos, de rasgos culturales específicos, los estudiantes reportaron: Siempre, 9; Ocasionalmente, 19; Nunca, 12, lo que manifiesta que apenas un 22.5% reconoce que sus profesores plantean el asunto, mientras el resto, un aproximado del 77.5% no lo hace.

Como se desprende de estos resultados, las respuestas a las tres primeras Categorías revelan que los profesores dominan bien aquellos asuntos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los dos últimos, pues los números comienzan a cambiar e incluso se tornan opuestos. En la categoría 4 sobre la **promoción de las discusiones críticas**, hay una reducción importante de la línea Siempre que de 31, 23 y 23, baja hasta 17 con respecto de las anteriores. Ocasionalmente, por el contrario, sube de 5, 14 y 13 hasta 19. Y Nunca se mantiene en 4, 3, 4 hasta 4. En relación con la categoría 5 que enfatiza la identidad cultural, la diferencia con los tres primeros se hace más grande aún. La línea Siempre cae igualmente desde 31, 23 y 23, hasta un menguado 9, mientras Ocasionalmente sube de 5, 14, 13, hasta 19 y Nunca se eleva de 4, 3, 4, hasta 12.

Es decir, en el caso del tema **Promueve discusiones críticas dentro del curso**, los números hablan de un desempeño inapropiado del docente. Y en relación con el docente enfatiza el tema de la identidad cultural, la impresión de los estudiantes es peor. Esto indica que nuestros docentes sucrenses se muestran competentes en cuanto al buen trato a los alumnos, su capacidad discursiva y el dominio de los contenidos, pero no muestran igual solvencia al promover el debate crítico y/o enfatizar la identidad cultural. Y este es el punto.

Aparentemente, no estamos alcanzando el viraje cualitativo que reclama la formación bolivariana, porque no conocemos suficientemente el proyecto, no sabemos hacerlo por alguna razón, o nos resistimos a los cambios de fondo que

plantea este paradigma renovador, tal vez porque representa un esfuerzo mayor de cualificación, lo que, de todas formas, exige análisis y rectificación.

La revolución bolivariana, que es la vanguardia del Socialismo del Siglo XXI, con el Comandante-Presidente Hugo Chávez al frente, que se orienta a remover las bases estructurales de un modelo capitalista, social, cultural y políticamente consolidado por el colonialismo y el imperialismo, que se sostiene con la opresión ideológica y espiritual, la manipulación política y el saqueo de nuestros recursos naturales, no puede distraerse en su propósito profundo de educar para la independencia, la economía autónoma y la forja de republicanos o ciudadanos que exigía en años aurorales Simón Rodríguez.

Tenía razón Paulo Freire cuando aseguraba que educar es una función del corazón, aunque incluso el corazón requiere de los apremios de la razón. Estos docentes bien dotados, sin embargo lucen insuficientemente preparados, para garantizarnos la formación cabal de los profesores de nuevo tipo que reclama esta revolución verdadera en Venezuela.

Y este es un tema prioritario que exige respuesta. Durante décadas hemos seguido con gran interés el pensamiento vanguardista de pedagogos venezolanos, dedicados a investigar los problemas de fondo de la educación nacional. Por ejemplo, las recientes formulaciones recogidas por el Profesor Luis Bigott en su obra *El educador neocolonizado* (2011) (existencia de una cultura neocolonial, el educador neocolonizado y el educador-investigador-agitador), un libro sencillo, valiente y muy meritorio en el que, haciéndose cargo del papel confusionista de la mayoría de los medios privados de comunicación, se pasea por los factores desnacionalizadores que históricamente han actuado sobre la mentalidad de los educadores venezolanos:

Es una cadena interminable, es un laberinto de interconexiones. El alumno educado por un maestro neocolonizado exige la satisfacción de las falsas necesidades que le vienen por los medios de comunicación y por la escuela. No existe alternativa. Los medios masivos y el maestro neocolonizado manipulan conciencias, sustituyen en un largo y lacerante proceso nuestras fuentes culturales, sustituyen acríticamente valores nacionales por la cultura del neocolonizador. Es así como el educador neocolonizado, al igual que los medios de comunicación, construyen e interponen un impenetrable muro desde la escuela, entre la lacerante realidad de ese niño y la imagen que el maestro introyecta mediante una asombrosa red de mentiras, de mixtificaciones, de falsificaciones que imposibilitan cualquier intento de encontrar la verdad, de encontrarnos a nosotros mismos, en nuestra realidad verdadera, en nuestro “real maravilloso”. (Bigott, 2011, p. 63).

El neocolonialismo mantiene su presencia retadora entre nosotros. Suponemos que existen venezolanos para quienes una revolución auténticamente democrática no debe tener una estrategia educativa y mucho menos una política para formar sus docentes. Estos mismos compatriotas, seguramente consideran, que esta revolución bolivariana no necesita una política de seguridad y defensa; o una estructura comunicacional popular que enfrente la entente de los medios privados; o un proyecto de independencia económica; o de indispensable autonomía alimentaria o de producción de semillas no transgénicas.

Están equivocados. Y les ocurre alguna de estas dos cosas. O piensan ingenuamente que la presente es una revolución de mentira, en juego o pura guachafita, según la cruda palabra del pueblo. O ignoran supinamente los métodos de la derecha, es decir, del imperialismo y de la oligarquía, aquellos que exhibieron dramáticamente en Chile en 1973, contra Salvador Allende; y en Venezuela en 2002/2003, contra el Presidente Hugo Chávez.

Son miopes y quizás suicidas, sin saberlo. No hay revolución genuina sin educación impugnadora enfilada contra el capitalismo. No hay revolución si la sociedad se coloca unas gríngolas en los ojos y evita ver lo que existía antes, que

estuvo actuando por siglos y permanece incólume, el pensamiento del pasado que sobrevive como imaginario dominante, cómodamente instalado en los recovecos de las mentes alienadas y en la mayoría abrumadora de las prácticas sociales, comunitarias y domésticas.

O sea, no hay revolución sin que tenga que librarse la batalla de ideas, sin que suceda el combate ideológico necesario y sin que haya que tensar al máximo las capacidades de convencimiento colectivo, dirigiendo el esfuerzo principal a cambiar la cultura o el pensamiento de los líderes, cuadros políticos y masas populares. Esta es la verdad última, ineludible por lo demás, sobre el tema.

El capitalismo más que un sistema económico, es una cultura. La revolución tiene que ser cultural para alcanzar su plenitud. Y no hay nada que releve de esta responsabilidad, habida cuenta de que este proceso bolivariano aunque no está desarmado según palabras de Chávez, transita claramente por la vía pacífico-electoral, por lo cual está en la obligación de acentuar la tarea de crear conciencia mayoritaria, lo que remite inmediatamente a la educación transformadora.

Esto no es inventar nada. Es la propia palabra del Presidente Chávez, líder y estadista de este proceso revolucionario. En las cinco (5) líneas estratégicas, ampliadas después en el Programa de la Patria, texto que nos legó, propuso al país pasar de la cultura capitalista a la socialista, atribuyendo a ésta primera prioridad por sobre las demás. Por otra parte, creó el motor Moral y Luces, para profundizar esa clarificación política de los sectores populares y medios.

Es más, agreguemos que en el curso del año 2005, en diversos momentos, en el marco de jornadas intensas de trabajo en Caracas, pudimos conocer a través del profesor Samuel Moncada, entonces Ministro de Educación Universitaria, sobre la insistencia del Comandante Presidente Chávez en relación con la creación de algún

Sistema de Formación de Profesores Universitarios de “*nuevo tipo*”, lo que según su opinión, era perfectamente compatible con la actualización de los contingentes ya existentes.

Chávez impulsó igualmente, con tenacidad sin precedentes, la elevación ideológica y política del pueblo venezolano. Sólo recordemos su práctica a lo largo de catorce años de mandato. Así se reflejó fielmente en su infatigable perseverancia en los medios de comunicación (televisión, radio y prensa escrita), en jornadas de politización intensa como fueron *Aló Presidente* y *Las líneas de Chávez*, que lo convirtieron en el más brillante profesor de todos los venezolanos.

No es eludible el reto de formar formadores, aunque eventualmente, sabemos, pudieran aplicarse analgésicos. Realmente, necesitamos un docente nuevo, particular e inédito, en sintonía con estos cambios profundos. Este docente debe ser investigador e innovador sin duda. Pero, sobre todo debe ser un guía formador, para la asignatura, para la carrera profesional y especialmente para la vida. Vale decir, para el humanismo. Un tutor que no se limite a informar. Que busque formar, para transformar.

Obviamente, estamos hablando de una formación intensa, apasionada, vibrante, con furor freireano, única que puede ser trascendente. Ya sabemos que no se cambia el mundo con recursos técnicos o instrumentales. El conocimiento, que es como decir la formación, fue el padre de la técnica. Esta es la razón por la que aquí evitamos vocablos como capacitación, preparación, entrenamiento o adiestramiento. Aquí nos referimos a una instancia de conciencia superior en que la labor educativa tiene que ubicarse por encima de lo que se llama genéricamente competencias, destrezas o habilidades, cualidades más o menos homologables con maña, viveza o astucia.

Es importante manejar los conocimientos requeridos, ofrecer el discurso apropiado y suministrar el trato adecuado, como en el caso estudiado. Pero, tan importante como eso, es el objetivo de inculcar las ideas, principios y valores nuevos que dotan para la vida compartida y solidaria. Es imprescindible provocar el salto ético y moral indispensable para la nueva vida que reclaman los tiempos. Y esta es una función de Estado y de apostolado que, sin duda, reclama una buena dosis de argumentos.

El calificativo no importa mucho. En general, los pedagogos que luchan por los cambios raizales acuden a diversos adjetivos. Docente crítico, cuestionador, transformador, investigador, innovador, problematizador, comunicador, perspicaz, acucioso, irreverente, revolucionario, defensor del ambiente, militante de la causa social. Agitador, propone el profesor Luis Bigott recién mencionado. Realmente, el adjetivo es irrelevante. Imprescindible es la idea de transformación trascendente. Fundamental es, junto a otros elementos, acercamos firmemente a la construcción del docente formador, que comprometa las voluntades en la dirección del equilibrio social y natural.

Hace algunos días escuchamos por televisión al Ministro de Educación Universitaria Pedro Calzadilla. Seguimos con mucha atención sus palabras. Comparecía en los actos conmemorativos del 12 de octubre del año 2013, fecha de cumpleaños de la resistencia indígena y al mismo tiempo, décimo aniversario de la Misión Sucre. El ministro propuso el plan que llamó *Ofensiva Ayacucho*.

Seguidamente hizo las explicaciones de rigor. Se crea en la Misión Sucre un doble voluntariado nacional (Jorge Rodríguez y Alberto Lovera). Señaló que surgen para dar apoyo a la organización estudiantil universitaria en las tareas de despegue e impulso de las áreas políticas y sociales, así como también para la vitalización de la

actividad cultural “*aldea-comunidad*”, que ayude en la transformación de los nuevos ciudadanos formados desde la Misión Sucre en la nueva etapa que comienza.

Acotó también el ministro Calzadilla que la Misión Sucre, de partida, cuenta con más de un mil doscientos (1.200) profesores facilitadores, en la geografía nacional, lo que constituye evidentemente un formidable contingente de amigos y colaboradores de la Misión Sucre. Saludamos esta iniciativa del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Venezuela urge un programa masivo, sostenido, consolidado, de formación de formadores. El Comandante Presidente Chávez quería a todo el país convertido en una escuela. “Todo el país una escuela”, decía. Y tenía razón. Recordemos que Luis Beltrán Prieto Figueroa, ideólogo temprano y anticipado de esta educación bolivariana, en 1947, fundó el Instituto del Magisterio (IM), luego convertido en Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IUMPM) y finalmente refundado con el nombre de Universidad Politécnica Experimental Libertador (UPEL). Si aquella democracia betancourista ferozmente anti-democrática y anti-popular (ni Prieto Figueroa pudo salvarse de ella), buscaba una educación que le calzara a la medida, esta revolución “*nuestra-americana*”, bolivariana, socialista y chavista, que es una revolución verdadera, amenazada a diario por los heraldos del infierno, con mayor razón necesita la suya. La lucha es larga, comencemos ya.

CAPÍTULO V

LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA EL DOCENTE DEL PNFE. PLAN DE EMPODERAMIENTO INTELECTUAL Y SOCIAL.

Las recomendaciones, más allá de las conclusiones, son parte importante de la intervención en la investigación y ocupan lugar destacado en este trabajo, precisamente porque en nuestro criterio, tan importante como detectar los problemas de la Misión Sucre en el estado Mérida, es ofrecer propuestas que contribuyan a mitigar las dificultades. Estas alternativas u opciones comenzaron a barajarse desde el mismo momento en que nos planteamos la acción práctica deliberativa, al inicio de las discusiones con los expertos y conocedores del programa sucrense de educación. Y hasta aquí nos han traído aquellos conversatorios comprometidos.

5.1. Plan de empoderamiento intelectual.

a. Consideraciones desde la andragogía.

La persona es el centro del hecho educativo. Este es el punto de partida de todo. En los orígenes de la condición humana, nos encontramos con el concepto filosófico de la diversidad, que en palabras sencillas, lo que significa es que los seres humanos somos diversos, diferentes, distintos, que nadie es igual a nadie, mucho menos copia de otro y que por consecuencia, todos los seres humanos somos originales. Para la educación que es casi naturalmente colectiva, este es un dato clave del que derivan enormes consecuencias.

El paradigma educativo llamado personalista, nació históricamente en la lucha contra las concepciones educacionales napoleónicas o bonapartistas, centradas en la verticalidad, el autoritarismo, la jerarquía, la relegación y la rudeza, todas expresiones

homofóbicas de los tiempos primitivos de la especie. El inicio de estos planteos personalistas seguramente estuvo en aquella frase griega “*Conócete a ti mismo*” estampada en el frontispicio del sagrado templo de Delfos, que fue adoptada como pendón filosófico por Sócrates.

La pedagogía personalista en un sentido amplio, incluye a todas las personas, en primer lugar al profesor y al alumno, pero va más allá de ellos para aproximarse al entorno familiar, comunitario y social, lo que significa que el acto educativo es en definitiva un evento numeroso, colectivo y en cierto modo masivo, por lo que ha dado lugar a la frase de que *todos aprendemos con todos*.

Petty (2010), afirma que el paradigma personalista tiene como regla de oro que “todo conocimiento y práctica deben adecuarse a los tiempos, los lugares y las personas” (p. 21), lo que pone en alto relieve que el mismo constituye una guía flexible, particularmente apropiada en estos tiempos de globalización económica y mundialización cultural, donde han pasado al primer plano la cibernética y la informática y otras formas de comunicación múltiple que no tienen precedentes en la historia y que en cierto modo dejaron atrás a la secular imprenta.

Este autor jesuita argentino, señala que existen cinco (5) pasos personalizantes, que son insoslayables en la actividad educativa. Ellos son: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación (*Ibíd.*, p. 20). Es la persona humana como centro de un proceso, en el que juegan papel fundamental las variables que tienen que ver con la vida familiar, las relaciones comunitarias, el desempeño laboral, los sentimientos, los proyectos, las aspiraciones, los sueños.

Con relación a los docentes, la situación educativa presenta mayores complejidades. La educación es un desafío mucho mayor para el profesor o maestro, porque el docente en sí mismo constituye un ser dotado de conocimientos y

sentimientos, aparte de ideas y prejuicios. Un docente que se limita a dar la clase como quien va al supermercado a comprar un producto o como quien dicta una conferencia en un canal de televisión, tiene serias limitaciones para educar, porque carece del contacto personal mínimo con sus alumnos, fuente de los mayores tesoros en su función educadora.

No es admisible, por tanto, que un profesor se mantenga circunscrito en el conocimiento de su materia, que maneje algunos conceptos de la psicopedagogía y que acuda a trabajar, lo que es deseable. En realidad, el profesor debe enseñar la asignatura que dicta, pero también debe formar para la vida, tema que constituye un reclamo en estos tiempos procelosos y agitados de interacción social y cultural intensa, lo que exige además, mayores conocimientos, mejor formación y elevadísima preparación para poder convivir y compartir.

La andragogía, durante los años ochenta del siglo XX, logra expandirse por universidades y espacios comunitarios en buena parte del mundo. Testimonio de ello fueron programas de postgrado, jornadas de investigación y diversas publicaciones. Para el caso de Venezuela, asegura el especialista Julio César Valdez (2010): “Pensamos que con la muerte de su principal impulsor Félix Adam, la andragogía perdió fuerza. (...) Pero nunca dejó de escribirse sobre ella. Henriette Adam, Thais Marrero, Adolfo Alcalá, Sebastián Díaz, Juan Carlos Brandt han mantenido su llama encendida” (p. 17).

La Andragogía, apuntando a diferenciarse de la Pedagogía, que es educación para la infancia, vista como ciencia o como arte, ha sido muy discutida. Sin duda, un adulto es diferente de un infante. La educación cubana, reconocidamente puntera en el mundo, ha tenido avances muy importantes en los estudios andragógicos. Numerosos autores, entre ellos el profesor Julio Cabrera Rodríguez (2003), se han ocupado intensamente de la educación para adultos, del cómo aprenden y cuáles son

los métodos para enseñarles eficazmente. Entre las constantes teóricas de la andragogía, destaca aquella según la cual en la formación de los adultos, la presencia del profesor en el aula no es tan determinante como el contacto directo de aquellos con la realidad circundante, del entorno, elemento considerado fundamental, aunque no niega radicalmente la función ductora del docente en el salón de clase. La andragogía estima que la experiencia del adulto, sustituye significativamente a la presencialidad.

Por otro lado, elemento central de la formación andragógica es que ella aporta, en el contexto de las Ciencias de la Educación, nuevos enfoques y métodos para la formación de los adultos, especialmente alrededor de temas complejos referidos al cómo aprenden y cómo se adelanta certeramente su enseñanza. Estos asuntos remiten a la biología y a la psicología, pero sobre todo al contexto social, vale decir, a la vida cotidiana, la familia, comunidad y especialmente a las condiciones culturales prevalecientes.

La UNESCO propone un concepto amplio de Andragogía, con el que quiere designar a la ciencia de la educación de los hombres, en sustitución del vocablo Pedagogía (educación de niños), buscando que se incluya la noción de educación permanente. Ciertamente, los conceptos de aprender a aprender, autoformación y formación como continuo humano, se proyectan finalmente hacia la idea superior de que la formación sea una tarea de toda la vida.

Pablo Cazau (2006) redefine los métodos de aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, desde la concepción de los adultos. Estas premisas resultan útiles a la hora de considerar a nuestros docentes de los PNFES, ya que implantan un modo de ejercer la docencia desde la experiencia humana y el reconocimiento de las habilidades y actitudes previas que aporta la persona que está aprendiendo.

En el caso de la formación a suministrar a nuestros docentes del PNFE, es imprescindible instalar la conciencia de que el alumno que está frente a nosotros es un adulto, o sea, que se trata de una persona con vivencias elaboradas, tal vez aspiraciones truncadas, sueños incumplidos y por cumplir. Por cierto, adelantemos de una vez, que con un adulto como ser constituido, los docentes no pueden ni deben intentar una relación de verticalidad. Sólo cabe en este caso, una relación dialógica entre pares adultos e interlocutores nivelados, aunque con percepciones distintas del mundo y la vida.

Explorar estas percepciones, a partir de las *autobiografías* de los estudiantes, de la cosmovisión que ellos portan y de sus dominios o competencias, se torna una necesidad imprescindible para el docente en formación dentro de los estudios del PNFE. En tal sentido, tiene perfecta pertinencia el recurso arqueológico de las historias de vidas y otros mecanismos introspectivos que facilitan el mejor conocimiento de los actores educativos, a quienes Freire llamaba acertadamente discentes.

Por nuestra parte, afirmamos que la andragogía se percibe claramente como una corriente educativa de signo participativo, protagónico, comunicativo, constructivo, sinérgico, holístico, que privilegia la generación de conocimiento en espacios compartidos, colectivos y sociales, lo que resulta altamente provechoso para la educación bolivariana vocacionalmente crítica. Así, la andragogía facilita las estrategias de aprendizaje significativo:

1. Reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje.
2. Material docente vinculado con la experiencia y vida del alumno.
3. Estimulación de la formación de representaciones del conocimiento de manera amplia y flexible (investigación y búsqueda independiente).

4. Observación pedagógica de las actividades docentes en pequeños grupos y con retroalimentación oportuna entre profesores y alumnos.
5. Aprendizaje activo, experiencial y colaborativo, con énfasis en problemas, mediante simulaciones y situaciones reales.
6. Uso de las redes digitales para facilitar la interacción y el aprendizaje activo, apoyándose en formas sincrónicas y asincrónicas.
7. Identificación de las diferencias individuales entre los alumnos y grupos a los que se dirige el proceso, atendiendo a los rasgos de cada uno, sobre la base de un diagnóstico previo.
8. Énfasis en actividades de grupo donde el aprendizaje ocurre por medio de la interacción, colaboración, autonomía y acuerdo entre los actores y con la realidad, destacando el papel de la comunicación entre ellos, con el apoyo de la capacidad y experticia de los facilitadores.
9. Ambientes de aprendizajes flexibles, abiertos, en un proceso dialéctico de acción-reflexión-acción. En esta forma, se rompen las barreras de espacio, tiempo, contenido, recursos para la adquisición de estrategias metacognitivas y de adaptabilidad a nuevos contextos de desempeño.

Finalmente, volvamos a Valdez (2010) para decir que: 1) La andragogía habla del aprendizaje auto-dirigido; y 2) de autorregulación, lo que significa aprendizaje compartido, encuentro cara a cara y conformación y sostenimiento de grupos pequeños inclinados al debate. En este propósito, es indispensable crear un ambiente humano apropiado, con reglas creadas por todos, favoreciendo que cada persona se conozca a sí misma y a los demás para que pueda trazarse metas personales y colectivas.

Por otra parte, ha de ponerse en práctica el principio de la horizontalidad, la cual incluye al docente facilitador, vale decir, que el espacio andragógico es de democracia plena, sustentada en relaciones al mismo nivel, de igualdad. Esto es,

brinda las mismas posibilidades de acción a todos, de acuerdo con la libertad de pensamiento y de palabra. De otra manera, cada quien lleva adelante su aprendizaje y al tiempo que el equipo crea la energía necesaria para aportar significativamente en los aprendizajes colectivos, se avanza dialécticamente en el campo personal.

La andragogía enfatiza la experiencia como eje de la formación adulta, razón por la cual incluye, no excluye, la elaboración teórica y las reflexiones filosóficas, trayéndolas a la corriente experiencial. Simultáneamente, la vida vivida se convierte en un elemento fundamental para el aprendizaje, porque afianza la continuidad de la experiencia, es decir, el direccionamiento personal hacia la construcción de nuestro comportamiento adulto.

Igualmente relevante, es la idea de sinergia, la cual constituye una unidad de sentido y de propósito, donde convergen todas las dimensiones humanas: experiencias, capacidades e intereses, las cuales suministran al acto educativo un estadio superior en materia de aprendizaje. Por otra parte, la sinergia alimenta la búsqueda de consenso entre las personas, con el fin de asumir metas y objetivos comunes que satisfagan a todos, incorporando las expectativas individuales. En Venezuela, en resumen, al final de los años noventa, se sostenía la idea de que la andragogía es una propuesta de autoeducación, pues los seres humanos, en conocimiento de las potencialidades propias, elegimos libremente nuestros modos de aprender ante nosotros mismos y ante los demás.

b. Consideraciones desde la resiliencia.

Con respecto de la resiliencia, señalemos de entrada, que se trata de un concepto sumamente útil pero joven, lo cual determina que teóricamente aún presente ciertas inconsistencias e incompletitudes. Esto sugiere la necesidad de impulsar la discusión teórico-política sobre el tema, dado el reconocimiento creciente recibido

por sus beneficios científico-sociales. La resiliencia es una estupenda herramienta de estos tiempos para enfrentar necesidades humanas muy diversas. Para Giordano y Nogués (2007):

No es ninguna novedad decir que los intentos y esfuerzos de trabajar con o desde el enfoque de la resiliencia, se dan en varias áreas de las intervenciones sociales: la salud, la educación, el desarrollo comunitario y la promoción humana; especialmente aquellas vinculadas con minorías o excluidos o aquellas que buscan el “empoderamiento” de grupos que no tienen acceso a herramientas e instrumentos de decisión. (p. 71).

Estas profesoras argentinas conciben la resiliencia como una metodología aplicada a la investigación y no como un resultado casual con el que obtienen logros algunos chicos excepcionales. Ellas no hablan de alumnos superdotados. Por el contrario, subrayan que si el método es aplicado correctamente a todos, “es posible enseñar un comportamiento resiliente” (*Id.*).

La resiliencia es más bien tema de los pobres. La condición de pobre tiene altísimos costos dentro del sistema capitalista. La pobreza se asocia generalmente con la posibilidad de fracaso social y de enfermedad. Precisamente, la noción de resiliencia se enlaza con la desigualdad social y con aquella capacidad especial de los seres humanos para crecer y abrirse paso en contextos injustos y difíciles.

Para la académica venezolana Myriam Anzola (2004a), resiliencia es “la capacidad que demuestran individuos provenientes de entornos desfavorecidos para sobreponerse a la adversidad en beneficio del crecimiento personal” (p. 20). Y agrega que es una especie de “*elasticidad*” frente a la presión. Por otra parte, señala que algunos autores, la definen como el desarrollo de personas sanas en circunstancias ambientales insanas. O un mecanismo de autoprotección o de resistencia al sufrimiento. Cyrulik (citado por Anzola, 2004a), afirma que las niñas y los niños sometidos a malos tratos y abusos pueden valerse de una especie de reserva bio-

psíquica que les permite sacar fuerzas de flaqueza (...) esto sólo es posible si el entorno social está dispuesto a ayudarlos” (*Ibíd.*, p. 37).

Anzola al referirse a la pobreza, asegura que la exclusión escolar “es una característica de la cultura de la pobreza” (*Ibíd.*, p. 38). Luego de analizar detenidamente lo que significa nacer en pobreza, la familia pobre y la vida en el barrio pobre, se remite a la resiliencia y advierte que, “retornar a la escuela después de haber huido de ella por razones las más de las veces traumáticas, supone un reto que amerita la oferta de nuevos caminos, para quienes deciden reemprender lo que consideran un difícil trayecto” (*Ibíd.*, p. 50). La pobreza no es un hecho puramente material —acota la investigadora— es una situación que incluye carencias psicológicas y emocionales, que afectan a las personas, hasta el punto de determinar una actitud que pudiera verse como ilógica frente a la vida.

La resiliencia por tanto es un recurso de desarrollo cognitivo. Los estudiantes resilientes presentan rasgos particulares que son característicos: necesitan afecto, mejoras económicas y reivindicación moral. El sentimiento de haber fallado los impulsa a logros concretos frente a la familia, aunque generalmente se resisten o rechazan regresar al sistema educativo.

No siempre es detectable en ellos, en sentido estricto, un Proyecto de Vida, pero sí aspiraciones de continuidad escolar, de superación profesional, de consolidar una familia, de lograr aceptación e incluso de incorporarse a la actividad laboral. Si se fortalece su resiliencia alcanzan metas, lo cual eleva su capacidad para aceptarse a sí mismos, a los amigos, a los vecinos, situación casi siempre reveladora de la presencia de alguien que apoyó sus esfuerzos.

En cualquier forma, por ahora, queremos resaltar que el enfoque de resiliencia, a nivel micro (personal), a nivel del barrio (comunitario o local), o a nivel de todo el país (social), en sí mismo, es un planteo revolucionario, porque encierra la idea de resistir, de transformar, de cambiar y por tanto, de originar una nueva realidad probablemente superior.

Propiciar la resiliencia, es promover la libertad, la independencia y la autonomía, porque rescata el sentido profundamente humano y social del empoderamiento, es decir, de la política. Por otra parte, es una mirada diferente sobre el individuo y la sociedad, que traduce la posibilidad de luchar por la revolución para cambiar el mundo en beneficio de los demás y de uno mismo. Es un concepto que facilita además, cuestionar los enfoques ligados a ciertas creencias psicopatológicas aún no demostradas plenamente.

La resiliencia pues, está vinculada estrechamente con la idea de hacer frente a la adversidad, luchar, sobreponerse, salir adelante, no dejarse vencer y lograr los objetivos de vida éticamente válidos. Naturalmente, con base en principios altruistas, es decir, solidarios, cooperativos y corresponsables, socialmente hablando. Esto es revolucionario. En una Escuela Bolivariana de Mérida leímos este cartel:

Los principios de esta escuela son los siguientes:

Brindar apoyo y afecto.

Enriquecer los vínculos.

Fijar límites claros y firmes.

Enseñar habilidades para la vida.

Establecer y transmitir expectativas elevadas.

Brindar oportunidades de participación significativa.

¡Este es un espacio para la resiliencia!

c. Aportes de Freire, Prieto y Vygotsky: aspectos a incorporar en la práctica de un docente constructor de una sociedad para la paz, la convivencia, la solidaridad y la vida.

Paulo Freire, en su obra *Pedagogía de la autonomía* (1999) sostiene que la educación es una especificidad humana, que deriva de la inteligencia, de la aspiración universal de superación y del conocimiento de sí. Es una función de crecimiento personal, de autoestima y de fines altruistas, que, por consecuencia, apunta hacia el progreso social.

Primero fue el aprender y después fue el enseñar, afirma Freire. En el trasunto de aprender, el hombre descubrió que era posible enseñar si se creaban los mecanismos y procedimientos apropiados. Por esta misma razón humana, la educación es esencialmente política. ¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que para sustituir a un pensamiento, digamos capitalista neoliberal o globalizante, hay que tener otra ideología que lo sustituya. Por otra parte, la educación es la primera forma con la que cuenta el hombre para “tomar el poder” de sí mismo. Esta toma del poder personal, es una herramienta clave para la vida, habida cuenta que representa la posibilidad de tomar decisiones con cabeza propia, con albedrío, libre de condicionantes externos. O sea, es la libertad. Está dicho pues, para Freire, educar y educarse es hablar de libertad.

Pero también es ayudar a que la conquisten los demás. Entonces entra en escena el concepto de que la educación es y debe ser transformadora. La educación crítica no puede quedarse en las fronteras de reproducir o desenmascarar a la ideología dominante, debe pasar a combatirla. El propósito de la educación no puede ser otro que la transformación, ahora sí tanto social como personal, con lo que la idea freireana cobra carga revolucionaria. Significa, por ejemplo, fundar espacios de convivencia y ciudadanía.

Naturalmente, también significa que el cambio es posible y el docente debe comprometerse. No es ético comprender que la vida se desenvuelve en un clima de injusticia, de ventajismo social y de atropellos a los débiles y hacerse de la vista gorda frente a esa situación. Y significa que el docente debe corporificar las palabras con el ejemplo. Es decir, predicar con el ejemplo. No es ético, exigir a tus alumnos que estudien si, visiblemente, tú no lo haces, dice Freire a los profesores. Y exige seguridad, competencia profesional y generosidad, como decir “*tú, profesor, tienes que saber tu oficio*”. Y buen juicio, que no significa sentido común, sino buen sentido, porque habla de resolver con justicia la ecuación autoridad-libertad que lo separa de los discípulos.

En fin, educar significa comprensión, tolerancia, aceptación, todo eso sin que el docente abandone su rol ductor. Significa amor. Educar es una función de amor. Amor al planeta, al ser humano, a los animales y las plantas, a los bosques, a las aguas, a la diversidad natural y social, a la vida compartida dentro del género humano, ofreciendo el corazón, órgano que le quitó la vida a Freire porque fue el que más usó. En este sentido, con este propósito, hacia este objetivo, debe proyectarse la educación en una sociedad con pretensiones humanistas, socialistas y de renovación patriótica. La educación sirve para hacer una revolución democrática, con profundo aliento social y político.

Es inevitable preguntarse ¿cómo debe ser entonces esa educación? Esa educación debe ser, empecemos por ahí, democrática. Esto significa primero que todo, guardar el principio de inclusión con calidad. En primer lugar, el Estado docente debe brindar la oportunidad de estudios a todos y luego garantizar a todos igualmente la calidad en los estudios. Esto no es fácil porque la masificación crea problemas, que sin embargo son solucionables.

El reto para el Estado revolucionario no se queda ahí. El estudiante en formación debe tener el apoyo de servicios estudiantiles apropiados (becas, bibliotecas, comedores, transporte, áreas recreativas, culturales, deportivas, etc.). Y debe contar en el aula con profesores preparados adecuadamente para ofrecer una formación que debe responder a estos principios, valores e ideas pedagógicas freireanos que aquí abreviamos:

- Honestidad.
- Comunicación.
- Saber escuchar.
- Ética y estética.
- Rigor metódico.
- Crítica y auto-crítica.
- Pensar en la práctica.
- Investigación permanente.
- No hay docencia sin discencia.
- El mundo no es, el mundo está siendo.
- Evitar cualquier tipo de discriminación.
- El hombre que transforma, se transforma.
- Preservar la autonomía de los estudiantes.
- Nadie es, si está prohibido que otros sean.
- Reflexionar siempre sobre la práctica educativa.
- Respetar los saberes y experiencias de los alumnos.
- Leer al joven, pero también leer el contexto del joven.
- Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas.
- Necesitamos una pedagogía de la pregunta, no de la respuesta.
- La ciencia y la tecnología deben servir a la liberación del hombre.
- Se les ha negado el derecho a expresarse, viven en la cultura del silencio.
- Reinventemos el mundo, la educación es indispensable en esa reinención.

Ninguna sociedad puede consolidar el sueño del cambio sin la educación y mucho menos, sin el maestro. En la Misión Sucre es inconcebible la presencia de maestros repetidores de clichés, en ejercicio cotidiano. Los maestros de Misión Sucre deben moverse en el mundo real, vivir las circunstancias del aquí y el ahora, que en el caso venezolano remiten a la construcción de un nuevo Estado de justicia y de derecho ejercido desde el ámbito educativo. Sólo se puede concebir una praxis tal desde los paradigmas novedosos de una sociedad emergente.

El objetivo central de la educación, a partir del concepto sustantivo de la Misión Sucre, es la vida misma. Desde la vida, la descarnadamente real, contradictoria, cotidiana, dulce y amarga, clara y oscura, festiva y dolorosa, el docente debe crear y recrear la teoría y no al revés. En este sentido, aconsejamos y proponemos la lectura de la *Pedagogía del oprimido* (1972), de la *Pedagogía de la esperanza* (2005) y de la *Pedagogía de la autonomía* (1999), sobre todo la última de las tres, obras que resumen cabalmente el trayecto vital de Freire hacia la *pedagogía liberadora* en la que resumió todo su acervo de ideas.

La liberación es un proceso de concienciación que involucra al educador y al educando por igual, que significa primeramente acrecentar la capacidad para analizar crítica y creativamente los contenidos. Es, en resumen, liberar al docente de la errada pedagogía bancaria, en donde el educador hace “depósitos” en la mente de los educandos, quienes reciben esos fondos de saberes y conocimientos del maestro, en el mismo momento en que sus propios saberes, hechos de experiencia, son desestimados y/o negados.

Sobre Luis Beltrán Prieto Figueroa, digamos brevemente que sus formulaciones sobre la Escuela Nueva, el Estado Docente y el Humanismo Democrático, siguen siendo una carta de navegación para la educación venezolana ya que el maestro Prieto

tuvo largo protagonismo como gobernante, parlamentario, luchador político, escritor y gremialista, por lo que influyó determinadamente en la educación venezolana de esa centuria.

Testimonio irrevocable de estas afirmaciones es la obra escrita que le sobrevive, en varias decenas de tomos; la fundación de instituciones claves para el país como han sido la Federación Venezolana de Maestros (FVM); el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM) convertido en Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL); el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE); la Escuela Técnica Industrial (ETI); Roperos Escolares y Comedores Escolares; aparte de haber sido Presidente del Concejo Municipal del Distrito Federal (1937); Miembro de la Junta Revolucionaria de Gobierno (1945-1948); Ministro de Educación (1948); y Senador por su estado natal Nueva Esparta durante diez años, desde 1959 hasta 1969. Recordar a través de la difusión de sus libros, la amplia obra de Prieto, debe ser una acción permanente de reflexión para los docentes de Misión Sucre.

La tesis principal de Lev Vygotsky (1998) es que el desarrollo de los seres humanos sólo es explicable a través de la interacción social, vale decir, de la presencia del “otro” o de los “otros”, lo que se evidencia claramente en el aprendizaje del lenguaje. Otros conceptos básicos vigotskianos son los de herramientas psicológicas, mediación e internalización. Sin embargo, su formulación más importante es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual recoge su teoría general sobre el aprendizaje, consistente en que desde la infancia se aprende con los demás, tanto el habla, como las creencias religiosas y los hábitos y costumbres. La tesis de la ZDP se basa en las habilidades del niño, pero también en su potencial. En la primera fase del infante (desarrollo real), trabaja y resuelve sin ayuda externa. Es lo que, generalmente, se evalúa en las escuelas. El nivel de desarrollo potencial es el que el niño alcanza con ayuda de otros (maestros-alumnos-compañeros). La distancia entre

el desarrollo real y el potencial es lo que Vygotsky llama ZDP. A la presencia del adulto mediador entre el niño y la tarea, le asigna el nombre de andamiaje, concepto que fue profundizado después por Jerome Bruner.

En relación con el aporte de Vygotsky para la formación del docente de la Misión Sucre, creemos indispensable que el profesor facilitador o colaborador (maestro-tutor) tenga perfectamente claro el papel que desempeña la cultura (saberes y conocimientos del entorno) en el desarrollo individual. En las determinaciones de la cultura, debe centrar su esfuerzo en la tarea de convencer a partir del diálogo, es decir, induciendo a los participantes en el proceso de aprendizaje, de manera que asimilen las prácticas que tienen por objeto controlar los procesos mentales y el comportamiento del hombre. Encontramos desde Vygotsky orientaciones muy valiosas para conocer los fenómenos del interpsiquismo e intrapsiquismo, apoyándose en los cuales supera con largueza los planteamientos conductistas y gestaltistas.

Desde el punto de vista psicológico, el individuo nace en un medio desconocido, que presenta hábitos y costumbres previamente establecidos, es decir, irrumpe en el contexto de una cultura extraña que se proyecta en prácticas y en obras, las cuales se incorporan insensiblemente a la interioridad del individuo a partir de aquella exterioridad.

Vygotsky exalta la importancia fundamental del ambiente social en la formación del individuo. Y a este fenómeno le da el nombre de *Internalización*, la cual es precursora de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La internalización de las actividades socialmente originadas e históricamente desarrolladas, es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto de la psicología animal a la humana, es la idea de Vygotsky. Esta internalización es clave en la creación de la personalidad, de la conciencia individual y social. Pero, además, es un paso determinante para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores en los que

participan instrumentos de mediación como el lenguaje. Los procesos de interiorización, no son simple copia de la realidad externa, o una transformación mecánica de algo externo en interno; por el contrario, ellos dan lugar a una reelaboración por parte del individuo en que todo renace modificado, o sea, nuevo y original.

El docente suculense debe ser dialéctico y tener clara la idea de que el desarrollo del ser humano no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo, sino que también existen factores exteriores que de hecho producen cambios interiores de carácter psicológico y emocional. Y he aquí el sentido de la educación bolivariana. Por eso, la educación es tan importante como la unión del pueblo, pronunciarnos con la misma voz y hablar con la misma dignidad. Especialmente, cuando la educación apunta a la emancipación científica, humanística y tecnológica, o sea, a la soberanía científico-técnica.

La idea de educación en el proceso bolivariano, como en Freire y Prieto, es educar para la libertad, para la igualdad, para la justicia, para la paz, para la convivencia. Alfabetizar para leer y escribir, pero especialmente para concienciar la lucha por el cambio. Praxis, que es simultáneamente acción y reflexión al servicio de la transformación socio-cultural y personal.

Educar en función liberadora. Para la autonomía, la crítica, la batalla social. Educar para tomar con cabeza propia las decisiones correctas. Educación popular. Educación de masas. El mundo no es, el mundo está siendo. Tú puedes contribuir a orientarlo en el sentido apropiado. El hombre no es, el hombre está siendo. Tú puedes ayudarlo a encaminarse por el sendero adecuado. Cambiemos al hombre, pero sobre todo cambiemos su realidad. O sea, hagamos la revolución. Esta es la idea que resume todo. Esta es la idea clave.

En la educación bolivariana está presente, igualmente, el principio de que la formación que requiere el sujeto social debe orientarse al conocimiento de las asignaturas, pero también a la creación de ciudadanía y preservación del ambiente, de los recursos naturales y del entorno comunitario. Que la construcción del conocimiento es un fenómeno social, colectivo, compartido que exige la presencia del otro y de los otros, en el propósito de construir en forma conjunta, solidaria, cooperativa y corresponsable los saberes y haceres de quienes buscan construir un país con el esfuerzo de todos, vale decir, edificar de la Venezuela que todos queremos.

En forma breve, la educación bolivariana reconoce e incorpora la idea que el conocimiento se construye con el otro, o sea, que hay una zona de desarrollo próximo, en que el individuo crece cognitivamente por el impacto de quien lo rodea, del contexto, de la cultura que lo circunda. Que no hay docencia sin discencia, diría con sus propias palabras Paulo Freire.

La relación de la educación bolivariana con las concepciones piagetistas, freireanas y vigotskianas, es demasiado meridiana, sin embargo en la praxis de los docentes de la Misión Sucre no se percibe claramente. Por lo que debemos hacer un esfuerzo sostenido en los planes de formación para acrecentar la militancia en las ideas de los tres autores.

d. El blog de los docentes del PNFE.

Crear espacios críticos para analizar los instrumentos y técnicas como las nuevas tecnologías derivadas de la Internet: las llamadas redes sociales: el twitter, el messenger, el facebook y todas aquellas que pueden ser usadas con la mayor perversidad y que atrapan mentes y desperdician tiempos humanos y que el hombre actual asimila y orienta hacia sí mismo para influir en sus propias funciones mentales,

resulta también ineludible para el docente de la Misión Sucre. De esta manera, aparte de los instrumentos que el hombre ha creado a lo largo de toda su historia y que sirven para dominar los objetivos (la realidad exterior), existe toda una serie de instrumentos que, orientados hacia el hombre mismo, se pueden utilizar para desarrollar las capacidades del individuo.

e. Participación en las redes nacionales.

La coordinación nacional de Misión Sucre debe propiciar el intercambio vía electrónica de los docentes para mantener un contacto e interrelación frecuentes. La estrategia general de trabajo en redes de investigación, consiste en identificar y estudiar un problema significativo, en conjunto, interpretar las evidencias y la información obtenida según referentes teóricos, los sentimientos de los participantes y las características del espacio y el tiempo en que se ubica el problema. El comprender las condiciones sociales y culturales es fundamental para llegar a interpretaciones adecuadas. A partir de éstas se definen acciones para solucionar o mejorar cualquier situación estudiada y esto se facilita y se construye mejor si se hace en colectivo a través de comentarios por la vía de los foros electrónicos.

Estas acciones se llevan a la práctica y son nuevamente sistematizadas y reflexionadas, con base en este proceso se producen nuevas soluciones prácticas y se desarrollan nuevos referentes teórico-pedagógicos, dándose una interrelación teoría-práctica entre los interesados, cuyo propósito es el mejoramiento educativo, en un proceso espiral ascendente. Además, se debe fomentar la autoformación, para propiciar mentes críticas y reflexivas que desemboquen en la nueva práctica educativa necesaria para una sociedad construida desde la solidaridad.

f. El sistema de evaluación y coevaluación continua para el docente autocrítico.

Proponemos, dentro del plan de formación un sistema de autorregulación del docente de los PNFES, a través de una encuesta de apreciación del desempeño docente, modificada a partir de la escala presentada por Anzola (2009) a la Dirección de Educación de la Gobernación del estado Mérida, con el objeto de realizar un seguimiento a la experiencia activadora de la transformación universitaria. La encuesta deberá ser respondida semestralmente por el docente y enviada vía electrónica para poder recibir orientaciones eventuales desde la coordinación del programa.

El estudiante de PNFE, a su vez, debe contestar la Escala Likert con una X en la casilla correspondiente, a partir de su criterio sobre el comportamiento del profesor durante el semestre en aspectos sociales, académicos, éticos y administrativos, procedimiento que animará al docente a mantener un auto-seguimiento de su propia labor. Los ítemes de seguimiento son:

Desempeño social:

| Aspectos a considerar | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi Nunca | Nunca |
|--|----------------|---------------------|----------------|-------------------|--------------|
| El profesor tiene un trato respetuoso hacia los estudiantes. | | | | | |
| El profesor está pendiente de aspectos emocionales de sus estudiantes. | | | | | |
| El profesor entiende situaciones particulares que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes. | | | | | |
| El profesor es implacable con respecto al cumplimiento estricto de las normas establecidas de acuerdo con sus estudiantes. | | | | | |

Desempeño académico:

| Aspectos a considerar | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi Nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| El profesor muestra especial interés en el diseño y seguimiento del plan de prosecución académica. | | | | | |
| El profesor demuestra dominio de la estructura del plan de estudios. | | | | | |
| El profesor da orientaciones adecuadas a las competencias del estudiante. | | | | | |
| El profesor escucha inquietudes y comparte criterios con el estudiante. | | | | | |
| El profesor impone su criterio para la selección de materias. | | | | | |
| El profesor dedica el tiempo necesario al análisis de la evolución del estudiante. | | | | | |

Desempeño ético:

| Aspectos a considerar | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi Nunca | Nunca |
|--|---------|--------------|---------|------------|-------|
| El profesor asiste regularmente a las sesiones y compensa sus inasistencias o incumplimientos del plan. | | | | | |
| El profesor es puntual y comprometido con su labor. | | | | | |
| El profesor da alternativas de extensión del tiempo requerido en las tutorías. | | | | | |
| El profesor da importancia a la pertinencia y a la viabilidad en la selección de materias. | | | | | |
| El profesor se preocupa por el rendimiento académico del estudiante le ofrece alternativas de nivelación o avance. | | | | | |

Creatividad en la administración del plan de estudios:

| Aspectos a considerar | Siempre | Casi siempre | A veces | Casi Nunca | Nunca |
|---|---------|--------------|---------|------------|-------|
| El profesor propone actividades variadas de formación académica. | | | | | |
| El profesor está actualizado en las posibles fuentes de consulta. | | | | | |
| El profesor ofrece diversidad de actividades complementarias al currículo. | | | | | |
| El profesor ofrece materiales complementarios de temas relacionados con las materias cursadas. | | | | | |
| El profesor ofrece materiales de temas relacionados con la actualidad nacional e internacional. | | | | | |
| El profesor ofrece materiales complementarios de temas claves de cultura general. | | | | | |

5.2. Plan de empoderamiento social.

a. Intercambio permanente con las comunidades de investigación.

La Comunidad de Investigación entre docentes de los PNFes se asume como una visión integral y sistémica de lo educativo, pensado desde el aprendizaje y el mundo de la cultura en sentido amplio (satisfacción de necesidades de aprendizaje de la población y desarrollo de una nueva cultura general sintonizada con los requerimientos de una ciudadanía plena), y articulando lo que ha tendido a separarse: educación informal, escuela y comunidad; política educativa, política social y política económica; educación y cultura; saber científico y saber común; gestión administrativa y gestión pedagógica (en la institución escolar, en el sistema escolar, en la política educativa, en la formación del talento humano, etc.); los pobres —los grupos “desfavorecidos” o “en riesgo”— y los demás en el marco de una noción de

alivio de la pobreza y focalización en la pobreza, discriminación positiva que sin embargo pudiera terminar reforzando el asistencialismo y la exclusión social.

b. Rescate del prestigio social del docente.

Volvamos a Luis Beltrán Prieto Figueroa, un maestro líder. En su obra homónima *El maestro como líder. Principios generales de la educación* (2012), el pensador destacó las razones que justifican la función social del magisterio, resaltando su impacto en el caso de nuestros pueblos latino-caribeños. En este trabajo, editado originalmente en años de exilio, en Costa Rica y luego en Honduras, el profesor venezolano resaltó para el futuro el rol principalísimo de los docentes en el desarrollo general de todos los pueblos, entendido éste de la manera más abarcante y especialmente en los ámbitos económicos, sociales, políticos y culturales.

El profesor tiene que ser, por un lado, preservador de las tradiciones populares y por otro, un agente transformador y revolucionario que promueve los cambios necesarios, en el propósito de superar la conciencia que impulsará la materialización de los proyectos superiores hacia un mundo mejor. Y sobre todo, incorporar la iniciativa del maestro a ese torrente mayoritario de lucidez que constituye la construcción de una sociedad democrática, proyectando los principios, valores e ideas que le son propios. Este papel del maestro tiene que ser rescatado a partir de la vocación y la formación actuando simultáneamente. Es inconcebible uno de estos elementos, dice Prieto, actuando sin la cooperación del otro, porque ambos se alimentan y potencian. Así lo expresa concretamente:

La preparación de los maestros es el problema capital de todo sistema de enseñanza. Ninguna reforma educacional planeada con el propósito de lograr una acción eficaz puede tener éxito si antes no se hace consciente en la mente de los maestros. Y tal no puede acontecer si estos no tienen la preparación suficiente para interpretar, conducir y realizar dicha reforma. (...) La responsabilidad del maestro crece con el mayor desarrollo de las

comunidades y con las necesidades de éstas y su preparación debe correr pareja con los requerimientos de esas comunidades. Esto es, su preparación ha de estar a la altura de sus funciones sociales. (...) De allí que se haya caído en la exageración de decir que como el poeta, el maestro no se hace, si no que nace. Se ha colocado por encima de toda consideración lo que se denomina la vocación, el don pedagógico que después de un análisis minucioso, se ha llegado a determinar que es una escasa y rara calidad humana, tan escasa, que si fuera a tenersele como única condición para el ejercicio del magisterio, por lo menos el 80% o más de los niños del mundo que ahora asisten a las escuelas, no tendrían maestros. Es pues necesario decir, que ha de partirse de una calidad humana, que es lo que en el hombre hay de original: su personalidad y sobre esa original base personal, se construyen las formas del hacer pedagógico. (...) Sostuvimos en Mayo de 1951, en la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Costa Rica, que *no es maestro quien quiere serlo, si no quien sabe serlo*, en la excelencia de sus grandes cualidades de guía y paradigma de toda una nación. (Prieto, 2012, p. 18).

Tuvo razón Miguel Otero Silva en 1984, cuando contestaba el discurso de incorporación del maestro Prieto a la Academia Venezolana de la Lengua:

Los hombres, por lo general, cuando advierten que el árbol verde de su vida comienza a perder savia y a marchitar sus ramas (...) se atrincheran detrás de una filosofía conservadora o conformista. Luis Beltrán Prieto ha hecho exactamente lo contrario. A medida que las manecillas de su tiempo avanzaban, su pensamiento se adentraba en los más comprometidos territorios, sus manos empuñaban las banderas más intrépidas, se robustecía su fe en el porvenir de la humanidad y en la alborada de una sociedad desprovista de clases y privilegios. Podemos afirmar como testigos de su conducta pública y privada, que ningún corazón joven aventaja en rebeldía a su corazón de ochenta años. (Academia de la Lengua, 1984, p. 17).

Joven empínate, es la consigna que debe retumbar en la Misión Sucre.

c. Acciones de reivindicación social y laboral.

Regresemos a Paulo Freire. El profesor es muy importante, pero esto significa que debe estar bien alimentado y cubierto en todas sus necesidades básicas de

seguridad social. Es verdad que el personal docente de la Misión Sucre y otras instituciones universitarias de creación bolivariana, no ha gozado del mismo tratamiento que las casas académicas denominadas “autónomas”. Esta es una materia presupuestal que debe resolverse a breve plazo, porque agrega serias dificultades. En Venezuela, hasta hoy, las universidades también llamadas “históricas”, entiéndase Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes, Universidad del Zulia, Universidad de Carabobo y Universidad de Oriente, entre otras, han detentado las tres cuartas partes de los fondos universitarios, mientras amparan sólo una cuarta parte de la matrícula estudiantil superior. Por el contrario, la Universidad Bolivariana de Venezuela, la Universidad Experimental de la Fuerza Armada, la Misión Sucre y otras, que cobijan las tres cuartas partes de esa matrícula, sólo reciben una cuarta parte de la asignación pública al tercer nivel, generando diversos problemas laborales. Es oportuno señalar que el Gobierno Bolivariano de Venezuela, presidido por Nicolás Maduro y por la Ministra de Educación Maryann Hanson en Educación Básica, en septiembre de 2013, ha suscrito una nueva Convención Colectiva con el magisterio nacional, en la que se reconocen ampliamente anhelos salariales, formativos y de cobertura social múltiple para este sector de la vida nacional. Las cláusulas del Acta Convenio, satisfactorias según las palabras de los líderes profesoraes que procesaron estos asuntos en mesas de trabajo con los funcionarios gubernamentales, cubren suficientemente las aspiraciones docentes.

El acuerdo general se resume de la siguiente manera: aumento salarial fraccionado del 75% en cuatro fechas, a partir del sueldo básico, desde septiembre 2013 hasta septiembre 2014. Al agregar las primas universales (hospitalización, cirugía y maternidad; asistencia, medicinas y prótesis para jubilados e incapacitados; educación especial; uniformes escolares; contribución navideña, gastos mortuorios, transporte; docencia y antigüedad), el incremento final ronda el 100%. Se incluye también el acceso de los docentes a las redes públicas de alimentación (Mercal, Pdval, Bicentenario).

Sería magnífico que esta justicia social y salarial se extendiera y masificara efectivamente a mediano plazo hasta las comunidades de profesores, empleados, obreros y estudiantes de la Misión Sucre, quienes, como ya explicamos y reiteramos al final, al igual que en otras instituciones universitarias venezolanas, padecen una situación de minusvalía laboral en diversos sentidos.

d. El desarrollo de nuevas tipologías docentes para la solidaridad.

Crear el maestro de la comunidad (cuando determinada comunidad, por alguna razón, no cuenta todavía con escuela); el maestro de familia (como el médico, visita la casa de familia los fines de semana); el maestro personal (se ocupa de las niñas y niños con discapacidad, de poblaciones minoritarias o en situación de inaccesibilidad o sencillamente, de exclusión o cautiverio). Estas posibilidades mitigantes, por ejemplo, a través de Misiones como José Gregorio Hernández o Milagro, con toda seguridad, potenciarían la formación general para grupos e individualidades pertenecientes a estos segmentos sociales.

e. La generación de una cultura del investigador educativo.

La investigación no es una actividad docente marginal ni subalterna, ella debe constituirse en la forma de ser del docente de Misión Sucre, tiene que ser parte sustantiva de su naturaleza intelectual. Un docente tiene que ser investigador porque es un profesor y no al revés, que resulte profesor porque se supo de una eventual inclinación suya a leer o investigar, fenómeno muy común en los círculos profesoraes tradicionales.

Ahora, por otro lado, en Misión Sucre, la investigación debe contar con ciertos elementos que la incentiven e incluso premien. Este debería ser el tratamiento para las

tesis de grado que deben culminar los estudiantes a partir de los proyectos socio-comunitarios. Por este mismo camino, podría abrirse una vertiente para incluir y subvencionar las tutorías profesoras, mediante primas para estos docentes guías.

Todo los temas mencionados en la profundización del pensamiento de los autores mencionados son susceptibles de ser desarrollados como tesis de postgrado de especializaciones, maestrías y doctorados de los docentes de los PNF como vías de prosecución en el marco del *continuum* educativo a lo largo de la vida profesional y para el desarrollo de su rol como investigador es pertenecientes al Registro Nacional de Investigadores del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología.

f. Creación de equipos directivos coordinados y comunicados.

Requisito fundamental, porque en general, en la administración pública venezolana y el área de la educación no escapa de eso, siempre ha sido una necesidad prioritaria sintonizar los equipos para remar todos en la misma dirección, según las sabias palabras del Comandante Presidente Hugo Chávez.

g. El “cambio de corazón” para el docente necesario.

Estamos con Paulo Freire otra vez. La construcción del conocimiento para el docente de los PNFs debe ser cognitiva y afectiva simultáneamente. Educar es una función de la razón y también del humanismo, vale decir, de la solidaridad, la empatía, el amor, la emoción, por lo que requiere una buena dosis de “corazón”.

Esta idea es más relevante porque en Venezuela nos hemos planteado una revolución socialista auténtica. No es cosa fácil superar la cultura capitalista basada en el egoísmo, el ventajismo social y la competencia salvaje entre grupos y personas. Toda revolución económica, social y política debe lograr su plenitud alumbrando una

revolución cultural. Es decir, una transformación en el pensamiento, las ideas, la forma de ver el mundo y la sociedad, mejor dicho, un salto cultural hacia la solidaridad.

Este es el meollo del asunto. Es un tema de la razón y del humanismo al mismo tiempo. Es un tema del amor, reiteramos. De la democracia radical, propiamente. La democracia tiene que ser auténticamente democrática, valga la tautología. En este sentido, la educación no puede verse como un oficio puramente técnico, prisionero de habilidades y destrezas o de competencias prácticas. Es eso, pero es mucho más que eso, dijimos antes en otro lugar.

La educación es una espiritualidad, una ética profunda en cuya estación de partida está el amor al prójimo, principio implantado indeleblemente en nuestras visiones y prácticas cristianas. Es una invitación inevitible a reconocer al otro, darle la mano y contribuir a su elevación. Esto es, estamos seguros, una función de comprensión, tolerancia y apoyo. Un compromiso superior, movido por la generosidad que permanece acampada dentro de nosotros. Esto se llama amor. Ponerle corazón a la educación es amor.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1. Conclusiones.

La Misión Sucre se ha propuesto la formación de un docente nuevo. Este es su objetivo más meritorio. Los venezolanos y venezolanas estamos encaminados en un proyecto nacional independentista. En estos años germinales del siglo XXI, intentamos construir la Venezuela nueva, la sociedad venezolana del futuro, la república de ciudadanos secularmente buscada, dentro de valores libertarios, de soberanía y dignidad nacional. En función de este objetivo, procuramos rescatar nuestra memoria histórica, cultural e identitaria, proveniente del legado latino-afro-caribeño, todo esto sobre la base de un programa emancipatorio, igualitario y solidario, vale decir socialista-bolivariano.

El nuevo docente venezolano debe formarse teniendo como marco estos principios irrenunciables. Es decir, debe tener sentido profundo de nuestra identidad nacional, de nuestro historial de lucha y sobre todo de nuestras grandes metas sociales. Tiene que ser un docente con vocación latinoamericanista, liberadora, de preservación de nuestros recursos naturales y de justicia social, democracia y autonomía. Esta necesidad formativa, tanto para profesores como para maestros, es mayor si nos planteamos la idea del docente como líder, como formador de formadores, como multiplicador de ideas, como mentor de compatriotas con albedrío, capaces de convivir plenamente en los ámbitos de la civilidad creadora.

Como se comprenderá, asumiendo el precepto bolivariano de *“la máxima suma de felicidad posible”* estamos hablando de un docente que conoce muy bien el

contenido de las asignaturas, que maneja adecuadamente el discurso, sus estrategias pedagógicas y didácticas y que ofrece a los alumnos los beneficios del tratamiento cordial y considerado que corresponde.

Sin embargo, hemos dicho, necesitamos más. El nuevo ciudadano venezolano tiene que emerger de una ética superior, con base en una educación forjada en el nacionalismo, la equidad y la honestidad, en cuanto a derechos y deberes sociales. Que reconoce la diversidad humana, que la asume y que busca los caminos para conciliarla con la buena nueva de un mundo mejor, de una sociedad renovada y de un ser humano para la paz y la convivencia colectiva.

Como siempre, volvemos al tema de la formación docente. Una nueva sociedad es un nuevo ciudadano, una nueva educación y un nuevo docente. No puede concebirse una sociedad transformada, sin educación superada y sin un profesor o maestro cualificado. Esta fue la razón por la que nos hicimos las preguntas básicas de investigación, lo que constituyó el inicio de toda nuestra aventura indagativa.

Volvamos una vez más las preguntas iniciales. ¿Debe el Estado bolivariano formar docentes ganados para impulsar la revolución socialista y humanista que se adelanta en Venezuela desde 1999? Claro que sí. ¿Es la formación docente una tarea que debe asumir el Ministerio de Educación Universitaria? Por supuesto. ¿Piensa alguien que debe dejarse la formación de profesores y maestros a la mano invisible del mercado? Sería un grave error. Si el mercado no resuelve el conflicto económico y social, mal podría resolver el educativo.

La notable pugnacidad que muestran ciertas Zonas Educativas en Venezuela, deriva sin duda de la cultura capitalista-rentista-consumista dominante, de la impronta puntofijista implantada, del cuestionado sindicalismo. Pero, vale la pena preguntarse, ¿esa problemática no tendrá que ver también con el hecho que no

estamos ocupándonos adecuadamente de la formación de nuestros nuevos docentes? Esto es probable. ¿Podría enfrentarse esta problemática con la apertura de estudios pertinentes de cuarto nivel? Podría ser, pero el postgrado nunca tendrá la amplia cobertura incluyente que detenta el pregrado. Sin duda, es un tema discutible.

Sin embargo, volvamos al punto que nos ocupa: ¿cuál es, entonces, el problema de investigación que formulamos en esta búsqueda, en términos del Programa Nacional de Formación de Educadores? Este es el problema que nos ocupa: el gran secreto del PNFE es el acercamiento del docente en formación a la realidad que lo circunda y aunque en Mérida el trabajo del programa ha sido bastante amplio, se observan dificultades que afectan la preparación académica. La formación de profesores en el PNFE tiene como componente fundamental los Proyectos de Aprendizaje, los cuales se refieren a una problemática socio-educativa existente en la comunidad y tienen que ser diseñados por los estudiantes bajo las orientaciones de sus Maestros-Tutores. Es más, esos proyectos deben ser el embrión de la futura tesis de grado. Y el problema es que estos Maestros Tutores, en forma general, no han sido preparados suficientemente para ser Tutores, lo que les limita para conducir los Proyectos de Aprendizaje, clave matricial de este programa.

En la búsqueda de respuestas teóricas apelamos a las ideas progresistas de educadores luminosos, relativamente contemporáneos, como el brasileño Paulo Freire, el venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa y el bielorruso Lev S. Vygotsky, en el propósito de confluir más adelante con formulaciones más recientes referidas a la andragogía y a la resiliencia, dos vertientes muy vigentes en relación con la recuperación educativa.

Con el mismo objetivo, hicimos uso de las técnicas habituales de documentación e interpretación, haciendo énfasis en la legislación en aplicación; nos adentramos en las prácticas de la investigación-acción, acudiendo a las opiniones de

especialistas, pero consultando al mismo tiempo (autobiografías y encuesta), a los estudiantes “discentes” e incorporando nuestras propias percepciones sobre el fenómeno estudiado. Los resultados que hemos presentado finalmente, confirman nuestras conjeturas iniciales.

En este mismo orden, culminamos el trabajo presentando un Plan de Formación para Maestros Tutores, que, reiteramos, sólo pretende contribuir a buscar salidas eficaces para esta problemática. La bibliografía final, como se estila, intenta resumir la información básica leída y usada, que sirvió de apoyatura a esta investigación, siempre bajo la conducción de la doctora Myriam Anzola, tutora de tiempo completo.

Sin embargo, queremos cerrar estas Conclusiones resaltando algunos elementos recientes. Durante los tres años en que adelantamos esta investigación, fueron muchos los avances de la Misión Sucre y del Programa Nacional de Formación de Educadores. La educación bolivariana conquistó nuevos y decisivos espacios en la dirección de la inclusión, la permanencia y prosecución en los estudios, un tema en que la protección social del estudiantado, ha escalado peldaños que no tienen precedentes en nuestra historia. Valga este único detalle a manera de cierre.

En 2012, para suministrar identidad institucional a los estudiantes de los Programas Nacionales de Formación, el Ministerio de Educación Universitaria decidió que las recién creadas Universidades Politécnicas Territoriales (UPT), asumirían gradualmente esos programas de la Misión Sucre. En el caso de Mérida, esta responsabilidad fue asignada a la Universidad Politécnica Territorial "Kléber Ramírez", la cual ha incorporado a su oferta académica los programas de Administración, Construcción Civil, Informática y Enfermería y continuará haciéndolo de acuerdo con su disponibilidad de planta profesoral para brindar asesoría a la Misión Sucre. En general, se busca que estos estudiantes pasen a

engrosar la matrícula de las Politécnicas y reciban así los mismos beneficios académicos de sus compañeros homólogos de las universidades correspondientes.

Es conveniente señalar también que actualmente el Estado Venezolano cuenta con las siguientes Universidades Politécnicas distribuidas en el territorio nacional:

Universidad Politécnica Territorial de Barlovento (Miranda) "Argelia Laya"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Aragua "Federico Brito Figueroa"

Universidad Politécnica Territorial del Alto Apure "Pedro Camejo"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Barinas "José Félix Ribas"

Universidad Politécnica Territorial del Norte del Táchira "Manuela Sáenz"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Lara "Andres Eloy Blanco"

Universidad Militar Bolivariana de Venezuela (UMBV)

Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca

Universidad Politécnica Territorial Norte de Monagas "Ludovico Silva"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Portuguesa "Juan de Jesús Montilla"

Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre "Clodosbaldo Russián"

Universidad Politécnica Territorial de Paria "Luis Mariano Rivera"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida "Kléber Ramírez"

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"

Universidad Territorial de Amazonas

Universidad Politécnica Territorial de los Valles del Tuy (Miranda)

Universidad Politécnica Territorial "José Antonio Anzoátegui"

Universidad Politécnica Territorial de La Guaira "José María España"

Universidad Politécnica Territorial del Estado Trujillo "Mario Briceño Iragorry"

6.2. Recomendaciones.

Las recomendaciones ocupan lugar destacado en este trabajo por razones ya expuestas. En nuestro criterio, tan importante como detectar las dificultades de la Misión Sucre en el estado Mérida (y en el país), es ofrecer propuestas que contribuyan a resolver o mitigar los problemas planteados. A partir del estudio realizado y de los numerosos elementos recabados, resulta imprescindible incorporar aquí, en forma si se quiere complementaria, otras sugerencias:

a. Sugerencias generales:

1. Evaluar el perfil de los Profesores Asesores y Maestros Tutores, junto a los Coordinadores de Aldeas y Directores de Escuelas. Simultáneamente, adelantar un programa de promoción efectiva del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE), que lo haga conocer suficientemente, lo esclarezca y lo explique, lo que contribuirá a su buena marcha, primeramente en términos de los Proyectos de Aprendizaje. Y realizar un censo de los Maestros que trabajan en las comunidades urbanas y rurales, algunos de ellos laborando por razones vocacionales, por cuenta propia y de su peculio personal, ya que el Estado está en la obligación de atenderlos y compensarlos, especialmente en cuanto a su seguridad social y salarial.
2. Refundar el espíritu de las históricas Escuelas Normales, ahora a partir de las Escuelas Normales Bolivarianas, proyectando en esos espacios el Currículo del PNFE. En este mismo sentido, los Maestros Tutores (formados o no en el PNFE), deberían contar con facilidades para licenciarse en las universidades autónomas, dentro del paradigma del PNFE. Este sería el caso de la ULA.
3. A partir de la nueva *Ley Orgánica de Educación* (2009) ofrecer la jubilación anticipada a los docentes que manifiesten interés, por cansancio, desmotivación, deseo de hacer algo estimulante o alguna otra causa. De esta

forma, la República Bolivariana de Venezuela podría avanzar hacia otro tipo de Profesor o Maestro, seguramente más versátil y moldeable a favor de las orientaciones educativas de estos tiempos.

Estas opciones, por otra parte, potenciarían inmensamente la formación general de grupos e individualidades en todos estos segmentos sociales. Proponemos pues, una función de guiatura completa, con acompañamiento y sobre todo, con suministro de material instruccional, elementos sin los cuales es imposible marchar hacia adelante y menos consolidar el trabajo ya realizado.

b. Sugerencias particulares:

Por lo pronto, nos permitimos presentar tres franjas de recomendaciones para lo que pudiera constituir un proceso de reforzamiento de la Misión Sucre en el Estado Mérida, pasos que sin duda conducirán a una situación pedagógica propicia a los objetivos estratégicos de hacer surgir en Venezuela una cultura identitaria, democrática, liberadora y creadora de ciudadanía:

- 1. Sobre los problemas de espacio físico:** es urgente para Misión Sucre Mérida contar con sede, instalaciones y estructuras físicas, preferiblemente propias, para la ubicación de sus oficinas directivas, administrativas, docentes, de consulta biblio-hemerográfica, deportivas y de recreación. No es concebible, por decir lo menos, que este proyecto bandera del Estado no tenga en esta región espacios adecuados para oficinas, salones de clase, biblioteca, equipos informáticos, cafetería, cancha y auditorio. Ni siquiera cuenta con un vehículo que le sirva de unidad móvil en el Estado.
- 2. Sobre las insuficiencias en la formación-preparación de los docentes,** es primera prioridad desarrollar un plan de formación docente, aunque sea

provisorio. El problema central es la formación del personal docente. En principio, Misión Sucre debe contar con sus programas por asignaturas, una gerencia más numerosa, lo que redundaría en mayor eficiencia. Esto facilitaría mayor operatividad a la coordinación para cubrir la geografía regional y por esta misma razón, mejoraría el seguimiento y control de las actividades programadas. Por lo demás, esta Coordinación Regional debería estar acompañada por un cuerpo permanente de asesores; en sostenida vinculación e interlocución.

3. **Sobre los problemas administrativos y gerenciales**, un punto en cierto modo especial. Aunque tiene componentes regionales, su normalización depende mucho del gobierno central en Caracas. La fluidez presupuestal, la regularización de sueldos y salarios y asegurar a la comunidad universitaria atención continua en cuanto a seguridad social (atención médica por ejemplo) y servicios públicos indispensables, principalmente aquellos imprescindibles que afectan el desenvolvimiento normal del proceso educativo. Nos referimos puntualmente al transporte estudiantil, comedores, internet, teléfonos, agua y electricidad.

En síntesis, los principales interrogantes que este nuevo paradigma plantea son los referidos a la calidad de la educación que se ofrece. Habida cuenta que la visión tradicional, aquella que vincula los aspectos cualitativos al alto número de doctorados o maestrías, a la cortedad de los años de carrera, a la calidad técnica de los graduados, a la cantidad de proyectos de investigación introducidos, o al escalafón logrado en el *ranking* de investigadores, no ha dado respuesta satisfactoria a los problemas de exclusión, de atropello social y de construcción de una cultura democrática y ciudadana.

Si el conocimiento se construye socialmente, es conveniente que los planes y programas de estudio sean diseñados de manera que incluyan sistemáticamente la interacción social entre alumno y profesor y entre alumno, profesor y comunidad. La posibilidad de aprender con los demás, dice Freire, es importante en los primeros años de vida, pero no se agota con ellos. Si el conocimiento tiene como uno de sus fundamentos básicos la experiencia, debe construirse acompañándose de ella, en el ambiente real y en situaciones significativas.

El diálogo activo entre interlocutores, el estudio entre grupos y equipos de trabajo y la participación en discusiones de nivel, son mecanismos formidables. Así, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico en el que se experimenta, aparecen los errores y se corrigen. La información sigue siendo muy importante, pero también lo es la forma en que se procesa y la función que juega la experiencia de todos. En la construcción de conocimiento juega un papel básico la búsqueda, la indagación, la exploración, la investigación y la solución de problemas concretos, particularmente los vivenciales.

c. Ciencia-tecnología y educación: el cine como estrategia didáctica.

Las décadas finales del siglo XX trajeron consigo una formidable revolución científico-técnica, que se manifestó principalmente en el mundo de las comunicaciones, de los transportes y más concretamente en los ámbitos satelitales, digitales e informáticos. Esa coyuntura sin duda revolucionaria, anunciada desde los años cincuenta, por el inicio de los viajes espaciales de la confrontación de Guerra Fría entre Estados Unidos y la Unión Soviética, también denominada “guerra espacial”, contribuyó de manera determinante a los grandes hallazgos ocurridos en la segunda mitad de la centuria. Estos avances han tenido un fuerte impacto en relación con la educación.

Al día de hoy, pueden considerarse inmensos los cambios ocurridos en los ámbitos educativos en escala planetaria. En este sentido, es ineludible mencionar la explosión de estudios a distancia creados por las instituciones académicas, apoyándose en esa autopista comunicacional que es Internet. Esta herramienta, altamente importante y útil, ciertamente, debe desarrollarse y expandirse en todos los niveles de la educación, particularmente en las universidades. Sin embargo, las instituciones universitarias deberían hacer mejor uso de un recurso de la modernidad como es el cine, incluido aquel llamado comercial. Corrientes pedagógicas como la liderada por Saturnino de La Torre con el grupo Estrategias didácticas para la formación e innovación docente (EDIFID), de la Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona (en España) desde los años noventa, han impulsado las investigaciones sobre el uso del cine como estrategia didáctica.

Armados con un pensamiento procedente de distintas vertientes científicas, principalmente la psicología, estos psicopedagogos han venido haciendo una invaluable aportación a la creatividad educativa. La clave de su pensamiento es la *motivación*, fenómeno que es definido por el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, como “acción y efecto de motivar, causa de algo, ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla, con interés y diligencia”. O sea, es un procedimiento que, en medio de las inagotables complejidades de la vida moderna, en donde han irrumpido con fuerza inusitada los medios de comunicación, pretende lograr la estimulación necesaria para el aprendizaje necesario.

Los estudios llamados genéricamente sociales o humanísticos, por ejemplo, tienen en el cine un valioso aliado. Su potencial para proyectar democracia, autonomía y ciudadanía es enorme. El cine es un fenómeno social, altamente extendido y firmemente implantado en la vida global. Por lo demás, no resulta extremadamente difícil contar con la infraestructura y recursos técnicos propicios al

fin educativo. Es necesario sí, formar, preparar y entrenar a legiones de docentes para que usen el cine como recurso didáctico.

En el seno de esta corriente pedagógica son comunes las ideas de creatividad, innovación, reforma educativa, aprendizaje integrado, la evaluación como instrumento para aprender, el cine formativo y el concepto de “*sentipensar*”. Esa es una formulación clave, definida por ellos como el proceso mediante el cual se pone a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Es la fusión de dos formas de interpretar la realidad, a partir de la reflexión y del impacto emocional, hasta converger en un mismo acto de conocimiento que es la acción de sentir y pensar. O sea, el meollo está en procurar poner a trabajar sentimiento y pensamiento a la vez, unir emoción y reflexión, para conseguir la atención y la fijación de los conocimientos.

El cine, en la visión de estos especialistas, se corresponde plenamente con el ser humano porque lo físico, psicológico emocional, si puede decirse cuerpo y alma, está recibiendo simultáneamente el mensaje audiovisual. El cine es como el cuerpo humano, afirma Saturnino. El cuerpo humano se estructura en sistemas, órganos, funciones, miembros. Todo esto tiene sentido y unidad cuando actuamos, hablamos, pensamos o sentimos. El sistema muscular, óseo, sanguíneo, nervioso, mental, todos cobran sentido cuando escribo. Igual ocurre cuando veo una película. El cuerpo humano es un todo integrado que, por esta misma razón, está en plena capacidad para recibir y asimilar la información que igualmente viene integrada. Mejor aún: todos los sentidos están movilizados al mismo tiempo para recibir el mensaje cinematográfico.

El cine, además, facilita un juego de complicidad entre el profesor y el alumno. La razón es muy sencilla: como ocurría en la infancia, ambos están protagonizando un juego, es decir, ambos, simultáneamente, disfrutan y aprenden. El proceso apoyado en la cinta audiovisual es muy fecundo. Permite aprender de manera

integrada: aprender a aprender y aprender a enseñar. Por otra parte, aporta elementos nuevos para la formación y el conocimiento. Igualmente, estimula la creatividad. Y por consecuencia, crea un espacio fértil para producir innovaciones entre maestro y alumno. De otra forma, descorre el velo de aprender y construir en forma colectiva, con los otros, en grupo. Vea usted la película *El Cartero y Pablo Neruda* para que sienta el poder de la palabra creativa, afirma con toda seguridad el profesor Saturnino de la Torre. Nosotros, por nuestra parte, no dudamos que el cine sería una magnífica herramienta didáctica para la praxis docente de la Misión Sucre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Bibliografía directa e indirecta.

- Academia Venezolana de la Lengua. (1984). *Discursos*. Caracas: Autor.
- Anzola, M. (2004a). *Mañana es posible. La resiliencia como factor de protección*. Caracas: Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).
- _____. (2004b). *Licenciatura en Educación, Mención Comunicación y Cultura Sorda*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- _____. (2011). *Palabras Calladas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Asprelli, M. (2010). *La didáctica en la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (1997). *Progreso económico y social en América Latina tras una década de reformas*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Barrios, M. (2011). *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*. Buenos Aires: Biblos.
- Baxter, E. (2003). *¿Cuándo y cómo educar en valores?* La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2007). *Educación en valores. Tarea y reto de la sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Béjar, R. & Isaac, J. (2005). *Educación superior y universidad pública*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Bigott, L. (2011). *El educador neocolonizado*. Caracas: Fondo Editorial IPAS-ME.

- Bixio, C. (2011). *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Borges, T. (2005). *Simón Rodríguez camino hacia la escuela*. Mérida: IMMECA.
- Bonilla Molina, L. (2004). *Historia breve de la educación en Venezuela*. Caracas: Ediciones Gato Negro.
- Briceño, J. et al. (s.f.). *Pensando en la Universidad*. Caracas: Panapo.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2006). *In search of pedagogy. Selected works of Jerome Bruner*. New York: Routledge.
- Buenfil, R. (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Cáceres, N. et al. (1999). *De la capacitación a la información de los docentes larenses*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes (MINED).
- Calderón, K. (2006). *La didáctica hoy. Concepciones y aplicaciones*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional a Distancia (EUNED).
- Caride, J. (2009). *Los derechos humanos en la educación y la cultura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Castro, I. (2006). *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Cazares, H. et al. (1994). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas-Universidad Autónoma de México (UAM).
- Centro de Educación para el Aprendizaje Permanente (CEPAP). (1994). *Lineamientos*. Caracas: Universidad Nacional Simón Rodríguez.
- Chávez, H. (2003). *La verdad de Venezuela. 5 discursos para la historia*. Caracas: Imprenta Nacional.
- _____. (2004). *Taller de alto nivel. El nuevo mapa estratégico*. Caracas, Venezuela: Ministerio de Comunicación e Información (MCI).
- _____. (2006). *La unidad Latinoamericana*. Colombia: Ocean Sur.

- _____. (2007). *Senderos de la vía bolivariana. Cuatro documentos esenciales*. Caracas: Presidencia de la República.
- _____. (2011). *Desde la primera línea*. Caracas: Correo del Orinoco.
- _____. (2012). *Plan de la patria. Programa de gobierno bolivariano 2013-2019. Testamento político del comandante Hugo Chávez*. Disponible en aristobulo.psuv.org.ve.
- _____. (2013). *Golpe de timón*. Caracas: Imprenta Nacional.
- _____. (2013). *Patriotas de Venezuela: rodilla en tierra. Discurso del 8 de diciembre de 2012*. Caracas: Imprenta Nacional.
- _____. (2013). *Un brazalete tricolor*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Chehaybar, E. (1999). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Consortio de Ediciones Capriles. (1989). *Diccionario de la Corrupción en Venezuela*. Caracas: Consortio de Ediciones Capriles.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999). Gaceta Oficial No. 36.850 (Extraordinaria).
- Díaz, E. (1975). *Los secretos de la chatarra militar*. Caracas: Fracción Parlamentaria del Movimiento al Socialismo (MAS).
- Díaz, F. & Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Donoso, R. (2004). *Los desafíos inevitables para la educación. Tendencias y estrategias*. Mérida: Consejo de Publicaciones de la ULA.
- Duno, P. (1975). *Los doce apóstoles. Proceso a la degradación política*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Dussel, E. (2008). *20 tesis de política*. Caracas: El Perro y la Rana.
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la Educación Liberadora: Antología*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2002). *Pedagogía de la indignación*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Fundacite-Pamei. (2001). *Informes 1992-2000*. Mérida: Fundacite.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1978). *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Giordano, S. & Nogués, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad: Un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Giroux, H. (2008). *La universidad secuestrada. El reto de confrontar a la alianza militar-industrial-académica*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Graffe, G. J. (2005). *Políticas públicas educativas frente a la crisis. Reforma del estado y modernización de la educación venezolana. 1979-2002*. Caracas: Universidad central de Venezuela – Ediciones del Vicerrectorado Académico.
- Grimozzi, S. (2011). *Fracaso escolar ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Buenos Aires: Bonum.
- Hernández Sampieri, R. (1994). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Hinkelammert, F. (2003). *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. Heredia, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional (EUNA).
- _____. (2003). *Solidaridad o suicidio colectivo*. Costa Rica: Ambientico.
- Jáuregui, R. (2012). *Vida y obra de Don Simón Rodríguez*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.

- Juárez, J. et al. (2003). *Educación para vivir. Cuatro enfoques desde la educación en valores*. Caracas: Publicaciones UCAB.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lacueva, A. (2009). *El reto de la formación docente*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica. Alteridad, comprensión y formación*. Caracas: El perro y la rana.
- Lasheras, J. (2005). *Simón Rodríguez, maestro ilustrado y político socialista*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Lazarsfeld, P. (1971). *La sociología en las instituciones*. Argentina: Paidós.
- Le Monde Diplomatique. (2001). *No al pensamiento único. Otro mundo es posible*. Santiago de Chile: Editorial Aún creemos en los sueños.
- León, A. (2006). *Seminario: Teorías Contemporáneas de la Educación*. Mérida: Documento sin publicar.
- Ley de Universidades*. (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 1429 (Extraordinaria).
- Ley orgánica de educación*. (2009). Gaceta oficial extraordinaria, 5.929, Agosto 15, 2009.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- López, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la investigación social. La praxis pedagógica en investigación social*. Valencia: Nau Libres.
- Luque, G. (2009). *Educación, estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila.
- Luque, G. (2010). *Educación, pueblo y ciudadanía. La educación venezolana en la primera mitad del siglo XX*. Caracas: El perro y la Rana.

- Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El manual moderno).* (2002). México-Bogotá: Manual moderno.
- Manual de trabajos de grado de especialización y maestrías y tesis doctorales.* (2006). Caracas: Fondo editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Massón, R. & Torres, A. (2011). *Educación comparada y tendencias educativas.* Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Mc.Kernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum.* Madrid: Ediciones Morata.
- Mejía, M. (2006). *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica.* Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Méndez A. (1994). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas.* Bogotá: Mcgraw-Hill.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). Experten interviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen methodendiskussion. En: Detlef Garz & Klaus Kraimer (Eds.). *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen.* (s.d.).
- Ministerio de Educación Superior (MES). (2003). *Universidad Bolivariana de Venezuela. Documento Rector. Un proyecto educativo para la sociedad venezolana en pro del desarrollo integral del país, la transformación del Estado venezolano y la creación de cultura democrática.* Caracas: Autor.
- _____. (2005). *Políticas Educativas de los Ministros de Educación Superior.* Caracas: Autor.
- _____. (2006). *Informe anual de gestión. Años 2003, 2004, 2005.* Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Cultura (MPPC). (2008). *Reflexiones sobre ciudadanía.* Caracas: Fundación CELARG.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). (2007). *Sistema Educativo Bolivariano, SEB. Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: MPPE.
- _____. (2011). *Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano*. Caracas: Autor.
- Misión Sucre & Programa Nacional de Formación de Educadores. (2002). *Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2003). *Lengua y comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2004). *Orientaciones para la evaluación de los Proyectos de Aprendizaje*. Caracas: Autor.
- Misión Sucre. (2003). *Fundamentos Conceptuales de la Misión Sucre*. Caracas: Misión Sucre.
- _____. (2004). *Compendio Documental Básico*. Caracas: OPSU.
- _____. (2004). *Curso básico. Educación superior para el desarrollo endógeno*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Moncada, S. (1985). *Los huevos de la serpiente. Fedecámaras por dentro*. Caracas: Alianza Gráfica Editorial.
- Mora, A. (2001). *La identidad de nuestra América*. Heredia, Costa Rica: Facultad de Filosofía y Letras/ Universidad Nacional.
- Morales, A. et al. (2003). *La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana*. Caracas: OPSU.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Pascual, L. (2010). *Educación, familia y escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Petty, M. (2010). *El desafío de educar hoy: hacia un paradigma pedagógico personalista*. Buenos Aires: Bonum.

- Piña, J. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal.
- Porlán, R. (1984). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Caracas: S.P.I.
- Prieto Figueroa, L. B. (1947). *Problemas de la educación venezolana*. Caracas: FVM.
- _____. (1968). *El magisterio americano de Bolívar*. Caracas: Arte.
- _____. (1968). *Joven, empínate*. Caracas: INCE.
- _____. (2002). *Simón Bolívar, educador*. Caracas: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- _____. (2005). *De una educación de castas a una educación de masas*. (s.d).
- _____. (2007). *El estado docente*. Caracas: El perro y la rana.
- _____. (2008). *El estado y la educación en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial IPAS-ME.
- _____. (2008). *El humanismo democrático y la educación*. Caracas: Fondo Editorial IPAS-ME.
- _____. (2008). *Los maestros, eunucos políticos*. Caracas: Fondo Editorial IPAS-ME.
- _____. (2012). *El maestro como líder. Principios generales de la educación*. Caracas: Biblioteca Ayacucho y Banco Central de Venezuela.
- Pulido, A. (2007). *Educación. Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado*. Mérida: ULA-Vicerrectorado Académico.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. 22^a ed., Madrid: Espasa.
- Reimers, F. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. España: Editorial La Muralla.
- Riquelme, G. et al. (1998). *Políticas y sistemas de formación. Formación de formadores*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- _____. (2007). *Inventamos o erramos*. Caracas: Consejo Presidencial Moral y Luces.
- Ruiz, A. (2001). *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Rumazo, A. (2008). *El pensamiento educador de Simón Rodríguez*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Salinas, M. & Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sanin (Alfredo Tarre Murzi). (1978). *Venezuela Saudita*. Caracas: Vadell Hermanos.
- Santana, L. (2000). *Ética y docencia. El compromiso de formar personas de bien*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).
- Sousa, B. (2004). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Suárez, N. (2007). *El problema de la tesis o la tesis como problema*. Mérida: Universidad de Los Andes - Consejo de Publicaciones ULA.
- Svarzman, J. (2000). *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, C. (1983). *La praxis educativa de Paulo Freire*. Ciudad de México: Guernica.
- Torres, R. (2006). *12 tesis para el cambio educativo. Justicia educativa y justicia económica*. Caracas: Candidus Editores Educativos.
- _____. (2008). *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Turnbull, J. (2011). *Hábitos para docentes eficaces*. Buenos Aires: Bonum.

- Ugalde, L. (1997). *Educación y producción de la Venezuela necesaria*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello-Fundación Polar.
- Ugalde, L. et al. (2004). *Detrás de la pobreza. Percepciones, creencias, apreciaciones*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2005). *La Municipalización de la Educación Venezolana. La propuesta venezolana para erradicar la exclusión en la Educación Superior*. Caracas: Imprenta Universitaria de la UBV.
- _____. (2006). *Didáctica general*. Caracas: Imprenta Universitaria de la UBV.
- _____. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores, PNFE*. Caracas: Imprenta Universitaria de la UBV.
- _____. (2006). *Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) y educación*. Caracas: UBV – Coordinación de ediciones y publicaciones - Imprenta UBV.
- Universidad Bolivariana de Venezuela/Misión Sucre (UBV/MS). (2004). *Curso Básico. Educación Superior para el Desarrollo Endógeno*. Caracas: UBV/MS.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2005). *Manual de la UPEL*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.
- Uslar Pietri, A. (2006). *Pizarrón*. Caracas: Los Libros de El Nacional.
- _____. (2008). *Educación para Venezuela*. Caracas: Editorial CEC.
- Vadell Hermanos. (1985). *La Corrupción en Venezuela*. Barcelona: Bodoni.
- Valdez, J. C. (2010). *Andragogía: una lectura prospectiva*. Caracas: El Perro y La Rana.
- Vernieri, M. (2010). *Violencia escolar: ¿se puede hacer algo?* Buenos Aires: Bonum.
- Vitier, C. (2006). *Vida y obra del Apóstol José Martí*. La Habana: Fondo Cultural del Alba.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Yory, C. (2007). *Espacio público y formación de ciudadanía: desafíos y propuestas para la construcción de un proyecto concertado de ciudadanía apto para la ciudad latinoamericana a partir de la apropiación responsable del espacio público*. Bogotá: Editorial Pontificia-Universidad Javeriana.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- _____. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Barcelona: Ariel.
- Zuleta, E. (2008). *Una docencia enjuiciada: la docencia superior (bases andragógicas)*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.

2. Virtual o de hipertextos (URL).

- Bonilla, L. (2009). *Libro Digital. Historia breve de la educación en Venezuela*. Disponible en: <http://legislaeducación.blogspot.com>.
- Cabrera Rodríguez, J. (2010). *Andragogía ¿Disciplina necesaria para la formación de directivos?* Disponible en <http://www.postgrado.unesr.edu.ve>.
- Cazau, P. (2001). *Andragogía*. Disponible en <http://www.uady.mx> y en http://pcazau.galeon.com/artdid_andra.htm.
- Cederblam, D. (2000). *El maestro como mentor*. Disponible en http://www.cefe.gtz.de/brainstrom_es.
- Chávez, H. (2011). *Avances en la educación universitaria*. Disponible en <http://www.alopresidente.gob.ve>.
- De la Torre, S. (S.F.). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Disponible en http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/resenhas/creatividad_aplicada.pdf

- Fernández, J. (1999). *Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx>.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2004). La pedagogía de la autonomía de Freire y la Educación democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Barcelona. No. 50. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es> y en <http://aulaintercultural.org>.
- Furones, J. (2003). *Andragogía, una nueva filosofía de la enseñanza. III Taller de Farmaco-epidemiología*. Camagüey, 5 de junio del 2003. Disponible en http://www.jrebelde.cubaweb.cu/2003/abril_junio/jun-5/camaguey.html y en <http://capacitacionaldia.cl/pdf/Andragogia.pdf>.
- García, L. (2003). *Evaluación y modelos para la evaluación continua de los formadores*. Disponible en <http://www.educared.net>.
- Graham, P. (2002). *Aprendizaje de adultos*. Disponible en <http://www.monografias.com>
- Márquez, A. (1998). *Andragogía: propuesta política para una cultura democrática en educación superior*. Disponible en http://www.ofdp_rd.tripod.com
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Recuperado el 22 de agosto de 2008 de <http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/>.
- Pontual, Pedro. (2002). *Paulo Freire. Homenaje al gran educador a cinco años de su muerte*. Disponible en http://www.lainsignia.org/2002/mayo/cult_019.htm.
- Rivas, A. (2006). *Modelo de formación andragógica integradora*. Trabajo científico presentado al Instituto Superior Pedagógico Antonio José Varona. Tesis presentada en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba. Disponible en <http://ubv.edu.ve>.

- Safar, E. (2001). *La comunicación en el pensamiento de Paulo Freire*. Disponible en http://culturacomunicación_educación.blogspot.com.
- Sánchez, F. (1997). *Aprendiendo a desaprender*. Disponible en <http://www.geocities.com>.
- Segovia, L. (s.f.). *El método de proyectos en ámbitos adultos: experiencias de un uso explicitado del modelo*. Disponible en <http://www.unesr.edu.ve>.
- Sen, A. (2001). *¿Qué impacto puede tener la ética?* (Ponencia presentada en la Reunión Internacional sobre ética y desarrollo del BID en colaboración con el gobierno de Noruega). Disponible en <http://www.iadb.org/etica>.
- Singh, D. (s.f.). *Problemas pedagógicos de la enseñanza a distancia*. Disponible en <http://capiro.vcl.sld.cu/medicentro/v6n402/educacion.htm>.
- Tovar, O. & Briceño, E. (2011). *Perfil docente de la praxis andragógica de los profesionales en el Programa de Estudios Jurídicos, Misión Sucre, Municipio La Trinidad, Estado Yaracuy*. Disponible en <http://www.ubv.edu.ve>.
- Urzúa, R. (2001). *La responsabilidad social de las universidades: una guía de discusión*. (Ponencia presentada en el Taller “Elaboración de estrategia común para la expansión de la responsabilidad social en las universidades chilenas”). Disponible en <http://www.construyepais.cl/documentos/larsdelasuniversidadesrurzua>.
- Wagner, Ch. (2001). *Paulo Freire (1921-1997). Alfabetización: educación para la liberación*. Disponible en <http://www.inwent.org>.

3. Hemerobibliografía.

- Angulo, L. & León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. *Educere*. Año 9, No. 29, abril-julio.
- Anzola, M. & León, A. & Rivas, P. (2005). *Mención Educación Básica Integral*. Mérida: FHE-Universidad de Los Andes.

- Anzola, M. & Rivas, P. & Antúnez, A. (2009). Universidad de Mérida para los estudios abiertos. *Educere*. Año 13, No. 47, octubre-noviembre-diciembre.
- Caponi, O. La construcción de una democracia no liberal bolivariana en un mundo unipolarmente globalizado. *Debate Abierto*. Volumen IV, No. 16.
- Castellanos, E. (2005). La Universidad Bolivariana de Venezuela avanza con la revolución. *Educere*. Año 9, No. 28, enero-marzo.
- Fuenmayor, L. (2001). Propositiones para la Nueva Ley de Universidades. *Debate Abierto*. Volumen IV, No.16.
- Fundacite-Pamei. (2001). *Informes 1992-2000*. Mérida: Fundacite.
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*. No. 44.
- Lee, F. (2006). La perspectiva científico-filosófica del Pico Bolívar: una aproximación al posible hombre nuevo del tercer milenio. *Revista Venezolana de Ciencia Política*. No. 30, julio-diciembre.
- León, A. (2006). El Liceo Bolivariano: Propuesta Curricular y el Problema del Conocimiento. *Educere*. Año 10, No. 33, abril-junio.
- _____. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*. Año 11, No. 39, octubre-diciembre.
- Lizardo, S. (2007). La formación integral del estudiante en el contexto de la docencia universitaria. El papel del profesor. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Madrid, A. (2008). La complementariedad entre teorías: Estrategia para la configuración de un modelo educativo alternativo. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Martínez, M. (2008). Desarrollo curricular de las titulaciones superiores acordes con el espacio europeo de educación superior. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Medina, E. (2001). Transformación, Integración y Educación Superior. *Debate Abierto*. No. 16. Caracas.

- Moncada, S. & Plaza, M. (2005). El sistema universitario venezolano se abre a las mayorías. *Educere*. Año 9, No. 30, julio-septiembre.
- Pérez, A. (2007). Psicología en Educación: Una visión contemporánea. *Educere*. Año 11, No. 38, julio-agosto-septiembre.
- Perinat, A. (2007). Los desafíos de la Universidad ante la globalización. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Pinto, N. (2008). Luis Beltrán Prieto Figueroa: lección de dignidad. (2008). *Espacios y perspectivas*. No. 21, abril-mayo-junio.
- Ramírez, A. & Escalante, M. (2007). Personas, objetos, situaciones y condiciones laborales en las que piensan los docentes de algunas escuelas de Fe y Alegría del Estado Mérida. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*. Año 11, No. 39, octubre-diciembre.
- Silva, J. (1985). Saber y poder, tres tesis. *Actual*. No. 13.
- Silvestre, N. (2008). La atención a la diversidad en los medios educativos regulares: la educación del alumno sordo. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Velasco, A. (2008). Una teoría sobre la comprensión interpersonal como base de la cultura de paz. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y Competencias: Una relación compleja. (2006). *Educere*. Año 10, No. 33, abril-junio.
- _____. (2007). Philippe Meirieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere*. Año 11, No. 39, octubre-diciembre.
- _____. (2008). Ciencias de la educación: psico-pedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Pensar la Educación. Anuario del Doctorado en Educación*. (s.d.).