

IMAGINARIOS SOBRE EDUCACIÓN INSTITUIDOS EN LA NORMATIVA LEGAL VENEZOLANA

Mónica Ayala R.*

mgayala2@gmail.com

(UCAB)

orcid.org/0000-0003-1467-8480

Recibido: 21/09/2015

Aprobado: 10/12/2015

RESUMEN

Este artículo parte de una investigación mayor, tiene como propósito develar los imaginarios sociales instituidos en el educador venezolano desde el discurso oficial. Se entiende por imaginarios la red de significaciones simbólicas que articulan las creencias y percepciones de un grupo sobre su realidad que, generalmente, se reflejan en el marco legal donde están expresadas las aspiraciones de la sociedad y, por ende, los fines educativos. El estudio inicia con un análisis comparativo de los principales documentos legales que en materia educativa se han promulgado tanto en la era democrática como durante el Socialismo del siglo XXI. Se concluye que los cambios permanentes en la concepción del Estado sobre el ser docente, las finalidades y modelos educativos, así como en el nivel de responsabilidad de las instituciones sociales en el hecho pedagógico han influido en los imaginarios del docente sobre su ser y su hacer pedagógico, y, en consecuencia, en la calidad de la educación.

Palabras clave: imaginarios sociales; concepción del Estado sobre el ser docente; modelos educativos; educación y derecho.

* **Mónica Ayala.** Doctora en Educación. Egresada UPEL-Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”. Magister en Ciencias de la Educación, Especialista en Gerencia Educativa y en Docencia Universitaria. Docente agregada de la Universidad Católica Andrés Bello. **Universidad de adscripción:** Universidad Católica “Andrés Bello” (UCAB).

IMAGINARY ON EDUCATION, INSTITUTED IN VENEZUELAN LEGISLATION

ABSTRACT

This article, part of a major investigation, aims to reveal the social imaginary instituted in official discourse of Venezuelan educators. Imaginary means the network of symbolic meanings that articulate the beliefs and perceptions of a group on them reality which, usually, are reflected in the legal framework where the aspirations of the society are expressed and, thus, educational purposes. The study begins with a comparative analysis of the main legal documents that in education have been enacted both in the democratic and during the socialism of the XXI century. It is concluded that permanent changes in the conception of the State about being teachers, educational aims and models, as well as the level of responsibility of social institutions in the educational fact have influenced on the imaginaries of these teachers, from the conception of his own being until his own pedagogical work and, consequently, about the educational quality.

Key words: social imaginaries; conception of the state about being teaching; educational models; education and law.

IMAGINAIRE DE L'ÉDUCATION INSTITUÉ DANS LA LEGISLATION VÉNÉZUÉLIEN

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'une recherche plus large vise à démêler l'imaginaire social institué en l'éducateur vénézuélien du discours officiel. Il est entendu par imaginaire, réseau de significations symboliques qui articulent les croyances et les perceptions d'un groupe au sujet de leur réalité qui reflète généralement dans le cadre juridique dans lequel les aspirations de la société sont exprimés et à des fins éducatives donc. L'étude commence par une analyse comparative des principaux documents juridiques sur l'éducation ont été adoptés à la fois l'ère démocratique et pendant le socialisme du XXI siècle. Il est conclu que permanent dans la conception de l'Etat sur les enseignants soient les changements, les objectifs et les modèles éducatifs, ainsi que le niveau de responsabilité des institutions sociales dans le fait éducatif influencé

l'imaginaire des enseignants au sujet de leur être et de faire pédagogique et par conséquent la qualité de l'éducation.

Mots-clés: imaginaire social; conception de l'état sur l'enseignement être; modèles éducatifs; l'éducation et le droit.

IMAGINÁRIOS NA EDUCAÇÃO INSTITUÍDOS NA LEGISLAÇÃO VENEZUELANA

RESUMO

Este artigo é parte de uma grande investigação e destina-se a revelar, o imaginário social, projeta-se sobre o educador venezuelano, no discurso oficial. Meio imaginário, essa rede de significados simbólicos que articulam as crenças e percepções de um grupo sobre sua realidade que, geralmente, são instituídos no quadro jurídico onde se exprimem as aspirações da sociedade e, portanto, seus propósitos educacionais. O estudo começa com uma análise comparativa, os principais documentos legais que foram promulgadas ambos educacional, no processo democrático, bem como durante o socialismo do século XXI. Conclui-se que mudanças permanentes na concepção do Estado sobre ser professores, objetivos educacionais e modelos, bem como o nível de responsabilidade das instituições sociais no fato educacional influenciaram os imaginários do professor sobre seu ser e seu ensino e, conseqüentemente, na qualidade da educação.

Palavras-chave: imaginários sociais; concepção do estado sobre ser professor; modelos educativos; educação e direito.

Introducción

Los imaginarios sociales son definidos como “el conjunto de imágenes mentales por las cuales un individuo, una sociedad, de hecho la humanidad entera, organiza y expresa simbólicamente sus valores existenciales y su interpretación del mundo” (Agudelo, 2011, p. 5). Para Escobar (2000), son “los conjuntos de ideas-imágenes que sirven de relevo y de apoyo a las otras formas ideológicas de las sociedades tales como los mitos políticos fundadores de las instituciones de poder” (p. 67). También sirven de conceptos para que un grupo social se auto-reconozca y pueda auto-crearse. Los imaginarios, en

cuanto instituidos, reflejan quiénes somos, cuáles son las características que nos definen y, como instituyentes, refieren a cómo desearíamos ser, a lo ideal, a la capacidad *autopoiética*¹ que posee el ser individual y el ser social.

Los imaginarios sociales, según Castoriadis (1999), actúan como magmas de significaciones compartidas entre los individuos que cohabitan en una sociedad permitiendo su cohesión y haciendo posible su continuidad. Estas significaciones expresan los ideales de cómo se miran a sí mismos los ciudadanos y cómo se proyectan en el mundo. Para concretar los ideales de sociedad imaginada, se creó una serie de dispositivos en forma de leyes, reglamentos, planes y programas que permiten su viabilidad y funcionalidad. Los imaginarios instituidos en una sociedad se reflejan en los postulados de su normativa legal y son transmitidos intersubjetivamente hacia los diferentes grupos sociales que la conforman por medio de procesos de socialización, entre los que se encuentra la educación.

El mismo autor afirma que a través del proceso de socialización o educación “los seres humanos absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas” (Castoriadis, *op. cit.*, p. 96). De allí que se hayan creado leyes y normas, específicamente en materia educativa, que cristalizan las significaciones imaginarias que sobre el tema posee una sociedad. Estas leyes se configuran en un marco legal de cuyo análisis se pueden extraer los ideales que el Estado plantea sobre sus aspiraciones para la educación de sus ciudadanos.

Este artículo -parte de una investigación más amplia- tuvo como propósito generar una aproximación teórica a la construcción onto-axiológica de los imaginarios sociales del docente venezolano para comprender su influencia en la calidad de la educación. Ello requirió precisar en la normativa legal los imaginarios educativos instituidos por el Estado durante la era democrática que pudiesen influir en los imaginarios del docente de hoy.

No pretendió ser un estudio de carácter histórico sino un análisis documental comparativo de algunos artículos de la normativa legal, relacionados

1. La *autopoiésis* es la capacidad de los elementos y organismos pre-biológicos y moleculares para auto-organizarse, auto-producirse y auto-determinarse (Perales, 2014, p. 78)

con la educación venezolana y contenidos en las leyes que se promulgaron durante un período epocal específico de la democracia de esta nación (1958-2015), marcado por la confluencia de dos modelos de país que se concretan en dos constituciones: la de 1961, fundamentada en una democracia representativa y la de 1999, cuyo modelo político es bautizado como Socialismo del siglo XXI y que se define como una democracia social, participativa y protagónica. En consecuencia, el recorrido interpretativo-comprensivo que contiene este estudio se inicia con la presentación de los resultados obtenidos del análisis comparativo al marco legal venezolano en materia de educación, ubicando como períodos de referencia las dos etapas políticas mencionadas:

- a. **Del período democrático** (1958-1998) se tomaron como documentos: a) la Constitución de 1961; b) la Ley Orgánica de Educación de 1980; c) la Resolución 12 de 1983; d) la Resolución 01 de 1996; e) el Modelo Normativo de Educación Básica de 1985; f) el Currículo Básico Nacional de 1997.
- b. **Del período denominado Socialismo del siglo XXI** (1998-2015) se seleccionaron: a) la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999; b) la Ley Orgánica de Educación de 2009 y, c) el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de 2007.

Se consideró oportuno situarse en este período por cuanto los docentes actuales, quienes son los sujetos que abarca el estudio, fueron formados o ejercen sus funciones entre estas dos etapas. No obstante, en aras de comprender mejor el fenómeno, pareció adecuado hacer mención, en algunos apartados del discurso, de hechos anteriores a los períodos citados, no como un análisis histórico sino como referencia para comprender los imaginarios que poseen los docentes sobre su ser y hacer pedagógico.

En esta observación documental se puede apreciar la coexistencia de algunos puntos divergentes y de otros que convergen en dos posturas ideológicas que redundan en la recursividad propia de la existencia de un sentido y un sinsentido que, en su conjunto, permiten indagar sobre los imaginarios instituidos por el Estado acerca de la educación que, de acuerdo con el marco legal, se aspira para los ciudadanos venezolanos.

De allí emergieron algunas propiedades que clarificaron el proceso interpretativo de la información obtenida en las entrevistas, con el propósito

de develar los imaginarios instalados en el docente desde el discurso oficial. Estos aspectos son:

- a. Imaginarios sobre el ser docente y su formación.
- b. Imaginarios sobre el hecho pedagógico: modelo y finalidad.
- c. Imaginarios sobre las relaciones del docente con el Estado y la sociedad.

Imaginarios sobre el docente y su formación

Como ya se afirmó, los imaginarios son esquemas de representaciones contruidos socialmente a través de diferentes acciones comunicativas. Una de estas es la que ocurre en el proceso de formación del docente en el que se intercambian e instauran ideas, creencias y valores en la interacción con los profesores y compañeros, con el currículo y con el ambiente, en general. Estos procesos están influenciados por la concepción que tiene el Estado sobre los imaginarios declarados en el perfil del docente, por cuanto las instituciones encargadas de la formación orientan su gestión hacia el logro de objetivos propuestos en el marco legal en el que se referencian las aspiraciones y políticas educativas.

El proceso sistemático y organizado de formación docente se inicia en Venezuela pocos años después de la guerra federal (1859-1863), que dejaba un pueblo devastado y con un altísimo nivel de analfabetismo, por lo que el Estado se vio en la obligación de restablecer el derecho a la educación de sus ciudadanos, generando la necesidad de crear instituciones destinadas a graduar maestros para las escuelas primarias, lo cual “se produce a partir del Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, con Antonio Guzmán Blanco” (Peñalver, 2007, p. 10).

Surgen en noviembre de 1876 las escuelas normales como modelo de formación docente, originario de Francia, cuando se decreta la creación de las primeras de este tipo en Caracas y Valencia; luego, en 1881, se sumaron las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto. Estas instituciones fueron consideradas como “la primera y primaria tradición formativa sistemática que definió lo ontológico del magisterio venezolano” (Peñalver, *op. cit.*, p. 13) y se mantuvieron durante muchos años como las instituciones, por excelencia, de formación docente.

Es importante resaltar algunos hechos que contribuyeron con dicha formación; uno fue el apoyo brindado por otros países latinoamericanos, bajo el mandato del Presidente López Contreras, en 1936; allí se invitaron algunas misiones extranjeras para que respaldaran la elaboración de un plan de formación para maestros y profesores. De Chile asistió una misión pedagógica para trabajar en la Educación Primaria (Mora García, 2000). A decir de Duplá (2009): “el monopolio del Estado en la enseñanza fue uno de los temas polémicos de sus propuestas, pues uno de los profesores chilenos sostenía que ni la familia ni la iglesia pueden suministrar enseñanza” (p. 389). Con ellos se evidenciaba la diatriba entre la instrucción pública popular, de corte laico y la educación privada, específicamente regida por religiosos, que ha estado presente durante toda la historia de la educación venezolana.

Otro hecho importante fue la convocatoria a la I Convención del Magisterio, hecha por Luis Beltrán Prieto Figueroa, en agosto de 1936, y de la que nace la Federación Venezolana de Maestros (FVM), organización que participó activamente en la formulación de propuestas para el enriquecimiento del movimiento pedagógico venezolano y latinoamericano, tanto en materia de formación docente, como en lo referido a las reivindicaciones laborales.

Asimismo, se emprenden políticas públicas de formación de maestros relacionadas con la creación de instituciones tales como los Institutos Pedagógicos de Caracas, Maturín, Barquisimeto, El Mácaro, Maracay y Miranda o la inserción de facultades de educación en las universidades ya existentes como la Universidad Central de Venezuela (1953), la Universidad de los Andes (1955), la Universidad Católica “Andrés Bello” (1959), la Universidad de Carabobo, (1962), la Universidad del Zulia (1969) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (1974).

A principios del período democrático de Venezuela, la formación inicial del docente continuaba realizándose en las mencionadas escuelas normales, que como centros de formación “serían la institucionalización duradera, hasta el presente, de una concepción formativa que fortalece la responsabilidad del Estado, la dirección ético-política de la ilustración, la escuela pública y la ciudadanía, entendida como eje articulador de la concepción ontológica” (Peñalver, 2005, p. 11).

Además de la fundación de instituciones, otras políticas se relacionaban con el establecimiento de programas y proyectos referidos a los procesos

formativos propiamente dichos, así como a otras acciones para atraer personas que estudiaran docencia, tales como: la implementación del sistema de escalafón, el reconocimiento al esfuerzo por los estudios superiores, los años de servicio, la actualización y la diferenciación de los niveles de desempeño.

De esta manera, se comenzó a promover la formación de los educadores en el nivel universitario con el propósito de profesionalizar la carrera del docente, trayendo como consecuencia que los maestros normalistas, que no eran bachilleres, exigieran este título para poder ingresar a los estudios superiores y tener el derecho a la tabla clasificatoria. Como respuesta a dichas exigencias y para respaldar la Educación Técnica, se promulga en 1969 el Decreto 120, que dividía la Educación Media en dos etapas: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado. Esta primera etapa era igual para todas las instituciones: liceos, escuelas normales y escuelas técnicas. Luego, se cursaba el Ciclo Diversificado en la especialidad o mención correspondiente y se obtenía el título de bachiller. Es así como se logra que quienes estudiaban para maestros en las escuelas normales tuvieran salida profesional con el título de Bachiller Docente y pudieran continuar su formación en las universidades. Ello motivó la transformación del pénsum de estudios, se disminuyó el peso del componente pedagógico para poder abarcar las materias generales del bachillerato, esto ocasionó un debilitamiento en la calidad de la formación docente. La formación docente en Educación Superior se concretaría legalmente en el artículo 77 de la Ley Orgánica de Educación promulgada en 1980.

En este afán por elevar la formación de los educadores destinada a alcanzar la calidad de la educación, se reflejan algunos aciertos y también desaciertos en la concepción del Estado sobre el ser docente.

Concepciones del Estado venezolano sobre el ser docente

La concepción del Estado sobre el docente fue cambiando de acuerdo con la denominación que iba recibiendo en cada época, producto de las modificaciones en las leyes sobre educación. De estas diferencias en la concepción emergen diversos imaginarios.

El imaginario del maestro normalista (antes del decreto 120 de 1969) se asociaba con la figura ideal de “la señorita” (Izarra, 2012). Este concepto

tenía un alto contenido maternal, por el sentido de “vocación sublime de amor, entrega, altruismo, o don divino, o bien como un proceso recíproco de dar y recibir el amor de los niños” (Pérez, 1995, p. 230), era análogo a la imagen del apostolado, por el sentido de sacrificio, de llamado interno a la misión de educar sin esperar nada a cambio, en el que prevalece la formación antes que la instrucción.

Al maestro, a quien Simón Rodríguez (1975) definiría como aquel que enseña a aprender y ayuda a comprender, aquel que tiene el don de inspirar en el otro el deseo por el saber y quien es dueño del conocimiento, se le exigía un comportamiento impecable tanto dentro como fuera de la escuela y se le consideraba “buen docente” por su ejemplo, por su aspecto personal con una situación familiar estable y por los resultados de una educación integral que iba más allá de la enseñanza de contenidos.

Los procesos formativos estaban dirigidos al desarrollo del ser del docente, a su naturaleza y a los valores éticos, es decir, a su dimensión onto-axiológica. Aún más, el maestro “era considerado modelo y ejemplo, no sólo para sus alumnos sino para toda la comunidad donde se mostraba como un líder, “era un modelo social y como tal debía comportarse” (Izarra, *op. cit.*, p. 44).

Del imaginario del maestro normalista se pasa a la denominación de bachiller docente, como una consecuencia de la promulgación del decreto 120, y está asociado a la idea del “técnico”, aún cuando desde su génesis el bachillerato es definido como el nivel de preparación previa a los estudios universitarios (Enciclopedia visual de Pedagogía y Psicología, 1998), cuyo centro es la formación intelectual, humanística y la enseñanza de la cultural general del estudiante sin que su finalidad sea la preparación para una profesión. En cambio, el técnico se acerca más a la idea de arte, al uso de herramientas para la producción o al procedimiento que tiene como fin la obtención de un producto. No obstante, el énfasis, tanto en la formación como en la práctica, se colocaba en el trabajo del aula, es decir, en proveer al docente de las herramientas necesarias para la obtención de resultados educativos.

El proceso de formación inicial del bachiller docente se podría ubicar dentro del modelo tecnocrático centrado en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales (De Lella, 2003). Por ello, se le instruía en planificación, evaluación, métodos y técnicas de enseñanza y en la elaboración

de recursos para el aprendizaje, así como en las áreas del currículo: “de allí que se pueda afirmar que comienza a observarse una pérdida progresiva del ideal del docente como líder social y la concentración de su trabajo fundamentalmente en la escuela en el oficio de enseñar” (Izarra, *op. cit.*, p. 45), es decir, que tenía un carácter técnico.

En correspondencia con lo anterior y tomando en cuenta que un líder social es aquel que ejerce influencia en el grupo al que pertenece, que orienta, dirige, organiza, gestiona y representa al colectivo (González, 2006), convirtiéndose en referente del grupo social, se puede inferir que el docente deja de tener ascendencia hacia la comunidad de su entorno para centrar sus actividades exclusivamente en las labores del aula, las cuales se ceñían al cumplimiento de los objetivos instruccionales que le indicaba el programa de estudios, a la aplicación de métodos y técnicas de enseñanza, a la elaboración de recursos didácticos y al cumplimiento de acciones administrativas de planificación, preparación de estadísticas, evaluación del nivel de aprendizaje de los alumnos, dejando de lado la construcción del tejido social. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1980, los imaginarios sobre el ser docente se asocian a un profesional. En su artículo 77 se expresaba que:

Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente. (LOE, 1980, p. 12)

Lo anterior refleja que la concepción del docente deja de estar centrada en la metáfora de la “señorita” como imagen de entrega maternal a los alumnos, o en el apostolado que se pretendía del maestro normalista signado por la vocación, la entrega y el liderazgo social. También se aleja de la denominación del bachiller docente que se concentraba en las técnicas y conocimientos instrumentales, pues pasa a ser sustituida por la imagen del profesional que los cataloga “como intelectuales, conscientes de las dimensiones éticas del trabajo que desempeñan y con un conjunto de cualidades que les permitan asumirlo en su carácter profesional” (Izarra, *op. cit.*, p. 46). Por lo tanto se desplaza la formación inicial del docente de lo onto-axiológico y lo técnico-pedagógico a lo

disciplinar, porque se asumen materias más afines a las disciplinas de la carrera que se cursa o a la mención que otorga el título de licenciado en educación o de profesor.

Sin embargo, la obtención de un título académico no es suficiente para considerarse un profesional en un área determinada, se supone que una profesión es tal cuando incluye a un grupo de personas formadas en competencias teórico-prácticas especializadas que les autorice a proporcionar un servicio o asesoramiento permanente. A la vez, que “desde la sociología de las profesiones se señala también, como requisito para que un trabajo sea considerado profesional, un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea” (Pérez, 1995, p. 225).

En este sentido, conjuntamente con la preparación académica del docente como profesional, es indispensable que pueda tener una mayor autonomía en las decisiones educativas con una participación real en las instancias de diseño, planificación y reglamentación de las políticas públicas en materia educativa y no a la mera aplicación de acciones pensadas y elaboradas por otros “formando parte de un complejo aparato en el que se destaca la subalternidad jerárquica de su tarea como empleado de una gran burocracia educativa” (Pérez, *op. cit.*, p. 225).

Con el surgimiento del nuevo tipo de régimen político que se ha llamado Socialismo del siglo XXI, se promulga una nueva Constitución producto de un proceso constituyente, en 1999 y, como consecuencia, se renueva una serie de leyes. La nueva Ley Orgánica de Educación de 2009 continúa concibiendo al docente como un profesional. En su artículo 40 se expone que “tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean el título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes” (LOE, 2009, p. 33). No obstante, el artículo 5 de la misma ley refiere que: “el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores y trabajadoras de educación” (p. 5), es decir, que no es denominado como un profesional sino como trabajador, lo que conduce a una definición del docente como un asalariado y a su inclusión en el colectivo de trabajadores y no de profesionales.

A pesar de suponer que la intención de todas estas transformaciones en la concepción del ser docente desde el discurso oficial es la de mejorar la calidad

de la educación, se considera que, por el contrario, ha producido un deterioro en la estimación y el prestigio del docente por cuanto este cambio permanente en su denominación pasando de señorita a maestro, de este a bachiller docente, de allí a profesional de la docencia y, por último, a trabajador de la educación, podría ser una de las causas para explicar el debilitamiento de la imagen que la sociedad y el mismo docente tienen sobre la acción de educar por no tener claramente definida, ni expresada una ontología del ser docente. Izarra (op. cit.) apoya esta afirmación cuando expresa:

Llama la atención que aun cuando académicamente durante el siglo XX se eleva el nivel de formación (en términos de que se pasa de Escuelas a Universidades), el resultado a nivel social es la pérdida de prestigio, actualmente en Venezuela la docencia representa un rol social francamente muy erosionado. (p. 46)

Tener prestigio significa gozar de estima social no con un sentido de dominación, de superioridad o de poder, sino con una connotación de valoración elevada de la persona por su accionar. De tal manera, el prestigio docente estaría relacionado más con el valor social que le profese la sociedad como resultado de su saber, de sus acciones y de su desempeño, proveyéndole alta estima.

La palabra “maestro” que en el pasado tuviera un significado de renombre y distinción, análogo al prestigio, hoy en día denota una posición de minusvalía llegando incluso a tener una utilización peyorativa: “maestrico de escuela”. Muchos educadores prefieren llamarse docentes, profesores o profesionales de la docencia, en vez de maestros. En palabras de Duplá (2006) “este título de maestro es el más noble que se puede aplicar a la profesión docente, pero hoy en día no goza de buena acogida” (p. 102).

Aún cuando parece justa la decisión de elevar el estatus del docente a un nivel universitario equiparándolo, al menos académicamente, con otras profesiones de mayor prestigio, se considera que su formación debería estar encaminada a reforzar la dimensión onto-axiológica con el fin de promover una acción pedagógica acorde con la importante labor que se le ha encomendado: ser “modelo y ejemplo para la población venezolana” (M.E., Resolución 12, 1983).

Cambios de roles en el perfil del docente

Conjuntamente con las variaciones en la denominación del docente, se puede observar en el marco legal, una ambiciosa concepción en sus roles y funciones descritas en el perfil del docente, presentado en las Resoluciones 12 de 1983 y 1 de 1996.

La Resolución 12 (ME, *op. cit.*) le confiere al docente una serie de roles tales como: facilitador del aprendizaje, investigador, orientador, planificador, administrador, evaluador y además, promotor social, por lo que algunos teóricos como Duplá (*op. cit.*) catalogan este perfil como de “hombre orquesta” o “futuro Superman”. Esto se profundiza en el perfil presentado en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB, 2007), cuando se expone que:

El maestro y la maestra del SEB debe ser modelo de liderazgo impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificado con la búsqueda del bienestar social colectivo. Además debe ser promotor y promotora de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana, generando la reflexión, la cooperación y la participación protagónica y corresponsable de los distintos actores vinculados con el proceso educativo. (pp. 58-59)

También se señalan 23 acciones de toda índole que debe ser capaz de desempeñar el docente, aumentando las exigencias de sus atribuciones y desviándole de sus funciones principales como, por ejemplo, conducir los procesos de enseñanza y de aprendizaje y coadyuvar en la formación de principios y valores en los alumnos.

Cabe destacar que el rol de promotor social se profundiza en este perfil pues el punto 20 resalta la acción de “coordinar con las instituciones intersectoriales acciones conjuntas en las que participen los y las estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible” (DCSEB, p. 59), alejando aún más la acción docente de su rol pedagógico y creando el imaginario de que “la escuela es el centro del quehacer comunitario” (Carvajal, 2011, p. 47).

En el siguiente cuadro comparativo se resumen los aspectos más relevantes planteados, referidos a la concepción que ha tenido el Estado venezolano sobre el ser del educador, vislumbrada en la normativa legal que

podrían haber influido en la configuración de los imaginarios que tiene el docente sobre sí mismo y su formación.

Cuadro 1
Concepciones sobre el ser docente

Período	Denominación	Concepción de la docencia	Características
Años 60-70	Maestro normalista	Apostolado	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión onto-axiológica - Aspectos personales - Educación integral - Maternal-vocacional - Liderazgo comunitario
Años 70-80	Bachiller docente	Técnico	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión técnica - Métodos y técnicas de enseñanza - Logro de objetivos - Elaboración de recursos - Áreas curriculares
Años 80-2000	Profesional de la docencia	Profesional/ Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión disciplinar - Facilitador del aprendizaje - Conocimiento disciplinar y pedagógico - Dominio teórico práctico - Perfeccionamiento
Años 2000-	Profesional/ trabajador de la educación	Profesional/ Trabajador	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión social - Formación profesional y académica - Organización colectiva - Promotor social - Transformador social - Trabajo comunitario

Imaginarios sobre el hecho pedagógico: modelo y finalidad

El ser humano, por su propia naturaleza, tiene la capacidad de aprender de los procesos así como de los diferentes mecanismos de interacción que establece con el mundo que le rodea, de allí que el aprendizaje, cuando se ancla a la educación, refleja la manera cómo la sociedad ha pretendido socializar a sus ciudadanos y, con ello, poner en permanente evolución su cultura.

Esta aspiración por culturizar a los individuos de un grupo social está orientada a dar respuesta a dos interrogantes filosóficas que luego servirán

como guía para la definición de los objetivos educativos: ¿Qué tipo de sociedad se quiere ser? ¿Qué tipo de hombre se quiere formar para esa sociedad? En consecuencia, toda sociedad debe tener una clara visión del proyecto de país que pretende para sus ciudadanos porque ello será lo que determine la pertinencia de las finalidades de su educación.

Se supone que cada nación tiene expresamente establecidos sus fines educativos, los cuales varían de una sociedad a otra y de una época a otra, no obstante Darós (2009) considera que “el problema actual de la educación consiste en que las mismas sociedades, al no elaborar explícitamente sus proyectos de hombre y de sociedad, han perdido un poco la meta hacia la que se tiende” (p. 2). Además, se conoce que estos fines vienen determinados por el poder político, es decir, que reflejan la visión de los grupos gobernantes a quienes se les atribuye el deber de colectar las necesidades e intereses de sus ciudadanos, tal como se expresa en las constituciones, para luego conformar el cuerpo de documentos que constituyen el marco legal educativo que rige a un país.

Los imaginarios sobre la finalidad de la educación, explicitados en la Constitución de la República de Venezuela de 1961 y en la Ley Orgánica de 1980, se relacionaban con el “pleno desarrollo de la personalidad”, “la formación de ciudadanos aptos para la vida”, “el ejercicio de la democracia” y “el espíritu de solidaridad humana” (CRV, 1961, art. 80), así como “el logro de un hombre sano, culto, crítico”; “capaz de participar en los procesos de transformación social”, “el desarrollo de una conciencia ciudadana” y “la capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país” (LOE, 1980, art. 3).

El pleno desarrollo de la personalidad implica visualizar al ser humano en todas sus dimensiones antropológicas, lo que remite a una serie de caracterizaciones filosóficas que sobre el hombre en su integralidad han expuesto pensadores como Platón (1979), con su dualismo de cuerpo y alma, o Kierkegaard (2014), quien explica que el hombre es una persona ante Dios, o Heidegger (1984), quien lo define como un ser-en el mundo y un ser-con-otros. También se considera la postura de Ortega y Gasset (1983) acerca de la circunstancialidad del hombre o la defensa de la libertad subjetiva que se encuentra en Jaspers (1981), o la del ser simbólico de Cassirer (1968), entre muchos otros.

Desde todas estas perspectivas se puede definir al hombre como un ente conformado por características biológicas, culturales, éticas, sociales, lingüísticas, trascendentes y hasta simbólicas, por lo que necesariamente demanda la concepción de una educación que abarque al ser de manera holística e integral.

Además de esa visión holística del desarrollo humano, se observa que la Constitución de 1961 concebía al hombre como un sujeto capaz de transformar su realidad a través de la educación, con una formación de sólidos valores éticos y ciudadanos, con un alto sentido de pertenencia hacia su nación así como capacitado en aquellas profesiones y oficios fundamentales para el progreso de las áreas básicas del país. Esto creaba un vínculo entre la educación y los sistemas político, económico y social.

Existen algunas divergencias entre los imaginarios que subyacen en las finalidades presentadas en la anterior Constitución, referidas al tipo de hombre que se aspiraba formar, y los exhibidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, en la cual se expresa que los fines de la educación son “desarrollar el potencial creativo de cada ser humano” y fomentar “el pleno ejercicio de su personalidad”. Hay que acotar que esta finalidad está “basada en la valoración ética del trabajo” (CRBV, art. 102).

Salvando el respeto por los constituyentes, se considera que circunscribir la finalidad educativa solo al desarrollo del potencial creativo y no a toda la personalidad del ser humano como ser que es, conlleva a una posición reduccionista del hombre, contraria a sus dimensiones antropológicas, al limitarlo al único atributo de ser creativo. Dicha situación, igualmente, se observa en los pilares de la educación presentados en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano de 2007, en el que se cambia el “aprender a ser” -propuesto por Delors (1996)- por el “aprender a crear”, que junto con aprender a convivir y participar, a valorar y a reflexionar, conforman los pilares de este nuevo diseño.

Se defiende la idea de que el ser humano es más que la sola creatividad, abarca igualmente características individuales de mayor alcance como aprender a amar, a ser feliz, a ser libre, a conocer, a ser crítico, a ser social, a trascender, entre muchas otras. Además el hecho de modificar la frase: “el pleno desarrollo de la personalidad” por “el pleno ejercicio de la personalidad” sugiere una

visión de la finalidad educativa en la Constitución de 1999, orientada al “hacer”, aspecto que se ve reforzado en la Ley Orgánica de Educación de 2009, en la que se menciona como una finalidad de la Educación: “formar en, por y para el trabajo liberador” (LOE, art. 15, p. 19). Estos aspectos revelan una diferencia substancial en los imaginarios subyacentes en la concepción del proyecto de hombre y de sociedad que se plantea en ambas constituciones.

Enfoques pedagógicos

Todo sistema educativo se fundamenta en un enfoque pedagógico que define el hecho didáctico mediante la identificación de los rasgos fundamentales del modelo curricular que “representan las formas particulares de interpretación sobre las relaciones que predominan en el acto de enseñar” (Flórez, 1999, p. 32). Estos enfoques determinan algunos elementos claves del acto didáctico, tales como las metas educativas, la concepción de desarrollo, las asignaturas, los contenidos, métodos y la evaluación, así como las relaciones docente-alumno.

Si se analizan los diseños curriculares establecidos en Venezuela, desde la colonia y durante los períodos señalados, se observa que las diferentes reformas y cambios educativos se han paseado por casi todos los modelos pedagógicos predominantes en la educación contemporánea, tomados de pedagogos foráneos y sin haberse constituido un modelo propio, consistente y adaptado al contexto sociopolítico y económico de esta sociedad.

En el período colonial, independentista y, en gran parte, en el republicano, predominó el modelo tradicional, cuyo imaginario era “la transmisión de valores para la formación del carácter del individuo” con algunos intentos de pedagogos venezolanos por defender las innovaciones pedagógicas de la Ilustración y del modelo Romántico, sin tener éxito en su implementación (Peñalver, *op. cit.*).

Al inicio de la era democrática, hacia los años 60, se podría decir que el modelo educativo venezolano estaba ubicado entre el enfoque tradicional y el conductista. Luego, con la implementación de la Educación Básica de 1980, se sitúa en el enfoque conductista, tomando algunas bases psicológicas del cognitivism. El imaginario establecido en cuanto al modelo educativo era el “eclecticismo científico”, por cuanto “la Educación Básica no está asociada a ninguna escuela filosófica en particular, sino que toma de las diferentes

corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo” (Normativo de Educación Básica, 1985, p. 7).

El diseño curricular adoptado en la reforma del año 1997, se asienta claramente en el modelo constructivista porque tanto en sus bases psicológicas como pedagógicas se expresa que: “El marco de referencia psicológico que sirve de base al nuevo currículo de Educación Básica es el constructivismo” (Currículo Básico Nacional, CBN, 1997, p. 37). Surgen imaginarios relacionados con este modelo, tales como: “el aprender a ser-conocer-hacer y vivir juntos”, “el alumno construye el aprendizaje”, “la globalización y la transversalidad”, “el docente como mediador” “las experiencias significativas”, “la evaluación cualitativa”, siendo todas características del modelo constructivista.

Por último, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (DCSEB, 2007), a pesar de no tenerlo explícito en los documentos que se han elaborado, se inclina hacia la Pedagogía Social, por cuanto sustenta muchos de sus postulados en uno de los representantes de este modelo en Latinoamérica como es Paulo Freire; aún cuando en algunos momentos hace mención a la construcción del aprendizaje. Asimismo, se expresa que “se sustenta en las teorías del aprendizaje liberador” (*idem*, p. 54), que “asume la educación como un proceso social que se crea en colectivo y emerge de las raíces de cada pueblo” (*idem*, p. 48), con “una concepción de hombre que parta de la autorrealización del ser humano, como expresión de creatividad y talento” (*idem*, p. 58).

Algunos imaginarios que emergen de este modelo son: “la Educación como proceso político y socializador”, “la práctica del trabajo liberador” “formar al nuevo republicano” (DCSEB, 2007, p. 15), “el desarrollo económico y social de los pueblos” (*idem*, p. 19), “la escuela como centro del quehacer comunitario y la resistencia cultural” (*idem*, p. 34), “el docente como modelo de liderazgo social” (*idem*, p. 58); lo cual evidencia un cambio en la concepción de hombre y de sociedad que se pretenden y, nuevamente, se enuncia la intención de alejar a la escuela de sus funciones eminentemente pedagógicas.

Todas las reformas educativas que se han sucedido en el país, en especial, las ocurridas durante los últimos años, en muchos casos sin realizar una evaluación de los logros y debilidades de la anterior y algunas de ellas con concepciones opuestas sobre la educación que se requiere, hacen pensar que en Venezuela, no se tiene claridad en el tipo de sociedad que se desea ser ni en el

tipo de hombre que se quiere formar para esa sociedad imaginada y quizás por ello, no se tenga un modelo pedagógico propio, que sin dejar de integrar los avances de las ciencias que sustentan la epistemología pedagógica universal, se adapten al contexto político, social, cultural y económico del país.

A continuación, en el cuadro 2, se presenta un resumen de los imaginarios relacionados con la finalidad de la educación y el enfoque pedagógico que se expresan en los documentos legales sobre educación, promulgados tanto en el periodo democrático, como en el Socialismo del Siglo XXI.

Cuadro 2

Imaginarios sobre el hecho pedagógico: enfoque y finalidad

Período/ Aspecto	Período democrático	Socialismo del siglo XXI
Imaginarios sobre la finalidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> -El pleno desarrollo de la personalidad. -Formación de la conciencia ciudadana. -Aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. -Desarrollar un individuo sano, culto, crítico para participar en los procesos de transformación. -Capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país. 	<ul style="list-style-type: none"> -El pleno ejercicio de la personalidad. -Formación del nuevo republicano. -Aprender a ser creativo, a valorar, a convivir, a reflexionar y a participar. -Desarrollar el potencial creativo para la participación activa en los procesos de transformación social. - La construcción social del conocimiento y la valoración ética del trabajo.
Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> -Antes de 1980: Tradicional: Formación del carácter. -Educación Básica 1980: Eclecticismo científico. Conductista, cognitivista; evaluación cuantitativa. -Diseño Curricular 1996: Constructivista, transversalidad, globalización, construcción del aprendizaje, docente mediador del aprendizaje, experiencias significativas, evaluación cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pedagógico social: Educación como proceso político socializador. -Práctica del trabajo liberador. -La escuela como centro del quehacer comunitario. -La resistencia cultural. -El docente como líder social.

Imaginario sobre las relaciones Docente-Estado-Sociedad

La educación como medio de transmisión de significados culturales, costumbres y valores de la sociedad y, además, concebida como un proceso de desarrollo individual y colectivo, de transformación social y como derecho fundamental del ser humano, debe ser una función de responsabilidad compartida entre todos los actores o agentes de una nación, en consecuencia, la familia, la escuela, los docentes, los medios de comunicación, las asociaciones religiosas, las empresas y el Estado deben actuar de común acuerdo para que los ciudadanos se formen de manera tal que puedan convivir en paz y armonía participando con sentido de equidad en el crecimiento del país.

Función de la familia

La familia tiene la función primordial de formar al niño en los valores éticos y morales permitiéndole la conformación de su personalidad. Igualmente, le corresponde fundar las bases para la obtención de herramientas y destrezas comunicativas primarias, el dominio de las emociones y la conducta, haciendo posible que el individuo se relacione de una forma sana y eficiente, así como algunas otras nociones básicas que luego la escuela se encargará de complementar porque “la familia es la *paidocenos* fundamental”¹ (Tourrián, 2012).

Las leyes venezolanas siempre se han referido al compromiso de la familia por garantizar la educación de sus hijos. En la Constitución de 1961, en su artículo 55, se expresaba que “los padres y representantes son responsables del cumplimiento de este deber”. De allí se desprende el imaginario de que “la educación es responsabilidad de la familia” y la escuela es el agente coadyuvante de esta labor, conjuntamente con todas las demás instituciones sociales.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) no menciona la obligatoriedad de la familia para garantizar la educación, sin embargo en el artículo 102 se enuncia que “el Estado, con la participación de

2. “Las *paidocenos* son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación donde se matiza la vida personal de los sujetos en cuestiones tan fundamentales como el gusto estético y el tono vital; el predominio de la alegría o de la tristeza, del optimismo o del pesimismo” (Tourrián, 2012, p. 15).

las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana”. Asimismo, en varios artículos de la Ley Orgánica de Educación (2009) se menciona la participación protagónica y corresponsable de la familia en la educación conjuntamente con el Estado y la sociedad (artículos 5, 6, 2-a, 4-c, 7 y 17). Surge entonces el imaginario de que “la familia es corresponsable de la educación”.

A pesar del rol que obligatoria o corresponsablemente debe cumplir la familia en la educación de los individuos, se observa un desplazamiento de estas funciones hacia la escuela y otras instituciones, así como una disminución del apoyo familiar en las labores escolares. Se coincide con Touriñán (2012) cuando afirma que:

Con la modernización social se produce una disminución significativa del tiempo real que los adultos pasan con sus hijos, y ese tiempo es ocupado ahora por otras instituciones (...) pero lo más significativo es que, con la reducción de ese tiempo, también se limitan las oportunidades de realizar la acción educativa familiar. (p. 16)

Como consecuencia de las aseveraciones anteriores, la sociedad le ha ido otorgando cada día mayores responsabilidades a la escuela como institución socializadora, restándole roles a la familia, a pesar de que la educación abarca mucho más que la escolarización y además, existen diversas y contradictorias posturas sobre el papel que debe desempeñar la escuela en esta era de la globalización, de la sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información. No obstante, en casi todos los países del mundo, la escuela sigue siendo la institución por excelencia, encargada de la socialización, de la intervención pedagógica y de complemento en la formación de valores.

En este sentido, se comparte el pensamiento de Pérez Esclarín (2000) cuando expresa que todavía persiste la idea de la educación restringida solo al ámbito escolar, dirigida únicamente a los niños y jóvenes y realizada dentro de un espacio específico. No se tiene la visión ampliada de que la educación es para todos y para toda la vida y se realiza dentro y fuera del aparato escolar, donde “todos nos vayamos constituyendo en educadores y educandos, dispuestos a aportar lo que sabemos y somos, dispuestos a cambiar en lo que debemos” (Pérez Esclarín, *op. cit.*, p. 130). Se inicia entonces un debate sobre el imaginario

de que “escolarizar no es lo mismo que educar”, incluyendo a los agentes que tienen la responsabilidad de estas funciones.

Relaciones entre el docente y el Estado

En lo concerniente a las relaciones con el Estado, aún prevalece el imaginario del “Estado Docente”, término tomado de filósofos de la Ilustración como Montesquieu y La Chalotais. Lo anterior se corresponde con el hecho de que a partir del siglo XIX, se instituye en Europa y América Latina una organización denominada Estado Docente, adjudicándole la responsabilidad de la educación como un “derecho indeclinable”. A decir de Uzcátegui (2005) “la noción de Estado Docente es una herencia del pensamiento Ilustrado Occidental, cuyos principales argumentos educativos se orientaban a la instrucción pública popular y de corte laico” (p. 6).

Este concepto de Estado Docente ha estado presente en el escenario educativo venezolano desde la instauración de la Primera República. El mencionado autor refiere que ya en la Constitución de 1811 se encuentran rasgos característicos del Estado Docente al otorgársele a este la función de organizar la instrucción pública que, para la época, estaba en manos de las municipalidades. Asimismo, Carvajal (2010) señala que en la propuesta del Poder Moral de Bolívar en el Congreso de Angostura, se le otorga la potestad de la educación a la Cámara de Educación siendo “ni más ni menos la primera formulación, entre nosotros, de la tesis del Estado Docente” (p. 26).

También el decreto de instrucción pública de 1870 sintetiza las aspiraciones de la educación pública y gratuita y, en años sucesivos, se insiste en la polémica entre sectores conservadores de la Iglesia Católica y del gomecismo que hacían vida en el congreso y de quienes aspiraban a una transformación de la educación venezolana, discusión que tuvieron como puntos centrales el Estado Docente y la Libertad de Enseñanza.

Posteriormente, Luis Beltrán Prieto Figueroa introduce el concepto de Estado Docente explícitamente en el artículo 53 de la Constitución de 1947. Esta concepción, más allá de las funciones meramente administrativas, de organización y control otorgadas al Estado, plantea dos visiones o posturas ideológicas sobre la educación. Istúriz (2006) afirma que la discusión ocurre:

...entre los sectores identificados con el ensanchamiento de la democracia desde la educación de las mayorías con la responsable orientación, supervisión y financiamiento del Estado; de otro, aquellos que desde un descolorido liberalismo o una posición abiertamente conservadora, se le oponen tenazmente en defensa de intereses individuales y corporativos no ajenos a una concepción elitista de la sociedad y a cuantiosos intereses económicos.

En todo caso, sea cual sea el momento inicial de su adopción, en la actualidad, el concepto del Estado Docente continúa en vigencia. Al revisar el marco legal se observa que, a pesar de que en las Constituciones de 1961 y 1999 o en la Ley Orgánica de Educación de 1980 no se define explícitamente el Estado Docente, el concepto subyace en la cantidad de atribuciones que este se otorga con respecto a la educación. La declaración se concreta en la Ley Orgánica de Educación de 2009; el artículo 5 se dedica a exponer que: “el Estado Docente es la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social fundamental” (p. 5). No obstante, Narváez (2010) expresa que “se evidencia una gran desproporción entre las responsabilidades educativas del Estado recogidas en Constituciones, Leyes, Códigos y el muy precario cumplimiento o ejecución de tales obligaciones” (p. 9).

Entre las funciones del Estado en la educación está el de velar por el acceso a la escuela para los desposeídos, destinar en el presupuesto de la nación los recursos para crear las condiciones de infraestructura, formación, remuneración de docentes y, además, le corresponden tres funciones específicas: “la definición de prioridades mediante mecanismos de concertación democrática con otros actores de la sociedad; la evaluación de resultados y su amplia difusión entre los usuarios; y la protección especial a los grupos socialmente vulnerables” (Narváez, 2010, p. 3).

No obstante, a pesar de reconocer la indiscutible participación del Estado en la educación, tendría que pensarse que, en modo alguno, debe ser una cuestión de su exclusividad; dicha obligatoriedad no hay que aceptarla “como expresión de un Estado educador omnipotente e intervencionista que secuestre el interés público al ignorar o desconocer el legítimo deber y el derecho de educar de otras instituciones sociales” (Narváez, *op. cit.*, p. 5).

Aún más, la educación como actividad social, que se encuentra bajo la tutela del Estado, podría convertirse en un instrumento de dominación pues, a decir de Gramsci (1975), la Política es “la ciencia del Estado y Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio, sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados” (p. 108).

En contraposición al concepto de Estado Docente, actualmente se justifica la idea de Sociedad Educadora (Ramos, 1987; Pérez Esclarín, 2000; Álvarez Gallego, 2001; Bolívar, 2006; Narváez, 2010) por su congruencia con la educación como derecho humano ajustado a los preceptos de las culturas democráticas donde se promulga la corresponsabilidad de todas las instituciones sociales en los asuntos educativos. Este precepto podría convertirse en un instrumento de estimación de la educación y del docente porque la participación induce al sentido de pertenencia que produce la valorización.

Coincidiendo con las ideas de estos autores, se defiende la idea de que la educación contemporánea exige adoptar el término de “Sociedad Educadora”, por cuanto se piensa que es a la sociedad entera a la que le corresponde asumir la formación de sus ciudadanos evitando el riesgo de que los imaginarios de la ideología del Estado no representen los imaginarios de la mayoría de los habitantes del país.

No se trata de demonizar la participación del Estado en la educación, ni de minimizar su responsabilidad en las funciones que le corresponde, o de abogar por una educación privatizada destinada solo para una élite. La idea es que grandes sectores de la sociedad, tales como las universidades, las empresas, las iglesias, los medios de comunicación, entre otros, participen con propuestas viables y compartan esta responsabilidad y, a la vez, puedan servir de contralores de las decisiones del Estado para que la educación sea de verdadera calidad para todos.

En el siguiente cuadro comparativo se resumen los imaginarios sobre las funciones que, según la Normativa Legal Venezolana, tienen la familia, la sociedad y el Estado como agentes corresponsables del proceso educativo

Cuadro 3

Funciones de la familia y el Estado en la normativa legal

Período/ Institución	Democrático	Socialismo del siglo XXI
Familia/sociedad	“La educación es responsabilidad de la familia”.	“La familia es corresponsable de la educación”.
Estado	Escolarización v/s educación. Estado docente v/s Sociedad Educadora.	Escolarización v/s educación. Estado docente v/s Sociedad Educadora.

Conclusiones

Del análisis realizado a la normativa legal venezolana se pueden extraer algunas consideraciones conclusivas que ayudarían a comprender los imaginarios que el docente ha construido sobre sí mismo y sobre el hecho pedagógico, influenciados por el discurso oficial.

En la normativa legal se evidencian imaginarios relacionados con los cambios permanentes en la concepción que el Estado ha tenido sobre el ser docente. Del maestro normalista, análogo a los imaginarios de la señorita y el apóstol, se cambia al de bachiller docente con características de técnico, más tarde se traslada al imaginario del profesional de la docencia alineado con lo académico y disciplinar y, últimamente, al del trabajador de la educación con una connotación de asalariado. Esta variabilidad en la concepción del ser educador podría indicar una fragilidad en la definición ontológica sobre la docencia.

Como consecuencia de lo anterior, se observa un proceso de formación orientado según los modelos que coinciden con la denominación otorgada al docente en cada época, desde el modelo práctico-artesanal pasando por el tecnocrático y el academicista hasta una formación actual centrada predominantemente en la experiencia de la praxis del aula porque ha surgido el imaginario de que cualquiera que construya en la experiencia puede ser docente.

Ciertamente, los modelos que inspiran los procesos de formación docente deben ir progresando con el avance de las ciencias pedagógicas, no obstante,

los formativos deben estar concebidos de manera adecuada, planificados y organizados en función del perfil que se desea y de la concepción de educador que se tenga, a fin de lograr las competencias que se aspira desarrollar en el docente.

En las resoluciones emanadas en el período democrático, se establece un perfil del educador que le confiere los roles de facilitador o mediador del aprendizaje, orientador, promotor social e investigador, ofreciendo una serie de características y competencias que debe tener el docente. En cambio, en el Sistema Educativo Bolivariano se presentan roles como el ser modelo de liderazgo para la búsqueda del bienestar social colectivo, ser promotor y promotora de la formación del nuevo republicano y la nueva republicana generando la participación protagónica y corresponsable de los distintos actores vinculados con el proceso educativo, entre otros. (CSEB, pp. 58-59). Estos perfiles son catalogados como de “hombre orquesta” (Duplá, 2006), aspecto que podría debilitar la apropiación por parte del docente de su verdadero rol pedagógico y de coadyuvante en la formación de valores en el alumno.

En relación con la finalidad de la educación, se evidencian cambios establecidos en las constituciones y leyes de los dos períodos analizados. Estas divergencias pueden estar ocasionando en el docente imprecisiones sobre su misión dentro de la sociedad:

- En el período democrático, las finalidades de la educación son: el pleno desarrollo de la personalidad, la formación de la conciencia ciudadana, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir el desarrollo de un individuo sano, culto, crítico para participar en los procesos de transformación y la capacitación de los equipos humanos para el desarrollo del país.
- En el período del Socialismo del siglo XXI son: el pleno ejercicio de la personalidad, la formación del nuevo republicano, el aprender a ser creativo, a valorar, a convivir, a reflexionar y a participar, el desarrollo del potencial creativo para la participación activa en los procesos de transformación social y la construcción social del conocimiento y la valoración ética del trabajo.

En alusión a los modelos pedagógicos que orientan los diseños curriculares, se observa que antes de 1980 predominaba el tradicional-mecanicista, con cambios hacia modelos de enfoque conductista. Luego, con la

promulgación de la Educación Básica de 1980 se orienta hacia los conductista y cognitivista, enfatizando un eclecticismo científico. En el diseño curricular de la Reforma Educativa de 1996, se asume un modelo constructivista introduciendo conceptos como transversalidad, globalización, construcción del aprendizaje, docente mediador, experiencias significativas y evaluación cualitativa.

En el período del Socialismo del siglo XXI, el Diseño Bolivariano se inclina hacia un modelo pedagógico social en el que se define a la educación como proceso político socializador e inserta imaginarios como la práctica del trabajo liberador, la escuela como centro del quehacer comunitario, la resistencia cultural y el docente como líder social.

Los avances en las reformas educativas indican, por una parte, una adaptación a la evolución epistémica de las ciencias pedagógicas, sin embargo, por otra, pueden revelar la postura ideológica subyacente que sostiene el grupo político que gobierna al país. En todo caso, estas reformas deben estar acompañadas de un proceso formativo sólido, continuo y congruente con el modelo pedagógico adoptado, a fin de que el docente asuma sus postulados como guía que ilumine los procesos didácticos.

En lo referido al nivel de participación de los agentes educativos, en el período democrático se sostiene que “la educación es responsabilidad de la familia”, mientras que en el Sistema Educativo del Socialismo del siglo XXI se acuña el término de “corresponsabilidad de la familia en la educación”. En ambos períodos existe una visión que confunde educación con escolarización y está presente el Estado Docente como imaginario que se antepone al de Sociedad Educadora.

La educación debe ser una responsabilidad compartida entre todas las instituciones que conforman una sociedad, sin embargo, cada cual debe cumplir con la misión que le corresponde: la familia, en la socialización primaria apoyando en el hogar con las labores escolares; la escuela, en su función predominantemente pedagógica y colaborando en la formación en valores; el Estado, en su rol de contralor y orientador de los lineamientos organizativos y funcionales del sistema educativo, pero evitando su omnipresencia en los asuntos educativos y las otras instituciones, tales como los medios de comunicación, las empresas y las iglesias, asistiendo en lo que sea necesario para lograr una educación de calidad para todos los ciudadanos.

En definitiva, se podría inferir que los imaginarios instituidos desde el Estado, a través del discurso implícito en la normativa legal, pueden influir en los imaginarios que construye el docente sobre sí mismo y sobre el hecho pedagógico y, como consecuencia, en la calidad de la educación.

Referencias

- Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-pluri/versidad* [Revista en línea], 11(3), 1-18. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/in dex.php/unip/article> [Consulta: 2014, Abril 27]
- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación* [Revista en línea], 26, mayo-agosto. Disponible: <http://www.rieoei.org/rie26a02.htm> [Consulta: 2014, Abril 27].
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista Educación* [Revista en línea] 339. Disponible: www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf [Consulta: 2014, Abril 27]
- Carvajal, L. (2010). *La educación venezolana del XIX al XXI*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Carvajal, L. (2011). *Mitos, realidades y propuestas educativas*. San Cristóbal, Venezuela: Fondo Editorial “Simón Rodríguez” de la Lotería del Táchira.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica: introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- Constitución. (1961). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 662 (Extraordinaria), Enero 23, 1961.
- Constitución. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinaria), Marzo 24, 2000.
- Darós, W.R. (2009). La propuesta de J. Delval y de A. Rosmini sobre la finalidad de la educación. *Enfoques, Revista de Investigación y Extensión Universitaria* [Revista en línea] 71-80. Disponible: <http://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-delval-y-rosmi-ni-sobre-la-finalidad-de-la-educacion.pdf> [Consulta: 2014, Abril 27]

- De Lella, C. (2003). Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Saberes* [Revista digital], 20-24. Disponible: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf [Consulta: 2014, Abril 27]
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Duplá, J. (2006). Lugar social del docente. En *doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas: Fondo de publicaciones UCAB/Fundación Polar.
- Enciclopedia Visual. (1998). *Enciclopedia de pedagogía y psicología*. Bogotá: Ediciones Genthino.
- Escobar, J. (2000). *Lo imaginario. Entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- González, V. (2006). El liderazgo social. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación* [Revista en línea] 11-12, 13(10), 23-41. [Documento en línea]. Disponible: https://juanfe.org/wp-content/uploads/2013/03/RGP_13-2.pdf [Consulta: 2015, Abril 11]
- Gramsci, A. (1975). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno*. [Libro en línea]. Disponible: www.moviments.net/.../docs/bdb106a0560c4e46ccc488ef010af787.pdf [Consulta: 2012, Julio 24]
- Heidegger, M. (1984). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Istúriz, A. (2006). *Presentación al libro: el Estado Docente. Luis Beltrán Prieto Figueroa*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Izarra, D. (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción Pedagógica* [Revista digital] 21, enero-diciembre, 38-48. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36644/1/dossier04.pdf> [Consulta: 2014, Octubre, 21]
- Jasper, K. (1981). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor*. Madrid: Anaya.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635. (Extraordinaria). Julio 26, 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929. (Extraordinaria). Agosto 15, 2009.

- Ministerio de Educación (1985). *Educación Básica: Normativo. Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1997). *Currículo Básico Nacional: nivel de Educación Básica. Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: CENAMEC.
- Mora García, J. P. (2000). *Universidad, curriculum y postmodernidad crítica*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Narváez, E. (2010). Estado, sociedad y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea] 51, 2-10. Disponible: <http://www.rieoei.org/jano/3204BelloJano.pdf> [Consulta: 2014, Enero 13]
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Caracteres y circunstancias. Obras completas*. Madrid: Alianza.
- Peñalver, L. (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. [Documento en línea]. Disponible: http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf [Consulta: 2014, Noviembre 17]
- Perales, R. (2014). *La gerencia educativa desde los sistemas adaptativos complejos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Pérez Esclarín, A. (2000). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pérez, A.M. (1995). Los maestros y las reformas educativas. *Revista de Educación* [Revista en línea] 307(1), 219-209. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre307/re3070900495.pdf?documentId=0901e72b81272e99> [Consulta: 2014, Noviembre, 17]
- Pinto, T. y García, B. (2002). La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros (1830-1935). *Revista Laurus*, 8(14), 36-60.
- Platón. (1979). *Diálogos*. Barcelona, España: Bruguera.
- Prieto Figueroa, L.B. (2006). *El Estado docente*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

- Ramos, E. (1987). *Elementos para el estudio del estado docente en la formación histórico social venezolana*. Trabajo de ascenso no publicado. Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Resolución N° 1, Ministerio de Educación (Fundamentos y Rasgos del Perfil Profesional del Docente a formar) (1996, enero, 15). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 35881, Enero 17, 1996.
- Resolución N° 12, Ministerio de Educación (Pautas Generales que definen la política del Estado venezolano para la información profesional de la Docencia) (1983, enero 19). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 3085, Enero 24, 1983.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Touriñan, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación* [Revista en línea] 7, 7-36. Disponible: <http://webs.uvigo.es/reined/> [Consulta: 2015, Febrero 1]
- Uzcátegui, R. (2005). *Memoria Educativa Venezolana*. Caracas: Cañón de Futuro.

