



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



LA FORMACION DOCENTE: MITOS Y REALIDADES EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctora en Educación

Autora: MSc. Luz Noguera D.

Tutor: Dr. Omar Morales L.

Maturín, marzo de 2020



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN "ANTONIO LIRA ALCALÁ"
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
MATURÍN - ESTADO MONAGAS



"LA FORMACIÓN DOCENTE: MITOS Y REALIDADES EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

Por: LUZ NOGUERA

Tesis Doctoral aprobada, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Maturín a los 20 días del mes de julio de 2021

Dr. Luis Peñalver
C.I.: 4.190.388

Dra. Carmen Martínez
C.I.: 4.339.986

Dr. Freddy Rodríguez
C.I.: 12.148.167

Dr. Noguel Rodríguez
C.I.: 10.832.194

Dr. Omar Morales Lesseur
(TUTOR-COORDINADOR)
C.I. 4.356.623

DEDICATORIA

La culminación de mi tesis es un logro más en el cual agradezco y dedico en primera instancia a DIOS, quien me permitió que hoy por hoy pueda compartir el producto de esta experiencia académica. A mi ángel de la guardia quien me acompaña en este y todos los caminos que he emprendido.

A mis padres JOSE ANGEL NOGUERA Y MARIA ELENA DOMADOR, por su amor y cariño que me transmitieron en todas sus manifestaciones; y de quienes recibí todo el apoyo que pudieron darme en los momentos precisos para que lograra las metas iniciales que me proyecte para lograr lo que hoy he alcanzado.

A mis hijas: MARIANA DESIREE Y KARLA ANDREINA, quienes dan color y sentido a mi vida y han sido siempre la razón por la que perseveré, solo espero que este logro sea para ustedes un ejemplo de tenacidad, lucha y esfuerzo; pero sobre todo de amor. He aquí el mejor legado que puedo dejar en ustedes, el deseo de seguir adelante, superarse y ser cada día mejores seres humanos. Por muy grandes que estén siempre serán mis pequeñas muchachas. Las amo.

A CARLOS JOSE BETANCOURT, el compañero que escogí para toda la vida y con quien he aprendido a valorar el verdadero sentido de mi existencia, quien supo tolerar mis ausencias, brindándome aliento, dándome ánimo e inspirando lo mejor de mí.

A mis hermanos: DIEGO PASTOR, JESUS EDUARDO Y JOSE ANGEL, quienes siempre estuvieron allí conmigo mostrándome el valor de la UNIDAD, sentí el cariño que transmitieron en todas sus manifestaciones; este es un tributo para ustedes, es solo una muestra de lo que en familia se puede alcanzar.

RECONOCIMIENTO

Quiero expresar en estas sencillas y simbólicas letras un eterno reconocimiento a quienes apoyaron e hicieron posible la culminación de esta tesis. Por ello, quiero, en primera instancia, hacer mención de la Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá”; por haber abierto sus puertas desde el programa de estudios doctorales en ciencias de la educación.

Al Dr. LUIS PEÑALVER, quien me apoyó académicamente y aportó su caudal de conocimientos y amplia formación, herramientas que tributaron en el éxito del desarrollo investigativo. Es necesario reconocer que sin lugar a dudas este ejemplar colega es un notable aliado al momento de emprender la maravillosa experiencia de realizar los estudios doctorales. Que Dios le otorgue vida y salud.

Seguidamente quiero hacer mención al Dr. OMAR MORALES LESSEUR, mi tutor de tesis, quien estuvo dando apoyo en todo momento con sus consejos como verdadero profesional, insigne luchador, pero, sobre todas las cosas como admirable ser humano dispuesto a ayudar al prójimo. Doctor, significa mucho para mí haber contado con su asistencia oportuna, mil gracias y que Dios lo cubra de muchas bendiciones.

Al Profesor (MSc.) PEDRO MIGUEL DÍAZ; excelente colega, quien me ayudó a crecer, me apoyó, me orientó y guio, demostrando preparación académica y aportando su caudal de conocimientos para el desarrollo de esta investigación.

A mis compañeras de clase que siempre estuvieron ahí, demostrando sentido de unidad, ayuda y cooperación; concretamente a la Profesora. MSc. AYLEN GIL, quien en mi recorrido de formación profesional siempre estuvo compartiendo conmigo, espero que DIOS PADRE le asista con bendiciones. También quiero mencionar a la Profesora MSc. THIALIX PERALES,

excelente profesional, quien además tiene el don de transmitir a su entorno la energía que mueve actitudes.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR	ii
DEDICATORIA	iii
RECONOCIMIENTO	iv
INDICE GENERAL	v
RESUMEN	vii
PUNTO DE PARTIDA	1
CAPÍTULO	
I ITINERARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA	
Los tiempos del pensamiento ilustrado.....	21
La formación docente en la consolidación de la República.....	34
La formación docente en los últimos tiempos.....	43
II LA CREACION INTELECTUAL SOBRE LA FORMACION	
DOCENTE	
El pensamiento sobre formación docente en Venezuela.....	48
La formación docente y políticas públicas en Venezuela frente a los mitos y realidades.....	64
III ACEPCIONES TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU	
PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA	
La formación docente: abordaje desde una mirada epistémica.....	104
Dimensiones de la formación docente de cara a los mitos y realidades instituidos en la educación venezolana.....	126
La educación venezolana. Contexto neurálgico donde se gestan mitos y realidades de la formación docente.....	149

IV FORMACIÓN DOCENTE: LAS TENTACIONES

Formación docente. Aporte conceptual.....	160
Formación docente y proceso educativo venezolano.....	173
Formación docente, educación e instituciones. Los retos.....	186
IDEAS PARA SEGUIR PENSANDO.....	198
REFERENCIAS.....	206

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
SUBPROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**LA FORMACION DOCENTE: MITOS Y REALIDADES EN LA EDUCACION
VENEZOLANA**

Autora: MSc. Luz Noguera D.

Tutor: Dr. Omar Morales L.

Fecha: marzo de 2020

RESUMEN

Pareciera que muchas cosas están dichas y resueltas en el ámbito educativo, sin embargo, la realidad es otra, por lo que se requiere de la investigación en ese contexto con relación a los mitos que se han enquistado históricamente como verdades irrefutables; falsas verdades que han venido nublando el pensamiento pedagógico venezolano concretamente en torno a la praxis de la formación docente como política de Estado y que se ha hecho sentir con gran agudeza en la educación venezolana. La investigación realizada estuvo referida a la formación docente, realidad transcompleja cargada de múltiples aristas, que aún no se descifran a cabalidad. Se sabe que en su labor diaria el docente enseña, forma, educa, limitándose a la parte instrumental, con poca trascendencia en lo praxiológico y en la explicación de la relación teoría-praxis, aflorando así mitos y realidades que ameritan ser redescubiertos a fines de optimizar su formación en este nivel educativo. El propósito de la tesis se concentra en develar, a partir del contexto teórico, los escenarios en que se inscribe la formación docente en Venezuela interpellando los mitos y realidades instituidos a través del desarrollo histórico que lo prescribe. Esta investigación se apoya en una metodología de tipo documental con un enfoque epistemológico matizado por lo hermenéutico como una forma de abordar, analizar e interpelar los mitos y realidades constituidos desde el proceso de formación docente y a partir de allí construir nuevos conocimientos sobre dicha formación, generando nuevas propuestas teóricas relacionadas con el docente en su continuo formativo a fin de fortalecer su desempeño como actor fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Descriptores: Formación docente, educación, mitos.

PUNTO DE PARTIDA

La formación como proceso integral, multidimensional y multifactorial se encuentra íntimamente ligada al hombre y la sociedad desde los orígenes mismos de la humanidad. Esta se ha hecho presente en cada faceta y en cada accionar, acompañando así la historia de forma indisoluble; tal como lo afirma Vargas (2017) cuando señala que “la formación como fundamento praxiológico ha estado presente desde la historia misma de la humanidad; el ser, como ente, ha estado implícitamente inserto en la necesidad de formarse para adecuarse al entorno y surtir en éste los cambios” (p. 19).

En ese sentido, se puede afirmar que la formación, como proceso integral, multidimensional y multifactorial se encuentra íntimamente ligado al hombre, representando un fiel acompañante en el contexto social, un inseparable agente que, más que una necesidad, viene a convertirse en una obligación de cara a los constantes y permanentes cambio que subyacen en el entramado y la complejidad que comprende y representa la dinámica social.

Este planteamiento tiene amplia y total pertinencia cuando se trata de un ejercicio de fundamental importancia en la formación y desarrollo de las nuevas generaciones, como lo es el ejercicio de la profesión docente, ya que un mundo globalizado como el de hoy viene a constituir uno de los aspectos que genera mayor interés y reflexión en los sectores de la sociedad.

Uno de esos sectores es el de la educación dado lo relevante de la función docente en la gestión y manejo de los procesos desarrollados en el aula y en la escuela en general y por la complejidad y dinámica de los diferentes factores que se encuentran implicados en su actividad, que abarcan lo social, lo económico, su preparación teórico-científica y su desempeño en la práctica de la enseñanza, aspectos estos últimos claves para su desempeño profesional (Chirinos y Padron, 2010).

A pesar de la importancia que tiene la profesión docente como

componente humano fundamental del quehacer educativo, en la práctica dicha importancia no se ve reflejada y al respecto, es pertinente destacar lo que señala el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2016), al referir que en diversos países de la región los discursos y las acciones de los docentes adolecen de legitimidad e incidencia contundente en la vida social y política, ya que no se les reconoce ni se les tiene en cuenta en la toma de decisiones trascendentales para la vida de la gente.

Lo mostrado en este documento refleja la situación crítica en la cual se encuentra la profesión docente ante una realidad compleja no solo en el plano educativo, sino en lo social y en lo político en el marco de América Latina, evidenciando que el docente ha perdido presencia y liderazgo respecto a los procesos relacionados con la formación de las nuevas generaciones, así como en lo que se refiere a desarrollar prácticas pedagógicas que estén acordes con la demanda de un entorno que cada vez se hace más complejo y dinámico, situación que requiere una preparación que trascienda lo relacionado con aptitudes y se ubique en un cambio de actitudes orientadas hacia una permanente reflexión, crítica y mejoramiento continuo en el desarrollo de su profesión para coadyuvar con los cambios en profundidad que requiere la sociedad actual.

Así mismo, en el mencionado documento se plantea la necesidad de desarrollar procesos de formación que favorezcan el posicionamiento de los docentes en contextos globales y locales, enfatizando un proceso que vaya más allá de la dotación de estrategias de enseñanza y el manejo de secuencias didácticas y considere el desarrollo de la capacidad de diálogo, de crítica y de participación para lograr la construcción de un proceso educativo acorde con la dinámica y la complejidad de los nuevos tiempos.

No obstante, la realidad que se refleja en el ámbito mundial con relación a la formación docente no se encuentra alineada satisfactoriamente con los planteamientos anteriores y al respecto, es pertinente destacar que la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Cultura y la

Educación (UNESCO, 2013) en su documento titulado: *Proyecto de estrategia a plazo medio 2014-2021* destaca la existencia de una escasez crítica de docentes con la calificación para impartir educación de calidad a un número creciente de educandos, enfatizando el requerimiento de superar al docente transmisor de conocimientos.

Así mismo, es oportuno considerar el documento elaborado por Gajardo (2013), donde se recogen las principales recomendaciones de analistas y expertos en temas de formación inicial y continua, efectividad del trabajo docente y otros. En el mencionado documento la autora afirma que los sistemas de desarrollo profesional no proveen una formación docente que se anticipe a los cambios sociales con la frecuencia y exigencia requeridas, lo que dificulta que los educadores puedan preparar a las nuevas generaciones a las exigencias de una sociedad futura.

También se debe considerar lo que señalan Montero y Gewerc (2017) en cuanto a que:

Las políticas educativas para con la escuela y la profesión docente y la formación inicial, están ayudando a la desvalorización de su trabajo como profesionales de la enseñanza, reduciendo los márgenes de libertad en la toma de decisiones y regulando su quehacer en forma exhaustiva (p. 18).

Esta situación amerita un cambio urgente, un viraje importante en la forma como se están llevando a cabo los procesos relacionados con la formación docente, en cuanto a si los mismos responden a la condición de los docentes como sujetos libres y con autonomía y capacidad para la toma de decisiones, en virtud de un conocimiento claro de la realidad educativa en la que día a día se desenvuelven y la propia realidad escolar y social, sus necesidades y demandas.

Ese contexto referido al requerimiento de la formación docente, debe responder no solo a la importancia de la educación con relación a las necesidades de desarrollo socioeconómico, sino también a su trascendencia

respecto a la construcción y desarrollo de una sociedad basada en el desarrollo humano y la inclusión social (Ortiz, 2016), enfatizándose el rol activo y transformador que le corresponde desempeñar al docente en el marco de la sociedad actual (Nieva y Martínez, 2016).

Sin embargo, la formación docente aún sigue dando prioridad a lo teórico y en un marco en el cual no se generan cuestionamientos, ni posiciones críticas por parte del docente con relación a los conocimientos recibidos al llevar a cabo su confrontación con la práctica, evidenciando con ello una nula interrelación teoría-práctica y la necesaria retroalimentación de una y otra (Talaferro, 2006). Igualmente, la crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación y toma de decisiones es poco estimulada en la formación del docente, obviando un análisis profundo que ayude en la toma de decisiones y la atención en profundidad de los diversos y complejos problemas educativos (Chacón, 2006).

Respecto a lo anterior, es pertinente destacar lo que señala Martínez (2014) cuando afirma que la formación docente es asumida como “aquella adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida a la suma de las influencias que recibe”. (p. 38), lo que permite indicar la importancia de concebirla como una realidad que responde a una dinámica compleja, que trasciende la acumulación de informaciones y datos, condicionada y/o influenciada directamente por el entorno y contexto social, político, cultural e incluso ideológico al cual se encuentra circunscrita.

Los hechos que muestran algunos informes del ámbito internacional latinoamericano evidencian que existen marcadas carencias con relación a la formación docente como proceso de carácter activo, reflexivo y crítico-transformador, lo que dificulta que el docente pueda llevar a cabo un proceso educativo participativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje cooperativo, que permita desarrollar las potencialidades creativas y críticas de los estudiantes.

Al respecto, se debe mencionar el estudio de Izunza, Assaél y Scherping (2011) donde se reflejan debilidades en la formación del docente al enfatizar su preparación como un simple gestor del currículo, con énfasis predominante en la tecnología educativa, en detrimento de procesos reflexivos de base; la utilización de un paradigma de transmisión positivista del saber, desligado de su proceso de construcción, destacando los autores la necesidad de una formación inicial y permanente que aporte saberes teórico, técnicos y prácticos para una actualización continua que tenga como eje el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Igualmente, se encuentra el estudio realizado por Ibarra, Escalante y Fonseca (2014), donde se determina que, en la ejecución de las políticas de formación, no se evidencia la promoción de la participación activa de los docentes en los procesos de concepción, diseño y aplicación de los proyectos y programas de formación y perfeccionamiento en servicio, así como la ejecución en forma apresurada y superficial de las actividades conducentes a la capacitación de los docentes.

Los hechos evidenciados en los estudios antes referidos muestran la necesidad fundamental de llevar a cabo una formación docente donde se superen los modelos homogeneizantes y se potencie el desarrollo en programas de formación basados en desarrollos curriculares donde converjan diversas modalidades y contenidos, que provean un sistema de formación donde la dinámica de las instituciones, esté atravesada y a la vez incida, en los procesos socioculturales propios de los contextos en donde están insertas (Cardelli y Duhalde, 2001).

En ese sentido, los hechos expresados vienen a mostrar la tendencia hacia una formación docente donde aún los modelos convencionales, centrados en la repetición y la reproducción como aspectos centrales en la ejecución de las actividades educativas, donde el desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva y el análisis de las situaciones educativas en profundidad se encuentran alejados de las prácticas que les corresponde llevar a cabo a los

docentes, aspecto que impacta en la forma como se conduce la acción pedagógica y la forma como aprenden los alumnos.

Con relación a los aspectos mencionados, es importante señalar que el devenir del tiempo le plantea a la formación docente el reto de estar a la altura y vanguardia de su momento, partiendo de lo que propugna Aristóteles al afirmar que “un hombre inteligente no lo es por su sabiduría, sino por su capacidad de usar sus conocimientos en la vida real” (Citado en Zambrano, 2013, p. 34), planteamiento que destaca la importancia de la formación como hecho que contribuye a potenciar la inteligencia y la sabiduría de las personas a partir de la capacidad para poner en práctica y desarrollar desde la cotidianidad aquello cuanto se aprende.

En ese sentido, el problema de la formación docente en el contexto de la realidad del mundo de hoy se hace más patente, no solo en virtud de su necesidad para el mejoramiento cualitativo de la educación actual, sino también desde la perspectiva de asumirla como un proceso complejo que alcanza su consecución no solo en el manejo teórico de saberes, sino también en las prácticas y actitudes que asume el docente ante la compleja y dinámica realidad social en la cual se desenvuelve, donde la diversidad y los cambios se suscitan de manera permanente.

Al respecto, es necesario destacar lo que plantea Asensio (2000) en cuanto a que los cambios dirigidos a la construcción de una nueva escuela, no solo requieren de medios tecnológicos y didácticos, sino de docentes formados en y para la complejidad, con la preparación científica y pedagógica dirigida a la formación de personas con autonomía, responsabilidad y capacidad para el diálogo, junto con la disposición mental para apropiarse de un conocimiento abierto, integrador y no dogmático.

Con base en lo señalado anteriormente, formarse en el marco del ejercicio de una docencia no tradicional, ni convencional implica ir más allá de adquirir supuestos saberes y conocimientos, ya que se plantea que dicha formación en cuanto a conocimiento, habilidades, actitudes y cualidades,

debe surgir como respuesta a las necesidades que demanda un determinado escenario o realidad concreta, donde lo que debe prevalecer es el desarrollo de la persona, más allá de los aspectos relacionados con la capacitación científico-técnica y la acumulación de informaciones y datos.

Complementando lo anterior, es pertinente considerar lo que refiere Dussel (2003) con relación a la importancia y necesidad de la formación docente en América Latina:

Los diagnósticos sobre la deficiente calidad de la educación han enfatizado la importancia de mejorar la formación básica y en servicio de los docentes de todos los niveles. La mayoría de las reformas en curso en América Latina apuntan a transformar la tradicional estructura de la formación del personal docente para que corresponda a las demandas sociales y económicas, así como a las teorías pedagógicas más actualizadas (p. 10).

Tal exigencia y/o requerimiento confronta con una realidad donde aún prevalece una concepción de la formación docente, donde se enfatiza:

- La acumulación de conocimientos, el manejo de habilidades y destrezas y la adquisición de competencias profesionales, en detrimento de los procesos dirigidos a la producción de saberes y conocimientos (Runge y Garcés, 2010);

- Planeamiento individualista y academicista que pretende separar la superación personal de la institucional (Alves, 2003);

- La ausencia de una visión inter y transdisciplinaria de los problemas educativos, lo que priva a la formación docente de una perspectiva sistémica y profunda acerca de esos problemas (Asensio, 2000).

- La desvinculación entre práctica, reflexión y crítica reflexiva, dificultando la construcción y/o recuperación del significado y el sentido del oficio de enseñar (Tezanos, 2005).

Los hechos que conforman la realidad referida son un indicativo de que la formación docente es un problema que tiene pertinencia y vigencia en el

contexto de la realidad del mundo de hoy, en el sentido de que afecta el desarrollo de una educación que responda a las demandas de la población, no solo en cuanto a capacitación técnica y científica, sino respecto al desarrollo del ser humano como persona y como ciudadano que pertenece a una comunidad local, nacional y universal.

El reconocimiento de este problema en los términos señalados se corresponde con una orientación donde la formación se concibe como una dimensión desde la cual se desarrollan y consolidan espacios de experiencia que contribuyen no solo a mejorar la práctica del quehacer educativo emprendido, sino que, más allá, aspira a reflexionar críticamente y a revalorar las condiciones mismas en que ésta tiene lugar.

Este planteamiento corresponde con lo referido por Villegas (2010), al afirmar que las ideas y postulados que describen a la formación como aspecto teórico-conceptual se resumen de la siguiente forma: “la experiencia como capacidad de reflexión sobre la historia misma del sujeto. Así, la formación aparece menos como un objeto definido y más como la experiencia promovida en el acto a través de hechos precisos” (p. 2).

En ese sentido, el problema de la formación docente en el contexto de la realidad actual responde a la existencia de prácticas convencionales, tradicionales y extremadamente formalizadas que tienden a dificultar la consecución de un proceso integral, inter y transdisciplinar que, a través de la práctica y la reflexión crítica le permita al docente desarrollar de manera amplia y creativa sus capacidades y actitudes para el desarrollo de un proceso educativo acorde con los intereses, necesidades y el contexto del estudiante.

Lo señalado es reforzado con lo que han planteado diversos autores con relación a la formación docente, quienes propugnan cambios en los enfoques con los cuales se ha abordado la misma e igualmente, resaltan el rol protagónico y transformador que tiene el docente en el marco de la sociedad actual (Freire, 2010; Martín, 2015; Delgado, 2013; Imbernón, 2011).

Estos cambios requerirían una revisión a fondo de los elementos teórico-prácticos que han prevalecido en la forma como se han llevado a cabo las acciones relacionadas con la formación docente en el marco de la realidad educativa actual.

La necesidad de estos cambios se justifica y sustenta en la importancia que tiene el hecho educativo, aspecto que ha sido resaltado por Dewey (1991) al hacer las siguientes reflexiones:

La educación es un proceso que permite al hombre procurarse, a través de la sociedad organizada, la razón de ser de la vida misma. Permite que el individuo mantenga su propia continuidad, aprendiendo primero las técnicas de supervivencia y de desarrollo a partir de la experiencia acumulada por su grupo, para luego lograr que acepte la moralidad de su sociedad, sin dejar de ver este proceso como un proceso abierto, tentativo y sujeto a revisión a la luz de la continua experiencia (p. 20).

Estas aseveraciones permiten destacar la importancia fundamental que tiene la formación docente y llevan a valorar la forma y condiciones en las que esta se ha venido emprendiendo; y más aún, deja a la luz interrogantes relativas a ¿Cómo tiene lugar el proceso de formación de los formadores? ¿En qué medida se están gestando los mecanismos y dispositivos que garantizan la formación del docente como principal agente y sujeto socializador? ¿Cuáles son las creencias que han permanecido y prevalecido con relación a la formación docente? ¿Qué significa y qué implica en realidad este importante proceso?

Las interrogantes señaladas invitan a realizar una mirada exhaustiva sobre los aspectos históricos, teóricos y prácticos que se encuentran implicados en la formación docente a fin de poder llevar a cabo los planteamientos y consideraciones generales sobre este importante aspecto de la realidad educativa, lo que amerita promover el desarrollo de un tratamiento operativo y objetivo producto de un proceso de investigación,

análisis y reflexión sobre los aspectos que se encuentran expresados en la formación del docente.

Las premisas fundamentales que estarían presentes en ese proceso de investigación señalan que en la medida que el docente se forme, en cuanto asuma con determinación el imperativo papel que le confiere la sociedad y el Estado, podrá así generar los cambios y transformaciones requeridas; primero, sobre sí mismo como sujeto, como profesional y como persona y de allí en una dimensión inmediata sobre el sistema educativo, social y cultural del cual forma parte. Tal como lo plantea la UNESCO (2014) al referir que: “si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales”. (p. 29).

Desde los señalamientos planteados por la UNESCO, se da testimonio de la importancia y trascendencia que tiene consigo la formación docente; al término que la inscribe en un escenario desde el cual se constituye en la base y/o plataforma adecuada para poder gestar los cambios y transformaciones que, en lo educativo, cultural e incluso en lo político, demanda el sistema actual; más aún, enfatiza que, si el docente mismo no cambia, no se transforma a sí mismo, la sociedad no logrará cambiar.

A estas consideraciones, se agregan los planteamientos de Linares (2010) cuando expone que: “solo la formación como un proceso sistémico y formalmente estructurado puede ocasionar en el docente los cambios intrínsecos en lo psicológico y profesional” (p. 20). Así mismo, se suma lo señalado por Muñoz (2015) al afirmar que la perspectiva sistémica y reflexiva de la formación docente, enfoque donde se asume al proceso de enseñanza como integrado a una estructura sistémica y dinámica en la cual el docente investiga, piensa y delibera, incide de manera significativa en su práctica en el sentido de que adquiere conciencia de las interacciones, relaciones y contextos y lo que estos aspectos producen en el aula de clases.

La formación vinculada con el ejercicio de la formación del docente se

expone así, como un vehículo indispensable para poder revertir cambios en el sujeto, transformarlo y dinamizarlo a través de la praxis en todas sus facetas y dimensiones y desde una perspectiva no individualista orientada hacia la transformación social, que abarca todos los componentes del sistema educativo (alumno, docente, equipo docente, comunidad familiar y contexto social de la escuela, así como los objetivos, el contenido, el método, el medio, la forma y la evaluación de la enseñanza) (Muñoz, 2015).

Esto viene a constituir uno de los grandes retos que se le debe plantear al proceso de formación del profesorado, en el sentido de que se propugna una visión global, sistémica y crítico-reflexiva que exige cambios en profundidad en cuanto a la forma como aún se llevan a la práctica los programas de formación relacionados con el mejoramiento permanente de la función docente, de tal manera que se genere una definitiva apertura a una visión integral del hecho formativo docente.

Este planteamiento tiene pertinencia con la realidad educativa venezolana, donde los cambios en materia política, social y económica reclaman el desarrollo de un proceso educativo orientado a coadyuvar en las transformaciones necesarias para la formación de una nueva ciudadanía y una nueva sociedad, a partir de la presencia de un docente no solo con alto nivel de preparación académica, habilidades y destrezas en los contenidos y estrategias didácticas para la enseñanza de sus asignaturas, sino también con sólida conciencia crítica, analítica y reflexiva y orientado al desarrollo de una praxis transformadora en su entorno.

Al respecto, es importante destacar el trabajo de Valbuena, Morillo y Salas (2004), quienes exponen la necesidad de una renovación de la formación docente y la renovación de la práctica pedagógica en el aula, con un enfoque que permita interactuar a la escuela, la familia y la comunidad. Igualmente plantean una formación dirigida a transformar al docente en su forma de ser, pensar y actuar, partiendo de la premisa de que “toda verdadera formación debe conducir a la transformación de la persona y del

hacer pedagógico, para alcanzar el desarrollo de las potencialidades de la persona” (p. 224).

Igualmente, lo que señala el estudio de Pasek y Matos (2011), donde se reflejan como limitaciones en la formación docente las escasas competencias para el debate y la discusión, el análisis y el juicio y la construcción de argumentos que permitan sustentar y justificar una determinada posición, lo que viene a representar una debilidad que tiene incidencia no solo en la propia formación del docente y el proceso educativo de los estudiantes, sino también en el desarrollo de una nueva escolaridad que se vincule con la realidad social y posibles cambios hacia una nueva sociedad.

Así mismo, se debe destacar lo que plantea Pérez Esclarín (2014) en su trabajo sobre la formación docente y la calidad de la educación, donde señala que la formación docente en Venezuela se encuentra en una situación de degradación, reducida a la simple acumulación de conocimiento y el desarrollo de destrezas o habilidades, lo que lo lleva a plantear una propuesta educativa de formación docente planteada en los términos de un proceso de liberación individual, grupal y social dirigida a transformar profundamente la manera de pensar, de ser y de actuar del docente.

En la continuación de las situaciones que evidencian el problema de la formación docente en Venezuela, se encuentra lo que refiere Bonilla (2020), al plantear un conjunto de hechos que describen y caracterizan este problema de la realidad educativa del país, donde destaca primeramente la existencia de lo que califica como una odiosa separación entre trabajo manual y trabajo intelectual en la formación, destacando que mientras los docentes llevan a cabo la práctica pedagógica, los formadores la piensan y teorizan, estando estos últimos marcadamente desvinculados del trabajo de aula.

En ese mismo marco, Bonilla afirma que la alternativa de incorporar al docente con experiencia o “docente pueblo” como él lo denomina, se encuentra desechada, en el sentido de que al “profesional de la docencia” se

le percibe y cataloga como “científico social”, lo que dificulta que los centros de formación se constituyan en espacios para el intercambio de experiencias y saberes y no simplemente en lugares para transmitir conocimiento operacional.

Este autor señala igualmente, que aun cuando desde el Ministerio de Educación se han implementado alternativas de formación docente como los colectivos pedagógicos, calificadas como “formas de resistencia” dirigidas a compartir experiencias entre los docentes, las mismas carecen del personal con experiencia pedagógica que las pueda conducir de manera acorde con las exigencias necesarias de una formación con contenido, participación, diálogo e intercambio de experiencias.

Así mismo, resalta Bonilla (2020) el problema del neoempirismo en la formación docente como otra de las aristas de este problema, resaltando una tendencia dirigida a darle mayor importancia y preeminencia a la praxis en detrimento de la tradición y el saber pedagógico producto de la construcción colectiva de estudiantes, docentes, familia y comunidad.

Aunado a esto, Bonilla destaca el dominio de la producción editorial foránea como fuente para orientar la formación teórica de los futuros docentes, desvalorizando las producciones generadas por los docentes locales, destacando que dicha desvalorización es producto de la escasa producción de material bibliográfico y documental de parte de los colectivos pedagógicos, aspecto que, según el autor, puede cambiar con una política correcta.

Los aspectos referidos con relación a la formación docente en Venezuela evidencian la importancia y la necesidad de desarrollar alternativas de formación que surjan de una concepción crítico-práctica, a partir de la cual se haga posible construir una nueva subjetividad abierta al cuestionamiento y al crecimiento personal, a la crítica reflexiva, al diálogo, a la tolerancia, a la diversidad y al desarrollo integral de las propias potencialidades del docente, conjuntamente con un acercamiento e

interacción de las experiencias del docente de escuela (“docente pueblo”) con el académico (“docente científico social”).

Los cambios necesarios a generar e introducir dentro de la formación docente, como tema que ha cobrado espacios relevantes dentro de la investigación científica, la reflexión y la creación intelectual en el campo educativo, implican y exigen la indagación, identificación y análisis de algunos aspectos que históricamente se han enraizado y penetrado en lo que constituye su tejido operativo y funcional; transgrediendo su operatividad al término que hoy requiere ser interpelada e intervenida para reorientar su sentido como proceso para lograr docentes idóneos para el quehacer educativo.

En el presente estudio a estos aspectos se les denomina mitos, concepto ya definido y analizado por Montero (1994) destacando el papel que éstos han tenido en las representaciones de la cultura política latinoamericana. La autora referida define al mito como “una fábula, como una ficción alegórica. Es un relato surgido a partir de algunos hechos reelaborados por el deseo y la imaginación que a partir de ellos genera un nuevo discurso, el mitogelema, el cual recrea lo sucedido” (p. 90).

La naturaleza del mito se encuentra localizada en un proceso de reelaboración y recreación, que se lleva a cabo en función de aspectos no racionales surgidos de los componentes afectivos (deseos, miedos, sentimientos) e imaginativos de los sujetos, conformando un discurso que llega a constituirse en “verdad” sostenida por el colectivo, aun cuando la realidad de los hechos evidencie y demuestre lo contrario, lo que podría representarse como una actuación dirigida a anular el conocimiento producto de la construcción racional, objetiva, analítica y reflexiva.

Esta construcción, que Montero caracteriza como psicosocial, “pasa por un proceso en el cual un objeto psicológico (hecho o personaje) se transforma y distorsiona mediante la atribución de rasgos, características y acciones; la marginación de aspectos positivos o negativos, según la

evaluación que reciba” (Montero, 1994, p. 91). Como proceso no racional, ni basado en una realidad objetiva debidamente indagada y analizada, el mito responde a un proceso distorsionador mediante el cual se generan atributos no reales a hechos y personajes, estando ligado este carácter distorsionador del mito “a procesos ideologizadores” (Ibídem).

En el marco de esta tesis, los mitos son abordados desde una perspectiva lógica dirigida a comprender en qué medida éstos se han insertado y afectan la realidad en la que se inscribe la formación del docente en los diferentes niveles educativos, así como las implicaciones y los efectos que directa e indirectamente este genera en relación al proceso formativo del docente. El concepto es también expuesto por Santana (2016) cuando refiere lo siguiente:

Se asume como mito al conjunto de creencias y sistemas del pensamiento cultural que históricamente se han enraizado en el imaginario social y que han sido transmitidos de generación en generación como forma de expresar y explicar la naturaleza del ser y las cosas. Estos están representados bajo una cadena cronológica consecutiva que los reproduce y se han conservado a través del tiempo condicionando los modos de pensar y actuar sobre las realidades. (p. 10).

Como representaciones culturales que se expresan en la sociedad de generación en generación conformando un legado histórico y que en gran medida condicionan el pensamiento y el accionar de los sujetos, los mitos se encuentran inscritos en el eje temático de la formación del docente en la educación en general y en la educación venezolana en particular, haciéndose parte del marco socio-histórico y, más aún, encarnándose en el pensamiento del profesorado.

La existencia de los mitos como parte de los problemas relacionados con la formación docente representa un hecho que se expresa a través de las expresiones lingüísticas, discursos y prácticas que se asumen y llevan a cabo con relación a dicha formación, sin justificación racional, ni

cuestionamiento alguno, ya que de lo contrario perdería su validez (Maciel, 2005). En ese sentido, su localización, identificación, análisis y comprensión es parte clave y fundamental de los procesos dirigidos a lograr mejoras significativas y de fondo en la formación docente.

La desmitificación de la docencia y de la formación docente, constituye una manera de posibilitar los pasos necesarios para afrontar la realidad de lo que estos hechos representan en el ámbito de la educación venezolana, de tal manera que se puedan establecer las bases que sirvan para generar los cambios relacionados con el ejercicio del trabajo docente y los procesos que se propugnan para que desde las acciones pedagógicas se den respuestas a las complejidades que forman parte de la enseñanza y el aprendizaje y de los factores relacionados con ellas.

Por ello, se toma como aspecto investigativo el ámbito de los mitos y las realidades de cara a la formación del docente, porque en tan preponderante ejercicio se han hecho presente manifestaciones que reúnen rasgos de mitos, ya que han reconfigurado la manera en que éste se expresa y se han sostenido como costumbre, como hábito y como un modo de pensar que amerita ser desmontado cuanto antes para favorecer la construcción de pensamientos y prácticas que respondan a la realidad, su reflexión y análisis crítico.

En este ámbito, el propósito de la investigación se orienta a descifrar la naturaleza teórico-operativa de los mitos y realidades de la formación docente en la educación venezolana a partir de la crítica teórica y el contraste pertinente, llevando implícita una orientación epistemológica que se ubica en la concepción interpretativa propia de una atmósfera hermenéutica. Ello, por cuanto genera un tratamiento analítico, interpretativo y reflexivo sobre cada uno de los documentos manejados en esta investigación.

Este planteamiento se encuentra alineado con las afirmaciones realizadas por Arráez, Calles y Moreno (2006), quienes sobre la hermenéutica plantean lo siguiente:

Se entiende como la interpretación que viene a identificarse con la comprensión de todo texto cuyo sentido no sea inmediatamente evidente y constituya un problema, acentuado, por alguna distancia (histórica, psicológica, lingüística, etc.) que se interpone entre nosotros y el documento. El hermeneuta es, por lo tanto, quien se dedica a interpretar y develar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y la hermenéutica una disciplina de la interpretación. (p.173).

La hermenéutica aplicada en el campo de las ciencias sociales y muy puntualmente en lo que refiere a las ciencias de la educación permite conocer en profundidad las situaciones abordadas a partir del análisis integral de los textos y documentos que lo orientan. La hermenéutica se hace presente desde lo interpretativo, lo reflexivo y analítico impregnado en el texto. Así, la formación docente en Venezuela se enfoca a partir de un abordaje comprensivo en base a lo que diversos autores describen en torno al tema.

Con relación a la perspectiva metodológica, el estudio se encuentra inscrito en la naturaleza propia de la investigación cualitativa, tomando en cuenta que se analizan en profundidad las condiciones y cualidades en las que se inscribe la formación docente en la educación venezolana. Este tratamiento metodológico desde el enfoque cualitativo no se limita solo a descubrir, sino que interviene en los aspectos teóricos generando así un campo más amplio de comprensión.

De este modo, se tienen las afirmaciones ofrecidas por Martínez (2006), quien define la investigación cualitativa de la manera siguiente:

La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. La perspectiva cualitativa de la investigación intenta acercarse a la realidad social a partir de la

utilización de datos no cuantitativos. (p. 15).

Los referentes teóricos que describen la investigación cualitativa dan cabida a entender que la misma se orientó a la construcción objetiva del conocimiento. A tal fin, se apoya en la contrastación y comprobación teórica desde un enfoque integral e integrador, aproximándose así a la naturaleza real y objetiva que sustenta el problema de la formación docente para desentrañar de una manera científica cada uno de los elementos que la constituyen.

En lo referido al diseño de la investigación, el mismo presenta las cualidades propias de la investigación documental, considerando que la formación docente fue abordada a partir de fuentes secundarias como: libros, revistas arbitradas, documentos informativos y tratados teóricos publicados en base al tema. Bajo estas consideraciones el *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* de la Universidad Pedagógica Libertador (UPEL, 2013) señala lo siguiente: “se entiende por investigación documental el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (p.15)

Como se aprecia en la cita referida, esta investigación se puntualizó en una perspectiva teórico-conceptual, donde la autora se abocó a establecer su propia línea de pensamiento, en función de la esencia de los aspectos que configuran e integran la realidad de la formación docente y la educación en general.

Con base en los aspectos antes señalados, las unidades de análisis que formaron parte del proceso de investigación desarrollado se encuentran representadas en los aspectos teórico-filosóficos relacionados con la formación docente, los planteamientos fundamentales de la educación en todos sus niveles y los mitos y realidades de la formación docente.

En lo que respecta al procesamiento de la información de esta

investigación, se utilizó la categorización que permitió clasificar, ordenar, sistematizar y sintetizar las informaciones obtenidas de las fuentes documentales y bibliográficas relacionadas con las unidades de análisis. La categorización se llevó a cabo mediante la utilización de matrices de categorización donde se reflejarán los discursos, sentimientos, opiniones, perspectivas situaciones y aspectos de orden contextual relacionados con la realidad estudiada. Para el análisis de la información se utilizó el análisis de contenido, a fin de desvelar tramas, argumentos, conceptos, señales y reflexiones ocultas del contenido de los testimonios presentes en los textos y documentos consultados.

En el orden estructural, se presenta a continuación el esquema organizativo desde el cual se dio curso a la investigación. El mismo contempla cuatro (04) capítulos orgánicamente definidos donde se condensan los hallazgos teórico-conceptuales referidos al tema, a la luz de los aportes ofrecidos por autores y estudiosos de tan complejo campo; así como también los aportes y consideraciones que la investigadora ha seleccionado con base en la crítica teórica. Estos capítulos se presentan a continuación:

Capítulo I. Itinerario de la formación docente en Venezuela: el capítulo de entrada que da curso a la investigación parte por determinar los tiempos del pensamiento ilustrado, lo que lleva a generar todo un recorrido histórico desde el cual se describen las condiciones en que comenzó a aparecer el concepto de formación docente en el territorio nacional y como este a través del tiempo fue avanzando y superándose. Seguidamente, se genera todo un abordaje de criterios a partir del tema de la formación docente en la Constitución Republicana, tratando en un momento solo lo concerniente a la vida republicana y su pertinencia en cuanto la formación del profesorado para así, desembocar en el tema referido a la formación docente en los tiempos actuales... Más allá de los mitos.

Capítulo II. La creación intelectual sobre formación docente: en este escenario de la investigación se abordan fundamentalmente aspectos pertinentes a los representantes originarios de la formación docente. Ello, con la intención de conocer los principales investigadores y actores del quehacer científico que han contribuido en el enriquecimiento de dicho tema. Así mismo se aborda el tema referido al pensamiento sobre formación docente en Venezuela para explorar como se ha asumido en el territorio nacional la idea que reviste la formación docente como proceso y en qué medida se han generado aportes intelectuales ante tan complejo referente. Finalmente, se analiza e interpreta el tema de las políticas públicas sobre la formación docente en Venezuela.

Capítulo III. Acepciones teóricas de la formación docente y su pertinencia en la educación venezolana: desde este capítulo de la investigación se desarrolla todo un tratamiento teórico a partir del cual se determinan las condiciones en que el proceso de formación docente se orienta en los profesionales de los diferentes niveles de la educación venezolana. Así, se desarrollan los subcapítulos referidos a la formación docente: abordaje desde una mirada epistémica; dimensiones de la formación docente de cara a los mitos y realidades instituidos en la educación, donde se hace fuerza a las dimensiones (ontológicas, axiológica y social), interpretando las condiciones en que éstas se inscriben de cara a la formación del docente y por último el contexto neurálgico donde se gestan mitos y realidades de la formación docente.

Capítulo IV. Formación docente: Las tentaciones: el desarrollo investigativo de este capítulo final comprende los aportes teóricos fundamentales y las ideas que la investigadora precisó en virtud de los hallazgos y la producción del conocimiento generado, representando el momento estelar, ya que integra los principales puntos de vista y perspectivas referidas a este campo de estudio, abarcando el aporte conceptual, los planteamientos y retos relacionados con la formación

docente. Aquí se ofrecen los principales aspectos obtenidos desde el recorrido investigativo que implica en sí el tema, generando perspectivas y posiciones en las que se denota el deber ser de la formación del docente, así como los retos y desafíos que se le imponen en estos tiempos demandantes de un sistema educativo de calidad.

CAPÍTULO I

ITINERARIO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA

El tratamiento del itinerario de la formación docente en Venezuela describe e interpreta en su esencia fundamental la idea de la ruta, senda o camino recorrido a lo largo de la historia. En la misma se esbozan las diferentes épocas y/o momentos históricos en los que se ha inscrito la formación docente en el país, generando un tratamiento teórico sobre las ideas fundamentales que lo describen, características y condiciones operativas. De allí, el presente capítulo se orienta en tres aspectos determinantes que son: Los tiempos del pensamiento ilustrado, la formación docente en la consolidación republicana y por último la formación docente en nuestros tiempos más allá de los mitos instituidos. Es esta la nomenclatura que sostiene la idea para el abordaje investigativo desde el itinerario de la formación docente como punto de partida en la aventura de desentrañar sus mitos y realidades.

Los tiempos del pensamiento ilustrado

Generar un tratamiento investigativo con relación al desarrollo histórico de la formación docente en Venezuela, invita a llevar a cabo un recorrido a través del cual se divisen trazos de sus orígenes y en los cuales se dé testimonio de las condiciones en las que éste aparece y la naturaleza en la cual está circunscrita. Como un primer momento histórico aparece el pensamiento ilustrado, contexto y época en el cual germina una nueva visión y enfoque hacia el abordaje y comprensión de la realidad. En esta nueva etapa

el hecho científico se oxigena, generando una nueva arquitectura del pensamiento y abriendo espacio a la reflexión crítica y el sentido de la razón.

A modo de contextualizar este momento investigativo se expone que el pensamiento ilustrado aparece en el Siglo XVIII, también conocido como el Siglo de las Luces. Es este un escenario en el cual ciencia y razón se exaltan como principios fundamentales del conocimiento en contraposición a postulados del pensamiento místico, mitológico y fantasioso que por años aprisionaron el pensamiento humano. Desde el punto de vista filosófico, Immanuel Kant fue uno de los más notables representantes del pensamiento ilustrado no solo en Europa, sino en todo el espectro universal. Este filósofo publica en el año 1788 un pequeño escrito titulado *¿Qué es la Ilustración?* En donde afirma lo siguiente:

La Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración. (citado en Mialdea, 2012, p. 166).

Se contempla en este sentido que, desde la filosofía de Kant, la Ilustración viene a representar para el hombre una etapa que abre paso a la madurez intelectual. Madurez que viene a estar signada por una migración de lo místico a la razón. Ahora bien, cuando este notable autor menciona en la cita que la minoría de edad es la incapacidad de servirse del propio entendimiento en la que cada quien es culpable de ello, está asumiendo que la ilustración es una necesidad, una emergencia de la misma humanidad debido a la ambición y el deseo incontenible por superar el pensamiento restringido. Por lo tanto, este pensamiento ilustrado tiene en su naturaleza características y rasgos que lo definen.

Una evidencia de los rasgos y/ cualidades que definen al pensamiento ilustrado lo ofrece Kant (1992), quien en sus afirmaciones describe el pensamiento ilustrado de la forma siguiente:

La principal cualidad de la Ilustración es el racionalismo, con primacía de la razón y en manifiesta oposición a lo sobrenatural y a lo tradicional. El ilustrado pretende llegar al prójimo a través de la razón y no de la revelación. De ahí lo del “siglo de las luces”, en referencia meridiana a las luces de la lógica y de la inteligencia (razón) que debían iluminarlo todo. Por supuesto, y desde esta racionalidad, solo será real aquello que puede ser entendido por la razón; caso contrario, será inútil o falso (p. 106).

Lo que las ideas kantianas develan sobre el pensamiento ilustrado viene a resumirse en una idea central: “necesidad de superación y liberación del pensamiento”; enunciado que se afirma, por cuanto la filosofía de la Ilustración tiene como carácter fundamental desmontar todo el conjunto de creencias supersticiosas contrarias a la razón. Por lo tanto, el pensamiento ilustrado es una nueva forma de ver e interpretar al mundo, es un cristal que transfigura el comportamiento social y se hace sentir en todas las dimensiones; pues cada campo del saber, cada dimensión social se sintió irradiada e influenciada por este.

En referencia a lo anterior, es pertinente destacar lo que señala Peñalver (2002) al afirmar lo siguiente con relación al pensamiento ilustrado presente en los planteamientos de Kant:

El espíritu ilustrado de Kant tiene una centralidad que puede destacarse por fundamental: “liberarse de la superstición”, dejar aquel conjunto de creencias que pudieran ser extrañas a la fe o contrarias a la razón; además, la Ilustración es un estado, entendido como situación de una persona, como modo de ser, como aquello que puede modificar la condición de alguien, en síntesis: la defensa de la Ilustración que hace Kant, y esto es sólo una interpretación, es exponerla como actitud ante el mundo, como una actitud distinta ante el mundo (p. 13).

De acuerdo con lo que plantea Peñalver, Kant asume el pensamiento ilustrado como una actitud o un modo de pensar desde el cual se propugna la liberación de todo pensamiento o práctica basada en la superstición o alejada de la razón, aspecto que va a derivar en la construcción de “nuevos conceptos sobre el ser humano, la sociedad y la política” (Peñalver, 2002), conceptos que van a incidir de manera determinante en los demás ámbitos de la realidad humana, entre ellos la educación

Con la finalidad de precisar y profundizar en el significado y lo que representa el pensamiento ilustrado, es pertinente hacer referencia a Delgado (2005), quien destaca las siguientes características generales del mismo:

- a) El papel de la naturaleza para originar y conducir la existencia de los hombres y de todos los objetos del universo...Bajo esta idea, se dejaban de un lado las explicaciones metafísicas o sobrenaturales sostenidas por la jerarquía eclesiástica.
- b) Según la filosofía ilustrada la razón constituye el instrumento que debe servir de guía para investigar el funcionamiento de las leyes de la naturaleza.
- c) La creencia en la igualdad. Si todos los hombres proceden de la misma naturaleza y todos poseen la capacidad de razonar, entonces “todos los hombres son iguales a la luz de la razón”, y tienen iguales derechos que deben ser respetados.
- d) La lucha por la libertad, tanto en las cuestiones políticas como en las económicas, en las intelectuales y en las religiosas.
- e) La defensa de la religión natural, llamada también deísmo, tuvo su fundamento en la idea filosófica de que Dios y el alma no pueden ser conocidos por la razón humana, por cuanto corresponden a la metafísica y no a lo que puede ser percibido mediante los sentidos.
- f) La defensa de una moral laica, es decir independiente de la religión, ya que los hombres se rigen por normas morales no solo porque Dios ordena observarlas, sino porque la razón exige el respeto por los demás (p. 248).

Las características antes señaladas indican la preeminencia de la razón como eje fundamental del conocimiento científico y filosófico, así como

en la religión, la moral, el pensamiento y la acción política. Esta prerrogativa del elemento racional humano constituyó una irrupción contra el pensamiento religioso-clerical preponderante en la época, consolidándose como un aspecto fuertemente influyente y relacionado con los diferentes movimientos científicos, sociales, políticos, culturales y educativos llevados a cabo en Europa.

Por ello, se puede afirmar que, sin lugar a dudas, el Siglo de las Luces, denominación con la cual se conoce al nacimiento de la Ilustración, trajo consigo un nuevo orden en el pensamiento social; los principales campos del desarrollo humano tuvieron que adecuar su discurso ante el nuevo sistema que el pensamiento ilustrado instituyó. Uno de estos campos fue la educación, base fundamental para la socialización del sujeto y principal instrumento del Estado para la constitución del sistema de valores, siendo esta una de las dimensiones que mayor influencia recibió de la Ilustración, por lo que tuvo que adaptarse y sujetarse desde todos y cada uno de los componentes operativos que la integran.

Una evidencia que permite descifrar las influencias y efectos directamente generados desde el pensamiento ilustrado sobre la educación, lo refiere Kant cuando afirma:

Desde el siglo XVIII se inicia la construcción y definición de un discurso educativo en sintonía con la Ilustración. En tal discurso, los referentes de índole pedagógica, de la educación y de la escuela, se forjan bajo el acontecimiento¹⁵ de la Ilustración. Ello no sólo forma parte de un nuevo estilo de pensamiento que se construye por encima del magma feudal, sino que se instala para apuntalar las perspectivas de los nuevos conceptos sobre el ser humano, la sociedad y la política. El desprendimiento del control clerical, la afirmación de la razón, la perspectiva antropologista, constituyen parte de las ideas en formación. En esa efervescencia histórica, definitivamente determinante, en el marco de la ilustración, también “se comienza a sentir la necesidad de una institución que la sustituya en la tarea de formar al hombre que la nueva sociedad requiere: la escuela. (p. 85).

El pensamiento ilustrado vino a generar fuertes influencias sobre la educación, en primera instancia impactó sobre la base de su discurso, sus ideas y la forma de asumir la construcción del conocimiento. Por otro lado, la ilustración forjó desde la educación la efervescencia en torno a los conceptos sobre el ser humano, la sociedad y política. Lo educativo toma una nueva forma y comienza a mostrarse con un apego a lo racional, al saber científico, a lo demostrable y transmisible. La fe comienza a desvanecerse como fundamento, viniendo la educación a ocupar un espacio importante incluso en la estructuración del poder.

Rábade (2005) destaca tres pensadores en particular como emblemáticos y representativos del pensamiento ilustrado en la educación: Locke, Rousseau y Kant. Cada uno de ellos, a través de sus idearios filosófico-pedagógicos, impactó de manera significativa en el ámbito de la educación moderna.

Con relación a Locke, el autor referido afirma que este filósofo propugna la exigencia de una nueva educación para llevar a cabo las diversas capacidades del educando con miras a dotarlo de las virtudes que lo hagan miembro útil y digno de la sociedad. Igualmente, desde el pensamiento de Locke se propugna el desarrollo de una educación y preparación para la vida, aspiración que se distancia de una educación academicista y de ejercicio retórico.

En cuanto a Rousseau, Morrison (2004) señala que, en el enfoque educativo de este autor, se propone la educación natural como práctica dirigida a fomentar el desarrollo de la felicidad, espontaneidad y la curiosidad asociadas con la niñez, lo que lleva a la denominación de dicho enfoque como naturalismo. Desde la perspectiva educacional de Rousseau, surgieron diversos autores como Pestalozzi, Fröebel y Comenius, entre otros, cuyas propuestas educativas enfatizan el desarrollo de una educación en un

contexto libre y natural, donde se desarrollen las capacidades de los educandos, partiendo de la premisa de que éstos son esencialmente buenos.

Respecto a Kant, Rábade señala que los planteamientos educativos de este autor se soportan en los planteamientos que realiza en su pequeña obra *Pädagogik* (Pedagogía), donde se postulan lo que se pueden denominar principios educativos, concretamente en la introducción de este trabajo. Un primer principio educativo kantiano destacado por Rábade, es donde Kant señala que “el hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (citado por Rábade, 2005, p. 49).

El autor referido afirma que este principio se resume en los siguientes planteamientos: atención y cuidados, disciplina e instrucción, unido todo a la formación; hay que acudir a la razón y ayudar al educando en su esfuerzo; el género humano es poseedor de un conjunto de disposiciones o dones naturales que el hombre debe esforzarse en desarrollarlos por sí mismos.

Un segundo principio que se extrae de la *Pädagogik* de Kant, señala que “el hombre solo puede hacerse hombre mediante la educación. No es más que lo que la educación hace de él” (citado por Rábade, 2005, p. 49). A partir de la propuesta de este principio se infiere el rechazo a toda visión sustancialista del ser humano, enfatizando la importancia de la educación en la edificación de la condición humana, destacando el carácter sociocomunitario de la misma y la necesidad de profundizar en el perfeccionamiento de ese carácter para que la educación pueda llegar a lograr la perfección humana.

La importancia que Kant le establece a la educación viene a marcar un hito importante en virtud del cual se va a enfatizar su presencia y determinación en todo aquello que corresponde al desarrollo de la condición humana. Igualmente, va a representar una de las bases de la argumentación acerca de la necesidad de mejorar y perfeccionar el hecho educativo en todos sus aspectos, donde el docente va a ocupar un lugar clave e importante como persona y como profesional.

Asumiendo que la educación en su complejidad se sintió fuertemente investida por la naturaleza y esencia filosófica del pensamiento ilustrado, conviene precisar que la misma experimentó una mutación sobre su práctica; esta se sintió con grandes efectos y alcances sobre la manera de percibir y asumir la formación, esencialmente la formación del docente, en quien depositó la imperativa responsabilidad de impulsar el conocimiento desde la razón.

A modo de contextualizar los impactos del pensamiento ilustrado ante la formación del docente, se precisan las afirmaciones ofrecidas por Liston y Zeichner (1993):

La formación del docente se vio determinada en la historia universal por el acontecimiento de la ilustración como expresión del dominio de la razón sobre lo místico y la superstición. Así; previo a esta la formación docente no era una prioridad; porque la verdad no provenía de la razón; sino más de la fe, por lo tanto, quien educaba no se formaba; solo se instruía, se le dictaminaban recetarios a ser cumplidos al pie de la letra. Ahora; la ilustración vino cual rayo a partir esta historia en dos; porque abre un nuevo concepto donde la formación del docente viene a estar dirigida desde lo racional, desde lo verificable, desde lo transmisible y científicamente comprobable. (p. 19).

La formación del docente es vista en este sentido desde dos enfoques históricos. El primero de ellos es antes de la Ilustración, donde la religión, como institución social revestida de poder, asumió el control y la rectoría de la educación. Aquí el docente no era formado sino instruido, era dotado de esquemas y recetas irrefutables de forma mecanizada y unidireccional, pues debía cumplirse con el dogma que la misma iglesia le imponía.

Desde el siglo XVIII el pensamiento ilustrado fijó una nueva percepción en torno a la formación docente, aquí se cristalizó en un más amplio sentido de dirección a la razón, estructurando la nueva lógica que regiría este proceso. La formación docente comienza así a adquirir un nuevo enfoque más científico, holístico y complejo.

Conviene acotar que desde la Ilustración se inspiró un movimiento que conmocionó y agitó a toda Europa y el resto del mundo. Dicho movimiento fue la Revolución Francesa, donde se define e instaura la idea de crear “al hombre nuevo por la vía de la educación para enseñar los principios doctrinarios y morales de la nueva república” (Peñalver, 2007, p. 8), aspecto que es solo posible con una educación con características más abiertas al espíritu democrático dentro de un Estado Nacional.

El pensamiento ilustrado generó a través de la figura del Estado Docente la preocupación por formar a quienes se encargarían de educar al pueblo. De allí nació institucionalmente la escuela normal con la principal responsabilidad de formar en el arte de enseñar. El ideario desde el cual se genera esta propuesta de formación se encuentra presente, según Weiburg, en una visión secular de la educación, conjuntamente con una concepción de la enseñanza como servicio público (Peñalver, 2002).

La denominación de escuelas normales inscritas desde la Revolución Francesa del Siglo XVIII entrañó la idea de una institución responsable de formar al docente en métodos de enseñanza considerados como una regla o norma, de allí la expresión de escuelas normales por cuanto normaban en el docente las técnicas y procedimientos para la enseñanza. Quienes egresaban de las escuelas normales se distinguían por cuanto recibían formación en torno a los fundamentos del conocimiento pedagógico, caso contrario de quienes educaban o enseñaban desde las costumbres.

La organización de la primera escuela normal se lleva a cabo en Francia en 1794, teniendo a Joseph Lakanal, político francés, profesor de retórica y filosofía como iniciador de la misma con un curso de cuatro meses dirigido a formar jóvenes que aprendieran las ciencias y el arte de enseñarlas. Dussel (2003) señala que es en 1811 cuando se funda en Francia una escuela normal más parecida al modelo que se conoce actualmente. Esta autora igualmente, afirma que el impulso definitivo de la

escuela normal “vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional” (p. 11).

Lo anterior refleja que las escuelas normales llegaron a tener un auge significativo a punto que las mismas se convirtieron en emblema de progreso, aspecto que se evidencia debido a la acción determinante que llega a desarrollar el Estado docente en virtud de la necesidad de apoyarse en la educación para edificar una ciudadanía nacional.

Peñalver (2002) refuerza lo planteado al afirmar lo siguiente acerca del sentido y orientación de las escuelas normales como expresión formativa docente del pensamiento ilustrado:

Las escuelas normales, como centros de formación para docentes, 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. El énfasis en el desarrollo de programas de asignaturas similares a los que debían enseñar los futuros maestros, no sólo representa la visión de formación entendida como “conocer el programa”, que equivaldría a capacitación, sino que, además, así queda garantizado la circulación de saberes predeterminados, seleccionados e institucionalizados por el Estado (p. 20).

En ese sentido, la escuela normal como propuesta formativa dirigida al formador tiene una connotación desde la cual se reconoce la responsabilidad y potestad del Estado como ente rector de las políticas en materia educativa y construcción de ciudadanía, representando un eje articulador de una concepción ontológica que tiene a la razón como fundamentación central y garante de la circulación de los saberes previamente formalizados en atención a los fines políticos y sociales trazados.

Los movimientos culturales e intelectuales desarrollados en Europa generaron una significativa influencia en los países latinoamericanos, donde la formación docente llega a ser asumida desde el enfoque francés de las

escuelas normales, teniendo un impacto significativo en el quehacer educativo, sobre todo en lo que tiene que ver con la formación docente.

La escuela normal vino a significar un resultado directo de los impactos que este pensamiento desde la Revolución francesa generó en torno al tema; esta viene a representar una génesis importante por cuanto se extendió desde Europa a toda América, siendo Venezuela uno de los territorios que sintió con mayor connotación la figura de la escuela normal como mecanismo para la formación docente. Sobre este aspecto, Peñalver (2007) expresa lo siguiente:

La experiencia de la Escuela Normal, como dispositivo esencial que garantizaba no solo el despliegue de los ideales de la ilustración y la ilustración misma de los ciudadanos, sino que además era la referencia directa del progreso, la ciencia, la técnica y las ideas, se extendió por Europa y América. Sin intentar hacer paralelismo, en los casos de España e Inglaterra, por ejemplo, la formación profesional de docentes, comenzó a institucionalizarse de manera regular. En América, países como Argentina, Colombia, México y Venezuela, entre otros, han definido en distintos momentos, la formación docente por la vía de las Escuelas Normales (p. 12).

Todo este hilo discursivo converge en una idea central: la formación docente en Venezuela tiene su cimiento desde las influencias mismas del pensamiento ilustrado. De allí, formar al docente comenzó a asumirse como una responsabilidad que el mismo Estado debe encarar ante tan prodigiosa tarea; así las escuelas normales simbolizaron un importante punto de partida que esboza la formación de la docencia.

Este punto de partida y presencia de las escuelas normales en el desarrollo histórico de la formación docente en Venezuela se encuentra representada en el Congreso de Cúcuta o Congreso de 1821, donde se planteó como objetivo central la unificación de las Provincias Unidas de Nueva Granada (actual Colombia) y las de Venezuela en una sola nación.

En ese congreso se promulga la Ley del 2 de agosto, donde se destaca el artículo 15 referido a la implantación de las escuelas normales, el cual “imponía fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de Enseñanza Mutua” (Mora García, 2002, p. 79). Tal objetivo se desarrolló con auge, al principio, aspecto que es ratificado por Pinto y García (2002) quienes expresan que: “contemplaba todo un plan de capacitación de jóvenes maestros en el método lancasteriano” (p. 39).

De esta manera se observa una institucionalización de las escuelas normales teniendo las prácticas y métodos sustentados en las teorías de Lancaster, como aspectos que direccionan su operatividad en el país en ciernes. Esto viene a representar un primer acercamiento sobre la formación docente en Venezuela, que es necesario para el desarrollo de la investigación, partiendo del hecho de que dicha formación surge de la noción ilustrada de las escuelas normales con un componente metodológico-operativo venido del enfoque lancasteriano de enseñanza mutua donde se propugna la enseñanza por parte de estudiantes avanzados bajo la dirección de un maestro, término este cuya implantación genera la figura del “maestro” en la educación venezolana.

El 26 de enero de 1822 Francisco de Paula Santander, a quien Bolívar había delegado esa función, decretó las Escuelas Normales por el Método Lancasteriano en Bogotá, Caracas y Quito “para que los departamentos enviaran los jóvenes más adelantados a la capital. El sistema planteaba un efecto repetición, cual efecto cascada” (Ibídem).

Resulta determinante adentrarse en las implicaciones históricas que subyacen en la presencia de las escuelas normales y el método lancasteriano en los orígenes de la formación docente. La institucionalización del mismo en el territorio nacional aparece registrada en la efervescencia agitada del pensamiento ilustrado en venezolano. Al respecto, Peñalver (2007) señala:

Simón Bolívar, para 1810, año de efervescencia política-militar en Venezuela y en América Latina y El Caribe, se reúne en Londres con Lancaster, cita a la cual también acudirá Andrés Bello, donde aprovecha visitar la escuela de enseñanza mutua. Catorce años después, invitado por el gobierno municipal capitalino, Lancaster llega a Caracas, justo cuando por disposición legislativa del 26 de enero de 1822, Francisco de Paula Santander decretó la instauración del método de enseñanza mutua en las escuelas de la República de Colombia. (p. 11).

El método de educación mutua mejor conocido como “lancasteriano” vino a abrir paso a lo que en sí refiere la formación docente, ya que en un primer momento las escuelas normales operaron programáticamente desde los términos funcionales de Lancaster, en el marco de una política de Estado orientada a la formación docente a través de la aplicación de determinados métodos y programas.

Sin embargo, las complicaciones económicas, la situación de la guerra junto a la letanía de la enseñanza obligatoria de la fe católica, terminaron con los sueños de Simón Bolívar, que fue precisamente la educación, la necesidad de erradicar el analfabetismo y asegurar una educación de calidad para todos, produciendo un decaimiento del método apenas naciente en el país. De este sistema y el contexto histórico venezolano, se desprenden algunos ejes preliminares: la enseñanza mutua como práctica necesaria y permanente, la importancia de manejar herramientas concretas para la formación docente y un docente retado para la enseñanza, pero con una formación inconclusa.

Partiendo de lo expresado anteriormente, surgen inquietudes que apuntan a la pertinencia del pensamiento ilustrado en los mitos y realidades presentes en la formación del docente, la existencia de vínculos o nexos que unen al pensamiento ilustrado con la formación docente. Efectivamente, muchos de los mitos y realidades que hoy subyacen en la praxis de la formación docente tendrían su génesis en los métodos, formas y procedimientos que en tiempos de la Ilustración se institucionalizaron.

Ante ello, lo inherente del pensamiento ilustrado en el itinerario de la formación docente es una forma de conocer y comprender en sus inicios este complejo proceso, explorando así las influencias de este pensamiento con relación a la formación docente actual. Para ello, es necesario continuar en la revisión, descripción y análisis del itinerario histórico de la formación docente en el marco de la educación venezolana.

La formación docente en la consolidación de la República

Aun cuando lo señalado anteriormente con relación a la implantación de las escuelas normales en 1822 representa un hito de importancia en el inicio de la formación docente en Venezuela, se puede afirmar que este momento no constituye en modo alguno el inicio sistemático, organizado y debidamente intencionado de este proceso en Venezuela, dado el hecho de la efervescencia del momento, la ausencia de una finalidad en esta implantación y el definitivo fracaso de este primer intento.

En ese sentido, se debe localizar en otro momento de la realidad histórica venezolana, el tiempo en el cual se puede afirmar que se da inicio a lo que sistemáticamente representará la formación docente en Venezuela. Ayala (2016) destaca su inicio:

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 (p. 16).

Lo descrito por la autora de la cita refleja la existencia de un devastado y crítico estado de cosas en la Venezuela posterior a la guerra federal, donde

se destaca la situación educativa, que ameritaba una intervención urgente del Estado para el restablecimiento del derecho a la educación, lo cual exigía contar con el talento humano necesario para el cumplimiento necesario de tal propósito.

Es así que, como respuesta institucional a esta demanda, se promulga el 27 de junio de 1870 el Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, durante el gobierno de Antonio Guzmán Blanco. En relación al contexto y motivación de este decreto, Peñalver (2015) señala lo siguiente:

En juego estaba no solo la exigencia de educar a los venezolanos para una nación constituyéndose, sino en hacer posible el pleno ejercicio de sus derechos y la atención de sus deberes como ciudadanos. Los esfuerzos que comenzarían a darse con la creación de futuros centros docentes, estarían dirigidos a los estudiantes como ciudadanos en proyecto (p. 6).

La naturaleza y la esencia del decreto en cuestión se inscribe en el marco de las políticas del Estado docente dirigidas a fomentar el derecho a la educación de los venezolanos, junto con otros derechos para lo que se propone la creación de centros de formación de los docentes que deberán encargarse de llevar a cabo los fines trazados.

Bigott (1998) señala que la concreción de la idea de los centros de formación docente llega a producirse a partir de noviembre 1876 cuando luego del regreso de los bachilleres en Ciencias Filosóficas Julio Castro y Mariano Blanco, enviados a Estados Unidos para estudiar pedagogía, se decreta la creación de las tres primeras escuelas normales, dos en la ciudad de Caracas y una en la ciudad de Valencia con cursos de seis meses de duración que abarcaban clases de escritura, lectura, geografía, historia y las relacionadas con la Constitución Nacional. El número de escuelas normales se extiende para 1881 con las que se crearon en Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto.

Igualmente, el autor antes referido destaca la inclusión de la enseñanza de la pedagogía a través del Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales,

anexándose a cada uno de ellos una Escuela Federal Primaria donde se prescribía el estudio de la lectura y la escritura correcta del Castellano, así como de la Urbanidad, la Constitución Política de Venezuela, la Aritmética Práctica, la Geografía de Venezuela, los elementos de la Geografía Universal y la Gramática Castellana en toda su extensión.

Ayala (2016) menciona que la formación a través de las escuelas normales en Venezuela contó con diversos hechos que contribuyeron con ella. La autora resalta el apoyo de otros países latinoamericanos en el gobierno de López Contreras, en 1936. Mora García (2000) igualmente, señala la invitación realizada a varias misiones extranjeras, que vinieron a aportar sus experiencias para la elaboración de un plan de formación para maestros y profesores, destacándose la misión pedagógica de Chile en la rama de educación primaria.

Peñalver (2002) refiere que igualmente en el año 1936, López Contreras decreta la creación del Instituto Pedagógico Nacional, institución que funciona como una Escuela Superior Normal y que, como ente público dirigido a la formación del docente venezolano, tendría como misión principal la de coadyuvar al perfeccionamiento de los docentes en servicio, así como a fomentar el estudio científico de los problemas educativos y de orientación vocacional, así como realizar investigaciones sobre la educación venezolana. Señala igualmente el autor, que en el decreto se establecía la autorización para que este instituto ofreciera y llevara a cabo cursos extraordinarios y de perfeccionamiento docente de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación sobre la materia.

Así mismo, Peñalver (2007) menciona otro aspecto en la evolución histórica de la formación docente en el proceso de consolidación de la república representado en el Decreto del 2 de agosto de 1937 con el cual se concreta la creación de la Escuela Rural. Sin embargo, la ausencia de personal profesional lleva a establecer un convenio de cooperación con el gobierno de Cuba, que apoya con una misión cubana cívico-militar. El 14 de

agosto se instala en Turmero la Normal Rural de Mácaro dirigida a la formación de maestros para el sector rural.

Otro aspecto que destaca Peñalver (2007) con relación al desarrollo histórico de la formación docente en Venezuela, es el referente a lo señalado por Luis B. Prieto Figueroa como Ministro de Educación Nacional en la presentación de su memoria y cuenta el 29 de abril de 1948 con relación a este. Se destaca en este documento la propuesta de creación del Instituto de Mejoramiento Profesional de Magisterio (IMPM) bajo responsabilidad del Instituto Pedagógico Nacional.

Como elemento de importancia a resaltar en esta propuesta está la constitución del Instituto Pedagógico Nacional como eje orientador de la formación docente, bajo el control del Ministerio de Educación Nacional, enfatizándose su carácter de organismo encargado de realizar la política de formación docente y de investigación de los problemas educativos nacionales. Así mismo, señala Peñalver que en la propuesta de Prieto Figueroa se plantea que el Instituto Pedagógico Nacional quedaría convertido en una segunda etapa de la formación docente de los profesores con mayor amplitud y estrechamente coordinado con las escuelas de profesorado del primer ciclo, que serían las escuelas normales.

La creación definitiva del IMPM se lleva a cabo en 1950 bajo Resolución N° 2337 durante el período transitorio de gobierno de Germán Suárez Flamerich, pero a diferencia de la propuesta de Prieto Figueroa, el mismo funcionaría independiente del Instituto Pedagógico Nacional. En la mencionada resolución se establece que la finalidad del IMPM es la capacitación profesional de las personas que laboran como docentes en la educación primaria sin poseer el título que los acredita para ello (Peñalver, 2007).

Un aspecto de relevancia significativa en la evolución histórica de la formación docente en el proceso de consolidación de la república, es el relativo a la incorporación de la formación docente en el marco de las

universidades venezolanas, a través de las escuelas de educación, lo que viene a introducir un elemento de cambio en cuanto a la manera de concebir dicha formación, ya que se aspira a una perspectiva avanzada de revisión curricular, donde se supera la orientación filosófica y se introducen áreas de aprendizaje científico-estadísticas que sirven de basamento a la investigación.

Al respecto, Peñalver (2007) destaca como hitos cronológicos de importancia en materia de formación docente en el nivel universitario, los siguientes:

- Creación de la Escuela de Educación en la Universidad Central de Venezuela, por Resolución del Consejo Académico, el 22 de septiembre de 1953. Esta escuela se adscribe a la Facultad de Humanidades y Educación, fundada el 2 de agosto del mismo año, que pasaba a sustituir a la Facultad de Filosofía y Letras, en funciones desde el año 1946.

- Nacimiento de los estudios humanísticos en la Universidad de Los Andes el 11 de noviembre de 1955 con la creación de la Escuela de Humanidades. Posteriormente, en 1958, recibe el nombre de Facultad de Humanidades y Educación, donde luego se fusionarían las Escuelas de Educación, Historia, Letras, Idiomas Modernos y Medios Audiovisuales.

- Inicio en 1959 de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Destaca Peñalver (2007) que en esta escuela “concorre una dilatada tradición histórica educativa constituida desde las orientaciones de la Compañía de Jesús” (p. 24).

- En 1962 se crea la Escuela de Educación en la Universidad de Carabobo por Resolución del Consejo Nacional de Universidades, iniciando su funcionamiento adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Inicialmente, se adoptó un diseño curricular estructurado en dos bloques: la etapa básica correspondiente a los estudios generales y la de profesionalización conducente a la licenciatura en educación. En la actualidad funciona como Facultad de Educación con una redefinición de sus

planes de carrera, que ha generado oportunidad de ofrecer varias menciones.

- En el año de 1969, la Universidad del Zulia inicia sus actividades de formación docente, con la apertura de la especialidad en Educación Preescolar como carrera corta.

- La Universidad Metropolitana, de capital privado, es creada el 21 de octubre de 1970. En ese mismo momento se crea su Escuela de Educación como administrativa–académico, cuyo propósito fundamental se orientaría a la formación de docentes para preescolar y básica de I^a y II^a etapa, la producción de conocimientos en educación, así como brindar apoyo al cambio de la visión pedagógica del sistema escolar venezolano.

- En 1974, el Estado crea las universidades nacionales experimentales Simón Rodríguez y de Los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, mientras que, por iniciativa privada, se funda la Universidad Rafael Urdaneta.

- En 1977, se crean las universidades experimentales Francisco de Miranda y de Los Llanos Centrales Rómulo Gallegos y la Universidad Nacional Abierta.

- Para mediados del año 1982 la Universidad Nacional Experimental de Guayana se inicia con un curso de formación de grado denominado: Programa Nacional de Formación Docente para la Educación Básica (PRONAFORDO) y en 1989 se abre la carrera de Educación Integral.

- El 28 de junio de 1983, se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) cuyo objeto sería la formación de profesionales de la docencia y especialistas en educación, la investigación y la difusión de los saberes, vinculados con las problemáticas y necesidades del sector educativo y la sociedad nacional.

Otros hechos indicativos del camino recorrido por la formación docente en Venezuela son reportados por Peñalver (2007):

- Creación del Instituto de Formación Docente Por Resolución N° 5813 de la Dirección de Educación Primaria, el 14 de septiembre de 1959. El fin de

este instituto es el de formar dirigentes educativos, maestros de educación preescolar y primaria, así como incrementar la investigación experimental pedagógica para promover las reformas del sistema educativo y desarrollar programas de mejoramiento del personal en servicio.

- Inauguración del Instituto Pedagógico de Barquisimeto el 8 de noviembre de 1959, dirigido a la formación de profesores para educación secundaria, técnica y normal para responder a la finalidad de promover la realización de ensayos relacionados con la problemática educativa del país y de encontrar nuevas formas de abordar el trabajo pedagógico conjuntamente con la difusión de la puesta en práctica de las experiencias en diferentes ámbitos educativos.

- El 21 de octubre de 1971 fue creado el Instituto Pedagógico Experimental de Maturín, pasando luego a condición de instituto universitario el 16 de enero de 1974. Su creación, señala Peñalver (2007), se produce para ofrecer la oportunidad de estudios universitarios en la carrera de formación docente, para cubrir las carencias de profesionales de educación básica, media y profesional en los estados Monagas, Anzoátegui, Bolívar, Delta Amacuro, Sucre y Nueva Esparta.

- Para el 11 de noviembre de 1971, fue creado el Instituto Pedagógico *Rafael Alberto Escobar Lara*, en Maracay, estado Aragua, como reconocimiento a la labor pedagógica que ejerció el aragüeño Rafael Alberto Escobar Lara en el Instituto Pedagógico de Caracas.

- El 5 de octubre de 1976 se crea por Decreto Presidencial el Instituto Pedagógico del Este. Posteriormente, en 1978, se modifica su denominación por *Instituto Universitario Pedagógico Experimental “José Manuel Siso Martínez”* y dirigido a atender la necesidad de propiciar innovaciones en el campo formativo docente, tanto en el campo curricular como en los demás campos relacionados con el desarrollo de una nueva vida institucional

Con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 1980, se crea el subsistema de educación básica, lo que genera la necesidad de

atender al personal docente que habría de desempeñarse en ese nivel. Peñalver (2007) señala que para la atención de dicha necesidad se crea en ese año el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO), bajo la Dirección de Planeamiento del Ministerio de Educación, con una participación de 18 universidades en la primera fase con una oferta académica de 12 unidades crédito, administradas en cinco talleres desarrollados en un lapso semestral.

Luego de su evaluación en 1985, se inicia una segunda fase adquiriendo el programa cobertura nacional e instalándose ahora el Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO), con una estructura conformada por un Bloque Común Homologado y Bloque Específico, cuyo diseño sería responsabilidad de cada universidad y el establecimiento de lineamientos para la acreditación de aprendizajes por experiencia.

En 1988 los institutos pedagógicos existentes para la época se integran a la UPEL, con el fin de estructurar un sistema coherente y coordinado, conjugado por intereses formativos de alcance nacional. De esta manera los institutos pedagógicos de Caracas, Barquisimeto, Maturín, Maracay, Miranda y el IMPM se integran a la estructura de esta universidad pedagógica. Posteriormente, en 1990, los Institutos Pedagógicos Rurales El Mácaro y Gervasio Rubio son incorporados a la UPEL.

Los hechos cronológicamente expuestos en esta parte del capítulo permiten verificar el desarrollo de un recorrido histórico de la formación docente. Las situaciones presentes en este recorrido desde la creación de las escuelas normales en 1876 hasta la definitiva integración y estructuración de la UPEL como ente de nivel universitario concentrado en la formación docente, configuran una serie de elementos característicos acerca de la formación docente en su vinculación con el proceso de consolidación de la República de Venezuela.

Un aspecto característico central del recorrido de la formación docente en el país, lo constituye la presencia del Estado docente como estructura rectora y determinante desde la cual se formulan y orientan las políticas educativas y, en concreto, las que tienen que ver con la preparación y capacitación del talento humano encargado de acometer las prácticas pedagógicas y didácticas que deben alinearse con los fines educativos trazados.

Esta presencia constituye un indiscutible rezago de la representación del pensamiento ilustrado como idea fundamental que se materializa en el establecimiento del Estado como figura fundamental dirigida a definir e implantar las políticas y ejecutorias relacionadas con el quehacer educativo y donde la formación del recurso humano docente constituye parte de dichas políticas y ejecutorias, desde una perspectiva que tiene un fuerte componente racional. Esta presencia del Estado como expresión racional que abarca todos los espacios de lo educativo, debe considerarse como un aspecto fundamental que marca el orden y dirección de la formación docente y como factor determinante a considerar con relación a la formación de mitos, creencias e imaginarios relacionados con el docente y su formación.

Como elementos que se derivan de esta característica general que marca de manera determinante el recorrido histórico de la formación docente en la construcción de la república, se encuentran presentes otros aspectos que delinear el carácter de lo que ha constituido ese proceso formativo, su impacto y su presencia en la manera como el mismo ha sido concebido.

En ese sentido, se debe destacar lo señalado por Ayala (2016) cuando sostiene que el recorrido histórico de la formación docente en Venezuela, ha presentado diferentes características que la identifican, en un primer momento, como una práctica orientada a la formación de un individuo con sentido de apostolado, donde se enfatiza la dimensión onto-axiológica, los aspectos personales, una educación integral, un sentido vocacional y el carácter de liderazgo comunitario del docente.

En un segundo momento, la formación docente se constituye en un proceso de carácter técnico destinado a desarrollar la dimensión técnica, el manejo de estrategias de enseñanza, el cumplimiento de objetivos de instrucción, el manejo de recursos didácticos y el dominio especializado de determinadas áreas curriculares.

La formación docente llega a configurarse en un tercer momento de su recorrido histórico como un conjunto de acciones dirigidas a formar un profesional de la docencia, un profesional/intelectual en el que se enfatiza la dimensión disciplinar, la facilitación de aprendizajes, conocimiento disciplinar y pedagógico, dominio teórico-práctico de su especialidad y en permanente proceso de perfeccionamiento.

Estas características, que se encuentran enmarcadas por la presencia permanente del Estado docente como ente rector de las políticas educativas y de formación profesional en especial, constituyen elementos guías a partir de los cuales es posible determinar los elementos referidos a los mitos y realidades de la formación docente en el país. A estas características, se le deberán agregar las que se derivan de la formación docente en los últimos tiempos.

La formación docente en los últimos tiempos

Lo relacionado con la formación docente en los últimos tiempos se ubica cronológica e históricamente con la asunción de Hugo Chávez a la Presidencia en 1999 y la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en ese mismo año. Esto constituyó el inicio de un proceso de cambio, que va a impactar en los diferentes sectores y ámbitos de la realidad social y política venezolana, entre ellos el de la educación.

Uno de los aspectos del hecho educativo en los cuales impactan los cambios traídos en la nueva constitución, es el de la formación docente y ello viene dado por el hecho de que los cambios propuestos en la Constitución, sobre todo en materia educativa, exigen “la formación de profesionales de la

educación capaces de dar continuidad al proceso revolucionario que se erigía” (Mindiola, 2010, p.12).

En ese sentido, se asume que la formación docente constituye la respuesta a las exigencias de un profesional de la educación que oriente sus saberes, prácticas y actitudes hacia un proceso educativo que esté en sintonía con los fines y propósitos que se plantean desde el Estado de la República Bolivariana de Venezuela, los cuales se apuntan hacia la consecución de un cambio revolucionario.

A partir del 2003 se inicia un nuevo proceso para la formación de profesionales en Venezuela a través de la Misión Sucre con la municipalización de la educación universitaria. En esta nueva etapa se origina un proceso de formación de los profesionales de la educación con el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE, 2007), que se propone en los términos siguientes:

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 (p. 546).

La naturaleza de ese programa formativo es la de ser un modelo donde se propugna la interacción, innovación y el cambio permanente como ejes fundamentales relacionados con lo que se aspira del docente, teniendo como una de sus premisas fundamentales lo establecido en el artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, donde se señala que “la educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente”.

De esta manera se incentiva el desarrollo de un proceso de formación docente de carácter continuo, a fin de garantizar la idoneidad del docente acorde con los términos establecidos en el artículo 103 de la Constitución, donde se enfatiza el derecho de todos los ciudadanos a una educación integral de calidad.

En el marco del desarrollo del PNFE, se destaca un proceso formativo que se produce en función de la escuela y en el cual se resalta al tutor como una figura clave en dicho proceso. Girardi (2006) señala lo siguiente al respecto:

El maestro tutor y el maestro en formación interpretan a la institución escolar y a la acción educativa como espacio y proceso integrales, para asumir el rol social de transformación, mediante acciones de creación colectiva. Se desarrollan estrategias metodológicas para la planificación de proyectos que respondan a las necesidades materiales y espirituales de la comunidad a la cual pertenecen y en la cual conviven. Son entonces la realidad y su interpretación correcta, los elementos claves para la elaboración de los proyectos de aprendizaje (p. 717).

En la conformación del proceso de formación docente que se propone desde la idea de la educación bolivariana, se enfatiza la figura del tutor y del docente en formación como sujetos actuantes en las actividades dirigidas a la capacitación y preparación del docente, en atención a una visión de carácter socio-comunitario, donde los aspectos de orden didáctico-instruccional se encuentran subsumidos al liderazgo social que está llamado a llevar a cabo el docente.

Complementando lo anterior, Gutiérrez (2013) afirma que el docente del Sistema Educativo Bolivariano “debe ser un experto en aprender, no simplemente una persona con formación especializada en un área del conocimiento determinada, sino de todo cuanto ocurra a su alrededor” (p. 138). En función de este planteamiento, se puede afirmar que el proceso de formación docente en el Sistema Educativo Bolivariano no coloca en primera

línea la especialización del docente en una determinada área de aprendizaje, sino que enfatiza su capacidad de aprendizaje y su vinculación con el contexto donde lleva a cabo su labor.

Un aspecto que es de importancia con relación a la formación docente en el contexto de los últimos tiempos, marcados por el Sistema Educativo Bolivariano y el Socialismo del Siglo XXI, se relaciona con la nueva Ley Orgánica de Educación promulgada en 2009. En esta ley es pertinente destacar lo señalado en el artículo 37 referido a la formación docente:

Artículo 37. Es función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en el marco del desarrollo humano, endógeno...

Los planteamientos expuestos en este artículo evidencian que, en el contexto del proceso de formación docente propuesto en el Sistema Educativo Bolivariano, también prevalece la noción de Estado docente como ente principal en el diseño, ejecución y control de las políticas educativas relacionadas con la formación de los docentes de todos los niveles que integra dicho sistema.

Sin embargo, la noción con la cual se desarrolla el concepto de Estado docente en el contexto del Sistema Educativo Bolivariano, presenta características que se ubican en el plano del intervencionismo orientado hacia la introducción y consolidación de un modelo político-ideológico, donde lo educativo constituye un instrumento utilizado para contribuir a tal fin, dejando un lado su potestad para crear, organizar y supervisar las instituciones y procesos educativos para dar paso a una posición hegemónica en la cual sus diferentes normativas se encuentran dirigidas a copar los espacios sociales con el fin de imponer la estructura hegemónica

del poder estatal (Gil Milano, 2016; Moreno Pérez, 2010; Bravo Jáuregui, 2008; Rodríguez, 2008).

La muestra de esta presencia interventora del Estado en el hecho educativo, se hace presente en el nivel de educación universitaria, considerado el nivel clave para el desarrollo de los procesos relacionados con la formación. Este aspecto se evidencia en la forma como se ha establecido la presencia del Estado en las universidades experimentales y en las autónomas.

Con relación a las universidades experimentales, Carvajal (2011) destaca el “proceso de intervenciones a todas las universidades experimentales y todos los colegios universitarios dependientes del Ministerio de Educación...para colocar en los cargos directivos a personas de su confianza política” (p. 35), lo que evidenciaría una orientación interventora, rayando en lo hegemónico, como aspecto que se diferencia significativamente del Estado docente que se consolidó a través del recorrido histórico desarrollado entre 1870 y 1999.

Respecto a las universidades autónomas, Rachadell (2013) menciona el acoso económico al cual las somete el gobierno, negándole los recursos mínimos para su funcionamiento y el mantenimiento de los presupuestos por casi 10 años. Igualmente, el autor señala el acoso judicial, a través de la imposición de un sistema electoral contrario al ordenamiento jurídico venezolano, lesionando con ello la autonomía universitaria.

De esta particular preeminencia del Estado como actor con sentido de intervención y hegemonía en la formulación de las políticas en materia educativa, también se pudieran extraer diversas realidades, creencias, mitos e imaginarios relacionados con la formación docente a través de las cuales se llegan a crear discursos y narrativas sobre lo que representa este proceso.

Respecto a lo señalado, es pertinente considerar nuevamente lo planteado por Ayala (2016) cuando afirma que dentro de la propuesta

formativa del Sistema Educativo Bolivariano se propugna un docente concebido como profesional/trabajador, destacándose como características del docente a formar el énfasis en la dimensión social, la formación profesional y académica, organización colectiva, promotor social, transformador social y orientado hacia el trabajo comunitario.

La profundización en el perfil de educador a formar y, por ende, la orientación de los procesos dirigidos a llevar a cabo la formación docente en el desarrollo del recorrido histórico de este proceso en Venezuela, tanto en los años de la consolidación de la república y el Estado docente como en los últimos tiempos constituye una vía idónea para poder determinar cuáles son las realidades y cuáles los mitos que han prevalecido y prevalecen con relación a dicha formación y, por lo tanto, desarrollar las alternativas que conduzcan a una práctica que no se encuentre mediatizada por intereses particulares, sino que responda a las verdaderas aspiraciones de la sociedad en su conjunto.

CAPÍTULO II

LA CREACION INTELECTUAL SOBRE LA FORMACION DOCENTE

El pensamiento sobre formación docente en Venezuela

Tratar la creación intelectual sobre la formación docente impone como primera línea de acción un recorrido ante las concepciones del pensamiento en dicho tema. De allí conviene aproximarse a lo que en su naturaleza refiere la expresión pensamiento. Este, filosóficamente, es un proceso abstracto desde el cual se construyen y reconstruyen puntos de vista en torno a un hecho, tema u objeto puntual.

Esta concepción es asumida por Marcano (2007) cuando afirma que: “El pensamiento en los términos filosóficos se concibe como un proceso de cognición mediante el cual los seres humanos, en contacto con la realidad

material y social, elaboran conceptos, los relacionan entre sí y adquieren nuevos conocimientos” (p. 14.).

Según la perspectiva del autor citado, se afirma que desde el punto de vista filosófico el pensamiento representa la expresión de un proceso propio del conocimiento, que surge de la relación y contacto que establecen las personas con su entorno real. Implica también una actividad en la cual se construyen conceptos y se establecen relaciones que llevan a la generación de nuevos conocimientos.

En un plano que permite acercarse más al propósito y sentido de esta parte de la investigación, se encuentra lo que plantea Guarneros (2014) al proponer al pensamiento como una unidad de la diversidad. Al respecto, afirma que: “La unidad del pensamiento tiene distintas dimensiones que refieren a lo mismo. Podemos distinguirlas como dimensiones ontológicas, históricas y dialógicas” (p. 96).

El pensamiento representa la unificación de tres dimensiones fundamentales relacionadas con el conocer. Dichas dimensiones remiten a la naturaleza del objeto de investigación, el transcurrir y desarrollo de los hechos históricos y la relación e interacción que se establece con el otro, aspectos que permiten ahondar en la realidad para la búsqueda y alcance de la verdad en forma activa y creativa.

En ese sentido, cuando se plantea lo relativo al pensamiento relacionado con la formación docente, se hace referencia a un proceso de construcción de conocimiento, que comprende las diferentes dimensiones (ontológicas, históricas y dialógicas) que la conforman, a fin de establecer una reflexión crítica mediante la cual se pueda arribar a una comprensión integral, a un pensamiento propio acerca de lo que representa la formación y que ayude a deslastrarlos de los mitos creados sobre la misma.

Razón según la cual, emprender la aventura sobre el pensamiento de la formación docente en Venezuela ofrece sin lugar a dudas una invitación a analizar objetivamente la forma y condiciones en que ha tenido lugar la

concepción teórico-filosófica de la misma. En ese sentido, es necesario y oportuno precisar las diferentes líneas de pensamiento que se han planteado y propuesto con relación a la formación docente a fin de dilucidar el sentido de cada una de ellas, su concepción acerca de lo que representa la formación y los fines que se persigue con ella.

Como primera línea de los pensamientos e interpretaciones que a través del devenir histórico han estado referidos a la formación docente, es pertinente destacar en primer lugar, la prevalencia de un enfoque que resulta estrictamente academicista; es decir, que coloca el fundamento y principio de la formación solo en manos de las universidades y casas de estudios formalmente instituidas para la acreditación de saberes.

En este pensamiento academicista se concibe al docente en el rol de transmisor y reproductor de conocimientos, valores y actitudes; es el especialista que domina alguna de las disciplinas culturales, y su formación radica en el dominio de los contenidos que debe transmitir (Pérez Gómez, 2000). En el marco de esta perspectiva, se considera que la formación del docente representa una acumulación de productos culturales ya terminados que luego, de forma reproductiva, deberá exponer en el ejercicio de su tarea docente en forma clara y ordenada para lograr esa comprensión de los contenidos en el alumno.

Desde este contexto resulta necesario comprender que la lógica del academicismo se enfatiza en el sólido conocimiento de la disciplina que se enseña, sustentándose desde ella programas y prácticas habituales en la formación inicial del profesor. En opinión de Davini (1995) se describe lo siguiente:

Este modelo relega a un segundo plano la formación pedagógica del futuro docente otorgándole un papel débil y superficial. En el fondo se impone la idea que, la lógica y estructura de los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, son la principal fuente del conocimiento y debería ser lo que se enseñe al estudiante. Desde esta perspectiva, el

modelo plantea una escisión entre producción y reproducción del saber, por cuanto el que se forma para profesor debe repetir fielmente los contenidos aprendidos. (p. 19).

Queda en evidencia que, en la perspectiva academicista, como aquella que ha prevalecido en el pensamiento descrito sobre quienes cumplen tan vital papel en el proceso educativo, se asume una connotación credencialista e institucionalista del saber, subestimando nuevas formas, diferentes posibilidades, diversas alternativas. De allí, resulta prudente y necesario emprender nuevas experiencias, nuevos mecanismos, nuevos enfoques a fin de que el docente se aventure a la experiencia de navegar en nuevas connotaciones que le brinden la posibilidad de una formación más abierta y pertinente.

Martínez (2014) señala lo siguiente respecto a la formación del docente a partir del academicismo y sus implicaciones en cuanto a la práctica pedagógica: “Este modelo se inserta en un enfoque enciclopédico que cuadra con una visión de las prácticas de enseñanza de orientación artesanal favoreciendo la perspectiva de la enseñanza como transmisión cultural”. (p. 36).

Analizar y tratar el pensamiento academicista asociado a la formación docente en los diferentes niveles educativos abre las posibilidades de desentrañar la lógica funcional sobre la cual la misma opera. De allí, se tiene que tan trascendental dinámica se está inscribiendo bajo la exclusividad de los textos, de la literatura académicamente acreditada y de aquello que las universidades y centros de formación pueden certificar como un saber.

Esta narrativa y discurso propios del academicismo como pensamiento sobre la formación docente, contribuyen a la generación y consolidación de creencias e imaginarios sobre lo que es esta formación, afirmando que la misma representa un proceso para el acopio de saberes por parte del docente, el dominio disciplinar y la transmisión de conocimientos y que se avala, valida y certifica a través de una credencial.

A lo propuesto en esta visión del proceso formativo del docente, que se orienta a reducir significativamente lo que dicho proceso representa, le sigue una segunda línea de pensamiento en el recorrido histórico de la formación docente, que se encuentra representada en lo que se denomina enfoque o visión técnica, desde la cual a la enseñanza se le atribuye el carácter de ciencia aplicada y se valora la calidad en función de los productos logrados y de la eficacia para alcanzarlos, siendo el docente un técnico cuya actividad se centra en la aplicación de teorías y estrategias para la solución de problemas (Pérez Gómez, 2000).

La perspectiva del docente como técnico constituye una visión igualmente reduccionista que lo coloca en la labor de aplicar métodos y técnica de enseñanza dirigidas a lograr objetivos instruccionales o de enseñanza, concentrándose su labor en el desarrollo mecánico de secuencias didácticas, la aplicación de estrategias de enseñanza y a utilización de recursos instruccionales, lo que configura una labor totalmente operativa y de ejecución, donde el análisis y la reflexión se encuentran ausentes.

Es pertinente destacar dentro del pensamiento técnico de la formación docente, el concepto de tecnología educativa acerca del cual García y Díaz (2003) afirman lo siguiente:

La tecnología educativa se presentaba como un producto de la investigación científica realizada en campos que se interesan en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Impulsó un desarrollo personal (mediante talleres de relaciones interpersonales y de creatividad), un desarrollo pedagógico (dotando al maestro de herramientas básicas para “facilitar” el aprendizaje, con talleres de objetivos específicos y de microenseñanza), y un desarrollo organizacional (mediante reuniones periódicas que promovieran la incorporación del docente a la institución, bajo los principios de la administración de empresas y la teoría de sistemas) (p. 3).

El carácter y las diversas implicaciones de la tecnología educativa como concepto central dentro del pensamiento técnico de la formación docente, son elementos determinantes para configurar una noción de dicha formación, desde la cual es posible desprender toda una estructura de creencias en la cual se configura al docente como funcionario que eficientemente debe cumplir objetivos instruccionales a través de las estrategias previamente prescritas para ello.

En ese sentido se asume que la formación docente se reduce a dotar al docente de las herramientas técnicas necesarias para el cumplimiento de su labor instruccional, la cual se encuentra delimitada a la aplicación de las estrategias prescritas para alcanzar los objetivos de enseñanza igualmente ya prescritos. Este pensamiento, que aún persiste en el contexto de la realidad actual, representa la base para una visión distorsionada y apartada de la realidad acerca de lo que representa el quehacer del docente y los aspectos llamados a participar en su formación.

Aun cuando se afirma que a través del pensamiento técnico sobre la formación docente se ha logrado una sistematización, rigurosidad y objetividad del proceso de enseñanza y, por lo tanto, de la formación del talento humano encargado de llevarlo a cabo a través de la tecnología educativa, sin embargo, este pensamiento presenta significativas carencias y limitaciones para afrontar los hechos presentes en la práctica, los cuales se caracterizan por su complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflictividad en lo que a valores se refiere (Pérez Gómez, 2000).

Por ello, desde esta línea de pensamiento, si bien se ha logrado un avance con relación al pensamiento academicista, se mantiene dentro de un reduccionismo, que, por una parte, limita el complejo rol que le corresponde llevar a cabo por el hecho de que su práctica no solo se limita a lo didáctico, ya que abarca lo pedagógico-social; y por la otra, propugna una formación que se centra en dotar de herramientas y no en formar en los términos del

manejo de habilidades y destrezas, sino también de desarrollar teorías, conceptualizaciones y nuevas actitudes ante el quehacer educativo.

Sobre la base de los pensamientos en los que se inscribe la formación docente, aparece como tercera línea de pensamiento la idea de una visión socio-crítica y transformadora en la cual no basta con una producción y reproducción de supuestos saberes que solo han alejado al educador de la realidad objetiva en la que se encuentra circunscrito. Esta visión, la exponen Díaz y López (2017):

El paradigma socio-crítico está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano que se consigue a través de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (p. 47).

En ese sentido, en esta línea de pensamiento se asume una concepción crítica y reflexiva de la realidad social y cultural, concibiéndola como producto de un proceso de construcción generado en función de los intereses y necesidades de grupos sociales. Desde esta perspectiva, se asume una crítica a la realidad socio-cultural construida, donde se encuentra inserta la educación, a través de un proceso de análisis y reflexión sobre la misma con miras a su transformación.

Desde lo planteado en esta perspectiva de pensamiento, el concepto de formación se relaciona con una visión crítica, donde se intenta despertar en el sujeto ideas de transformación, cambios permanentes, innovación, pero fundamentalmente la evaluación sobre la base de su praxis. Sobre estas ideas, Pérez, Rondón y Trejo (2018) sostienen lo siguiente:

Una visión de la formación docente se basa en el reconocimiento de sesgos y limitaciones, la capacidad para generar y abordar los problemas de mundo, la capacidad de argumentar, de evaluar argumentos y así mismo, de justificar y

de tomar decisiones. Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica. (p. 16)

Esta forma de pensar acerca de la formación docente abre nuevas posibilidades en lo que queda asomada la idea no solo de empoderarse de saberes, sino que implica un ejercicio intrínseco en el sujeto que lo ubica en una dimensión de reflexión-evaluación sobre las condiciones en que opera el ejercicio pedagógico. De modo que la formación debe agitar la mirada crítica del profesorado para que este traspase sus propias barreras y comprenda que su proceso formativo debe revertirse sobre la realidad de la cual forma parte. Por lo tanto, formación, transformación y evaluación van de la mano.

Resulta interesante notar que, a partir de los hallazgos investigativos, los pensamientos de la formación docente se han abierto a nuevos rumbos cuyo cauce no queda entrampado solo en la idea de aprender para sí, sino que se reviste bajo una lógica más abierta, signada por la criticidad del hecho social. Esta perspectiva en la que se haya una ruta de la formación docente, insiste en que éste ha de formarse pensando no solo en el impacto y los alcances personales; sino en tributar sobre el contexto en el que se interrelaciona.

Estas ideas se encuentran sostenidas por los planteamientos de Nieves (2006), quien refiere que:

Es necesario construir un pensamiento sobre formación docente que se inscriba en la necesidad de cambiar el enfoque con el cual se realiza y comprende dicha formación. Al respecto se señala el papel protagónico y transformador de la realidad social que tiene el docente como educador (p. 15).

En las concepciones de la formación docente comienzan a cuestionarse aquellos enfoques y modelos que solo acababan por limitar el espíritu creativo y transformador del docente. De allí, sale a la luz la necesidad de dar un viraje donde se acentúe el papel protagónico y

transformador del docente sobre su realidad social, siendo en sí un clamor que el sistema expone, por cuanto el docente se ha hecho prisionero de un conformismo cognitivo que ni revierte ni transforma en lo social.

De tal situación queda en evidencia uno de los mitos instituidos representado por una práctica de formación docente que solo alcanzó ciertas competencias cognitivas, pero totalmente alejadas del espíritu transformador que ha de caracterizar al educador del siglo XXI. Un mito que poco a poco fue sepultando el sentido de pertenencia y pertinencia como cualidad esencial de todo hecho formativo. Lo preocupante del caso es que este mito se ha instituido en el pensamiento y modo de asumir la formación.

Una de las aristas que conviene exhaustivamente exponer en los términos del pensamiento de la formación docente se encuentra vinculada con la reflexión a partir del proceso formativo. Desde esta lógica de razonamiento, la formación debe llevar a la reflexión, al tiempo que dicha reflexión debe abrir espacio a nuevas formas de la expresión formativa. Gimeno (2000) expone sobre ésta que:

La reflexión es una realidad ontológica que se debate entre el ser y el deber ser de la actuación del docente ante la idea de la formación. Así, pareciera que somos luz hacia fuera y oscuridad hacia dentro y esta es una primera evidencia de nuestra realidad como formadores. Esto significa que necesitamos primero una victoria privada con nosotros para tener una victoria pública con los demás (p. 91).

Sin lugar a dudas la formación docente es una realidad ontológica de cara a la reflexión que sobre esta se signa. Es así, que desde la intimidad del pensamiento docente comienzan a incubarse sentimientos de rechazo y temor, donde la reflexión ha de jugar un papel protagónico. Por todo ello, formación y reflexión son dos caras de una misma moneda, que, en los términos en los que subyace el ejercicio pedagógico, impone nuevos enfoques y nuevos planteamientos.

Complementando lo señalado, García y Díaz (2003) hacen la siguiente afirmación sobre una docencia y formación docente de carácter reflexivo:

Sitúa a la experiencia reflexiva del profesor como el punto de partida, comprensión y reorganización del trabajo docente, tanto en el acto de hacer inteligible la enseñanza y su contexto, como en la selección de elementos para construir un proceso formativo de mayor pertinencia a las vivencias del profesor (p. 6).

Este planteamiento reafirma el papel activo que tiene el docente en lo que tiene que ver con su desempeño y su formación, planteando de esta manera que el quehacer y la formación docentes no representan realidades en pasividad, sino en actividad, inquietud y agitación permanente, lo que obliga a llevar a cabo una reflexión profunda de su actividad y de su formación, de tal manera que se generen los elementos teórico-prácticos que lleven a la práctica necesaria para una docencia que mejora constantemente no en función solo de lo cuantitativo, sino también de lo cualitativo.

. Para Díaz (2006), la reflexión desde la práctica en el marco de la formación “implica la condición de un docente investigador; más real que ideal” (p. 3), es decir un docente que vaya más allá de las formalidades y declaraciones de intenciones, que, sin embargo, ocultan aún una concepción tradicional, donde la formación se mantiene dentro del propósito de solo enseñar, desde la errada suposición de que la investigación está reservada a otros profesionales que tienen la experiencia y preparación para abordar, investigar y analizar los problemas educativos

Aparece un elemento que ante la mirada de los pensamientos de la formación docente merece ser interpelado, el cual tiene que ver con la investigación y que remite a la relación docencia-investigación, pensamiento donde “se ve al docente como un agente activo, participativo e innovador, ya que al investigar su propia acción podrá transformarse con el conocimiento que obtendrá de su propio objeto de investigación” (García y Díaz, 2003, p. 5).

Partiendo de lo expuesto, se hace necesario profundizar seriamente en este pensamiento de la formación docente debido a que la complejidad, diversidad y carácter de permanente cambio del hecho educativo, exige una formación docente que esté debidamente fundamentada en la investigación, lo que impone una categoría de análisis donde una va de la mano de la otra en perfecta comunión y orientada al mejoramiento y perfeccionamiento continuo del docente.

Este planteamiento es claramente reforzado en la reflexión que realiza García (2015) al afirmar lo siguiente:

La investigación en la formación docente tiene sentido en el contexto de una pedagogía del compromiso como fundamento epistemológico, metodológico y práctico para la participación en la vida comunitaria y la transformación de la realidad sobre la base de un principio ético-pedagógico que permita asumir la investigación como actividad liberadora en un proceso socio histórico que contribuya a redimensionar y resignificar la ciencia para la producción del conocimiento, impactar en el contexto social comunitario y para que el pensamiento científico pase a formar parte de la cultura del profesional de la educación (p. 149).

En ese sentido, la formación docente vinculada y basada en la investigación constituye la vía idónea para el desarrollo de potencialidades y la consecución de proyectos de mejoramiento y perfeccionamiento continuo, que coadyuven a la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras, transformadoras y flexibles, donde la investigación-formación debe ir de la mano de la dinámica socio-histórica en la cual se encuentra inserto el docente y estableciendo los compromisos que le atañen y corresponden como agente del proceso educativo.

Esta interesante interpretación ofrece el abreboca para discernir sobre los mitos y la realidad objeto de interpelación, ya que la investigación inscrita en la formación docente se encuentra cercada por falsas verdades que con urgencia se hace necesario desmontar. Una de estas es que la investigación

es papel solo de expertos y que no está al alcance de los docentes. Este hecho sirvió como catalizador para la efervescencia de una “investigofobia” que solo ha afectado la base de la formación docente, un terror que se apodera del docente al solo pensar la idea de investigar opuesto al pensamiento que devela el ideario basado en la realidad de que sin investigación no habrá formación.

Ante ese mito desde el cual se ha configurado un miedo y un rechazo a la investigación es pertinente la formulación de realidades que atañen a lo que representa el docente para los nuevos tiempos. En el planteamiento que realiza Campos (2015) se presentan elementos argumentales que le dan fuerza a esa realidad:

En este sentido, se plantea que quien se dedica a la docencia debe atreverse a conocer lo desconocido, lo que cree obvio o sin importancia, aquello que cuesta mirar porque no está contemplado en los planes y programas de estudio o simplemente porque no se aprendió a considerar la mirada profunda y crítica hacia sí mismo, la de sus estudiantes, sus colegas, los miembros de la comunidad y procurar que no se le nuble la claridad con que debe hacer la entrega de la docencia (p. 2).

La relación intrínseca que debe existir entre formación e investigación expresa la naturaleza de un pensamiento sobre la formación docente desde el cual se propugna la importancia de escudriñar la realidad educativa como una vía idónea para conocer esa realidad, comprenderla y llegar a transformarla. Igualmente, la investigación-reflexión en el proceso de formación representa para el docente para el mejoramiento continuo de sus prácticas y la superación de sus creencias a través de una construcción teórica sustentada sólidamente en realidades.

Cabe destacar lo que afirma Vilchis (2007) cuando refiere que “la investigación es el único medio que un docente puede retomar para lograr una transformación en su práctica educativa, viendo además recompensada

su habilidad crítica y reflexiva” (p. 12). Desde esta visión, la formación se deslata del mito de la ausencia y/o incompatibilidad con la investigación y la asume como componente fundamental de su proceso.

La consecución de este logro se lleva a cabo en virtud de que el docente, a partir de la formación-investigación, logra afrontar la realidad educativa como una realidad compleja, viva, simbólica y en constante transformación ante la cual debe estar en permanente proceso de indagación, lo que implica erradicar totalmente la apatía que se ha instalado en su imaginario por el “sacrificio investigador” (Campos, 2003).

Conjugando la reflexión, investigación y formación docente en anteposición a la reflexión ontológica se da cabida a una línea del pensamiento donde se apuesta a la autoformación y auto transformación como mecanismos indispensables que han de acompañar al docente. Desde esta óptica se contempla la formación docente ya no como una realidad extrínseca, sino como una necesidad obligatoriamente intrínseca donde el mismo docente ocupa un sitio protagónico y se auto determina para dar respuestas a sus requerimientos y necesidades. Estas ideas son referidas por Díaz (2006) de la manera siguiente:

La autoformación y auto transformación representan una de las miradas más tentadoras en cuanto al proceso de la formación docente. Esta impone como prerrogativa central el hecho de formarse a partir de su iniciativa, intereses, necesidades, expectativas. Esta no se coloca a espaldas del academicismo y la formación formal; sino que se afianza en que formarse es un deber, un derecho, una obligación que el mismo docente debe asumir ante la responsabilidad de aproximarse a la vanguardia de las demandas pedagógicas y didácticas. (p. 29).

Hasta ahora, los pensamientos de la formación debatidos han tenido matices externos, es decir que se han fijado desde un enfoque en el cual subyacen procesos de afuera hacia dentro. Ahora bien, el debate comienza a gestarse bajo una nueva mirada: la autoformación y la auto transformación;

el docente debe apostar y tributar en la incesante demanda de formarse y en sí mismo transformarse. Desde este pensamiento toda transformación externa deriva de transformaciones internas en lo que la iniciativa, vocación y grado de responsabilidad marcan la pauta del docente.

Con base en lo señalado, la reflexión-formación llega a colocarse en un plano sistémico desde el cual se plantea que “los involucrados, desarrollen la conciencia de reciprocidad y de que se es parte de un sistema profesional; que tomen en cuenta tanto lo propio como lo de los otros” (Muñoz, 2015, p. 15). En ese sentido, “asumir que el propio maestro puede autoformarse no significaría que los "otros": escolares, estudiantes, directivos, en fin, los miembros del colectivo pedagógico donde se desempeña, no influyan siempre” (Ávila, 2011, p. 1).

La importancia de este plano sistémico es significativa por cuanto permite conformar una visión de totalidad donde se facilita la integración de los diferentes fenómenos propios de la realidad educativa, a partir de la propia reflexión del docente proveniente de su experiencia con el entorno, así como del diálogo e interacción con los diferentes participantes del quehacer educativo (docentes, estudiantes, padres, comunidad).

El advenimiento de los distintos esquemas y condiciones en que opera la formación docente en Venezuela comenzó a dilucidarse sobre la base de un pensamiento más abierto, objetivo, dinámico y socio-reflexivo; este es conocido como “personalista o humanista”. En este nuevo escenario la formación docente explora las situaciones y condiciones en el universo psíquico y emocional del sujeto tomando en cuenta su naturaleza ontológica (un ser que no solo piensa, sino que también siente y padece). Sin lugar a dudas, un pensamiento que no está supeditado solo a elementos conceptuales sino también a lo que en su personalidad caracteriza al sujeto.

Esta condición de la formación docente es expuesta por Nieves (2006) de la manera siguiente: “el pensamiento personalista o humanista de la formación hace énfasis en la cualidad del docente como persona, implica el

auto concepto, diálogo y comunicación entre sujetos”. (p. 17). Este pensamiento sobre la formación docente genera una aproximación al reconocimiento del docente como persona, pues no se centra solo en lo académico, sino que abre las posibilidades de que dicho proceso formativo estrechez el auto concepto bajo un enfoque dialógico, comunicativo y sistémico, respetando la multiplicidad del pensamiento.

En relación con lo anterior, González (2010) ha afirmado que la formación humanista debe estar orientada hacia “la participación activa del estudiante en su aprendizaje, en los procesos de comunicación y cooperación a partir del trabajo en equipo en el cual todos puedan aprender de todos, al potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico-reflexivo” (p. 22). Como sujeto que aprende, el docente en formación se asume como ente dinámico, activo y participativo en su aprendizaje, que se integra con el colectivo a través de la comunicación y cooperación, conformando un trabajo en equipo donde se aprende colectivamente y se favorece un pensamiento crítico y reflexivo sobre su realidad educativa.

La idea de un pensamiento humanista planteado con estas características trasciende la visión individualista propia de la tradición de este enfoque, dando paso a una perspectiva donde lo humano es individuo y también colectivo, comunidad, cooperación y trabajo en equipo. Esta idea humanista de los nuevos tiempos constituye también una irrupción contra la creencia de que la formación es una práctica por y para el individuo y propugna que un mejoramiento del desempeño docente en lo individual pasa por una evolución en lo grupal, lo colectivo y lo comunitario.

A partir de esta perspectiva y en línea de continuidad con ella, se estimula un pensamiento humanista sobre la formación docente, cuya esencialidad teórico-práctica es expuesta por Sánchez y Pérez (2017)

Un sistema de conocimientos, habilidades, valores, convicciones y sentimientos, que se fundamenta en una metodología dialéctico-materialista y en un enfoque cultural y psicológico,

dirigidos a la integralidad del conocimiento, al cultivo de la sensibilidad y la espiritualidad, a la interpretación y explicación de los procesos históricos, sociales y culturales relacionados con el hombre (p. 267)

Lo anterior indica que en su esencialidad teórica y práctica el pensamiento humanista sobre la formación docente se proyecta hacia la realidad socio-cultural en la cual se produce el hecho educativo, por lo que el mismo tiene implicaciones importantes que permiten relacionarlo con una propuesta que constituye lo que se podría denominar una nueva mirada acerca de la formación docente.

Dicha mirada comporta una visión integral de la formación docente “al tener en cuenta tanto lo interno como lo externo del sujeto y la relación que se establece con su entorno, su cultura y con los otros, como parte de la historia de su desarrollo y su proyección social” (Nieva y Martínez, 2016, p.16). En la perspectiva referida al hecho educativo y a la formación docente, el pensamiento humanista trasciende hacia el pensamiento histórico-cultural relativo a dicha formación.

Ese trascender o evolución implica no solo un cambio, porque sí, de un enfoque a otro, sino la tendencia hacia la superación de visiones reduccionistas de la formación propias del academicismo, que conducen a concepciones como la crítico-reflexiva y la humanista, donde se propugna la perspectiva del sujeto llamado a transformar realidades y una visión de formación que toma en cuenta lo interno del sujeto y las interacciones que establece con su entorno social.

En la conformación de ese proceso histórico de evolución del pensamiento relacionado con la formación docente, se incentiva una concepción planteada en los siguientes términos:

El aprendizaje se construye en una dinámica de interacción de sujetos, generación y transformación de cultura. Al estar consciente del papel fundamental que cumplen los docentes en la sociedad, su formación debe revisarse desde el interior de la

actividad de aprendizaje y los ámbitos sociales externos a ella (Nieva y Martínez, 2016, p.17).

Esta concepción, denominada histórico-cultural, representa una propuesta formativa de apertura en la cual la formación docente se caracteriza por enfatizar, tanto los aspectos intrínsecos como extrínsecos del docente, por lo que se consideran sus propias necesidades y aspiraciones en cuanto al desarrollo de su actividad educativa conjuntamente con los aspectos propios de su ámbito externo, que, a su vez, remiten a su realidad histórica y socio-cultural.

En ese sentido, desde la perspectiva del pensamiento histórico-cultural de la formación docente, se consideran relevantes las prácticas pedagógicas y los ámbitos, situación, histórica y cultural en los cuales las personas viven y conviven, enfatizándose el rol activo que cumplen los sujetos del aprendizaje, por lo que es inaplazable el trabajo conjunto de ambos componentes, en virtud de que los problemas educativos atañen a ellos por igual (Ibídem).

La naturaleza de esta perspectiva de pensamiento es la expresión de la evolución histórica del pensamiento sobre la formación docente, en el sentido de que se propone como una ruptura con el reduccionismo presente en las ideas convencionales y credencialistas relacionadas con la preparación del docente para la realización de su actividad educacional. Dicha ruptura llegaría a ser el camino para afrontar con solidez los mitos y las realidades que prevalecen con relación a la formación docente.

En ese sentido, la asunción de un pensamiento de tales características y dimensiones como los del pensamiento histórico-cultural, implica la aceptación y ejecución de cambios en profundidad con relación a lo que debe representar la formación docente en un contexto de cambios permanentes, dinámicas intrínsecas, actores diversos y otros hechos que configuran una realidad compleja.

Dichos cambios plantean un proceso formativo integral y multilateral, que abarque lo “personal-social, pedagógico-didáctico, investigativo-me-

todológico, cultural- histórico y comunicativo-interactivo, desde los diagnósticos progresivos del aprendizaje donde se expresa la unidad cognitiva afectiva de los implicados en lo significativo y desarrollador durante el proceso de formación docente” (Nieva y Martínez, op. cit., p. 20). Todo ello para dar respuestas a las exigencias de desarrollo y de transformación social, donde la superación de los mitos y la verificación de realidades son aspectos fundamentales a llevar a cabo en la realización de ese proceso.

La formación docente y políticas públicas en Venezuela frente a los mitos y realidades

La formación docente está condicionada y direccionada a partir de las políticas públicas que las diferentes sociedades asumen, respondiendo a su visión y percepción del mundo, la posición cultural respecto al tema y la vocación social y de asistencia que les inspira como comunidad organizada. Para establecer el significado y sentido de lo señalado, es necesario hacer algunas definiciones relacionadas con el concepto políticas públicas.

Una primera definición es la referente al concepto de política. Al respecto, Aguilar (2005) afirma lo siguiente:

Una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Es un proceso, un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores (p. 25).

De acuerdo con esta definición, la política remite a toda decisión y/o acción con propósito e intenciones dirigida al cumplimiento de determinados objetivos, utilizando para ello determinados recursos y/o instrumentos, lo que viene a representar una ejecutoria que tiene un significado y un alcance relacionado con fines y metas trazados.

Con base a la definición y análisis realizado del concepto política, se puede afirmar que toda política comprende diferentes elementos o componentes que la integran. En primer lugar, al estar dirigida a la consecución de determinados fines, la política se encuentra conformada o responde a un conjunto de principios o argumentos que la sustentan. En segundo lugar, se encuentran los recursos y/o medios de los cuales se sirve para el cumplimiento de los fines trazados y, en tercer lugar, las acciones concretas que se ejecutan para operativizar a la política.

Un segundo concepto a definir con relación a las políticas públicas, es el de lo público. Barbieri (2006) lo define:

Como el espacio de conocimiento y reflexión de la sociedad sobre sí misma y de las propuestas y acciones colectivas que tienden a mantener o alterar el estado de cosas vigente en la sociedad, o en sectores particulares de la misma. Se trata de un ámbito heterogéneo, donde es posible distinguir niveles diferentes

El concepto de lo público remite al ámbito de la sociedad a aquello relacionado con lo colectivo, donde concurren los diferentes sectores y niveles de la estructura social. Tal como lo señala Soto (2009) cuando al hacer alusión al interés público afirma que este se referirá “a temas de interés comunitario, incluso puede evocar lugares específicos como la cámara de legislación, ministerios, parlamentos, partidos políticos, e incluso puede ir más allá e incluir los medios de comunicación, los bienes de la cultura” (p. 54).

Lo definido y planteado con relación al concepto de lo público permite afirmar que dicho concepto se encuentra asociado a la política, en el sentido de que, al remitirse a aquello que tiene que ver con lo colectivo, con lo social y no con lo privado, se desliza hacia la idea de un monopolio del Estado sobre los intereses de la comunidad políticamente organizada, lo que lleva a

conformar la identificación público-político-estatal (Rabotnikof, referido en Soto, 2009).

Las precisiones conceptuales realizadas permiten afirmar que entre los dos términos (política y público) existe una afinidad, que permite llegar a la construcción del concepto de políticas públicas como concepto que no presenta aparente contradicción en su estructura y contenido. Esto se puede evidenciar en la definición que realiza Graglia cuando sostiene que las políticas públicas se representan como “proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad” (citado por Vargas, 2014, p. 2).

En ese sentido, las políticas públicas representan la expresión ejecutiva, en términos de decisiones, planes y acciones, de los fines y propósitos del Estado, con miras a dar respuestas a las demandas que se hacen desde los diferentes sectores de la sociedad. Esta definición muestra que a través de las políticas públicas se establecen los aspectos operativos y concretos desde los cuales se tratan de cumplir los fines que persigue el Estado en la relación que le corresponde establecer con la sociedad, con lo público.

Una definición de políticas públicas que se podría calificar como de concurrente, es la que plantean Ruiz y Cadenas (2009) cuando señalan que éstas representan “el ámbito privilegiado de realización del ‘pacto’ entre Estado y sociedad” (p. 3). Esta definición ofrece una visión participativa entre dos actores que son la sociedad y el Estado, donde la finalidad fundamental es la atención a las necesidades de la sociedad, aspecto central que debe estar presente en toda política pública.

De igual manera, se presentan a continuación los señalamientos y apreciaciones que en relación a las políticas públicas como papel y función del Estado ofrecen Escalante y Graffe (2011) cuando refieren que:

Las políticas públicas constituyen un conjunto de herramientas que usadas por el Estado pueden mejorar su gestión. Su objeto debe ser la búsqueda del bienestar y la cohesión de la sociedad, para lo cual es de vital importancia que en estas se considere el régimen político en el cual van a ser desarrolladas; así como los límites de las políticas, las posibilidades de aplicación y el significado que tengan para su cumplimiento por parte de los actores que las ejecutan. (p. 5).

En términos generales, se puede afirmar que las políticas públicas vienen a representar una forma particular de la acción del Estado y esta manera de accionar viene a representar la forma como se comporta el sector público de una nación y de su sociedad en concreto. Desde los aspectos filosófico-teleológicos hasta los de carácter operativos, van a establecer cuál es el modo como se desenvuelve la gestión pública.

A partir de la aclaratoria conceptual realizada sobre el concepto de políticas públicas, es posible abordar otro concepto relativo a las políticas en materia de formación docente. Dicho concepto es el de políticas educativas, acerca del cual Vargas (2014) señala que son parte de las políticas públicas del Estado.

Complementando, el mismo autor afirma que las políticas educativas se inscriben “en el marco más amplio de una filosofía de la educación y es el resultado de múltiples influencias de los sistemas sociales que actúan sobre el sistema educativo. Por tanto, es el elemento esencial en la configuración del sistema educativo de un país” (p. 3).

Por su parte, Hochleitner define la política educativa “como el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional” (citado por Núñez y Palacios, 2017, p. 84). Desde esta definición también se puede afirmar que la política educativa se refiere a las diferentes manifestaciones políticas que se hacen presente en el ámbito educativo. En ese sentido, comprenden “los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la

generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etc.” (Núñez y Palacios, op. cit.).

De lo señalado se extrae que las políticas educativas representan la expresión de una filosofía educativa de Estado, que se expresa en aspectos concretos y operativos en los cuales se indica la orientación que desde la gestión gubernamental se está llevando a cabo en materia educativa. Debería surgir de los diferentes aportes generados por los diversos actores y sectores de la sociedad que se relacionan directa o indirectamente con el sistema educativo y, en tal sentido, su desarrollo implica la forma como se deberán enrumbar determinadas acciones para alcanzar los fines educativos.

En los términos de lo que deben ser las políticas educativas en el marco de la realidad actual, Rocha, Gómez y López (2019) afirman que el objetivo fundamental de toda política educativa debe estar centrado en garantizar el acceso a una educación de calidad, por lo que se requiere contar con docentes calificados y debidamente preparados para ello, entre otros requerimientos como planta física, materiales y recursos.

Con base en lo señalado, uno de los aspectos fundamentales que se deben considerar dentro de las políticas educativas, es el referente a la formación docente. Estas políticas públicas abordadas y analizadas como referente investigativo representan en sí un lente que permite visualizar y comprender no solo aquello cuanto se está haciendo o se ha dejado de hacer en respuesta a las necesidades, realidades y expectativas del docente; sino que también refleja cómo la sociedad venezolana y las sociedades de todo el mundo entienden y atienden el tema. Es en sí un marco de reflexiones en base a que tanto se ha avanzado y evolucionado frente a dicha referencia, siendo valorada desde lo social, educativo y pedagógico.

En principio, resulta propicio partir de la idea de lo que significan en sí las políticas públicas educativas de formación docente y como éstas guardan pertinencia con la necesidad de promover dicha formación en forma continua

y permanente. Para ello, se presentan las afirmaciones realizadas por Zaragoza (2014), quien en sus planteamientos señala lo siguiente:

Las políticas públicas son en su naturaleza el conjunto de planes, programas, proyectos y estrategias de carácter social que el Estado implementa con el fin de garantizar la cabal formación, capacitación y actualización de los profesionales de la educación desde un enfoque que propicia no solo la dotación de insumos y materiales que contribuyen a la misma; sino además acciones que fomenten, motiven y despierten interés en la misma. (p. 31).

Las políticas públicas en materia de formación docente son así entendidas como las líneas de acción que cada Estado implementa en la sociedad en garantía de los principios democráticos de formación, capacitación y actualización permanente. De igual forma, asoma en sus preceptos la idea en cuanto debe ofrecer especial interés y atención sobre las estrategias y/o medidas que permitan motivar, incentivar y despertar interés respecto a la necesidad de formarse de cara a las modernas tendencias y corrientes del pensamiento pedagógico.

En el contexto de una realidad cada vez más compleja y partiendo de la noción de políticas públicas como un pacto entre el Estado y la sociedad, es pertinente plantear lo que se relaciona concretamente con la formación docente, la estructuración, diseño y aplicación de las políticas correspondientes a este aspecto.

En ese sentido, es pertinente destacar lo que plantea la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) acerca de la participación de los docentes y sus representantes en la formulación de políticas, como un aspecto de fundamental importancia para garantizar que los cambios a lograr en materia formativa se alcancen de manera exitosa. Por ello, el planteamiento de un diálogo e interacción entre sociedad y Estado debe ir más allá de expresiones formales y colocarse en acciones concretas donde los docentes aporten sus experiencias, intereses,

necesidades y condiciones de su entorno a los procesos de elaboración de las políticas educativas y en especial a las relacionadas con la formación.

La formulación y generación de las políticas públicas aproximadas a la realidad que en sí implica la formación del docente en Venezuela, deben estar orientadas en este sentido a lograr un escenario pleno, abierto, objetivo y transformador, no solo con fines de actualizar teórico-conceptual y prácticamente al profesorado, sino además, generar en estos un sentido de reflexión y valoración permanente que les invite a regenerar su práctica, que les convoque a la idea de re contextualizar su praxis socio-formativa y comprenda que solo desde una adecuada, abierta y objetiva formación donde tenga plena y activa participación, puede alcanzar un mayor enriquecimiento en todas sus esferas y dimensiones.

Un aspecto o principio fundamental desde el cual la investigadora considera que deben partir las políticas públicas en Venezuela, es de la existencia de instituciones fuertes que garanticen el cumplimiento de los fines trazados por el Estado a través del alcance de resultados positivos y favorables con un enfoque racional administrativo que se proponga la solución de fondo de los problemas sociales del país.

Respecto a lo señalado tiene pertinencia lo que afirman Núñez, Morales y Díaz (2007) respecto a los fines trazados por el Estado y las políticas públicas:

El Estado venezolano a través de sus políticas públicas manifiesta como objetivo alcanzar la justicia social basada en la inclusión social, para disfrutar los derechos, disminuyendo las inequidades y priorizando necesidades sociales. Asimismo, lograr el bien común es un valor preeminente; los valores culturales, la interculturalidad, el deporte y recreación. Ética del trabajo, participación ciudadana, corresponsabilidad educativa, actualización y tecnología, identidad nacional y respeto a corrientes de pensamiento, las cuales son políticas emprendidas por el Estado en materia educativa (p. 387).

De acuerdo con lo expuesto, las políticas públicas están llamadas a llevar a la práctica lo que se encuentra estipulado en los fines del Estado, por lo que las mismas deben tener no solo adecuación conceptual, sino también gestionaaría y operativa como aspectos claves para garantizar que se cumplan los objetivos de justicia social, bien común y los que se relacionan con el sector de la educación.

Lo planteado tiene plena validez en lo que atañe a las políticas educativas en el país, pues es a través de ellas que es posible alcanzar los fines que en materia educativa se encuentran plena y claramente expresados en la Constitución de la República Bolivariana como carta magna desde la cual se definen los principios fundamentales que definen y fundamentan la república.

La consecución de estos fines educativos constituye un aspecto fundamental para alcanzar los fines sociales y políticos prescritos en la Constitución. Al respecto, Núñez y otros (2007) afirman lo siguiente:

La transformación de las escuelas en espacio de participación activa y responsable de padres, alumnos, maestros y miembros de la comunidad, al dotarla de mayores niveles de autonomía e instancias de concertación, potencia la democracia y la formación de ciudadanía, porque crea las condiciones que permiten propiciar y promover la participación y la corresponsabilidad de los diversos actores en el proceso de educación y socialización de las nuevas generaciones (Ibídem).

Lo señalado viene a reflejar la trascendencia que, en el marco de la realidad social del país, tienen las políticas educativas como aspectos determinantes en la construcción de formas de relación socio-políticas orientadas por la participación, la concertación y la responsabilidad compartida, que, a su vez, alientan la democracia y la formación de ciudadanía, a partir de su práctica permanente en el ambiente de la escuela.

Es por ello que es de fundamental trascendencia profundizar en el análisis de las mismas en el contexto de la realidad actual, a fin de

determinar su impacto en los cambios sociales y políticos de la población y la formación de una conciencia de transformación en ella, desde la cual se superen los sistemas de creencias e imaginarios que han impregnado el quehacer educativo en Venezuela.

En lo que concierne a la formación docente en Venezuela, se puede evidenciar que el Estado como ente rector y garante de los procesos socio-formativos ha emprendido un conjunto de acciones y lineamientos que, orientados como políticas públicas, tienen como norte optimizar y proyectar este importante aspecto.

Aún bajo este panorama no del todo alentador, el sueño de Bolívar reclama ser concretado: la educación para el pueblo. En ese sentido, es necesario destacar un segundo aspecto clave del recorrido histórico de la formación docente en Venezuela representado en el Decreto de la Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, bajo la presidencia de Antonio Guzmán Blanco, cuyo objetivo es el de educar a los venezolanos para que fueran conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos.

Esa intención de que nadie quedara excluido del sistema educativo nacional, al ser la educación responsabilidad del Estado, lleva implícito el hecho de asumir también la responsabilidad de la formación de los maestros que en ella habrían de ejercer como formadores, por lo que el mencionado decreto obligaba al gobierno a crear nuevos centros de formación para docentes.

Los aspectos históricos antes señalados (el *sistema lancasteriano* y el *Decreto de la Educación Pública, Gratuita y Obligatoria*), vienen a marcar el inicio de la formación como método de enseñanza para el docente venezolano, prevaleciendo la idea de multiplicadores aun en la actualidad de la formación en Venezuela. Por otra parte, las escuelas normales surgieron como una necesidad de apoyar por medio de la educación la formación de una nueva ciudadanía nacional, siendo a través de ellas que se

institucionalizó la formación docente en Venezuela, redefiniendo al magisterio venezolano, generando entonces diferentes dispositivos de formación para la época, los cuales permanecen en la actualidad.

Con la llegada del siglo XXI, la formación docente en Venezuela ha tenido que confrontar las ideas históricamente enraizadas al misticismo que ha empañado la verdadera esencia en lo que ésta debe fundamentarse. Falsas verdades comenzaron a instituirse reproduciéndose en diversos escenarios y calando en la praxis del proceso de formación de los educadores, lo cual invita a generar una profunda desestructuración de los mismos y encauzar el sentido real de esta política.

Actualmente el sistema educativo venezolano se propone como un sistema integral del conocimiento, abierto, flexible, equitativo, ordenador de las actividades inherentes al mismo, utilizando por supuesto la tecnología de comunicación donde el individuo pueda durante toda la trayectoria de su vida educarse y actualizarse. Sus fines y objetivos están claramente definidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009) y el Plan de la Patria. (2013-2016).

En ese marco, el Estado asume el compromiso de acabar con la exclusión educativa y contribuir con la construcción de una sociedad justa e igualitaria, vinculándose la calidad de la educación y dejando claro que la educación es un derecho humano fundamental, que se transforma de manera progresiva. Partiendo de esto, la educación debe ser renovada y abierta a una concepción unificadora del mundo donde sean articuladas todas las partes del sistema educativo con características de pertinencia al contexto cultural, social y económico.

Esto permite reflexionar sobre el itinerario por el que ha pasado la formación docente venezolana para visualizarla dentro del contexto de la educación en todos sus niveles hoy en día, a fin de contrastar y constatar los referentes teóricos para develar los mitos heredados del pasado,

proyectando así la actualización del docente en su continuo formativo, con el fin de fortalecer su desempeño como actor fundamental del proceso de enseñanza.

Se trata de establecer las características de la formación docente en educación que se ha estructurado hasta el presente, donde, aun cuando las instituciones universitarias han jugado un papel fundamental, sin embargo han continuado por el sendero estrecho de la atomización y fragmentación del saber, la aprobación de créditos de prelación para el otorgamiento de sus títulos correspondientes, lo que ha venido demostrando hasta el presente una escasa comprensión sobre su influencia vital en la tan necesaria transformación de la educación, sobre su poder, expresando una acentuada predisposición al aislamiento con relación a los adelantos pedagógicos y al desarrollo del sistema escolar donde se desempeñan sus egresados.

En términos más específicos, esa formación docente se ha visto impregnada por la presencia de mitos y algunas falsas verdades, en las que el profesor se ha encauzado en procederes como el énfasis didáctico (la aplicación de estrategias y secuencias de enseñanza, así como el desarrollo de contenidos, por ejemplo), la reiteración del diseño curricular y la marginación del componente humano del eje y centro principal de la enseñanza.

Por ello, se plantea seguir avanzando en mejorar los conocimientos, la disposición y compromiso social que cada docente debe tener para así ir desmontando estas realidades míticas. En la actualidad se requiere un docente que no sea indiferente ante los problemas del quehacer educativo y los problemas de los estudiantes, que resalte siempre su vocación de servicio, asumiendo su condición de persona con competencias diversas, con actitud investigadora, cercana a la comunidad, con conocimientos suficientes, habilidades y destrezas pedagógicas, creativas y contextualizadas.

Respecto a lo antes señalado, dentro de las políticas educativas

enmarcadas en el Sistema Educativo Bolivariano, es pertinente e importante destacar el Plan Nacional de Formación de Educadores (PNFE), cuyo planteamiento se lleva a cabo en el contexto y dentro de la Misión Sucre, sumando esfuerzos y estableciendo sinergias con otras instituciones como una acción concreta dirigida a la formación de educadores.

El PNFE se propugna como un modelo de carácter innovador, dinámico e interactivo en materia de formación docente, con un enfoque dialéctico dirigido a desarrollar las potencialidades del talento docente, 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.

El programa, se conforma con una concepción abierta y flexible que considera su constante enriquecimiento en la interacción de lo local, regional, nacional e internacional, con la finalidad de promover el desarrollo endógeno, donde el proceso formativo del nuevo educador, se basa en una pedagogía que coloca al sujeto como centro del quehacer educativo, tomando en cuenta el papel dinámico, protagónico y transformador, no solo del estudiante, sino de todos los actores inmersos en dicho proceso.

Como objetivo general de este programa se señala que está dirigido a formar un educador bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos, que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad en general, atendiendo a la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano.

En la formulación del PNFE se establece un perfil profesional del docente con las siguientes características:

- Poseedor de valores que dignifican al ciudadano venezolano, latinoamericano, caribeño y del mundo: patriota, solidario, justo, laborioso, culto, latinoamericanista.
- Consciente de su labor social, capaz de asumir diferentes roles, de realizar el diagnóstico de sus estudiantes, la institución educativa, la familia y la comunidad; y que facilita, media y potencia el desarrollo integral de los mismos, en ambientes escolarizados y no escolarizados.
- Ejemplo ante todos los actores involucrados en el proceso formativo, por su convicción humanista bolivariana a favor de la construcción del Socialismo del Siglo XXI.
- Creativo e innovador constante de la praxis pedagógica, que articule de manera coherente los ejes del aprender a ser, convivir, saber y hacer.

Las características de este perfil tienen como objetivo final que el docente se desempeñe como educador en cualquiera de los niveles de la estructura del Sistema Educativo Bolivariano, estableciendo modos de actuación donde se:

- Caracteriza al estudiante del Sistema Educativo Bolivariano, las particularidades de la institución educativa, la familia y la comunidad.
- Facilita, media y promueve el aprendizaje escolarizado y no escolarizado en correspondencia con los objetivos y estrategias metodológicas establecidas para el nivel en que labora.
- Elaboran estrategias para propiciar el crecimiento personal del estudiante involucrando a la familia y la comunidad.
- Utilizan métodos propios de las ciencias en su desempeño profesional.
- Establece la comunicación necesaria con las instituciones de los diferentes sectores para garantizar el proceso formativo en su condición de líder comunitario.

- Orientan acciones educativas, enmarcadas en los cambios hacia la nueva escuela, con la participación conjunta de la familia y la comunidad.

El PNFE señala como las funciones que debe cumplir el docente a formar en el mismo, las siguientes:

Docente: desarrolla la labor formativa establecida según su especialidad estimulando la formación integral de sus estudiantes y la comunicación necesaria con la familia y la comunidad. A su vez, contribuirá en la formación de los nuevos educadores como maestro(a) tutor(a).

Investigativa: aplica métodos científicos en su labor cotidiana en el diagnóstico de las/los estudiantes, la institución docente, la familia y la comunidad para estimular su desarrollo, dentro y fuera del contexto escolar, teniendo en cuenta los avances de las Ciencias de la Educación.

Comunitaria: desarrolla una activa labor con los estudiantes, familias y otros entes comunitarios que confluyen en el proceso formativo de manera que sea un promotor dinámico y dinamizador del desarrollo endógeno de la comunidad donde vive y/o labora, en correspondencia con las exigencias y necesidades del país y de su papel como educador.

Como expresión de las políticas educativas planteadas en el marco de la República Bolivariana de Venezuela, el PNFE desarrollado como componente fundamental de la Misión Sucre, se encuentra fundamentado en una normativa legal que tiene a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, concretamente en lo que se encuentra señalado en su Preámbulo y en los artículos 3, 21, 81, 102, 119 al 126.

Lo desarrollado en estos artículos configuran un marco de rango constitucional desde el cual se establecen los aspectos sustentadores y orientadores del PNFE como una de las expresiones de la política educativa del Estado venezolano. Este rango constitucional se encuentra especificado en los siguientes aspectos concretos:

- La existencia de un Estado de Derecho, de justicia social, de igualdad, sin discriminación ni subordinación alguna.
- La importancia de la educación y el trabajo como procesos fundamentales para alcanzar el desarrollo en una sociedad justa y amante del trabajo y de la paz.
- La concepción de la educación como derecho humano de carácter público, de acceso libre a quien la necesita y como función indeclinable y de máximo interés para el Estado.
- El desarrollo de una formación integral del docente que abarque todas las áreas del conocimiento, donde se incluye la educación ambiental, la lengua castellana, la historia y la geografía de Venezuela, la educación física, deporte y recreación.
- La regionalización y municipalización con la inclusión de los pueblos indígenas, enfatizando la participación de todos los actores, el derecho a la formación universitaria, respetando, en el caso de los pueblos indígenas, los principios ancestrales, manteniendo y desarrollando la identidad étnica que incluye el carácter bilingüe, con un currículo enriquecido en cada región de acuerdo con las particularidades geográficas y la diversidad cultural.

Aspecto que es de importancia destacar, es el referido a la concepción regionalizada y municipalizada de la educación, ya que desde lo que se plantea en este programa, se establece una política educativa de formación docente donde se consideran las particularidades y características de cada región y cada estado, de tal manera que los procesos formativos de los docentes estén en sintonía con esas particularidades y características, las demandas de los colectivos docentes, de sus escuelas y de sus comunidades.

Con relación a lo señalado, es pertinente considerar lo que se expresa en el programa en cuestión cuando plantea que el desarrollo de una formación docente municipalizada favorece el desarrollo de relaciones inter e

intra institucionales a través de las cuales se garantiza el trabajo conjunto de los diferentes entes, de tal forma que la escuela y las instituciones sociales sean espacios de formación bajo la responsabilidad de los entes del Estado encargados de la gestión educativa en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y superior, de la actividad deportiva y la recreación.

Dentro de ese marco de gestión, el PNFE propugna que se favorezca la participación activa y protagónica de los diferentes actores, que incluyen al profesor-asesor, los participantes y al maestro-tutor, teniendo a la escuela como institución y espacio que adquiere una responsabilidad vital en el proceso formativo.

Con relación a este aspecto, es pertinente señalar que el PNFE, como expresión de la política de formación docente propuesta en la educación bolivariana, propugna los espacios de la escuela como ámbito por excelencia donde deben llevarse a cabo las actividades y experiencias formativas dirigidas al docente. Esto genera un imaginario de la relación formación-escuela, donde se intenta que todo proceso relacionado con el mejoramiento y perfeccionamiento docente debe considerar los espacios de la institución escolar como el entorno donde se generan las experiencias relacionadas con su actividad.

De esta manera se plantea la eventual superación de un mito que ha prevalecido en la formación docente, como es el de que las actividades formativas se encuentran limitadas a las instituciones de educación superior o a los llamados centros de formación, quedando la escuela como el ambiente donde se va a poner en práctica “lo aprendido” en estas instituciones o centros de formación.

Un segundo instrumento que sirve de marco legal al PNFE, es la Ley Orgánica de Educación, de la cual se destacan los siguientes aspectos que enmarcan el programa de formación:

En primer lugar, se debe resaltar que en el marco de esta ley se consagran los principios referidos a 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.

Seguidamente, se aprecia como otro aspecto de la Ley Orgánica de Educación que enmarca el PNFE, lo referente al carácter de la educación pública como 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, la ley consolida el principio del Estado docente, rector, garante y responsable de la educación nacional.

En tercer lugar, dentro de la Ley Orgánica de Educación se encuentra presente otro aspecto que sirve de marco al PNFE como lo es el relativo a la educación como 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.

Finalmente, se encuentra lo consagrado en el artículo 37 con relación a la formación y carrera docente, pudiéndose destacar la función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente. Esta función se realizará a través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo y en correspondencia con las políticas, planes, programas y proyectos educativos emanados del órgano con competencia en materia de educación básica, en

el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país.

Dentro de lo establecido en relación a la formación docente en el PNFE, se encuentra lo relacionado con la educación permanente, que, de acuerdo con lo establecido en el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación, representa un proceso integral continuo que, mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

Como tercer aspecto normativo que sirve de marco al PNFE, se encuentra lo establecido en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, que se encuentra contemplado en el párrafo relacionado con el equilibrio social y da respuesta al mejoramiento de todos los niveles de la educación conjuntamente con el resto de los equilibrios (económico, territorial, político e internacional).

Como programa que establece un proceso de formación sustentado en principios teórico-filosóficos y abierto a la realidad de la escuela y la comunidad, el PNFE se plantea, entonces, como una estructura que abarca lo académico, lo práctico-experiencial y lo cognoscitivo. Al respecto, Leal (2003) destaca tres grandes planos que se encuentran contemplados dentro de la perspectiva del modelo curricular presente en el PNFE: plano teórico-curricular, plano empírico-operativo y plano de síntesis. Cada uno de estos planos se integra en una estructura de carácter dialéctico, donde el docente en formación debe ser un agente activo.

Con relación al plano teórico-curricular, en este se encuentra el conjunto de saberes y conocimientos de carácter filosófico, político, social, pedagógico, técnico y científico. Se puede afirmar que este plano representa un nivel de instancias de abstracción desde el cual se conforma el aparato teórico desde donde el docente en formación aborda la realidad concreta en la cual lleva a cabo su actividad pedagógica.

El plano empírico-operativo es el plano donde el/la participante establece contacto con los hechos concretos que dinámicamente se suscitan en los espacios de la escuela y de la comunidad, enfrentándose a situaciones específicas relacionadas tanto con su acción formadora como formativa a las cuales responde. Se puede afirmar que en este plano se produce la confrontación dialéctica teoría y práctica, representando el momento experiencial que debe conducir a la construcción de saberes y conocimientos.

El tercer plano o plano de contraste, corresponde al nivel y momento que le permite al participante llegar a la síntesis, producto de la confrontación entre la teoría y la realidad de su acción, en contextos particulares, pudiendo llevar a cabo constante y repetidamente las acciones de contraposición, complementación y contrastación práctica-teoría; y teoría-práctica, como acciones que le permiten al docente en formación volver a reflexionar sobre sus experiencias y las teorías estudiadas, en atención a la intensidad, intereses y exigencias de cada una de las realidades particulares donde se realiza su proceso de formación.

La forma como se encuentra configurado el modelo curricular del PNFE atiende a una visión del docente, desde la cual se incentiva como sujeto protagónico de sus aprendizajes y de su proceso de formación y ello se evidencia en la forma como se produce su participación activa en cada uno de los planos que conforman dicho modelo curricular, destacándose el desarrollo de un proceso dialéctico donde él, como sujeto en formación, se encarga de darle movilidad y dinamismo a ese proceso en una constante relación tesis-antítesis-síntesis, que se retroalimenta permanentemente para garantizar que la formación no llegue a devenir en una práctica que se agota en un momento determinado, sino en una praxis que se renueva permanentemente dado el carácter complejo, dinámico y diverso de la realidad en la cual se lleva a cabo la acción docente.

Desde la perspectiva que se encuentra planteada en el PNFE de la

Misión Sucre, se propugna una ruptura con las verdades míticas enraizadas en la formación docente, como proceso “aséptico”, alejado de toda dinámica escolar y social, lo que ha llevado a la conformación de una figura “docente-técnico” o figura “docente-credencial”, que ha permeado, tanto en la forma como lleva a cabo las actividades de enseñanza como a la manera de aprender de los alumnos.

Estas figuras responden a la construcción de los mitos del docente y de su formación, mitos que deben ser sometidos a un proceso de desmontaje, como parte de las acciones dirigidas a la construcción de alternativas de formación que respondan a la dinámica de cada realidad escolar y comunitaria y a los cambios que permanentemente se suscitan en ambas realidades. Alternativas que no se centren en la simple capacitación del docente, sino en fomentar aperturas para un reflexión y crítica de sus prácticas pedagógicas y de la realidad donde se dan las mismas, para el desarrollo de un pensamiento y una praxis transformadora dirigida a una educación con sentido y propósito de concientización.

Los cambios que partan de una superación del mito formativo credencialista, técnico o meramente profesional deben tener en cuenta que el docente, aun cuando es un individuo, forma parte de un colectivo junto con otros docentes, los demás actores de la escuela y de la comunidad y, por ello, la formación debe atender a esta realidad, de tal manera que la misma no sea una abstracción o una mera simulación.

Al respecto, tiene pertinencia lo que señala Bonilla (2020) al afirmar que la formación de los docentes debe innovar en la combinación de las experiencias colectivas e individuales de tal manera que se propicie una renovación pedagógica desde la intersubjetividad. Al respecto, propone una noción de universidad y/o centro de formación docente de nuevo tipo que labora con lógica de colectivos pedagógicos, no para ejecutar ordenes, sino para pensar y recrear lo educativo.

En ese sentido, es necesaria una revisión de la formación inicial que

reciben los docentes en las universidades del país, teniendo como norte reformular la orientación y características de esta formación de tal manera que la misma se adecue a la realidad educativa venezolana, yendo más allá de lo meramente didáctico e instruccional y colocándose en el plano de lo pedagógico y social.

En consecuencia, se exige una formación con pertinencia pedagógica y social surgida de una lógica donde universidad y escuela se retroalimenten en sus saberes y en la participación de sus formadores, teniendo al diálogo, la discusión argumental, la participación y acción colectiva, la práctica pedagógica, la investigación y la reflexión crítica para los cambios necesarios, como componentes fundamentales. Todo ello teniendo como norte el fortalecimiento de la labor docente en su tarea formativa y transformadora.

Lo antes planteado lleva a proponer una profunda revisión de los enfoques, lógicas, métodos y una sistematización de logros y avances de la práctica educativa, lo que exige promover y desarrollar una formación con pertinencia, con planes de formación continua, permanente y especializada para los diferentes roles que están llamados a cumplir los docentes como parte clave de los procesos necesarios para alcanzar satisfactoriamente los fines educativos.

En relación con los aspectos antes planteados, una de las propuestas en el marco de la política educativa en materia de formación docente formulada por el Estado, es la de los colectivos de formación e investigación, desarrollada en el documento del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2019) sobre la formación de la y el docente, cuyos propósitos son los siguientes:

- Contribuir al desarrollo de una conciencia social, formando en y desde la acción, sujetos sociales que se conduzcan con los valores de honestidad justicia, equidad, corresponsabilidad social, participación, cooperación, solidaridad, entre otros.

- Fomentar la formación de una o un sujeto social disciplinado, responsable y activo, que se desempeñe adecuadamente en los espacios educativos, atendiendo las necesidades del proceso pedagógico, con probidad, celeridad y sin protagonismo individual, sino más bien colectivo.
- Propiciar la formación de un docente que responda más que a los objetivos individuales a los colectivos, que trabaje arduamente para conseguirlos, profundizando el análisis de los por qué, en las raíces doctrinarias de los planteamientos y en sus consecuencias (p. 2).

El desarrollo de estos propósitos estimula una formación integral y la promoción de la investigación educativa, aspectos que llegan a ponerse en práctica a través de las actividades que de forma habitual y frecuente se llevan a cabo en los espacios de la escuela y la comunidad, con la intención de que se pueda alcanzar la formación integral de los docentes y el desarrollo de una nueva ciudadanía con sentido de compromiso con una nueva sociedad.

Complementando lo analizado, Alvarado (2011) refiere que los colectivos de formación e investigación se proponen:

- Propiciar la formación de un docente que responda a los objetivos individuales y a los colectivos, que trabaje arduamente para conseguirlos, profundizando en el análisis de los por qué.
- Generar la participación abierta, flexible, de los docentes donde se genera una dinámica práctica-teoría-praxis; de reflexión y análisis mediante la participación de cada integrante en el marco del humanismo social (p. 9).

Estos propósitos expresan la fundamentación de esta propuesta que se enmarca en una política educativa de formación. Dicha fundamentación se encuentra en “la perspectiva pedagógica crítico-social, partiendo de una concepción en la cual la formación se da en la acción-reflexión-acción-transformación” (MPPE, op. cit.). En ese sentido, se alinea con los planteamientos del pensamiento crítico-reflexivo de formación docente.

Lo reseñado en esta propuesta, que representa un planteamiento de importancia dentro de la política educativa con relación a la formación docente, proyecta un imaginario sobre el docente y su formación, donde se enfatiza la dimensión social, la organización colectiva, el rol del docente como promotor social, sus capacidades como transformador social y el trabajo comunitario (Ayala, 2016).

Este imaginario se constituye en un integrador de aspiraciones, que sirven de guía para el desarrollo de las actividades que deriven en un docente que aprende cooperativamente con otros docentes, con la comunidad, en un marco de apertura de la escuela, lo que configura a esta propuesta de formación como dirigida a develar y superar los mitos de la formación academicista, especializada, cerrada y técnica del docente, que ha prevalecido en la educación venezolana en la figura del docente certificado, especialista y técnico-didáctico y que ha incidido en la orientación de los estilos y modos de enseñanza prevalecientes en la escuela.

Así mismo, los aspectos que se encuentran presentes en la propuesta del colectivo de formación e investigación también constituyen una ruptura con otro de los mitos de la formación docente en el que se establece que el diseño y formulación de los programas de formación “debe provenir siempre, de los niveles de gerencia y el compromiso de su planificación, desarrollo, ejecución y evaluación corresponde a las oficinas técnicas de planificación, de currículum o a los equipos conformados al respecto” (Barreto, 2005, p. 138).

Los planteamientos presentes en la propuesta de los colectivos de formación e investigación se alinean con una visión que se adecua a una sociedad compleja y dinámica como la sociedad del conocimiento, donde las formulaciones curriculares de mayor pertinencia surgen de una documentación debidamente sustentada, aprovechan experiencias previas y la investigación en el área, procuran la participación de todos los actores y sectores involucrados (Barreto, op. cit).

Las propuestas de formación docente que surjan de una superación de los mitos que han prevalecido con relación a la profesión docente y a la formación, deben partir de una visión de complejidad y diversidad, desde la cual se logre precisar la realidad de este proceso en todas sus aristas, componentes, relaciones, interrelaciones y dinámicas.

Respecto a lo señalado, en el marco de la política de formación que se debe generar en la educación bolivariana se hace necesaria la construcción y proposición de alternativas desarrolladas desde la complejidad. Al respecto, es oportuno tener en cuenta el planteamiento de Asensio (2000) con relación a la pertinencia de un enfoque complejo relacionado con la formación docente:

El enfoque sistémico-complejo, que interpreta la realidad en términos de conectividad, relaciones y contexto, representa en este sentido un valioso instrumento transdisciplinar para concebir, modelizar y operar en cualquier tipo de situaciones que, como las educativas, tienen en la complejidad uno de sus rasgos distintivos (p. 36)

Desde la mirada de una perspectiva sistémica y compleja, se establece una formación docente, que se plantea abarcar todos los elementos que se encuentran relacionados con ella, así como los factores, dinámicas, eventos, particularidades, conexiones y contextos donde dicha formación debe darse, de tal manera que se genere un proceso con sentido realista y amplio, que permita dar cuenta de los mitos que han persistido con relación a lo que el docente y su formación representan.

Peñalver (2002) desarrolla planteamientos con relación a la formación docente en Venezuela que deben ser debidamente tomados en cuenta para la estructuración, diseño y ejecución de las políticas en esa materia. Al respecto, el autor afirma que el modo de pensamiento y acción con signo tecno-instrumental, propio de la estructura del saber-poder ha representado un freno al desarrollo de otras posibilidades de aprehender la realidad,

definiendo estilos de educación, que presentan como características las siguientes:

- Una educación impulsada bajo la modalidad de separar los conocimientos y, sobre todo, convertirlos en compartimientos ajenos unos a otros, impidiendo la posibilidad de contextualizar, es decir, de vincular un saber con el contexto y en la estructura de la que ha salido. Representa este estilo separador un factor que no solo genera independencias cognitivas en las llamadas especialidades o materias, sino también distancias en las vidas, en los afectos, esperanzas, proyectos y subjetividades.
- Una educación que privilegia el acto reduccionista, alienando el modo de pensar, que solo recurre a las dimensiones externas, a las variables, al dato, generando esquemas de investigación rígidos, repetitivos y manualescos.
- Un pensamiento que limita en las fronteras de cierta territorialidad con pocas oportunidades de una mirada con alteridad disociada de los diversos acontecimientos que se suscitan en los diferentes ámbitos e instancias de la realidad.
- La gramática del pensamiento moderno que circula en la universidad, se expresa con la presencia de expresiones propias del cientificismo racional de corte positivista (“el método es uno”, “el método científico es universal”, “el conocimiento neutral”, etc.), conformando una visión que se reduce a los criterios limitados de la racionalidad moderna.
- Se gesta una formación de corte instrumental donde se genera una separación sujeto y objeto para que no haya subjetividad; separa ética y ciencia para garantizar la “neutralidad” de la ciencia; separa ciencia y subjetividad, porque la “autenticidad” de la ciencia se encuentra en la objetividad; separa ciencia y arte, porque el arte está “vinculado” a la pasión; separa ciencia y política, porque la

“gente de ciencia” no hace política.

Los señalamientos realizados por Peñalver constituyen una fuerte crítica a un estilo de pensamiento unidisciplinar y simplista, que ha delimitado el conocimiento humano a los esquemas que rigen la racionalidad científico-técnica, aspecto que ha permeado a la educación y, por ende, a la formación docente como uno de los aspectos claves de la acción educativa. Tal delimitación y simplificación vienen a representar claves explicativas en función de las cuales se llegan a conformar los sistemas de creencias presentes en la realidad educativa, concretamente en la figura del docente y, por supuesto, en su formación.

Estos señalamientos se pueden considerar como puntos nodales, no solo para reflexionar acerca de las políticas de formación que a través de la historia han prevalecido en la escena educativa venezolana, sino también para establecer líneas de orientación a lo que en la actualidad se plantea la educación bolivariana en materia de formación docente, de tal manera que se asegure la innovación constante y el mejoramiento continuo de los programas que se generan a partir de esta política de formación docente.

Con base a esta perspectiva, debe enfatizarse como planteamiento necesario para una formación docente que esté más allá de los mitos y en constante y dinámica relación con las realidades del hecho educativo, una visión compleja y transdisciplinaria que sirva de fundamento y orientación a las actuales políticas en materia de formación, partiendo de la premisa de que dicha visión representa un “antídoto” contra el racionalismo técnico-instrumental y el academicismo que tienden aun a prevalecer en las nuevas alternativas de formación.

Es importante tener en cuenta que muchos mitos permanecen aún vivos y oxigenados por viejas praxis y paradigmas que han distorsionado lo que implica en sí la formación docente y en ese sentido se debe promover como política educativa en esta materia, la elaboración de programas que surjan desde la complejidad y la diversidad del hecho educativo y estén

dirigidos a esa complejidad y diversidad, desarrollándose como un recorrido dialéctico que nunca se agota, que se renueva permanentemente, que se enriquece en búsqueda de los cambios y transformaciones necesarios.

En ese sentido, es labor del Estado en trabajo conjunto con la sociedad y sus diferentes sectores, y como ente rector y corresponsable de las políticas públicas en materia educativa, adecuar los instrumentos teóricos y técnicos de tal manera que pueda desmontar todo aquello que ha interferido en la formación docente y en todos los niveles del sistema educativo.

Ello implica retomar el papel de la escuela y de los centros de formación desde una perspectiva ajena y diferente a toda simplificación y simplismo, desde la cual, se reconozca que, tal como lo afirma Peñalver (2002) “vienen sucediendo cosas: emergen fenómenos completamente frescos, de dimensiones complejas, donde las otrora verdades (en un momento) incuestionables, no son suficientes para aprehender la magnitud de-lo-que venimos- siendo-en-esta-época-contemporánea. Quedaron huérfanas de actualidad. Perdieron el tiempo útil” (p. 32).

La superación y/o ruptura con toda simplificación y simplismo con relación al hecho educativo y a la formación docente en concreto, forma parte de la renovación y transformación de un discurso y una práctica que se encuentra arraigada en el quehacer educativo venezolano. Ello implica entender que los hechos (las cosas) acaecen permanentemente, que todo fluye, que no existen verdades absolutas y que la realidad no es el mapa elaborado en los esquemas racionales, sino algo complejo, disímil, cambiante y contradictorio.

Esta comprensión debe verse reflejada en la conformación de una teoría y una praxis de la formación docente desde la transcomplejidad, que surja, a su vez, de “una mirada compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse acerca de la intervención docente sobre la realidad” (Tello, 2004, p. 1). Esta mirada debe permitir una debida comprensión de la

educación como práctica social institucionalizada y la participación del docente en los diferentes aspectos que componen esa práctica.

La conformación de una mirada compleja en la formación docente centrada en un docente crítico-reflexivo en relación con sus prácticas, debe constituirse como elemento de fundamentación de las políticas educativas en esta materia, teniendo pertinencia y relaciones de operatividad que se vean concretadas no solo en el diseño y presentación de programas de formación, sino en auténticas acciones donde se vea reflejado un proceso formativo crítico-reflexivo y con mirada compleja.

Sin embargo, la realidad que se muestra y se ha mostrado en la dinámica de la gestión política venezolana presenta múltiples barreras, limitaciones y obstáculos que han empañado la esencia y funcionalidad de un proceso de formación que responda a las exigencias de una educación en términos de práctica social y un docente como gestor principal de esa práctica. Puede mencionarse, así entre estos, la poca iniciativa y relevancia que presupuestariamente se les ha otorgado a los planes de inversión social. Al respecto, Franco (2018) precisa lo siguiente:

Lo concerniente a las políticas públicas ante la formación docente desde lo teórico-jurídico ha ganado mucho terreno, múltiples han sido los avances, indudablemente la sociedad jurista ha evolucionado en lo que en sí es la formulación de leyes, decretos, resoluciones y manifiestos que llevan en su esencia y sustancia el ideal de alcanzar la felicidad suprema y el bienestar colectivo. Sin embargo, la debilidad se hace notar en la operatividad y marcha de estos enunciados; se han determinado poemas jurídicos que dibujan lo que en esencia ha de ser el papel del Estado ante la formación docente, pero estas no se están cumpliendo; pareciera que quienes están al frente de las estructuras gubernamentales no han sentido de cerca lo que nuestros docentes atraviesan. El bajo presupuesto, el poco seguimiento la desidia social son apenas rasgos de lo que en sí es esta política en la actualidad. (p. 7).

Las políticas públicas de cara a la formación del docente en la realidad social instituida, se han desarrollado desde un escenario teórico-jurídico con grandes alcances y proyecciones; sin lugar a dudas una experiencia evolutiva que ha estado signada en el campo de lo referencial. Ahora bien, se necesita ir más allá de lo teórico, ya que, si bien es cierto que la formulación de las leyes y decretos, son un paso relevante en cuanto a las políticas públicas, se requiere avanzar progresivamente al cumplimiento formal de las mismas. No se justifica como tras haber logrado enunciados teóricos sorprendentes la práctica se haya visto enmudecida, cegada, inoperante.

Investigaciones y estudios recientes han abierto paso a comprender que las políticas públicas pertinentes a la formación docente deben en sí estar más orientadas a los elementos de corte educativo-pedagógico que al abordaje de las condiciones cuantitativas positivistas que solo se revierten en una transmisión de saberes que poco tributan al aprendizaje significativo del estudiante. Por todo ello, se estima como norte para lograr alcanzar un ámbito operativo más pertinente en dicha materia, que las sociedades se centren más en hacer de sus políticas un espacio de atención social y de permanente formación.

Es importante señalar que desde el punto de vista jurídico se han realizado importantes esfuerzos en materia de políticas educativas relacionadas con la formación docente. En ese orden de ideas, es de destacar una acción que aparece inscrita notoriamente en la Resolución 5813 promulgada en el año 1953 que abrió paso a la creación del Instituto de Formación Docente. Este documento, citado desde las afirmaciones generadas por Peñalver (2005), señala lo siguiente:

Por Resolución N° 5813 de la Dirección de Educación Primaria y Normal, se crea, el 14 de septiembre de 1959, el Instituto de Formación Docente, pero es en la Memoria del Ministerio de Educación presentada en 1965, que el Ministro José Manuel Siso Martínez destaca la importancia de un instituto de tal naturaleza,

creado “con el fin de formar Dirigentes de la Educación, Maestros de Educación Pre-escolar y Primaria; de incrementar la Investigación Experimental y Pedagógica que permita promover reformas de nuestro Sistema Educativo y desarrollar Programas de Mejoramiento del Personal en Servicio. (p. 24)

Con la creación del Instituto de Formación Docente en Venezuela, aflora una línea de acción política que permitió en gran medida la institucionalización de la formación del profesorado en Venezuela; esta iniciativa comenzó a abrir paso a la generación de otras instituciones que dieron un importante sentido al hecho mismo que implica y tiene en sí formar al docente como responsable de los procesos socio-formativos en el aula. Todo ello, como parte de un itinerario que muy bien merece ser tratado y considerado en el marco de la investigación.

También conviene presentar como parte de los productos jurídicos relacionadas con estas políticas públicas, la formulación y puesta en práctica de la Resolución N° 12 de fecha 19 de enero de 1983, instrumento jurídico-institucional que permitió orientar acciones, mecanismos y dispositivos dirigidos a incidir sobre la acción formativa de los educadores. Este documento decreto dicta las pautas generales que definen la política del Estado venezolano sobre la formación de los profesionales de la docencia, el diseño de los planes y programas de estudio, y para la planificación y coordinación de las acciones de las instituciones universitarias desde un óptica integral, holística, pertinente y objetiva.

Con la puesta en marcha de la presente resolución se logró condicionar todo un marco jurídico, institucional y operativo desde el cual la formación se presenta como una necesidad irrenunciable e impostergable para el Estado. En ese sentido, el artículo 11 de este documento señala:

Las instituciones de educación superior promoverán la actualización permanente de los diseños curriculares para la formación docente, a fin de recoger los avances del conocimiento y adecuarlos a las necesidades específicas en

cuanto a las capacidades que deben ser desarrolladas para atender las áreas problemáticas que se detecten, tanto en el proceso de seguimiento de los egresados, como en la investigación sobre la calidad de los resultados educativos en función del desempeño de los docentes.

En este sentido, las universidades asumen la responsabilidad de adecuar y actualizar sus diseños y modelos curriculares de cara a promover un espacio de formación permanente y pertinente en el profesorado. Cabe citar el Artículo 25 de dicha resolución, en el cual se establece lo siguiente:

El Ministerio de Educación, en conjunción con las gobernaciones y alcaldías, creará Centros Regionales de Apoyo al Maestro, destinados a facilitar no solamente la actualización permanente de los docentes de educación preescolar, básica y media, sino a propiciar, mediante talleres intensivos y otras modalidades, el intercambio y el análisis de las experiencias pedagógicas de los docentes al igual que la difusión de las mismas.

Las estructuras de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM), que tuvieron lugar en todo el territorio nacional, presentaron características diversas; sin embargo, conviene afirmar que estas infraestructuras estuvieron operativas por un breve lapso de tiempo, quedando hoy por hoy solo como recuerdo de aquella política pública. El CRAM como se le conoció estuvo ubicado en las áreas rurales y se dirigió a ofrecer actividades como: talleres, charlas, seminarios, cursos teórico-prácticos.

Otro de los documentos registrados en la historia de la formación docente venezolana es la Propuesta de las Instituciones Universitarias de Formación Docente (1994). Esta abrió paso al debate, la deliberación, el análisis e incluso la interpelación sobre los alcances y resultados de la Resolución 12, abogando así por una profunda y exhaustiva revisión de la misma a fin de regenerarla, contextualizarla y darle un nuevo sentido, una nueva senda ante el reto de mejorar la calidad educativa. Este documento presenta entre sus principales líneas y propuestas lo siguiente:

1. Necesidad de revisión de los contenidos de las políticas públicas establecidas en la Resolución N° 12.
2. Concebir una nueva Resolución que sea un instrumento orientador de la Formación Docente y del subsistema en general.
3. Conveniencia de que las políticas públicas sobre este subsistema sean aprobadas por Consejo Nacional De Universidades (CNU).
4. Formular un diseño curricular más adecuado, con estrategias claramente definidas.
5. Considerar la Formación Docente como elemento clave para una educación de calidad, motivo por lo cual los planes, programas y proyectos deben fundamentarse en las fallas que se aprecian en el sistema educativo.
6. Actuar con firmeza en la dignificación de la profesión docente. Superando la situación de desmotivación social hacia la actividad docente que se refleja en el poco aprecio del educador, en el déficit vocacional y en la fuga de los docentes en servicio hacia otras.

Se trata así de una política que busca en primera instancia ofrecer un giro importante al contexto desde el cual la formación docente venía teniendo lugar en el territorio nacional. Se presenta, así como una forma clara, evidente, precisa y determinante ante lo propio que implica formar permanentemente al docente.

De ello, se propusieron revisar a fondo algunos de los aspectos contemplados en la misma. El planteamiento principal estuvo basado en un redimensionamiento de las políticas públicas que sobre la materia se estaban ejecutando en Venezuela, intentando ponerlas a tono con las exigencias y expectativas de la sociedad venezolana en materia educativa. Estas propuestas tuvieron su génesis en la convocatoria que el Ministro de Educación 1993-1998, Prof. Antonio Luis Cárdenas, hiciera a las universidades, para discutir los problemas y definir nuevas políticas públicas para el subsistema.

La política educativa y sus más definitivos alcances en cuanto a la necesidad de formar al docente se hacen sentir con gran valor a partir de la

Ley Orgánica de Educación (2009), en la cual se describe como línea fundamental en el artículo 38 y 39 la formación como política de Estado y obligación de las instancias e instituciones que interactúan en el Sistema Educativo. Este representa un paso significativo en lo que refiere a la formación docente en Venezuela, por cuanto abre las posibilidades de emprender un camino abierto, dinámico, transformador e incluso liberador basado en un profesional docente plenamente actualizado y formado.

Otro documento que hace referencia a las políticas públicas venezolanas y su incidencia directa sobre la necesidad que tiene en sí la formación docente, está relacionado y visualizado desde el Plan de la Patria 2013-2019, que es un conjunto de medidas que se implementarían para la consolidación del país, realizada con una metodología humanista, holística, ecológica e integral. Para el área educativa como política pública lo podemos encontrar en la sección de las políticas y programas que se mencionan a continuación:

Políticas y Programas: sector; Formación (cultura, educación y deportes).
Políticas: punto numero 2: asegurar la universalidad del acceso a la educación con calidad para el desarrollo de capacidades y valores humanistas. Con el programa: universalización con calidad de la educación básica.
La política de: infraestructura educativa: punto numero 6: garantizar un educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Programa: contribuir al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la construcción, ampliación, mantenimiento y dotación de la planta física educativa. (pp. 26-27).

Como se evidencia, las políticas públicas educativas reflejadas en el Plan de la Patria son orientadas hacia la calidad de la educación signada desde el fundamento en el cual se amerita un docente actualizado y formado, a la altura de las exigencias y demandas teórico-conceptuales del hecho formativo. Todo este abanico de herramientas jurídicas se simboliza como

parte importante de las políticas de Estado en relación a la formación del docente en el país y vienen en sí a simbolizar una ruta o senda en dirección a la calidad educativa.

Vista y analizada así, la formación docente, en su rol operativo y funcional debe encarar en sí la sustancia que señala las políticas de Estado, en materia educativa ya no solo desde lo teórico; sino en una esencia que desestructure prácticas excluyentes y condicione un clima escolar de equidad, justicia e integración al respeto. En síntesis, que viva en plenitud el espíritu de la pedagogía del amor, el ejemplo y la curiosidad.

Ante la connotación que tiene consigo la idea de una formación docente pertinente, de calidad y a la altura de los nuevos tiempos en el país, el Estado Venezolano comenzó a abrirse paso en la necesidad de institucionalizar un sistema de formación, es decir, crear las condiciones organizacionales que con base jurídica manifieste líneas de dirección formativa en los docentes para así encauzar sus esfuerzos ante la idea filosófica y curricular plasmada en el desarrollo curricular.

Es así, como comienzan a emerger iniciativas como la del Centro Nacional de Investigación y Formación del Magisterio (CNIFM), ente que se encuentra adscrito al MPPE (2016), a través del cual “se llevan a cabo planes, programas y proyectos educativos, consustanciados con la investigación y formación del docente, para la construcción colectiva del conocimiento desde una praxis pedagógica comprometida con los procesos de transformación social” (p. 11).

Este centro constituye la expresión de la política actual en materia de formación docente, basándose en los artículos 38 y 39 de la Ley Orgánica de Educación: El primero que estipula lo relativo a la formación permanente considerado como proceso integral y continuo que actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las docentes; el segundo, que resalta la responsabilidad que tiene el Estado en materia de formación permanente.

De acuerdo con lo que señala el documento del MPPE (2016) el CNIFM se plantea los siguientes propósitos:

- Garantizar el desarrollo de la política de investigación y formación del Ministerio del Poder Popular para la Educación y acompañar este proceso desde los centros estadales y locales.
- Garantizar la calidad de la educación desde la perspectiva de procesos de investigación y formación que se desarrollan desde la práctica pedagógica.
- Garantizar la ejecución de planes, programas y proyectos emanados del Ministerio del Poder Popular para la Educación, a través de la Dirección General de Formación del personal docente referidos a la investigación y formación del docente para la transformación social.
- Apoyar el proceso de registro y conformación de colectivos de investigación y formación y redes de apoyo que desde el contexto de la escuela y la comunidad desarrollen colectivamente la investigación y la formación docente.
- Garantizar el funcionamiento de los centros estadales y locales para facilitar la articulación territorial, a escala nacional, de los colectivos docentes y de las redes de apoyo, en un proceso de investigación y formación que se orienta hacia la construcción colectiva del conocimiento.
- Garantizar la atención a las necesidades, intereses y motivaciones de los colectivos de investigación y formación permanente, a través de las instancias respectivas en correspondencia con la política educativa del Estado.
- Comunicar, socializar, divulgar y publicar los resultados de las investigaciones, que desde la sistematización de la práctica realicen los docentes organizados en colectivos.

Tal como se encuentra señalado en los propósitos expuestos, el CNIFM representa una instancia operativa en la cual se gestionan y

canalizan las actividades relacionadas con la formación e investigación docente, actividades que se encuentran a cargo de los colectivos de formación e investigación que se desenvuelven y laboran en las diferentes instituciones escolares del país.

En ese sentido, el CNIFM debe llevar a cabo la articulación y comunicación permanente con los colectivos de formación e investigación docente de los circuitos e instituciones escolares en las escalas local, municipal, estatal y nacional y para ello funciona a través e instancias estatales y locales que son el centro estatal de investigación y formación del magisterio y el centro local de investigación.

El centro estatal de investigación y formación es definido como un espacio de encuentro e interacción donde se articulan, coordinan y apoyan, a nivel estatal, los centros locales y los planes, programas y proyectos de investigación y formación permanente que se llevan a cabo en ellos. El MPPE (2016) señala las siguientes funciones de esta instancia estatal:

- Es el responsable de la ejecución de la política de investigación y formación permanente en el estado y garante de su seguimiento.
- Articula con los Centros Locales la ejecución de la política de formación y orienta el proceso de investigación y formación.
- Recopila el resultado del proceso de registro y conformación de colectivos de investigación y formación y las redes de apoyo, así como de la planificación mensual y los informes de actividades de cada centro local y los remite al Centro Nacional.
- Hace seguimiento a los Centros Locales para identificar necesidades y a su vez propone y gestiona alternativas de solución.
- Atiende las necesidades, intereses y motivaciones de los colectivos de investigación y formación, gestionándolas a través de las instancias respectivas en correspondencia con las políticas educativas del Estado, con el apoyo del Centro Nacional.

- Recopila los resultados de las investigaciones, propuestas y nuevos conocimientos que desde la práctica pedagógica generen los docentes organizados en colectivo en cada uno de los centros locales y los sistematiza, a fin de remitirlas a Centro Nacional para su comunicación, socialización, divulgación y publicación.
- Organiza y desarrolla los Congresos Pedagógicos Estadales.
- Promueve los intercambios interescolares, y las expediciones pedagógicas a nivel del estado.

El centro local de investigación y formación es definido como un espacio de encuentro e interacción donde los y las docentes organizados en colectivos de investigación y formación, se apoyan para desarrollar sus procesos de investigación y formación a partir de la sistematización y reflexión de su propia práctica. Se puede decir que los centros locales de investigación y formación responden a la necesidad de otorgar una visión de mayor complejidad, amplitud e inclusión en lo que a formación docente se refiere en los espacios de la escuela, teniendo a los colectivos de investigación y formación como actores principales.

Las funciones que tiene establecidas el centro local de investigación y formación son las siguientes:

- Es el responsable de la ejecución de la política de investigación y formación permanente en las instituciones educativas de la localidad y es garante del seguimiento de los procesos desarrollados por los colectivos de investigación y formación organizados en cada una de ellas.
- Articula con el Centro Estatal la ejecución de la política y orienta el proceso de investigación y formación permanente de los colectivos.
- Recopila el resultado del proceso de registro y conformación de colectivos de investigación y formación permanente y las redes de apoyo, así como de la planificación mensual y los informes de

actividades de los colectivos; los sistematiza y envía al Centro Estatal, además de elaborar su plan de acción.

- Hace seguimiento a los colectivos conjuntamente con las redes de apoyo para identificar necesidades y proponer alternativas de solución.
- Atiende las necesidades, intereses y motivaciones de los colectivos de investigación y formación permanente, gestionándolas a través del Centro Estatal.
- Recopila los resultados de las investigaciones, propuestas y nuevos conocimientos que desde la práctica pedagógica generen los colectivos y los sistematiza, a fin de remitirlas a Centro Estatal.
- Propicia la articulación de los colectivos con la comunidad y la familia.
- Organiza y desarrolla los Congresos Pedagógicos Estadales.
- Promueve los intercambios interescolares, y las expediciones pedagógicas a nivel del estado.

El centro local de investigación y formación docente constituye la instancia que coordina y gestiona las labores de los colectivos de investigación y formación, por lo que se puede decir que representa un componente gerencial clave para integrar de manera organizada y sistemática la producción de conocimientos que se llevan a cabo por parte de los colectivos, que van a servir de insumos para el mejoramiento continuo de la formación docente.

Maldonado (2015) hace los siguientes señalamientos con relación a esta instancia local de las políticas de formación de la educación bolivariana:

Una de las políticas de Estado que en materia educativa se han institucionalizado en el subsistema de educación básica tiene sus bases sentadas en los Centros Locales de Investigación y Formación (CLIF). Este representa un importante esfuerzo por cuanto permite que los mismos docentes desde su entorno de práctica pedagógica inmediata pueden socializar a partir de la investigación y la innovación como reactivo directo que le permita

no solo reflexionar en su rol didáctico, sino además intervenir sobre el mismo para transformarlo. (p. 10).

Puede notarse como los centros locales de investigación y formación vienen a representar de manera significativa una valiosa iniciativa del Estado Venezolano para la formación del docente. Por todo ello, se precisa en el contexto del discurso investigativo ya que delimita un espacio no solo en el carácter de la investigación, sino para la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Es esta una perspectiva teórica que bien merece ser atendida y comprendida tomando en consideración que las políticas de Estado están dadas, lo que se visualiza entonces en una perspectiva que invita a evaluar y/o valorar las actitudes del docente ante estas políticas; es decir, como las están asumiendo, de qué manera la están interpretando, así como qué tan íntimamente están implicados con ellas y en qué medida contribuyendo a su desarrollo personal y profesional.

Cabe señalar que el CNIFM y sus instancias de articulación forman parte del Sistema de Investigación y Formación Permanente del Magisterio Venezolano. El Centro para la Internacionalización de la Educación Básica (CIEB) señala que este sistema representa un conjunto orgánico y estructurado, en el que se vinculan el subsistema de educación universitaria, responsable de la formación inicial, y el subsistema de educación básica, que atiende a la formación permanente. Este sistema se encuentra conformado por una base organizativa de colectivos docentes, articuladora de instituciones y redes, y por unas estructuras de investigación y formación que se desarrolla a través de programas y otros componentes.

En la conformación de este sistema responde a una estructura y dinámica que tiene su base fundamental de ejecución en el contexto de los centros escolares, como instancias donde se generan las prácticas e investigaciones relacionadas con el accionar docente a través del trabajo cooperativo que llevan a cabo los colectivos de investigación y formación,

tratando de esta manera de conformar un proceso de formación que trascienda los esquemas tradicionales y los mitos de la formación docente que han prevalecido hasta ahora para dar paso a un visión de apertura hacia la complejidad y hacia la reflexión crítica.

Complementando lo señalado, el CIEB hace la siguiente descripción de lo que representa el Sistema de Investigación y Formación Permanente del Magisterio:

Este sistema, lo asumimos como una totalidad concreta, en la que sinérgicamente se interrelacionan todos sus componentes; es un espacio donde se fragua y se discute desde la escuela como centro de concreción y desarrollo de la práctica de la maestra y el maestro, sobre pedagogía, educación, pedagogía política, ética, moral, producción de conocimientos, investigación, métodos, didáctica, planificación, evaluación, aprendizajes, formación estético lúdica, modelos socio-productivos y otros temas vinculados al quehacer pedagógico a partir de la práctica, lo cual permite ir construyendo la nueva subjetividad de las y los docentes para la nueva República.

El Sistema de Investigación y Formación Permanente del Magisterio representa la expresión actualizada de la política de formación que se propone en el marco de la educación bolivariana. Esta propuesta se plantea en los términos de un proceso inclusivo, donde tienen importancia fundamentas las instancias locales y regionales de formación, lo que indicaría el desarrollo de una formación docente que considera la diversidad de los ámbitos en los cuales se lleva a cabo la misma, así como la complejidad y especificidad que tiene cada uno de los problemas de formación que se hacen presentes en cada ámbito.

Igualmente, en el mencionado sistema de formación se enfatiza al conocimiento como el resultado de un proceso de acción colectiva, donde la investigación en forma cooperativa de las prácticas pedagógicas y comunitarias y la sistematización de las experiencias, constituyen los ejes fundamentales mediante los cuales se llega a garantizar una formación en

profundidad que identifique plenamente al docente con su realidad y le permita llevar a cabo las acciones para transformarla.

Con la conformación de este sistema y sus instancias de articulación desde el ámbito nacional hasta el local, se debe plantear una orientación formativa de cara a la realidad diversa y compleja, lo que va a representar una de las bases para la superación de las creencias y mitos de la formación docente y la construcción de realidades que siempre van a estar sujetas a cambios permanentes.

CAPÍTULO III

ACEPCIONES TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y SU PERTINENCIA EN LA EDUCACIÓN VENEZOLANA

La formación docente: abordaje desde una mirada epistémica

La formación docente interpelada y analizada desde su pertinencia en la educación venezolana, requiere un abordaje epistémico que permita ir más allá de un conocimiento sobre su naturaleza y las posibilidades de generar nuevos saberes. En un sentido epistémico, la formación docente representa una de las líneas operativas de mayor trascendentalidad en el desarrollo funcional de la educación en Venezuela.

Cabe señalar que Gorodokin (2005) afirma que “una de las vías de acceso al problema complejo de la enseñanza.... es la epistemología misma, ya que su abordaje provee nuevos recursos teóricos que permiten una reinterpretación del sentido de los inconvenientes en la formación” (p. 11). La

reflexión epistemológica permitiría disponer de elementos de análisis a partir de los cuales es posible conocer en profundidad lo que representa la formación, sus implicaciones y dificultades.

El autor refuerza lo expuesto, al afirmar que asumir una postura proveniente de la epistemología “determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas” (Ibídem). En tal sentido, la visión epistémica, se puede considerar como indispensable no solo para conocer lo que representa en sí la formación docente, sino también para generar nuevos enfoques y visiones que orienten los cambios necesarios en las prácticas.

Por lo tanto, analizar y comprender la formación del docente desde una mirada epistémica abre la posibilidad de adentrarse en sus fundamentos filosóficos y metodológicos, por cuanto se prescribe en la manera en que el mismo docente asume su desarrollo formativo y está consciente de la necesidad implícita que encierra la misma. Esa profundización en los fundamentos no se limita a un ejercicio de análisis y reflexión, sino que se extiende a la búsqueda de una nueva visión y una nueva praxis que surja desde el quehacer del docente.

Por ello, conviene tratar lo epistémico desde la formación docente en Venezuela a partir de los argumentos y connotaciones que ofrecen diferentes autores. Villalba (2009) hace saber que la: “epistemología es interpretada como reflexión en la acción, es decir, el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción” (p. 38). Esta caracterización confirma que la mirada y postura epistémica tienen connotaciones que van más allá de lo meramente teórico, ya que implican acciones concretas que se suscitan en la misma reflexión sobre la producción de conocimiento estudiada.

Por su lado, Umanzor (2016) afirma que la epistemología puede entenderse “como fundamento” en las ciencias. Si es fundamento, entonces es un equivalente a “una relación causal donde los sujetos se representan a sí mismos y al mundo, del sentido de ser y de los modos de realizarlos” (p.

2). En ese sentido, la epistemología reflexiona las formas y/o modelos de pensamiento y las maneras de accionarlas en una práctica determinada.

También cabe destacar la reflexión que realiza D`aubaterre (2016) acerca del carácter de la epistemología en vinculación con la educación:

La epistemología como disciplina válida es responsable del conocimiento y de analizar los preceptos que emplea y justifican los datos científicos, factores psicológicos e históricos que entran en juego en la educación, e intenta establecer el misterio del conocer algo que siempre nos moverá a tratar de explicar las actitudes respecto al acercamiento de como producimos y como construimos nuestros conocimientos y saberes; así como la manera de establecer la relación exacta entre el sujeto que se conoce y el objeto que ayuda a complementar los saberes, abordados desde la concepción epistemológica (p. 6).

En la reflexión mostrada por la autora citada se aprecia que la noción manejada con relación a la epistemología aborda el conocimiento educativo, tanto en lo que se refiere a su propia denotación y connotación como con respecto a los diferentes factores que participan en su elaboración. Igualmente, en la reflexión realizada se plantea que desde la epistemología se abordan las actitudes ante el conocimiento y las relaciones que se establecen entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento.

Los planteamientos realizados, y este último en particular, permiten reflexionar sobre la importancia de la perspectiva epistémica con relación a la formación docente en cuanto a que la misma constituye una mirada profunda acerca de los procesos que se encuentran presentes en ella, no solo aquellos que se vinculan con el qué formar y cómo formar, sino también a las complejidades que se relacionan con ese qué y ese cómo, lo que permite afirmar que esa mirada epistémica debe darse desde la complejidad y la reflexión crítica.

No obstante, cualquiera sea la denominación, en el sendero hermenéutico-reflexivo, el conocimiento está profundamente influido por la variable contextual, emerge de él, posee una carga de valor y es construido

personal y colectivamente. En ese sentido, la epistemología se ocupa de la definición del saber y de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, los tipos de conocimiento posible y el grado con el que cada uno resulta cierto; así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido y el contexto socio-histórico, político y cultural donde se produce ese conocimiento.

Por ello, cuando se plantea el abordaje de la formación docente desde una mirada epistémica, se hace referencia a los aspectos relacionados con el conocimiento que se produce en el marco de esa formación, tratando sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías que han hecho posible mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos en la educación y la dinámica escolar, social, comunitaria, local, nacional y transnacional que sirve de marco contextual a los procesos donde se lleva a cabo la labor de formación.

La formación docente, por lo tanto, se ejecuta de manera cambiante y diversa, equivale a desarrollar una dinámica de investigación en la que alumnos y profesores reflexionan sobre lo que acontece en el contexto permanentemente, toda vez que este se presenta como un medio ecológico de alta complejidad por el mundo de significados que contiene en su interior. Conviene agregar que la formación docente concebida a partir de una mirada epistémica, abre paso a la interpretación de la teoría desde la práctica con el propósito de reorientarla mediante la generación de nuevos conocimientos.

D`aubaterre (2016) hace el siguiente aporte respecto a la vinculación entre la epistemología y la formación docente:

Para plantear la interrelación que existe entre la epistemología y los modelos de formación docente, es necesario connotar que en el proceso de formación docente existen tres referentes que se encargan de regular la dimensión pedagógica: el referente epistemológico representado por el objeto de estudio que proporciona la plataforma teórica, su conocimiento, creación y difusión; la orientación y fundamentación teórica en la práctica, y un modelo educativo que guíe la acción (p. 7)

La consideración y reconocimiento de esos tres referentes fundamentales de la formación docente, es condición necesaria para poder configurar con éxito una perspectiva real sobre la forma como la orientación epistemológica representa un aspecto determinante sobre el modo como se debe llevar a cabo la formación docente. Marrero (2012) lo aborda de la siguiente manera:

La epistemología determina la interpretación de las teorías en la práctica docente como objeto de estudio, además de otros ejes de análisis como la relación de poder-saber, la relación entre teoría y la práctica (que no siempre es acorde a los contextos) y la vida cotidiana. Por lo tanto, la epistemología es una herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente. (p. 4.).

El acontecimiento epistémico ante la mirada de la formación docente en Venezuela, viene a percibir la comprensión en cuanto a las relaciones teórico-prácticas. Esta línea de interpretaciones acentúa el hecho de que la acción formativa debe expresarse sobre la base de un equilibrio teórico-práctico como fuente de garantía ante el llamado que el pensamiento educativo invoca al colectivo profesorado. Desde este enfoque, la formación del docente sugiere la integración teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.

Desde esta aproximación teórica, la formación docente interpretada en el pensamiento epistémico lleva consigo la formación y condiciones en que el sujeto adquiere y produce conocimientos. Ahora bien, el carácter epistemológico de la formación no se detiene en la simplicidad de la acumulación de conocimientos, sino que contempla el plano de lo socio-afectivo para revertirse sobre las cualidades de este. De este modo, Díaz (2003) indica que:

La formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos. Como las concepciones epistemológicas emergen entrelazadas en la subjetividad docente, están operantes en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes del currículo y a las intervenciones didácticas concretas. (p. 16).

Con estas afirmaciones, se contempla una perspectiva mucho más amplia en cuanto a la formación docente en el contexto epistémico. Se argumenta así que tan complejo proceso no está resumido en una suma algebraica de conocimientos, sino que, por el contrario, trastoca la subjetividad docente y se revierte sobre sus cualidades a fin de generar cambios sustanciales sobre sus métodos, actitudes y aptitudes.

Este planteamiento se ve expresado en el Documento Base del Currículo UPEL, 2011 en el que se propugna que:

El conocimiento se construye sobre la base de experiencias propias que se integran en múltiples realidades de una docencia investigativa y productiva, una investigación como acción humanizadora y una extensión como vía natural para generarlo, desarrollarlo y aplicarlo en la práctica intra y extra universitaria con responsabilidad social, al formar un docente con vocación de servicio, digno, responsable, autónomo y con disposición al diálogo (p. 3)

En lo antes expuesto, se propone una idea y una praxis de formación que se desenvuelve en el plano de la complejidad, toda vez que propone una noción de conocimiento sustentada en la experiencia que se genera en el contexto social y cultural donde se deberá llevar a cabo el accionar del docente, es decir un conocimiento que se construye a partir de una multiplicidad en la cual el docente participa activamente a través de la investigación y la producción, favoreciendo con ello la construcción y

fortalecimiento de su acervo ético, su libertad y su apertura al diálogo.

Esta perspectiva epistémica abre paso a una diversidad de formas de analizar e interpretar la realidad, lo que permite afirmar que no existen verdades únicas, ni definitivas. Ello se relaciona con la importancia de la confrontación de saberes como formas de abordar y dar respuestas a las diversas desigualdades y anomalías que se suscitan en el devenir de la realidad educativa, social, cultural y política, promoviendo la transformación a través de teorías y praxis realmente innovadoras.

En ese marco de lo anotado en el Documento Base de Currículo UPEL, 2011 se propugnaría una episteme donde la acción investigativa es productiva, creativa y humanizadora a la vez, enfatizando el conocer como un proceso interactivo que se produce en el marco de una realidad histórica, social y cultural concreta y determinada en el que, como afirma Cañizales (2015) “ocurre la confrontación de teoría y práctica, como un proceso dialéctico en el que intervienen múltiples factores” (p. 41).

Apuntalando los aspectos presentados, Gorodokin (2005) plantea lo siguiente:

Se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente e incorporar la complejidad para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio, incorporando los aportes de la teoría de la subjetividad. Se incluye además el atravesamiento de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana. Podemos pensar que: si la epistemología subyacente puede ser una de las fuentes del problema, es factible utilizar el análisis epistemológico como herramienta para contribuir a la reorientación y a la superación de las prácticas de formación docente (p. 13).

Lo antes afirmado viene a indicar lo indiscutible e inevitable de la propuesta de un modelo de formación docente surgido desde la complejidad, puesto que se asume que los modos de pensamiento y de acción respecto al

trabajo pedagógico del docente no se reducen a su ser individual, sino que también abarcan la dinámica socio-histórica, política y cultural en la cual se produce su desempeño e igualmente, a la forma como interactúan teoría y práctica en sus esquemas de pensamiento y acción.

Desde esta perspectiva, es oportuno referir lo que plantean Bandala y Romano (2010) al afirmar que existe “la necesidad de construir espacios de formación docente corresponsables, dialogales e interdisciplinarios” (p. 7), lo que confirma la naturaleza interactiva, creativa, dialógica, reflexiva y compleja que debe plantearse y reconocerse con relación a la formación docente en el contexto de la realidad del mundo de hoy y de la realidad educativa venezolana en concreto.

En esa misma perspectiva se encuentra el planteamiento de Documento Base UPEL, 2011 donde se propugna un aprendizaje colaborativo en términos de proceso de “socio-construcción que permite conocer diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia, entendida como empatía y expresión de respeto, aceptación y reconocimiento en torno a la diversidad y el potencial para reelaborar nuevas alternativas de manera conjunta” (p. 12).

Una formación orientada en lo teórico y en lo práctico dirigida hacia el diálogo, la responsabilidad compartida y la integración dinámica de diversas disciplinas favorece un tratamiento y abordaje en forma multirreferencial de una determinada realidad problémica, conjuntamente con una praxis crítico-reflexiva de esa realidad y del hecho educativo y social en concreto, sustentada en principios como: “diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, dimensión instrumental, creación de sentido, transformación y solidaridad” (Ibídem).

Esta propuesta de la formación docente representa una ruptura con las tendencias tradicionales en esa área. Una propuesta que rescata la idea y la práctica de una construcción social del conocimiento, donde el docente en formación interactúa permanente y dinámicamente con su entorno y sus

diferentes actores agentes, formación que, a la vez, se desvincula y rompe con los enfoques individualistas e “iluminadores” que han mitificado la figura docente.

Con relación a lo antes señalado, es pertinente referir que la formación del docente en Venezuela ha estado caracterizada por ser profundamente conservadora, donde el discurso y las prácticas constituyen una garantía de preservar determinadas formas de transmitir el conocimiento, mas no de formar ciudadanos autónomos, solidarios, creativos, críticos y abiertos al cambio. Puede asumirse que el modelo de formación que prevaleció en otros momentos, mantuvo una tendencia normalizadora y centrada en la disciplina, conjuntamente con una orientación de carácter individualista y autoritaria de la práctica docente, donde lo “tecno-académico” se superpone a lo socio-cultural, haciéndose ajeno a él.

Como una manera de complementar lo antes señalado, Guanipa (2006) refiere lo siguiente:

De allí, que exista insatisfacción en cuanto a la calidad de la formación que obtienen los docentes en las instituciones universitarias, se crítica la falta de pertinencia social de los programas de formación docente. Se siente, que el docente egresa sin haber logrado una sólida comprensión como educador y una visión integradora de los saberes adquiridos en su paso por la institución educativa (p. 4).

El carácter normativo, unidisciplinario y no pertinente desde el punto de vista social con el cual se ha desarrollado la formación docente en el contexto de la realidad educativa venezolana remite a la prevalencia de modelos de formación centrados en lo académico-profesional o técnico-docente en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de los programas de formación docente en el país.

Es por ello necesario el abordaje desde el punto de vista epistemológico de los elementos que se encuentran presentes en la estructuración de la formación docente para poder llegar a una comprensión

de carácter crítico, a partir de la cual se puedan hacer las interpelaciones pertinentes y la formulación de nuevas propuestas formativas. Respecto a lo señalado, Umanzor (2016) destaca que en el análisis para determinar con precisión las formas de llevar a cabo la formación docente se deben considerar los aspectos referidos a modelo, enfoque, currículo y mecanismos académico-administrativos, propios de la formación perfilada.

Respecto al modelo, Umanzor señala que representa “la teoría a probar en la formación de un profesional con características propias del acto formador preestablecido desde lo pedagógico-académico, dirigido con una perspectiva teórico-metodológica atinente a un currículo particular, lo que lo liga a un modelo científico” (p. 5).

Desde el tipo o modo de formación docente se propugna y defiende un modelo educativo que se considera apropiado y pertinente para la formación de un tipo de profesional de la docencia. En ese sentido, el análisis de ese modelo representa el primer elemento a considerar al realizar las apreciaciones pertinentes sobre la acción formativa.

Precisando más sobre el concepto modelo educativo, se encuentra la definición manejada por Tünnerman (2008) al afirmar que el modelo educativo “es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo” (p. 14).

Es indudable que el modelo educativo de un programa de formación docente viene a ser la expresión acabada del paradigma educativo desde el cual se rige y se orienta el proceso de formación, lo que hace que su análisis, discusión y crítica sea perfectamente pertinente a fin de precisar los principios fundamentales que rigen y orientan ese modelo y las líneas de acción trazadas desde las cuales se orienta su praxis.

En el contexto de los estudios sobre los modelos educativos que se encuentran a la base de las diferentes propuestas de formación docente, se

destacan cuatro modelos: “el práctico artesanal, academicista, tecnicista-eficientista y hermenéutico-reflexivo” (De Lella, 1999). Cada uno de ellos representa una perspectiva distinta acerca del quehacer docente y hacia lo que debe estar orientada su formación.

El modelo práctico artesanal propugna la identificación del ejercicio docente con un oficio, que se aprende a través de la práctica (en el taller). De Lella afirma que en este modelo se produce “un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura ‘legítima’. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados” (p. 7). La naturaleza del modelo se centra en la reproducción, consagrando el practicismo, la transmisión oral de conocimientos y la repetición como elementos claves de la formación del docente.

El modelo academicista señala De Lella (1999) que “especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña” (Ibidem). En ese sentido, desde este modelo se enaltece la figura del docente especialista y unidisciplinar, que se encarga de transmitir los contenidos que los “expertos” han diseñado para ser desarrollados en la escuela. En ese sentido, el elemento clave de este modelo es la transmisión de conocimiento experto del cual no ha tenido ninguna participación en su elaboración.

El modelo técnico-eficientista propugna la tecnificación de la enseñanza con base en la racionalidad técnico-instrumental, donde se enfatiza la economía de esfuerzos y eficiencia en los procesos y los productos y la condición del docente como técnico, pues su labor se centra en hacer llegar en forma práctica el currículum prescrito por expertos externos, con base en objetivos de conducta y la medición de rendimientos (Davini, 1995). Desde la perspectiva de este modelo educativo, se prescribe que la formación del docente se concentra en dotar al docente de métodos y estrategias para la transmisión de los contenidos del currículum previamente

elaborados.

El modelo hermenéutico-reflexivo parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se lleva a cabo en un ecosistema inestable, que se encuentra sobre determinada por el contexto espacio-temporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 2000). En este modelo se prescribe una formación docente donde prevalece la investigación, reflexión y crítica personal y colectiva de las prácticas pedagógicas, a partir de una concepción del docente como “un profesional reflexivo y crítico, que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (D’aubaterre, 2016, p. 17).

Con relación al enfoque en cuestión, Umanzor (2016) afirma que se refiere a “una forma de ver el mundo, a una perspectiva particular de hacer observable las conductas de las personas en situaciones particulares o específicas de la vida” (p. 7). Esta forma de percibir al mundo tiende a condicionar las enseñanzas o los aprendizajes y, a su vez, incide en la forma como se habrá de orientar la formación docente.

Entre los enfoques más importantes relacionados con la formación docente, Barrientos (2017) destaca los siguientes: conductismo, enfoque cognocitivist, enfoque contextual o socio cultural y enfoque constructivista. Las características, puntos de vista y prescripciones que se propugnan en estos enfoques se hacen presentes en cada estilo o modo de la formación docente.

El enfoque conductista concibe al aprendizaje como el resultado de una relación estímulo respuesta. En tal sentido, el estudio del aprendizaje debe basarse en fenómenos observables, tomando en cuenta los cambios que se producen en la conducta del educando (Barrientos, 2017). La forma de percibir que se establece en este enfoque incide en la manera como se debe orientar la formación docente y se identifica plenamente con el modelo técnico-eficientista, donde se prescribe la formación de un “docente técnico”

con capacidad para aplicar estrategias de enseñanza con miras al cumplimiento de objetivos instruccionales previamente establecidos

El enfoque cognoscitivista tiene como concepción fundamental de la enseñanza y el aprendizaje el desarrollo de habilidades cognitivas. Aun cuando es un enfoque individualista, propugna un educando como sujeto activo y procesador de información, por lo que el docente debe partir de las experiencias de los sujetos aprendices, a fin de que generen aprendizajes significativos (Barrientos, op. cit.).

La presencia de este enfoque en la formación docente se refleja en la promoción de un proceso dirigido a desarrollar competencias cognitivas en el docente, que remiten a su capacidad para discriminar espacios de problemas, tipo de alumnos, ritmos de desarrollo, etc.; competencia para emplear en forma armónica emoción y cognición; capacidad para prever cambios decisivos en los procesos educativos; competencias para actuar en forma conjunta con otros y capacidad para idear y llevar a cabo nuevas alternativas en el diagnóstico y solución de problemas atípicos (Vázquez, 2007).

Bajo el enfoque pedagógico contextual o sociocultural, se propone un modelo de enseñanza que enfatiza la interacción individuo-ambiente, destacando un aprendizaje compartido y socializador, donde se preocupa del entorno y de la vida del aula, considerándose ambos aspectos como complementarios privilegiando la interacción contexto-grupo-individuo y viceversa (Barrientos, 2017).

Desde la mirada de este enfoque se procura la formación de un docente como parte de una realidad social y cultural con la cual interactúa, por lo que se propone la participación, el diálogo, el trabajo en colectivo, la investigación, la reflexión y crítica sobre la realidad de las prácticas pedagógicas y sociales, como aspectos fundamentales que el docente debe desarrollar en su proceso de formación permanente.

Esta visión se alinea y complementa con los planteamientos presentes

en el Documento Base del Currículo UPEL, 2011 en cuanto a lo que propone como pedagogía en acción, que concibe “el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano para lograr una convivencia planetaria, mantener y promover los valores sociales, ético-morales y ambientales desde la formación” (p. 15).

En esta visión se propugna la superación de la dicotomía teoría-práctica a través de la praxis, como un accionar desde lo moral vinculada con una reflexión y crítica continua de las diferentes formas de actuación en el accionar docente orientada a la formación de un docente ético y cívico, colocándolo en el mundo y frente al mundo y asumiendo que, como ser humano, es texto y contexto, teoría y práctica en los diferentes momentos y ámbitos en los cuales lleva a cabo su función pedagógica.

Lo señalado permite conectar con lo que plantea Umazor (2016) acerca del currículum cuando lo define como un proyecto de construcción cultural que define los alcances de la formación profesional de las personas que estudian. Siguiendo a Sacristán, este autor igualmente afirma, que el currículum es un concepto cuya práctica está centrada en “comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc.” (Sacristán, citado por Umazor, 2016).

Con base en lo señalado, la estructuración del currículum se debe considerar como dirigida a garantizar un determinado tipo de docente a formar de tal manera que se pueda ajustar a las necesidades y exigencias de cambio y transformación de la sociedad, en función de un proceso que permita mejorar la calidad de la enseñanza, del aprendizaje, de la formación docente y de la educación como elementos constitutivos y propios de la realidad sociocultural.

Los mecanismos académico-administrativos relacionados con la formación docente se encuentran referidos a los siguientes aspectos centrales:

Las concepciones sobre la enseñanza: Umanzor (2016) afirma que a lo largo del tiempo ha habido diferentes concepciones sobre la enseñanza y eso ha determinado cómo enseñar en las aulas. Citando a Beltrán y otros señala que, “dentro del aula y fuera de ella, subyacen concepciones pedagógicas, [que] describen y explican los fenómenos educativos que se dan tanto en su estructura como en su funcionamiento...” (p. 10).

Prácticas Pedagógicas Contextualizadas: Umanzor (2016) afirma que esta práctica se asume como un campo de aplicación de la teoría, partiendo de la importancia que tiene el componente teórico en la estructuración de toda práctica. También, señala que en la enseñanza y sobre todo en la formación docente tiene validez esa misma visión, pues se encarna en “el conocimiento y la acción, donde esta última viene a ser una comprobación de carácter técnico.

Así mismo, el autor afirma que al ser las prácticas pedagógicas un conjunto de estrategias e instrumentos (herramientas) que debería utilizar el profesor para ayudar a sus estudiantes en el proceso de aprender a enseñar para enseñar a aprender, estarían mostrando que su responsabilidad sería establecer con precisión su propia filosofía de enseñanza en el marco de la filosofía y políticas institucionales, que es lo que determinaría la formación docente.

Métodos, técnicas, estrategias y proceso de enseñanza: Umanzor afirma que el manejo de estos aspectos en la práctica debe estar en función del uso de códigos compartidos, de tal manera que los usos de estos conceptos en las prácticas se manejen de manera coherente y de esa manera, poder contribuir a mejorar continuamente el desarrollo de cada una de las fases que forman parte del proceso de formación docente.

Con relación a lo anterior, Umanzor (2016) afirma que en el desarrollo de los métodos dentro de los procesos relacionados con la formación docente se llevan a cabo las acciones relativas a:

- Diálogo reflexivo: citando a Brockban y McGill, el autor señala que este diálogo permite el aprendizaje críticamente reflexivo, ya que compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos, cuestionando las premisas vigentes sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo.

- La reflexión desde la práctica: El autor afirma que el desarrollo de este aspecto implica un trabajo que abarca dos niveles: el primero, que se refiere a los aportes del formador de formadores; el segundo las experiencias de los docentes en proceso de formación, con la finalidad de que se asegure la continuidad y la coherencia de los procesos que se llevan a cabo en las actividades formativas.

- Reflexión teórica: Umazor afirma que esta representa la posibilidad de fundamentar teóricamente una acción didáctica con conocimiento, para establecer que el “saber qué” está por sobre el “saber cómo”.

- Acción reflexiva y reflexión en la acción: representan dos momentos metodológicos que permiten, por un lado, cuestionar las premisas vigentes con relación al mundo y el yo en el ejercicio de enseñanza; y por otro lado, pensar sobre la marcha, llevar a cabo las reflexiones pertinente en el momento que se llevan a cabo las acciones.

Técnicas: éstas, de acuerdo con lo que señala Umazor, se relacionan “con la necesidad de profundizar acciones que fundamenten la formación de conceptos y la construcción de conocimientos de manera expresa” (p.12). A través de las técnicas se desarrollan las maneras específicas mediante las cuales los docentes en formación llegan a elaborar los conceptos y conocimientos relacionados con sus prácticas.

Estrategias: citando a Zapata, Umazor señala que las estrategias “se conciben como los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos, implican actividades conscientes y orientadas a un fin” (Citado por Umazor, 2016, p. 13). Estos procedimientos se encuentran concentrados en la consecución de un fin formativo, por lo que

su ejecución debe responder a la naturaleza, características y sentido de ese fin.

Procesos: estos representan, de acuerdo con lo que plantea el autor, un sistema que se encuentra estrechamente vinculado con la actividad práctica, que, en definitiva, condiciona las posibilidades del docente en formación de conocer, comprender y transformar la realidad que lo circunda. El manejo consecuente y pertinente de los procesos de formación devienen en el desarrollo de las posibilidades y capacidades, que le permiten al docente revisar y transformar su práctica.

Los aspectos conceptuales referidos a los elementos constitutivos de la formación docente permiten precisar que esta se traduce y comprende como una acción con connotaciones de marcada profundidad sobre el sujeto en formación y su propósito se encuentra dirigido a lograr las transformaciones necesarias en él, abarcando el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar (Gorodokin, 2005).

En ese sentido, el abordaje epistémico de la formación docente planteada como acción reflexiva y transformadora, debe estar dirigido a develar que todo proceso formativo implica una relación del saber con la práctica, donde se considera como elemento esencial la “transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación” (Gorodokin, 2005, p. 2).

Esta forma de concebir a la formación desde lo epistémico implica el desarrollo de una acción transformadora en todos los planos que conforman la realidad del sujeto, lo que permite entender que desde esta concepción formativa se trata de superar la conformación acrítica y rígida del saber por una construcción social, interactiva y crítica dirigida a afrontar la tendencia a la mitificación del docente, tanto en lo que representa su quehacer como su formación.

Con relación a los aspectos señalados, se requiere comprender lo que

ontológicamente tiene consigo la formación docente en Venezuela a partir de tres determinantes que vienen a configurar lo sustancial de tan complejo proceso. Estos son: la deformación, reforma y rectificación sobre las prácticas. Una deformación ante el hecho de formar al sujeto se requiere previamente reformular algunos conceptos ya instituidos para abrir paso a nuevos conocimientos aplicables directamente sobre la práctica. A la luz de Fourez (2000), se tiene que:

La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción que obstaculizan la formulación y resolución de problemas de orden superior, manifestándose tanto a nivel del proceso epistémico de formación conceptual en la historia de las ciencias como en los procesos de formación del sí, en la génesis psicológica y pedagógica de formación individual de conceptos. (p. 29).

Desde esta mirada, la aventura de lo epistemológico inscrita en el escenario de la formación docente resignifica la idea que toda formación amerita una deformación; esta representaría en sí misma la bisagra que comunica a la necesidad de corregir y rectificar las prácticas pedagógicas, muy necesarias estas en el ejercicio formativo desde la educación venezolana.

Esta deformación apuesta a la necesidad de insertar nuevas consideraciones y sentencias del conocimiento, pero sin ignorar que aún en los conocimientos ya adquiridos lo viejo tiene prevalencia, como lo refiere Gimeno (2009) cuando afirma que: “no todo lo nuevo es bueno ni todo lo viejo es malo” (p. 28).

Desde esta referencia contextual es posible, entonces, transformar la realidad del docente, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan. Se requiere, para ello, una disposición individual favorable a la crítica y a la aceptación

de la incertidumbre y la propia vulnerabilidad, que, a su vez, necesita de una sociedad democrática y respetuosa de la diversidad y del espacio del otro.

Una tendencia epistémica que ha tenido expresión en la formación docente en Venezuela ha sido el uso de metodologías centradas en la enseñanza magistral y técnicas grupales que se asociaban a un hábito y disciplina pedagógica que seguía ciertas indicaciones de la didáctica general. Las prácticas profesionales se limitaban a planear una clase, utilizar el material didáctico formular objetivos y saber evaluar. Además, seguían un ritual de normas en las que se exigía al futuro docente buena presentación personal, compañerismo, cooperación, capacidad de adaptación, exactitud en el cumplimiento del deber y devoción por la tarea educativa.

En atención a estos fundamentos, se presentan a continuación las afirmaciones sostenidas por Lugo (2014), quien en sus señalamientos describe lo siguiente:

El modelo normalizador sustentó una formación donde la condición de normal era casi sinónimo de lo correcto, por no decir lo sano. Para conservar esa denominación, la inclusión de las Prácticas en la carrera docente obedeció a una concepción que se vinculó históricamente con la visión del maestro como artesano, que debía aprender su arte por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de una serie de acciones necesarias para ejercer el oficio de enseñar. En esta visión se insistía en la existencia de una escuela anexa que posibilitara el ejercicio de la práctica y marcara la pauta para la organización del trabajo del practicante. (p. 31).

En esta concepción epistémica, subyace el supuesto de que la planificación de la enseñanza resolvería los problemas de la cotidianidad del aula, que por lo demás, era pieza clave del modelo tecnológico en el que se sustentaban muchos currículos de la formación docente.

En primer lugar, al modelo práctico artesanal, principalmente porque los estudiantes han imitado los esquemas de enseñanza que muestra el

profesor; en segundo lugar, al modelo academicista, por cuanto la enseñanza universitaria en un alto porcentaje es transmisora de conocimientos; y, en tercer lugar, se mantiene la formación docente guiada por el modelo técnico, reafirmada por un discurso profesionalizante, donde se actúa bajo los parámetros de lo que García (2015) ha denominado racionalidad técnica.

En otros términos, no sólo el docente, también los estudiantes, trasladan proposiciones de la teoría científica a la práctica para alcanzar propósitos eficientes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y cada uno de los modelos se manifiesta de diversas formas, posiblemente combinados o quizás de manera individual, pero en todos ellos es perceptible la tendencia reproductivista.

Objetivamente, este modelo de formación ha venido cambiando a la par de los paradigmas de la enseñanza y el currículum, fijando otras directrices a la formación docente ajustadas a la realidad y exigencia de nuevos tiempos. En ese sentido, se puede sostener que ha estado clausurándose una tendencia normalista en la formación docente, situación en la cual las Escuelas o Facultades de educación les ha tocado representar un papel destacado como alternativa para cambiar el modelo normalista.

Asumiendo todo el entramado teórico determinado en cuanto a las implicaciones y el sentido de la formación docente en un sentido epistémico, surge el desafío de forjar y desarrollar ese nuevo instrumental conceptual, con el fin de comprender las nuevas formas de producción de conocimiento que han surgido en Venezuela en tan complejo campo, no sólo por el interés epistemológico de entenderlas, sino también por el interés práctico y político de que sólo de esa manera se podrán diseñar las políticas adecuadas, que puedan encauzar el sistema educativo por el camino adecuado para llegar a ser una sociedad del conocimiento a la altura de los nuevos tiempos.

La formación docente, tiene así un relevante compromiso social en el país; este es el de sobreponer la calidad sobre la cantidad, pues no se trata

de formar “volúmenes de docentes”; sino que estos posean las herramientas, cualidades, habilidades y condiciones necesarias y pertinentes para emprender la labor que el Estado le ha atribuido. Tal como lo describen Páez y Otros (2018): “Dentro de la epistemología de la formación docente se busca y propone el conocimiento, pero de forma cualitativa, es decir de calidad y no cantidad”. (p. 29). Formar al docente debe tener la meta de que calidad y cantidad no se contrapongan; sino que, por el contrario, se logre un ejercicio verdaderamente pertinente, donde el conocimiento esté al servicio del desarrollo integral del sujeto desde lo más complejo.

Así mismo, es pertinente y necesario de que desde la mirada epistémica sobre la formación docente se procure un proceso formativo dirigido a “superar el enclaustramiento, la superespecialización y la fragmentación del saber para cumplimentar la función de formadores y no ser meros instructores” (Gorodokin, 2005, p. 9). En la medida que se profundice en la naturaleza del conocimiento propuesto, los medios y procesos y el contexto planteado para llevar a cabo los procesos formativos, se hará posible esa superación y consolidar una formación docente realmente acorde con las demandas pedagógicas y sociales.

Todo ello implica un proceso donde la enseñanza se aborde como una realidad compleja y diversa, donde no solo confluyen los aspectos técnico-didácticos, sino todo el entramado socio-cultural, histórico y político en el cual ella se produce. Igualmente, exige una reorganización y reconceptualización del conocimiento, asumiendo que el mismo no es una entidad abstracta o solo un sistema, sino “como una construcción social, producto de un proceso dialéctico en el que intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos, etc.” (Gorodokin, 2005, p. 7).

Este replanteamiento del conocimiento permite valorar el carácter participativo, dialógico, interactivo, crítico y práctico de una nueva manera de formar el docente y, a la vez, devela la realidad del conocimiento como una construcción social, que, en la medida que no responde a los procesos de

indagación, racionalidad intersubjetiva, construcción colectiva y se sujeta a las creencias y “verdades reveladas”, se convierte en conocimiento inútil y deriva en mito.

Resulta prudente a los fines del desarrollo investigativo exponer las apreciaciones generadas por Morín (2001) en los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* cuando relata que: “enseñar la condición humana indica con ello, que el conocimiento no puede ni debe desligarse de lo humano de la persona, sus sentimientos, emociones, afectividad, lo social”. (p. 6). La formación que se espera y aspira en el docente venezolano, es una que deje aflorar lo verdaderamente humano, lo más sutil y valorativo de la persona, sus más cónsonos ideales, sentimientos y necesidades.

En relación con este planteamiento, la reformulación de los programas de formación docente debe ir más allá de lo meramente técnico-instrumental y formal y profundizar en los diferentes elementos, factores y dinámicas que desde el punto pedagógico, social y cultural se encuentran vinculados con la formación docente. Ello implica la realización de un abordaje epistémico con sentido y orientación hacia lo complejo, lo diverso y lo cambiante, de tal manera que la formación trascienda lo instruccional y lo reproductivo.

Tratar estos aspectos desde la epistemología de la complejidad reflejan el ideal de la formación docente, cuando se señala que constantemente busca implicar el conocimiento de manera integral, desde lo cognitivo, pasando por lo afectivo, moral y social, resaltando la participación activa del docente en sus diferentes procesos. Al respecto, tiene pertinencia lo que señala el Documento Base del Currículo UPEL, 2011 al plantear que la nueva forma de abordar los aprendizajes se debe:

Promover el desarrollo de competencias, asumidas como sistema complejo de conocimientos, habilidades, disposiciones y compromisos que las personas manifiestan en el desempeño idóneo de sus actividades, integrando las dimensiones del ser, conocer, saber, convivir y emprender, enmarcados en la ética y en

los valores (p. 24).

Este tratamiento y abordaje de los aprendizajes desde la perspectiva de la complejidad, propugna que la formación del docente debe considerar todos los factores emocionales, biológicos, económicos, sociales y políticos que tienen influencia en el proceso educativo y a cada educando como un ser con una compleja realidad interior y exterior que lo condiciona, con un cuerpo en desarrollo que afecta su concentración, y centrar especial atención en la conexión del estudiante como ser espiritual y social, que necesita conectarse con sus compañeros en forma solidaria y cooperativa.

Solo desde una epistemología de la complejidad se logran esos propósitos, pues las visiones simplistas, parciales y parceladas del quehacer educativo han representado perspectivas que en un determinado momento de la historia pudieron generar aportes para la evolución de la educación y del docente en particular, pero que en el marco de una realidad cada vez más compleja y diversa como la que presenta el mundo y la Venezuela de hoy esas miras tradicionales, lejos de constituir aportes para un abordaje realista del problema de la formación docente, representan esquemas rígidos y anacrónicos que mantienen como huella vigente la persistencia de mitos y creencias en la materia.

Dimensiones de la formación docente de cara a los mitos y realidades instituidos en la educación venezolana

Se asume la formación docente como una manifestación que se prescribe ante la sociedad desde la lógica de lo complejo, es decir; que se desenvuelve en una realidad multidimensional y multifactorial en la que convergen protagónicamente diversos elementos que interaccionan, se entrecruzan y afectan mutuamente conformando una red de alta complejidad.

Respecto a lo señalado, Riveiro (2013) afirma que: “la formación del profesor en educación tiene en su substancia una noción compleja, por

cuanto no está inscrita en una sola dimensión funcional, sino que por el contrario opera en la multidimensionalidad del ser” (p. 20). Ese desenvolvimiento de la formación docente ante una realidad ontológica multidimensional, plantea la necesidad de una formación con esas características. Al respecto, Ramírez (2012) afirma lo siguiente:

Si la formación docente en el siglo pasado dio muy pocos espacios a la fundamentación antropológica, filosófica, sociológica, política, económica y administrativa de los futuros docentes, en el presente siglo los currículos que sustenten su formación deben brindar los espacios curriculares necesarios para que se les brinde una formación multidimensional, desde epistemologías que permitan una fundamentación crítica, creativa y productiva para ejercicio profesional con calidad y pertinencia en el marco de proyecciones de desarrollo local, regional y nacional (p. 36).

La demanda de una formación docente de carácter multidimensional, es la evidencia de que el trabajo realizado por quienes la responsabilidad de conducir el proceso educativo les toca enfrentar una diversidad de elementos, realidades y dinámicas interconectados en forma compleja, que requieren aptitudes y actitudes para manejarse ante ellas y desenvolverse de manera solvente en la realización de su labor formadora y transformadora.

Los esquemas rígidos y cerrados de la formación credencialista y técnico-eficientista no son acordes con un proceso educativo diverso, múltiple, complejo y contradictorio, que, a su vez, forma parte de una realidad social con las mismas características. Igualmente, las creencias y mitos que desde esos modelos se han generado representan una distorsión de la realidad que dificulta una formación docente abierta y fluida.

Con relación a esto, es necesario indicar que la complejidad desde los criterios epistémicos del Siglo XXI advierte que todo hecho o fenómeno social no ocurre como célula aislada, sino que por el contrario está interconectada e interdependiente con otros fenómenos. Esto lo refiere Morín (2004) cuando señala:

La realidad es compleja porque su naturaleza es múltiple, integrada, insertada en todo un tejido social que la prescribe. No se comporta como un punto distante y desconectado; sino que, por el contrario, responde, obedece a la multiplicidad del contexto mismo. (p. 20.).

Queda en evidencia que la formación del docente representa en sí un contexto complejo, amplio y diverso, de la manera que Morín en su concepción del pensamiento complejo lo anuncia. De allí que pensar y repensar tan neurálgico eje temático lleva a aproximarse a un escenario que desde los fundamentos mismos de la complejidad emergen: las dimensiones. Una dimensión determinada, a los fines de la presente investigación, representa el escenario funcional en el cual se expresa la formación docente con sus rasgos y cualidades.

Para Páez (2012) “una dimensión es la forma como se pueden ver las cosas, o el punto de vista como se presenta un determinado fenómeno en un contexto determinado”. (p. 2). La forma en que el autor expresa sus apuntes sobre la dimensión, la proyecta bajo los términos de “forma de ver y pensar las realidades”, es decir perspectivas desde las cuales se percibe una determinada realidad. Por lo tanto, insertos en la formación del docente, las dimensiones estarían representadas por las diferentes perspectivas desde las cuales se puede percibir y comprender este importante proceso en su escenario natural.

La expresión dimensión en los términos geométricos y matemáticos alude en un sentido absoluto a tamaño, magnitudes y proporciones; sin embargo, en la esfera de las Ciencias Sociales y muy puntualmente en las Ciencias de la Educación, la palabra dimensión expresa mucho más que un tamaño y se aloja en el marco de las circunstancias y condiciones en las que un hecho acontece. Pérez y Merino (2017) ofrecen una idea fundamental sobre las dimensiones expresando lo siguiente:

La idea de dimensión puede utilizarse para nombrar a una faceta, una cara, una fase o la circunstancia en la que se inscribe un determinado hecho o fenómeno social. Así; esta alude no solo a la magnitud (como usualmente la emplean los matemáticos) sino a una circunstancia (p. 3).

Para el tratamiento teórico de las dimensiones de la formación docente se tomarán en cuenta los criterios de Pérez y Merino, desde los cuales se asumirá dicho aspecto a partir de las circunstancias en los que se genera. Ello impone criterios científicos desde una mirada amplia, objetiva, determinada y sistemática para de este modo, fundamentados desde la crítica teórica, desentrañar los fundamentos originarios que la describen.

Vale acotar que sobre estas dimensiones muchos son los autores que se aventuran a la experiencia de discernirlas ofreciendo desde sus puntos de vista las ideas fundamentales que las determinan. Por lo tanto, existe todo un abanico de dimensiones que ofrecen las tentaciones de ser interpeladas y estas representan en sí la intencionalidad fundamental de la analogía emprendida; pueden mencionarse dimensiones inscritas en lo: político, cultural, ético, social, económico, metodológico, didáctico. En fin, todo un océano, pues como se anunció en principio es un tema complejo.

El eje central de la investigación precisa la necesidad de determinar todas estas dimensiones en las que subyace la formación docente tomando como criterio fundamental la trascendentalidad que le reviste; así como su determinante ante la realidad en que se suscribe el Sistema Educativo Venezolano (SEV), fijándose a continuación las dimensiones a considerar en lo que se emprende todo un abordaje crítico para su comprensión, interpretación y proyección. Estas son: la ontológica, axiológica y social.

Dimensión Ontológica

La primera dimensión que invoca un tratamiento teórico-conceptual ante la naturaleza de la formación del docente es la ontológica, porque ella

se centra en entrañar el ser real de las cosas, pero mucho más allá analiza el tema a partir de la esencia humana, lo que hay, así como las relaciones entre los entes o la relación entre un acto y sus participantes.

La ontología, partiendo desde los elementos mismos de la filosofía, tiene como objeto de estudio el ser sobre el ente que lo sostiene. Sowa (2000) afirma que surge como un complemento necesario de la lógica, donde esta última se ocupa de la forma y aquella del significado. En ese sentido, la ontología representa la forma de referirse en el lenguaje con relación a lo que hay o puede haber.

Remberto y Fernández (2014) afirman que: “La ontología nace como una rama de la filosofía que estudia el “ser” de las cosas”. (p. 4). Esta afirmación permite encontrarse filosóficamente con el eco de que la ontología estudia todo aquello que posee ser, por lo tanto, el docente en su proceso de formación es en sí un ser y parte como objeto de la investigación para conocerlo y comprenderlo en su plena esencia.

En una mirada sobre el currículo del Sistema Educativo Venezolano en su plena pertinencia con el proceso de formación docente aparecen los pilares de Jacques D’Lors, quien en su obra “La educación encierra un tesoro” contempla en primer lugar el ser y luego el hacer, conocer y convivir. Nótese que es el ser el elemento primario o punto de partida porque es aquel que conoce, hace y convive. Echeverría (1997) indica lo que sigue:

Cada vez que actuamos, cada vez que decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o aquello a los que nos referimos al hablar, se manifiesta también una determinada interpretación de lo que significa ser humano y, por lo tanto, una ontología, en el sentido que le conferimos al término. (p. 29).

Sin lugar a dudas, en la formación del docente tiene importancia lo ontológico porque esta explora la substancia misma del sujeto como ente y como ser. De allí, el autor señala que en nuestro modo de ser y pensar se manifiesta nuestro verdadero ser humano. Por lo tanto, el docente debe

comenzar formándose desde su ser, pues en el subyacen el sentido de la vocación, amor, pertinencia y pasión por su propio crecimiento personal y profesional.

Se habla de una dimensión ontológica en la formación docente por cuanto la misma debe tener especial cuidado sobre la condición humana y no se trata este de un humanismo cualquiera como comúnmente lo invocan las teorías modernas, sino más bien como una base donde el ser como persona desde su intimidad siente especial amor por lo que hace y muy especialmente por formarse.

Complementando lo anterior, Pérez Luna (2003) hace las siguientes consideraciones:

La formación del docente venezolano para este nuevo siglo debe partir de la consideración ontológica de que el proceso educativo se define en una relación de complejidad. Ésta opera articulando el plano de pensamiento con los planos de lo real. Lo complejo resulta del vínculo entre lo dado y lo dándose y la función escolar se plantea como creatividad en el movimiento del modo de producción de conocimiento. Se trata del ser, conocer, hacer y convivir que define al hombre interpretando para plantear su punto de vista sobre la naturaleza y la sociedad y en consecuencia actuar históricamente (p. 190)

En este planteamiento se evidencia que, en la dimensión ontológica de la formación docente, el docente como sujeto de la escuela y del proceso educativo, se encuentra inmerso en una relación de complejidad, por lo que la ejecución de todo proceso formativo en el plano ontológico debe desarrollar la articulación de los planos del pensamiento con los planos de lo real. En ese sentido, lo ontológico se ubica no solo en el ser, sino también en el conocer, hacer y convivir.

Aun cuando para Remberto y Fernández (2014) se tiene que: “La formación es ontológica porque no toma como centro de acción al ente ‘sistema’ sino al ser mismo, su naturaleza, su imaginario. Por ello, la ontología es una de sus raíces fundamentales” (p. 19). En una visión de

formación que parta de la complejidad, se hace necesario desarrollar un enfoque analítico-complejo desde el cual la formación del docente se ocupe objetivamente de su ser intrínseco y su ser relacional, partiendo de la idea que trastocando el ser se acentúan los cambios sobre el ente.

Por lo tanto, inspirados y movidos sobre los mitos que se han inscrito sobre este tejido se tiene que, lastimosamente, los procesos de formación docente se han centrado más en el ente que en el ser mismo y ello ha traído consecuencias inefables. En ese sentido, un proceso de formación docente desde la dimensión ontológica implica la naturaleza del ser del docente, pero desde una visión de complejidad en la que este se entiende en lo intrínseco y en lo relacional.

Lo señalado se vincula con lo que se expone en el Documento Base del Currículo de la UPEL, 2011 sobre la educación como hecho centrado en el ser humano dirigido a promover “su trascendencia social, política, ideológica, intelectual, espiritual y emocional tanto individual como colectivamente, al brindar escenarios de indagación, investigación e interacción dialógica continúa para el ejercicio pleno de la ciudadanía” (p. 14). En esa visión, la formación debe ocupar un lugar de importancia central para lograr docentes que ocupen un lugar protagónico en el cumplimiento de ese propósito, donde se visualiza claramente la complejidad de la condición humana y de la misma como objeto esencial de toda acción educativa.

Para Echeverría (1997) “el ente es una consecuencia del ser; si no se abocan esfuerzos sobre la idoneidad del ser y se abocan todos los esfuerzos solo sobre el ente; el tiempo se ha perdido” (p. 105). Por todo ello, se puede afirmar para cambiar el sistema, para transformar los modelos, para reconfigurar la realidad en la formación docente es necesario asumir acciones ontológicas; y es esta la esencia que mueve el eje temático tratado, pues el ser del docente necesita ser promovido.

En línea con este enfoque, se puede destacar lo que afirma Juárez (2018) al señalar que desde la dimensión ontológica se requiere que el

docente en la ejecución de su praxis pedagógica, desarrolle acciones a través de métodos de reflexión-acción, facilitando con ello que su práctica pedagógica se convierta en un proceso investigativo, reflexivo y transformador a través del diálogo permanente con sus iguales, los estudiantes y demás participantes del quehacer educativo, generando nuevas prácticas educativas ajustadas a su propia realidad.

Complementando lo anterior, en la dimensión ontológica relacionada con la formación docente, es necesario considerar supuestos ontológicos. Méndez (2007) afirma que estos supuestos:

Son categorías amplias que fundamentan las opciones epistemológicas, en atención a la concepción del hombre, sociedad, historia y realidad, los cuales se correlacionan con la teoría del conocimiento, posibilitando a través de la cosmovisión, una lógica coherente y organizadora del proceso cognitivo (p. 263).

Es decir, que en la dimensión ontológica constitutiva de la formación docente se deben desarrollar los aspectos categoriales que servirán de fundamento a la epistemología de dicha formación. Estas categorías parten de una concepción de hombre, sociedad, historia y realidad, que, a su vez, se vinculan con una gnoseología, configurando un sentido, propósito y racionalidad a los procesos que se proponen para el desarrollo de la acción formativa.

Es importante destacar, que en el marco de una propuesta de formación docente deslastrada de los mitos que han prevalecido sobre el docente y su formación, debe prevalecer una postura crítico-dialéctica como punto de vista que aborda la realidad en sus diferentes aristas, componentes y dinámicas y como propuesta radicalmente transformadora dirigida al desarrollo de nuevas relaciones en la educación, así como de una nueva visión de la teoría y la práctica del docente.

Por ello, tiene pertinencia que la dimensión ontológica se asuma desde

la complejidad a partir del hecho de que la formación docente se preceptúa como un proceso complejo, donde, por un lado, confluyen e interactúan diversos componentes, factores y actores y por el otro, se desenvuelve en una realidad diversa, disímil, contradictoria, cambiante, en fin, compleja. Con esta ontología desde la complejidad como dimensión de la formación docente, es posible, como dice Liriano (2017) “proyectarnos hacia una consolidación del posicionamiento epistemológico especialmente hermenéutico al que aspiramos” (p. 8).

La dimensión ontológica de una formación docente innovadora y transformadora, se debe basar en la premisa de la existencia de una realidad compleja y en constante movimiento, susceptible de ser abordada e indagada desde una concepción dinámica y no estático-estructural, en virtud de la cual se asume que el ser docente no se encierra en las paredes de lo intrínseco, sino que se hace tal a través de la intersubjetividad y de su relacionarse en el mundo.

La revisión crítica de la formación docente en profundidad dirigida a generar los cambios necesarios con relación a la forma como ha sido desarrollada, pasa, entonces, por una revisión cuidadosa de su dimensión ontológica, teniendo a la complejidad como eje fundamental de análisis crítico. Esa revisión implica aceptar la complejidad de lo uno y de lo múltiple, aspecto que se representa como problema en el ámbito educativo y en el de la formación docente en concreto.

Así en el Documento Base, UPEL 2011 se enfatiza la importancia de “restaurarla, enseñar la condición humana de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos” (p. 14). Asumiendo la importancia ontológica de la condición humana y su carácter complejo, y a la vez común, se propugna un cambio de fondo en cuanto al ser en el proceso de formación y, por lo tanto, una superación de todo simplismo, que, generalmente, tiende a crear, fortalece y mantener al mito.

Dimensión Axiológica

De cara al Sistema Educativo Venezolano, la formación del docente lleva implícita una carga axiológica; ello, por cuanto se determina a partir de todo un sistema de valores plenamente instituido, que determina la forma de accionar en todo su contexto generacional. Por lo tanto, la dimensión axiológica apunta en dirección a toda la arquitectura que componen los valores en los que se gesta el proceso formativo del docente; más aún, no existe ni cabe la posibilidad de una formación aislada o alejada de una base de valores, a la par que los mismos valores requieren de mecanismos de formación como instrumento que lo perpetúen y enriquezcan.

El concepto de valor, como concepto fundamental y central de toda axiología ha sido objeto de definiciones varias. Cabe destacar en primer lugar, la que realiza Bello (2012) donde señala lo siguiente:

Los valores pueden ser definidos como guías de la conducta de las personas. Su finalidad última es la supervivencia del ser humano. Cada hombre y mujer posee algún tipo de valor que ordena su vida...Los valores tienen la función social de asegurar la óptima comunicación, respeto mutuo, la interacción social, la convivencia. Y se pueden aprender en el intercambio con las personas significativas en nuestra vida (p. 22).

En atención a lo que muestra esta definición, los valores representan los vínculos mediante los cuales el ser humano individual se vincula con la sociedad, por lo que se puede decir que representan un aspecto fundamental para la vida en colectivo y, por lo tanto, necesario tenerlos presentes con una concepción clara de su significado como conductores de los comportamientos y actitudes de los individuos en el entramado social.

Desde esta definición los valores representan formas de vinculación del individuo con su entorno social, por lo que se puede afirmar que todo proceso de formación docente debe estar dirigido a favorecer la construcción

de los valores que le permitan al docente vincularse con la compleja realidad pedagógica y social en la que se desenvuelve, no como un ser pasivo y repetitivo, sino como ente activo que dinamiza los diferentes procesos que se llevan a cabo dentro de dicha realidad.

Continuando con los aspectos planteados, es pertinente considerar la definición que realiza parte Marín (1999), acerca de lo que representa un valor:

Un valor es aquello que es capaz de arrancarnos de nuestra indiferencia, lo que hace que prefiramos unas cosas a otras, que las estimemos más o menos, en una palabra, el valor reside en la preferibilidad o estimabilidad del objeto. (p. 16).

Para esta autora, los valores son sinónimo de actitudes, por lo tanto, en la formación del docente la dimensión axiológica se revierte directamente sobre el campo actitudinal. Más allá de formar en y para los valores, se trata de conmover las actitudes, reconfigurar y brindar un nuevo sentido y dirección en cuanto a los modos de ver, sentir y pensar las cosas.

En línea de complementación y enriquecimiento de los aspectos desarrollados acerca de los valores, es pertinente considerar el aporte que realiza Alcedo (2017), al afirmar lo siguiente:

Ahora bien, los valores como construcciones complejas del ser humano, también se presentan en los procesos de interacción comunicativa del sujeto, lo cual, visto desde la socio lingüística adquiere singular relevancia ya que constituyen patrones que direccionan los actos comunicativos del habla, permitiendo que se configuren situaciones armónicas para dialogar, validar ideas, intercambiar puntos de vista, construir significados, trabajar efectivamente y acordar acciones positivas a favor de una meta u objetivo (p. 709).

Esta concepción de los valores como construcciones complejas que realiza el ser humano en el marco de la sociedad, permiten entender que, si bien los valores representan formas de vinculación del ser humano con la

sociedad y de actitudes ante la realidad que rodea el individuo, una y otra acepción devienen al hecho indiscutible de que los valores representan construcciones complejas, que van a determinar la forma como se ha de llevar a cabo la comunicación, las relaciones y los acuerdos para realizar trabajos en conjunto.

Puntualizando la noción de los valores como construcción social compleja, es pertinente destacar lo que señala Sandoval (2007), cuando afirma que el valor “es construcción lógica, comparable a la cultura o a la estructura social” (p. 98). Como construcción asimilable a la cultura y la sociedad, los valores vienen a representar elementos intangibles, pero de marcada complejidad, ya que en ellos convergen componentes de orden socio lingüísticos, sociales, culturales, etc., que determinan la forma como son orientados y concebidos.

En ese sentido, es pertinente y necesario concebir los valores desde la mirada de la complejidad, pues, tal como lo señalan Barón y Durán (2012):

Los valores también son una forma de conocimiento, no son la aparición fortuita de la humanidad, son el resultado de las múltiples interacciones sociales, son pilares sociales construidos a través de la historia, después de experimentar que lo que está bien y lo que está mal a nivel individual y colectivo, son una construcción multidisciplinar (p. 14).

En este planteamiento se señala que los valores representan un producto surgido de variadas y múltiples interacciones, configurándose de esta manera como fundamentos sociales que han transcurrido y variado a través de la historia. En ellos convergen diferentes formas del saber y de las disciplinas del conocimiento.

Esta forma de concebir los valores debe comprenderse y desentrañarse como parte del hecho axiológico junto a las influencias y alcances que los mismos ocasionan ante la realidad de la formación

docente. En este sentido, González (2012) señala que:

A diferencia de otras formas de información aprendidas, los valores no se fijan por un proceso de comprensión; por lo tanto; no son la expresión directa de un discurso que resulta asimilado, sino el resultado de una experiencia individual, a partir de las situaciones y contradicciones que la persona presenta en el proceso de socialización del que se derivan necesidades que se convierten en valores, a través de las formas individuales en que son asumidas y desarrolladas dentro del propio proceso.

Desde una mirada axiológica, la formación del docente se determina a partir del qué hacemos, cómo la hacemos, cómo actuamos, incluso, cómo pensamos y sentimos. Por tanto, formar al profesorado de educación no impone solo el reforzar saberes y conocimientos, sino intervenir en sus subjetividades para dar un nuevo sentido, un nuevo orden, una nueva mirada en cuanto la labor pedagógica que reposa sobre sus hombros. Por todo ello, en la dimensión axiológica se persigue que el docente transforme sus pensamientos y revierta por sí mismo aquello que se instituyó como patrón y conducta sobre su praxis a través del tiempo.

En la propuesta curricular de la UPEL presente en su Documento Base, 2011 se enfatiza un propósito axiológico que se relaciona con lo antes señalado:

La UPEL como institución de educación universitaria formadora de profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines, conscientes de su responsabilidad social, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, presenta un currículo que responde a la incertidumbre de un presente que conjuga los problemas del pasado, las exigencias del futuro y se orienta hacia la formación de un ciudadano tolerante, competente, ético, solidario; es decir, la formación de un ser humano crítico, participativo, libre, autónomo, respetuoso, responsable, constructor de propuestas, movilizador de transformaciones y promotor de los valores de la vida en la sociedad (p. 14).

Respecto a lo propuesto, es indudable que en el diseño curricular

UPEL se propugna una visión de formación docente centrada en valores en el marco de una sociedad compleja, dinámica y multiversa, democrática y de apertura total, donde se reconoce la no certeza del presente, a la vez que asume los problemas presentes en el pasado y las exigencias que están en el porvenir, como aspectos que se vinculan con la formación en términos de innovación y transformación.

En ese sentido, se relaciona con una axiología cuya pertinencia con el proceso de la formación docente viene a hacerse sentir más allá del hecho praxiológico en el quehacer del aula; es decir, que no está supeditada solo en el marco de lo pedagógico-metodológico, sino que también aborda y asume incluso sus relaciones sociales, afectivas, lo ético como esencia y fundamento; la moral en la cual debe sustentarse y orientarse. De allí se deduce la importancia de que la formación del docente se exponga y analice desde lo axiológico como dimensión racional. En palabras de Marcano (2007) estas afirmaciones cobran sentido por cuanto:

La axiología tiene una especial pertinencia con la formación del profesorado ante el reto de forjar en este todo un entramado de valores que le permiten orientarse no solo en escenario pedagógico-didáctico; sino además en lo social, en lo ético, en lo moral. (p. 9).

Lo axiológico tiene pertinencia ante el reto que implica la formación del docente, a partir del hecho desde el cual toma como campo de acción el fundamento de lo moral, de la ética, de los valores en los cuales debe desenvolverse. Es necesario así, reconocer que toda sociedad se mueve a partir de valores, de normas, de un conjunto arraigado de modos de ser, pensar y accionar que condicionan y dan curso a los métodos, programas y procesos en los que se desarrolla esta formación.

En los términos que expone Lugo (2014), se tiene que: “La formación lleva en si implícita la dimensión de los valores como base que le sustenta. Por lo tanto, esta depende en sí del conjunto o sistema de valores que le

determinan". (p. 106). Esta es una determinante teórica en la que se precisa la formación docente a partir de la dimensión axiológica; ello, por cuanto en su proceso y complejidad obedece a valores predeterminados e instituidos que responden directa e indirectamente al sistema socio-político. Estos valores fijan el curso y exponen la bitácora en la que esta se direcciona. Por lo tanto, emprender un análisis crítico de las condiciones en que los docentes se están formando deviene en una revisión de toda la base de valores en los cuales se inscribe y es esta la pertinencia del hecho axiológico.

Conviene desde esta línea de interpretaciones generar un abordaje a partir de los planteamientos que expone Díaz (2006) cuando indica:

La dimensión axiológica refiere a una propiedad inmaterial, de carácter sublime y determinante en cualquier estructura social, pues la axiología, es la Disciplina filosófica que estudia los valores. En consecuencia, los valores ciertamente pertenecen, al mundo de lo real. Son realidades enraizadas en la cultura que permiten el desarrollo y evolución de la sociedad. Desde ellos se piensa, actúa, decide y se da explicación coherente a la vida real. (p. 28).

Los valores vienen a estar concebidos como una realidad y/o producto inmaterial de la sociedad; por lo tanto, están de por sí presentes en todo el entramado mismo de la formación docente. Por ello, viene a sentirse de forma determinante como una valiosa e importante categoría de análisis en la que se fija curso y sentido a todo aquello que inmaterialmente forma parte de las relaciones sociales y que no está alejada de lo educativo, de lo formativo, del docente en su propia praxis.

Conviene advertir en el marco investigativo que la dimensión axiológica orientada hacia el proceso de la formación docente admite y reconoce, que el profesorado forma parte de toda una realidad en la cual se han instituido antivalores. He allí el dilema de los mitos y realidades, por cuanto los retos y desafíos de la formación apuntan a la idea de derrumbar antivalores que socialmente se han encarnado y que hoy por hoy forman parte de una

cotidianidad que se ha hecho cultura. Tal como lo refiere Heller (1998): “el hombre nace ya inserto en su cotidianidad” (p. 34).

Esta cotidianidad sobre la cual hace mención el autor citado es una expresión metafórica de todo el entramado de valores y antivalores en los que el docente se relaciona o interactúa. Por ello, cuando el autor hace fuerza en la idea de que el hombre se encuentra inserto en la cotidianidad desde el mismo momento que nace, está describiendo que a diario el ser humano percibe y se alimenta de todo aquello que lo rodea. Por lo tanto, la formación del docente se enfrenta a esta cotidianidad cuyo campo de batalla es precisamente lo axiológico.

En ese sentido, asumir la dimensión axiológica de la formación como componente fundamental e indispensable de esa formación, implica identificar y analizar de manera clara los valores que prevalecen, tanto en el ejercicio de la docencia como con relación a la formación docente. Es decir, entender el discurso valorativo que se hace con relación a los diferentes aspectos que forman parte del trabajo docente, así como los esquemas de formación que se han manejado hasta ahora.

El análisis crítico de los aspectos que se encuentran contenidos en la dimensión axiológica, deben representar claves fundamentales para determinar los mitos y creencias que se han construido con relación al docente y su proceso de formación, de tal manera que a partir de ello se configure alternativas de formación que se muevan dentro de una nueva dimensión axiológica, con sentido crítico y reflexivo acerca de la práctica pedagógica, partiendo de una acción colectiva donde el docente interactúa con los diferentes actores y sujetos del quehacer educativo y escolar.

Partiendo del hecho de que la práctica pedagógica es y forma parte de una realidad compleja, que no puede verse de manera simplista, igualmente los valores que se encuentran insertos en esa práctica y en el entorno donde se llevan a cabo constituyen una complejidad, tal como la define Morín (2004) “el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones,

determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p.117).

Con base en esas apreciaciones conceptuales de avanzada, se percibe y comprende lo que representa la dimensión axiológica de la formación docente y, por lo tanto, se generan las posibilidades que permitan su análisis y reflexión crítica, así como las acciones concretas dirigidas a su total y profunda transformación.

Dimensión Social

Para el docente venezolano, su proceso formativo no está inscrito solo en el ámbito de lo personal o académico-individual, sino que, tiene una orientación y base determinada en lo social, porque este se está formando no para sí mismo, sino para un colectivo que le demanda, a la par que en su accionar formativo se siente ampliamente influenciado por todas las estructuras sociales a las que se encuentra circunscrito.

Respecto a lo anterior, es pertinente tomar en cuenta la opinión emitida por Vicente (1998) al afirmar que:

Los problemas relacionados con el profesorado y su formación no son solo, ni siquiera predominantemente, de carácter técnico, ya que es preciso plantear las interrelaciones con realidades más amplias, con mecanismos que afectan a las relaciones sociales en las sociedades complejas, la división del trabajo, la estructura del control y el reparto del mismo en el sistema educativo y en la sociedad. El profesor, en su realidad laboral concreta, no es una categoría abstracta definida fundamentalmente por unos conocimientos o por unas prácticas de formación, es una *categoría social* dentro de unos contextos que dan forma a su especificidad profesional (p. 142).

La reflexión planteada por el autor citado confirma que, en la ejecución de las diferentes actividades relacionadas con su función, el docente se constituye como un ente social, que se relaciona con los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelve. Esto parte del hecho de que el sistema

educativo no solo se encuentra representado por los componentes relativos a las políticas educativas, los aspectos administrativos y burocráticos, sino que también abarca a las propias escuelas, sus estudiantes, padres y comunidad, entre otros.

En ese sentido, la configuración social del trabajo docente es un hecho innegable e indiscutible, por lo que la práctica pedagógica no puede ser erróneamente limitada al ejercicio didáctico o al trabajo técnico, ya que la realización de esa práctica implica una compleja y diversa red de relaciones entre personas, desarrollándose en un ámbito social igualmente complejo y diverso, que va desde los hechos locales de la comunidad, hasta los que configuran la realidad social, económica, política y cultural de toda una nación.

En la conformación de la profesión docente, el contexto social y laboral se representa como un aspecto clave con relación a su valoración profesional en el contexto de la sociedad y respecto a su accionar en términos laborales como promotor social, acompañante pedagógico, orientador, investigador, integrante activo de la comunidad escolar y líder social, en función de sus capacidades de conducción y liderazgo.

Con base a lo antes señalado, Vicente (1998) plantea que, en el marco de la dimensión social, la formación del docente debe estar situada en torno a las siguientes bases:

- El contexto social, político, económico, cultural, etc. en el que la educación está enmarcada.
- Los principios inspiradores del Sistema Educativo y de la etapa correspondiente en la que se va a actuar profesionalmente.
- El contexto concreto en el que va a llevar a cabo su actividad profesional (medio sociocultural determinado, alumnos con unas características concretas y naturaleza del conocimiento que se va a impartir).
- La actividad profesional que se le va a exigir que lleve a cabo y que difiere sustancialmente de la imperante hasta ahora (p. 158).

Los aspectos señalados anteriormente permiten afirmar que el componente o dimensión social de la formación docente presenta una variedad y diversidad de elementos, que vienen a indicar que esta formación debe concebirse desde una perspectiva amplia y compleja, pues se deben tener en cuenta no solo los aspectos técnico-didácticos tradicionalmente establecidos en los centros de formación, sino todos los que atañen al hecho social que representa el propio docente y el entorno en el cual le toca desenvolverse.

Para Gonzáles (2012) la dimensión social en cuanto al proceso y desarrollo de la formación docente guarda en si una intrínseca pertinencia por cuanto “lo social influye en lo formativo al tiempo que lo formativo ejerce incidencias sobre lo social... Es esta la máxima en la que la formación del profesorado debe circular; en una correcta comunión con el entorno que le condiciona” (p. 30).

La dimensión social, en relación con la formación del docente, implica que la misma no puede ni debe estar ajena a la realidad y el contexto desde el cual se encuentra circunscrita. Por ello, al hacer referencia a tan complejo y determinante aspecto, se requiere explorar la medida en la cual lo social con los diferentes factores y elementos que lo constituyen revierten importantes efectos en la forma en que el profesorado se forma; a la par que dicha formación debe en sí tributar a importantes cambios y transformaciones sobre la base socialmente instituida y determinada.

En ese sentido, en esta dimensión de la formación docente se debe recalcar en el hecho del carácter social de su práctica, que viene a comprender el conjunto de relaciones que cada docente desarrolla como agente educativo cuya acción es recibida por diferentes destinatarios. Igualmente, se debe enfatizar que el accionar del docente tiene relación con la demanda social, con lo que requiere la sociedad de su accionar; así como con el contexto histórico-cultural y político, las variables geográfico-

ambientales, evidenciando con ello que todo proceso formativo debe estar en clara sintonía con esta compleja realidad y en función de ello, desarrollas las reflexiones críticas pertinentes para posibilitar los cambios necesarios.

Cabe afirmar que la formación docente es un proceso con implicaciones sobre la dimensión social y evidentemente con elevados niveles de interdependencia; tal como lo señala el documento de la UNESCO (2014) donde se afirma que "si el docente no cambia, no podrán hacerse cambios relevantes en los procesos educativos para que estos sean conforme a la necesidad que se genera de las demandas sociales" (p. 18).

En ese sentido, en la dimensión social puede dilucidarse a flor de piel que todo cambio y transformación que ha de suscitar sobre este resulta inversamente proporcional con los principios de la formación docente; por lo tanto, el cambio en lo social se gesta si y solo si el mismo docente como sujeto propone cambiar, aspecto que establece el carácter activo, voluntario y consciente que debe prevalecer por parte de quien asume su formación.

Una dimensión social de la formación del docente, tiene que ver con la idea misma de que éste se asuma a sí mismo como un ente socializador, que representa los ideales de democracia, participación, que propicie los valores códigos y normas sociales instituidas, que se perfile desde la dinámica en que su entorno se expresa. Tal como lo refiere Marín (1999) cuando indica que:

La formación docente debe estar dirigida hacia la convivencia humana en sociedad, apuntando hacia el desarrollo de valores éticos, morales y espirituales, es decir, aprender a pensar, a ser, a comunicarse y a convivir; dándole continuidad al aprendizaje para la superación personal. (p. 67).

Desde la dimensión social la formación del docente tiene que ver con la imagen y el reflejo que este proyecta. Por lo tanto, la misma debe plantearse en función del desarrollo de actitudes, competencias y habilidades comunicativas que lo inserten no solo como ente social sino como sujeto

socializador. Se trata así de un proceso formativo que reivindica totalmente al profesorado para que comience a rescatar los espacios que a través del tiempo ha perdido.

La idea de una formación docente que opera sobre la base de la dimensión social tiene argumentos lógicos sobre el enfoque de interrelación y complejidad que Morín (2001) plantea de la manera siguiente:

La sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad; la sociedad y el individuo viven para la especie la cual vive para el individuo y la sociedad. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin: son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto organización de la sociedad. (p. 58).

La formación docente inspirada en los fundamentos expuestos por Edgar Morín da testimonio fehaciente de una sociedad que reconoce y admite en dicho campo el papel del profesorado. Queda claro así que la formación, cultura y sociedad van de la mano; son estas esferas que transitan sobre el cauce de una misma senda, determinando el papel de las interacciones e interrelaciones. Por lo tanto, formar al docente es un hecho social ineludible e impostergable.

En términos generales, la formación docente vista desde las dimensiones: ontológica, axiológica y social, operan de forma integral y articulada. No son dimensiones aisladas e inconexas, sino al contrario una genera alcances sobre la otra, de modo que lo ontológico, axiológico y social gravitan sincrónicamente sobre una misma esfera, inspirada en el fin supremo de una educación de calidad.

En el Documento Base del Currículo UPEL, 2011 se valora y reafirma este planteamiento en las tres dimensiones de su modelo de formación: Armonía global, Diversidad concertada y Desarrollo universal, donde se representa de manera concreta y clara una visión de la formación en términos de complejidad donde se reconoce que la labor docente trasciende

los espacios del aula.

La Armonía global en el Currículo UPEL, 2011 se plantea en los términos siguientes:

Es la posibilidad de mantener el equilibrio individual y colectivo basado en el respeto y el mutuo entendimiento entre cada persona, realizadora de actos intencionales, vinculado directamente con la formación de un profesional e investigador de la docencia y áreas afines, crítico e innovador, capaz de atender las necesidades de todos los actores en diferentes escenarios de aprendizaje, basándose en la investigación para mejorar constantemente su quehacer (p. 19).

La formación docente en términos de la dimensión propuesta enfatiza la importancia del equilibrio individuo-colectivo como marco fundamental para la formación crítico-reflexivo-innovadora de un profesional con las capacidades necesarias para afrontar los diferentes escenarios y sujetos de aprendizaje, teniendo a la investigación como herramienta fundamental para asumir esa responsabilidad y para mejorar en forma continua.

La Diversidad concertada, como dimensión de la formación en el currículo UPEL, 2011, plantea lo siguiente:

Es la interacción continua de los actores para negociar desde la deliberación basada en el respeto por la vida social, cultural, política y religiosa del otro. Esto significa moverse hacia el territorio del otro, desarrollar el sentido de realidad, fortalecer la diversidad cultural, promover el humanismo y proteger las innovaciones que tiendan al desvanecimiento de las fronteras del saber. Favorece la formación ciudadana para la convivencia democrática sobre la base de la corresponsabilidad social, la apertura a los cambios y el manejo adecuado de la incertidumbre, facilitando la resolución de problemas de la vida cotidiana, por medio de la reconstrucción del conocimiento (p. 20).

En la dimensión propuesta para el proceso de formación docente en el Documento Base, la diversidad representa un componente esencial desde el cual se propugna la interacción permanente de los diferentes actores

involucrados en el accionar educativo, enfatizando los valores del respeto hacia el otro para favorecer un entorno culturalmente diverso que se vea reafirmado en la práctica de los valores que coadyuven fuertemente a que ese entorno se amplíe y fortalezca, favoreciendo la apertura al cambio y a la construcción colectivo-social del conocimiento.

En virtud de este planteamiento se abre una formación que irrumpe contra los mitos del academicismo como elemento esencial y único en la formación del docente, permitiendo entender que dicha formación debe ser compleja porque el docente en formación está llamado a desenvolverse en un ambiente de complejidad y diversidad. En tal sentido, la simplicidad que conduce al mito no tiene cabida, ni sentido en esta dimensión formativa.

La dimensión del Desarrollo universal es entendida de la siguiente manera:

Es el proceso continuo de crecimiento a partir de las potencialidades del ser humano, su evolución, progreso y fusión de autorrealización, sustentado en el respeto como dimensión ética que permite elevar el nivel de conciencia respecto a las necesidades de los demás miembros de la comunidad (p. 20).

La idea central presente en la dimensión descrita apunta hacia el desarrollo y crecimiento humano como un proceso continuo, aspecto que debe ser comprendido como fundamental en todo proceso de formación docente. Esa continuidad en la formación se encuentra fuertemente vinculada a valores éticos como el del respeto, como factor de concientización con el cual el docente conecta con la realidad de su entorno comunitario, sus demandas, necesidades y aspiraciones.

Lo desarrollado en las dimensiones de la formación docente en el Documento Base UPEL, 2011 evidencian los componentes de globalidad, diversidad y universalidad conectados con las dimensiones previamente analizadas, confirmando el carácter complejo, diverso y dinámico de la

realidad educativa y, por lo tanto, la forma como deben ser entendidos y asumidos los procesos relacionados con la formación de quienes asumen la docencia no solo como profesión, sino además como responsabilidad, vocación y sentido de vida.

Por ello, la ejecución de una alternativa de formación docente que obvie esta realidad integral y compleja, estaría destinada a repetir los resultados que se han generado por parte de diferentes modelos, formas de pensamiento y enfoques que han estado presentes en programas de formación ya puestos en práctica. Es decir, sólo en virtud de una mirada compleja y transversal de la formación docente, donde se aborden en forma interactiva y dinámicas sus dimensiones constitutivas, es posible construir un proceso afirmativo que se acerque a las realidades y se deslastre de los mitos.

Es en el marco de la realidad en la cual se produce el accionar educativo, donde confluyen los docentes, estudiantes, agentes administrativos del quehacer educativo, comunidad y sociedad en general, es en ese marco donde se tener en cuenta el qué, el cómo, el por qué y el hacia dónde se debe producir un proceso de formación que irrumpa de manera clara y diáfana ante los mitos que se han arraigado en la educación venezolana como el contexto principal donde dichos mitos han permanecido a lo largo de los años y han incidido, no solo en la configuración de la figura del docente, sino además en la forma de gestarse y ejecutarse la profesión y los rumbos que deben tomar los diferentes procesos relacionados con su formación.

La educación venezolana. Contexto neurálgico donde se gestan mitos y realidades de la formación docente

Mitos y realidades representan una importante y significativa línea de análisis en la cual se ofrece el más relevante y significativo de los enfoques en los que se inscribe el desarrollo de la presente investigación. No cabe

duda que al hacer referencia a la formación docente y pretender adentrarse en la complejidad que esta implica para el Sistema Educativo Venezolano, se nota la prevalencia de prácticas aún vigentes, que todavía subsisten y que no hacen más que poner en riesgo la calidad de tan importante proceso educativo.

La persistencia de estas prácticas responde a que aún se mantienen relatos relacionados con el ejercicio y la formación docente surgidos de hechos reelaborados por la costumbre, deseo o imaginación, donde se recrea lo sucedido (Montero, 1994). Estos relatos, conceptualizados como mitos en esta investigación, se han constituido como “verdades” sostenidas por un colectivo y afectan una visión clara, precisa y distinta de las realidades que describen, lo que representa la profesión docente y su proceso de formación.

Con relación a los mitos y su presencia en el contexto de educación actual, Martínez-Otero (2011) ha planteado lo siguiente

La fragilidad de la educación actual nos obliga a desterrar sus mitos. Aun reconociendo que en otro tiempo hayan podido cumplir un relevante papel como reductores de incertidumbre, en nuestros días han de descartarse, porque en lugar de iluminar la educación la oscurecen (p. 143)

En el contexto de una realidad globalizada, diversa, múltiple y contradictoria, se requiere el manejo de perspectivas que permitan acercarla y precisarla al máximo, lo que implica despojarse de imaginarios simplistas, creencias cerradas y mitos que constituyen elementos coartadores de una mirada realista a lo que acontece. Este planteamiento tiene pertinencia respecto a lo que representa la realidad educativa y el rol que le corresponde llevar a cabo al docente ante esa realidad.

En ese sentido, es pertinente un cuestionamiento a estas “verdades” impuestas desde la imaginación, la simplificación, la costumbre o la repetición incesante para dar paso a una visión compleja y abierta expresada en una propuesta formativa ajustada a la realidad compleja y dinámica de los nuevos tiempos, donde el docente sea agente de su propio proceso en

conjunción y diálogo con los diferentes actores de su entorno pedagógico y social.

La superación de los mitos en el contexto de la educación venezolana y de la formación docente en particular representa una condición indispensable para generar las transformaciones necesarias que se requiere en ese contexto. Es por ello, que el análisis de cada uno de los mitos que se encuentran arraigados con relación al docente y su formación es un paso clave para ir al encuentro de una mirada compleja donde se superen las simplificaciones que han contribuido con su arraigo.

En ese orden de ideas, cabe el planteamiento que realiza Guzmán (2010) al afirmar que:

Nuestra realidad histórica nos empuja hacia la comprensión de la Educación de manera más dinámica, reclama con urgencia que la dotemos de vitalidad, por medio de su inserción en los cambios que se están produciendo en otros ámbitos de la Sociedad y romper de esta forma con el pasado. Para no ubicarnos de espaldas a la realidad que vive la humanidad y la civilización actual, debemos comprender nuestro compromiso con las acciones transformadoras, que reclaman la creación de los cimientos intelectuales y prácticos que concurren a la eliminación de la disparidad en que nos encontramos con respecto a las Naciones avanzadas del mundo (p 12).

Lo señalado por la autora referida indica la urgencia de abordar los puntos neurálgicos en los cuales se ha hecho patente la presencia de los mitos relacionados con la docencia, su ejercicio y formación a fin de poder conformar una visión que contribuya a deslastrar dicha profesión de las creencias que han contribuido a colocarla en rezago, afectando con ello la construcción de un camino cierto en la educación y colocar al país en el sendero de la liberación, la transformación y el desarrollo integral.

Las posibilidades en el terreno mismo de la formación las plantean Álvarez y Jiménez (2021) al inferir: “Entonces, se trata de renovar prácticas docentes, de desempolvarlas, de cambiar sus lineamientos añejos por conocimientos profundos y complejos, viabilizando situaciones propicias para

aprehender la realidad de forma más significativa, dialogal y participativa” (p. 57). Desde la propia formación docente, visualizada en términos de complejidad, se propugna un cambio de lo tradicional y simplificador por lo renovador, innovador y complejo como líneas a seguir frente a la mitificación.

En relación con lo anterior, se considera pertinente referir lo que señala Maciel (2005) cuando afirma la pertinencia y oportunidad de generar líneas de reflexión relativas a determinados problemas presentes en la formación docente, con el fin de cuestionar viejos mitos propios de un modelo educacional caduco y ajeno a la realidad del mundo y de la Venezuela de hoy, como parte del compromiso que se debe asumir con la profesión y con la formación de los docentes que educarán a las generaciones venideras.

Al revisar los ámbitos relacionados con la formación docente en Venezuela, se llega a visualizar como uno de estos mitos de los que resulta oportuno hacer mención y destacar como parte de la realidad que atraviesa tan neurálgico escenario educativo, es el relacionado con la visión conductista de la formación. Dicha visión ha derivado en la formación del mito docente-técnico y de la formación docente para la visión técnico-eficientista.

El mito docente-técnico prescribe un perfil profesional con características centradas en el manejo de estrategias y técnicas didácticas dirigidas a cumplir objetivos instruccionales establecidos en una planificación curricular. De este docente se espera el manejo del cómo y no del qué, ya que su misión es lograr que se cumplan los objetivos de enseñanza ya trazados.

En ese sentido, el proceso de formación docente propio de la visión conductista de la educación propugna la preparación del docente para manejar la lógica del conocimiento científico, conjuntamente con el dominio de las técnicas, destrezas y habilidades para transmitirlo (Pérez Gómez, 2000). Así mismo los procesos de formación se centran en dotar al docente de las herramientas necesarias para la programación por objetivos y la

elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación para medir el alcance de los objetivos propuestos.

En este modelo de formación se encuentra directa e indirectamente condicionado y subyace en la esencia misma de la praxis socio-formativa, donde los mismos docentes, en su ejercicio formativo, reproducen reproduciendo esquemas memorísticos centrados en un supuesto saber, en un conocimiento que en cuestión no ha tributado con significado en las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir.

Desde estas determinaciones, se presentan las afirmaciones y postulados descritos por Picado (2006), quien expone lo siguiente:

Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las capitales del mundo o las tablas de multiplicar. Sin embargo, esto presenta una limitación importante: que la repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar, pero no sabe cuándo debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar, pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones. (p.15).

Desde las perspectivas evidenciadas en la cita anterior, el conductismo se ha inscrito en un campo de reproducción de saberes, un ámbito de supuestos saberes mecanizados que se han incrustado en una represión de lo humano, lo sensible, lo sublime del individuo. Se enseña valores teóricos, pero no se practican, se presentan conceptos asociados sobre el deber ser de la humanidad, pero estos no son asumidos en cuanto a una praxis que evidencie lo significativo del mundo. La formación docente ha estado sesgada en gran medida por una visión que supone de forma central el transmitir saberes y el reproducir conocimientos.

En el entramado teórico que expone el método se asume que el aprendizaje se iguala con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El docente asume como criterio valorativo cualidades de memorización, aprendizaje mecánico y reproducción de saberes. Para esta corriente el éxito del espacio socio-formativo se mide en atención a las respuestas que el estudiante genera desde el estímulo, restando tributo e importancia a las capacidades de análisis, interpretación y reflexión.

A partir del conductismo, la escuela fija un patrón de comportamiento que se asume como la conducta ideal del sujeto aspirado y donde, apuntando a los mecanismos, métodos, técnicas y estrategias, los conductistas tomarán como indicador que el estudiante reproduzca objetivamente la conducta ya establecida. De esta manera el conductismo representa un enfoque que determina la manera como el estudiante deba actuar y pensar, sin abrir posibilidades de libertad alguna.

A partir de esta forma de concebir la formación docente, se ha configurado un mito respecto a dicha formación que viene expresado a través de los siguientes “preceptos”:

- Formar es entrenar al docente en el manejo de las herramientas propias de la tecnología educativa dirigida a su trabajo de aula.
- En el proceso el docente en formación debe cumplir estrictamente las directrices que vienen plasmadas en los materiales instruccionales.
- Los encargados de la formación de los docentes son “expertos” en la materia, sus consideraciones y afirmaciones son indiscutibles e inapelables.
- La ejecución del proceso de formación apunta solo al manejo de métodos y contenidos instruccionales.
- El docente en formación es un aprendiz receptivo de los contenidos que se le imparten.

- El docente en formación solo “aprende” a ser mejor docente a partir del cumplimiento correcto de las directrices impartidas.
- El docente en formación requiere de los “expertos” para poder aprender ya que solo ellos son los que dominan y saben cómo enseñar.
- El saber docente se subordina al “saber” de los pedagogos y psicólogos, quienes son “expertos-especialistas”
- El docente debe ser un técnico en materia instruccional.
- La formación se encuentra dirigida a desarrollar habilidades y destrezas en el docente para la atención y solución de problemas rutinarios del proceso de enseñanza.

Los “preceptos” antes expuestos, constituidos en “verdades” referidas a la formación docente, han permitido configurar una idea errada de que la formación docente solo se entiende en términos de una actividad instruccional, donde se “capacita” al docente para el manejo de las herramientas que va a necesitar en su labor de enseñanza dentro del aula y en la que su capacidad para desenvolverse en forma autónoma y tomar decisiones se encuentra totalmente restringida.

Tal situación tiene implicaciones significativas en la práctica docente, en el sentido que:

- Las competencias docentes se encuentran marcadamente restringidas. Igualmente, sucede con las decisiones que debería tomar con relación a la política y la práctica educativa.
- El docente se limita a adoptar y ejecutar las reglas “técnico-científicas”
- Separación/no colaboración entre el teórico y el profesor.
- Conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos (técnico acrítico).
- No investiga.
- Profesionalidad = eficacia en la implantación de las recomendaciones de los teóricos.

- Formación: basada en competencias para resolver problemas rutinarios (Yanes, 1999).

La presencia de este modelo y enfoque relacionado con la formación docente se ha hecho patente en los ámbitos académicos de formación, desde donde ha desarrollado su marcada influencia construido las “verdades” sobre lo que debe ser el docente, así como el que, el cómo y el para qué de su formación.

Respecto a esta presencia marcada del enfoque en cuestión, De Lella (1999) afirma lo siguiente:

¿Qué decir del vasto arsenal de cursos proporcionados por la tecnología educativa basada en el neoconductismo skinneriano? ¿Y de la formación inicial en instituciones terciarias no universitarias, con título de valor amenguado? ¿Y de los cursos de capacitación o perfeccionamiento que no logran ser posgrados reconocidos? Se podría seguir enumerando mecanismos que consagran esta posición de docentes como técnicos (p.14).

En la conformación de las “verdades” relacionadas con el modelo técnico-científico han contribuido diversos factores que de manera permanente y determinante se han hecho presente en los espacios de la formación docente. En ese contexto los centros académicos de formación han constituido ejes claves desde donde ha emanado la difusión de este mito.

Lo señalado implica plantear cambios de fondo en los esquemas tradicionales que han prevalecido en estos centros de formación, de tal manera que se adecuen a la realidad de una formación docente, que se coloca más allá del eficientismo técnico y se propone espacios de trabajo que se ubican en el ámbito de una escuela, una comunidad y una sociedad que reclama cambios en profundidad.

Otro de los mitos que se ha instituido está intrínsecamente relacionado con el credencialismo. Es decir, formarse tras la búsqueda de una credencial,

de un certificado, de un diploma. Lastimosamente aún prevalece esta noción como uno de los mitos que más daño le ha causado al sistema educativo y a la misma naturaleza investigativa del docente, por cuanto ha limitado en gran medida el valor que tiene en sí la autoformación y el enfoque autodidacta que el educador debe poner en marcha. Por todo ello, deben generarse los esfuerzos, la iniciativa, las políticas necesarias para de una vez por todas irrumpir en tan deprimente condición.

Para confirmar lo señalado en atención a este aspecto, se presentan las aseveraciones generadas por Alcoba (2016), quien en sus afirmaciones destaca lo siguiente:

El credencialismo se ha constituido como uno de los errores y falacias que más daño le ha ocasionado al proceso de formación docente en Venezuela, esta ha limitado al profesorado solo a la idea de formarse tras la búsqueda de un documento, un diploma, una credencial. Se ha cuantificado incluso esta determinante a partir de los denominados concursos de ingreso y ascenso que por muchos años predominó en el sistema educativo y que no hizo más que limitar su vocación... se formaron para concursar y no para crecer (p. 19).

Se puede notar un mito que ha estado presente y aún prevalece en el pensamiento de los docentes en todos los niveles educativos en Venezuela; ha sido esta una de las realidades que ha tenido que afrontar el contexto socio-formativo. Al respecto, es pertinente Abrego (2014) afirma que este mito ha contribuido a crear una profesionalización *desprofesionalizada*, es decir, “un proceso en el que los docentes recolectan certificados y constancias que los alejan cada vez más de su verdadera misión y de su contexto de trabajo, quedando fuera de este proceso formativo los alumnos y las prácticas reales” (p. 11).

El énfasis en contar con una titulación o certificación, como aspecto que indicaba la presencia y/o cumplimiento de un desempeño o una competencia, representó un aspecto prioritario en el marco del recorrido

histórico de la formación docente en Venezuela. Tal situación está presente en la conformación de este mito como un aspecto que representa la finalidad o propósito de la formación docente.

En atención a la persistencia de este mito, se ha creado la idea errada de que una actividad formativa debe terminar con la entrega de certificados o credenciales, como demostración de que ha habido un proceso de formación y que se han alcanzado las habilidades, destrezas, conocimientos y/o competencias que indica dicha formación.

Por otra parte, y como aspecto que constituye un deterioro en lo que debe ser la formación, se tiende a valorar en el imaginario de las profesiones en Venezuela, y de la profesión docente en particular, que la preparación y competencias de un profesional viene dada por la cantidad de credenciales y certificados de cursos, seminarios, talleres y postgrado, sin considerar en sí, las competencias o dominios que este profesional posee con relación a su ejercicio en el campo de la docencia.

Otro de los aspectos a los cuales responde el credencialismo como mito que se asocia con la formación docente, tiene que ver con la idea de que, a mayor cantidad de credenciales, certificados y títulos, los docentes podrían tener una mayor oportunidad en ascender en las escalas académicas y salariales, lo que llevo a derivar al mito de que la formación docente es la vía para la obtención de esos certificados que avalan un determinado nivel.

Siguiendo con los mitos presentes con relación a la formación docente en Venezuela, se encuentra la sobrevaloración de la vocación, partiendo de la “verdad” en la cual se afirma que “el docente nace, no se hace”. Este mito tiende a minimizar la formación al considerar que el docente con vocación no requiere preparación alguna y que solo su “dedicación” por la enseñanza es suficiente para su desempeño, por lo tanto, no se necesita el conocimiento.

El punto de partida del cual surge este mito, se encuentra en los planteamientos que presentes en el modelo práctico-artesanal o concepción tradicional de oficio, donde el manejo de la enseñanza se asimila a un oficio

que solo requiere ser observado y practicado para llevarlo a cabo (Pérez Gómez, 2000).

Por su parte, Maciel (2005) afirma que este mito se estructura sobre otro mito o creencia, casi mágica, de que “enseñar es tarea fácil”, minimizando con ello la formación. Desde esta visión de lo que es la práctica docente, se establecen como “verdades” las siguientes:

- No se requiere ningún tipo de actividad formativa porque los docentes aprenden en la propia dinámica de su trabajo.
- La “dedicación” al ejercicio de la docencia es condición suficiente y necesaria para llevarla a cabo.
- Se deben seguir las prácticas que por tradición se realizan en la escuela para aplicarlas en forma repetitiva (tradición y reproducción).
- La práctica es suficiente para el desempeño de la función docente, no hacen falta modelos teóricos de ningún tipo.

Los mitos presentados y descritos en esta parte de la investigación representan expresiones de diferentes concepciones que aún persisten en la educación. Los mismos representan formas de racionalidad técnica, reproductivista y heterónomas, que tienden a desconocer los aspectos éticos y políticos presentes en el quehacer educativo, subordinando a los docentes a los “expertos” científico y políticos, y suprimiendo su cualidad de gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos, aludiendo a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la confianza de un futuro cierto (De Lella, 1999).

En función de lo señalado, se puede inferir la no inocuidad de estos mitos y la necesidad de profundizar en su detección, análisis, comprensión y cuestionamiento, como una manera de desarraigar creencias y formas de habla que han contribuido a que la profesión docente no adquiera su real valoración y que la formación se constituya en una vía para el cambio, la

liberación y la generación de nuevas prácticas que coadyuven a llevar a cabo las transformaciones pedagógicas y sociales necesarias.

En tal sentido, el abordaje y tratamiento de los mitos relacionados con la profesión docente y su formación, implica no solo entender el porqué de su persistencia en el quehacer educativo, sino además cómo hacer para afrontarlos, reconociendo que desde la propia formación se abren los espacios y posibilidades para favorecer los encuentros e interacciones entre la escuela y los centros de educación universitaria encargados de la formación docente; entre la escuela y la comunidad y entre los docentes, los alumnos y los diferentes agentes de la cultura y la sociedad.

Igualmente, la superación de los mitos relacionados con la profesión docente y su formación implica también el rescate del ejercicio de la docencia como profesión, en el sentido de que favorece el desarrollo de formas innovadoras de formación y autoformación, conjuntamente con el desarrollo de la investigación que vendrían a contribuir a desarrollar un saber no trivial relacionado con su profesión, un progreso continuo en el desarrollo de sus competencias y una mayor fundamentación teórica, científica y técnica de dichas competencias.

El desmontaje de estos mitos se podrá dar conjuntamente con un manejo sistemático y debidamente orientado de la formación docente y una no trivialización de lo que esta representa. Esta es una de las tareas que desde la investigación educativa debe llevarse a cabo, como vía necesaria para aclarar oscuridades y develar la no verdad de ciertas “verdades” con relación al hecho educativo, la escuela, el docente y su formación, entre otras

CAPÍTULO IV

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN ACTUAL.

LAS TENTACIONES

Formación docente. Aporte conceptual

El concepto formación en el tiempo actual, especialmente en las últimas dos décadas, ha adquirido un sentido protagónico y un aparente uso común que designa toda propuesta educativa o con pretensiones de serlo, habitualmente asociándose a alguna actividad en concreto en correspondencia con el contexto en el cual está inserto.

En relación a la forma como se ha presentado la formación, Suárez y Pérez (2007) afirman que la formación del individuo ha sido siempre percibida como una ocasión de hetero-formación, al entender que cada persona no puede formarse por sus propios medios, sino que es fruto de la mediación ejercida, las más de las veces, por profesionales de la educación cuyo ejercicio de la profesión se ha movido entre las coordenadas de la preocupación por la adquisición de los conocimientos y el acompañamiento y la ayuda en las etapas de evolución del individuo.

Señalan los autores, que este modo de situar al educador está marcando el objetivo de su propia formación, al entenderse que una formación que implica un propio trabajo del educando sobre sí mismo (sobre sus percepciones, sus conductas, etc.) viene a exigir la intervención de un profesional para actuar sobre un orden de cosas y no como una acción que busque imponer.

En ese sentido, señalan que la formación del educador se ha ido desplazando hacia la consecución de un profesional que pueda atender a todas las interrogantes y problemas de los individuos y de los grupos, inmersos estos en un mundo de constante cambio y sujetos a constantes crisis desestabilizadoras cuyo origen casi siempre se ha de buscar en el orden económico.

En ese sentido, tiene pertinencia lo que afirma Lacarriere (2008) cuando plantea la necesidad de adoptar estrategias innovadoras en los planes de

formación docente, que estén en sintonía con los resultados de investigación psicoeducativa sobre los efectos de las expectativas, los sesgos inferenciales y la eficacia docente, para coadyuvar a realizar un despeje armónico de la verdadera formación del profesorado, haciendo énfasis en el cuidado meticuloso de erradicar la vanidad y presunción del saber o de la manipulación del conocimiento a impartir con fines egocéntricos o de desregulación del orden social.

Así mismo, el autor señala que se deben considerar las influencias sociales, económicas y políticas que el entorno reclama, y que van a incidir en retomar un modelo educativo y de desarrollo del docente de acuerdo a las expectativas de los países industrializados encargados de administrar la riqueza de las naciones y del mundo, planteando, a su vez, que no se puede ni se debe sustraer a la realidad avasallante que representan los intereses del modelo económico neoliberal, y que va a dar como resultado un perfil de profesionales acorde con sus necesidades de recursos humanos y en función de sus planes futuros de desarrollo económico mundial.

Torres (2014), por su parte, plantea la necesidad de formar docentes con la preparación necesaria para el ejercicio de la reflexión, la cual, a su parecer implica la disposición a revisar permanentemente las acciones y creencias acerca del mundo y de la vida misma, analizando sus contradicciones. El autor también afirma que esa revisión hace posible observar, describir, analizar y evaluar las acciones, con plena conciencia de las implicaciones de carácter ético-moral, político, social y económico que inciden en sus actuaciones, en cuanto miembro de un contexto social. Señala, igualmente, que la reflexión como competencia se genera a partir de la integración de los procesos de pensamiento racional e intuitivo para conformar un único proceso de pensamiento dinámico.

Haciendo referencia a autores como Mc Laren, Dicker, Teriggi y Carmona, Torres destaca que aún persiste en el ámbito docente una ausencia de comprensión de la estructura y el significado de su práctica

pedagógica, y se está muy lejos de construir conceptos críticos, para realizar una práctica crítica, con sentido político y cultural. Igualmente, la formación presenta, en términos generales, un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea la práctica profesional

Con relación a lo señalado, tiene pertinencia lo que señala Imbernón (2007) al afirmar que en el contexto adquiere cada vez más importancia, la capacidad de adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales (y por tanto, con la dificultad de desarrollar una formación desde un proceso clínico) y el desarrollo de las personas y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional.

Con base a esta reflexión, el mismo autor plantea que esta visión de la formación docente, más allá de los esquemas tradicionales permite valorar la gran importancia que tiene para la docencia el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación.

Con base en lo señalado, Suárez y Pérez (2007) destacan que el nuevo rol del docente enseñante y su función social ha derivado en una redefinición de los objetivos de formación, que en cualquier caso han de trascender a la formación continuada o permanente en un equilibrio formativo entre la formación científica y la formación profesional.

Las características de la formación y la manera como se ha movido hace que este concepto se encuentre atravesado por un amplio campo discursivo, evidenciándose de esta manera la influencia de autores que mantienen posturas diversas, entre los que destacan Honore (1980), quien

hizo esfuerzos por construir una Teoría de la Formación, llamando la atención sobre la necesidad de comprenderla desde la perspectiva del sujeto y no como proposición externa a él. De allí que, en su significación más inmediata, el concepto de formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuya orientación fundamental es transformar los sujetos.

Con relación a la teoría de la formación Speck y Wehle (1980) señalan lo siguiente:

La teoría de la formación tiene el quehacer de poner en claro los presupuestos antropológicos del hecho de la formación, fijar el camino que tiene que recorrer el hombre en el proceso de hacerse "hombre", e indicar de qué manera se le puede ayudar en este empeño mediante un influjo metódico, con arreglo a un plan (p. 270).

La teoría de la formación propugna un proceso a seguir por el hombre para consolidar su desarrollo como tal, indicando las vías y métodos a adoptar para alcanzar esa finalidad, de acuerdo a lo que se encuentra fijado dentro de un plan. Igualmente, los autores señalan que toda teoría de la formación debe partir de la relación del hombre con el mundo. De esa relación primigenia, que es constitutiva de la formación en general hace parte la teoría de la formación categorial.

Este concepto ha sido objeto de estudio desde los tiempos de Rousseau, de la concepción histórica de Hegel, de los filósofos ilustrados franceses y alemanes y retomado más tarde por Gadamer. La mayoría de los autores reconocen la formación humana como un concepto unificador, mediante la cual el sujeto se desarrolla y forma no por imperativos exteriores, sino más que todo por un enriquecimiento que se produce desde su interior mismo, de allí su condición de perdurabilidad.

El concepto de formación de acuerdo con los planteamientos señalados por Gadamer (1992) "refiere algo más elevado y más interior, el modo de

percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética”. (p. 21). De aquí se deduce que, la formación debe hacer mayor alusión a un proceso interno y no a los resultados, esto significa que no puede entenderse como un objetivo a alcanzar, sino como un proceso desde donde “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. Así, la formación es parte del ser y no está ligada al comportamiento.

La interpelación al concepto de formación que realiza Gadamer plantea dos vertientes: la formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso. La primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. Así, la persona se va autoconstruyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona.

Hablar de formación exige, por tanto, tener presente que se hace referencia a un término que ofrece distintos puntos de vista y ante lo cual existe un pluralismo conceptual, en el que coexisten significados aparentemente distintos que se vinculan con otros conceptos como educación, instrucción, preparación, capacitación, pero que también debe considerar otros como desarrollo y crecimiento humano, promoción del potencial ético de la persona, impulso de capacidad creativa e imaginativa y otros que atienden a la condición del ser humano como ser en permanente crecimiento y expansión.

Complementando este punto de vista, Torres (2014) afirma que la formación de un profesor requiere una clara integración de la teoría con la práctica, no tanto por la tradicional aspiración de que la teoría ilumine la

práctica, sino para que a partir de la reflexión sobre la práctica se pueda construir teoría. Así, la práctica debe constituirse en un referente, en un eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual tendrían que estructurarse los planes de formación.

Asimismo, Nieva y Martínez (2016) afirman que en la formación docente debe estar presente el accionar para el desarrollo de proyectos de vida para que sea incorporado a su quehacer, se estructure sistemáticamente, le posibilite construir y concretar el proyecto de vida con pertinencia de los saberes pedagógicos y el desarrollo de sus potencialidades personales, sociales y educativas como multiplicador y transformador de sí, de la sociedad y la cultura.

A juicio de Maldonado (2017), se describe que la formación docente: “aparece estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción”. (p. 27). En palabras del autor, que rigen las formas de pensar, sentir y actuar en relación con las prácticas de escolarización.

Estos códigos regulan específicamente dos campos en los que actúa la formación: uno, el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum, que equivaldría a lo disciplinario, y otro, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control. Existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico.

Desde una posición pedagógica, Zaragoza (2012) destaca los escenarios en los cuales se ha desplazado la formación docente en Venezuela categorizando ideas fundamentales que la aproximan a una más clara conceptualización. Al respecto, expone las siguientes apreciaciones:

La formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire. Refiere tres orientaciones que hacen difuso el concepto. a) La formación como función social

inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. Esta clasificación conspira contra el concepto de formación, anulándola, negando uno de sus aspectos esenciales como es la apertura a lo inesperado... la capacidad de sentir, imaginar, comprender, aprender. (p.103).

Como función social, la formación se encuentra inscrita dentro de las relaciones de poder y se configura como una pieza y recurso a manejar en el desarrollo de esas relaciones. Su utilización como pieza y recurso de la política, puede darse tal como lo señala Pruzzo (2010) cuando afirma que la formación docente es una acción que tiene carácter político, en el sentido que promueve la construcción de espacios abiertos al aprendizaje de la participación para que las nuevas generaciones puedan ejercer su responsabilidad social, tanto en la protección del mundo de la vida como en su renovación para hacerlo más igualitario.

La segunda orientación relativa a la formación, tiene un carácter individualista y psicológico, ya que enfatiza en el desarrollo de procesos que están dirigidos a desarrollar las capacidades de maduración de la persona, apuntando al desarrollo de facultades y a la elaboración de dispositivos que le permitan tener experiencias de aprendizaje, que contribuyan con su desarrollo y evolución.

La tercera orientación muestra lo que se llamaría una concepción institucionalizada de la formación, a partir de la cual se identifica formación con estructuras públicas o privadas que tienen esa función, los planes y programas de las instituciones, así como los dispositivos de los cuales dispone para llevar a la práctica sus tareas en materia formativa.

Podría entenderse que estas tres orientaciones marcaron una etapa fundamental en el concepto de formación, una vuelta hacia el sujeto y su papel activo como ente constructor de su propio proceso lo que viene a delimitarse como el eje y principio fundador de la pedagogía, misión de la educación y de la enseñanza, que facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario.

En esa dirección puede considerarse que la formación no es una actividad aislada que pueda considerársele un campo autónomo e independiente del contexto socio-histórico. Formación y contexto, entonces, no se puedan excluir mutuamente, de hecho, están vinculados con marcos teórico-conceptuales, histórico-sociales y supuestos prevalecientes en un determinado momento.

Tal como afirma González (2009): “la formación da cuenta del proceso que sigue el individuo que deviene en constante búsqueda por alcanzar la plena identidad sobre la base de las determinaciones del contexto socio-cultural”. (p. 26). Ello viene a develar la idea de que la formación docente tiene un carácter plenamente subjetivo; cada educador asume este complejo proceso movido e inspirado sobre las necesidades, expectativas, realidades y el contexto en el cual se encuentra circunscrito.

Igualmente, expresa ese planteamiento que la formación docente es un proceso donde el docente se constituye en sujeto activo, participativo, pensante y actuante en su propia formación, como parte de una realidad y una dinámica histórico-social que incide en él y lo afecta y, que, a su vez, es actuada y transformada por él a través de sus prácticas permanentes como sujeto social orientado hacia el cambio y en constante cambio.

Por ello, resulta clave tener presente que la formación no es reductible a un conjunto de dispositivos técnicos, sino que implica la utilización de otros referentes que se anidan en forma dialéctica para incidir en el proceso, como un continuo humano. González ha resaltado este aspecto al introducir varios

componentes al concepto de formación: el artístico, cultural e intencional en la acción.

Otro interés distinto respecto al concepto formación, es el que despierta Marcelo (1994), quien especialmente provisto de un instrumental teórico, realiza un recorrido por las concepciones de varios autores, tratando de analizarlo a la luz de la formación del profesorado. Este autor hace una síntesis en la que menciona autores y posturas en torno a este concepto, tipificándolo como un fenómeno complejo y diverso. Desde todas estas posiciones el concepto formación resulta poco unívoco en sus acciones, pero con un foco común que apunta hacia la dimensión personal.

Por todo ello, la formación como concepto la estructura sobre tres tendencias contrapuestas. Una primera tendencia hace hincapié en la esencia filosófica que atraviesa el concepto formación y lo hace poco accesible a la investigación. La segunda tendencia, la ubica en la sobrevaloración del concepto, es decir, su utilización para designar múltiples actividades, lo cual hace desdibujarlo. Como tercera tendencia, destaca la inconveniencia de eliminar el concepto formación, toda vez que se le nombra como un equivalente al término educación. Sin embargo, ambos conceptos guardan una especificidad intrínseca que no necesariamente los ubica en condición de sinonimia.

Rodríguez (2011) ha propuesto cuatro teorías de la formación que permiten no solo una más clara y determinante comprensión en cuanto al significado de esta; sino además una línea interpretativa que se adentra en el abordaje de esta en una lógica analítica, objetiva y dinámica; las mismas se enuncian de la manera siguiente:

Teoría de la formación formal: entiende la formación como el desarrollo de facultades psíquicas e intelectuales del sujeto.

Teoría de formación categorial: sostiene que esta tiene lugar en tanto proceso dialéctico que incluye tres momentos, uno, el acercamiento intuitivo y prácticas a la realidad. Dos, captar y comprender la realidad separándose circunstancialmente de

ella, y tres, comprender el verdadero sentido de los elementos que rodean la vida del sujeto.

Teoría de la dialogística de la formación: centrada en la autorrealización del sujeto.

Teoría de la formación técnica: cuando el sujeto se forma continuamente para adecuarse a los imperativos socio-culturales. (pp. 12-13).

Las cuatro teorías presentadas presentan características distintivas, que indican la prevalencia de conceptos y preceptos definidos acerca de lo que debe ser el proceso de formación. De ellas se desprenden diferentes miradas y narrativas acerca de lo que debe ser la formación, sus fines y medios a utilizar en su desarrollo.

Respecto a la formación formal, parte de la noción formal de formación, en el sentido de que considera que ese proceso se encuentra dirigido a desarrollar las capacidades mentales del individuo. Desde la perspectiva de esta teoría se asume que la formación es un proceso dirigido a desarrollar las capacidades mentales de los individuos, considerando estas capacidades como determinantes en el desenvolvimiento y evolución del individuo, lo que refleja una clara marca cartesiana.

Speck y Wehle (1981) señalan que la teoría de la formación categorial proviene de la reflexión didáctica y se fundamenta en la teoría de la formación y la didáctica de Copei, Flitner, Weniger y Wagenschein. Fue desarrollada en forma sistemática por Josef Derbolav y Wolfgang Klafki a finales de los años 50 y comienzos de los años 60 del siglo XX. Klafki parte del concepto de formación de Humboldt y uno de los grandes aportes es el haberle dado gran importancia al concepto de formación dentro de la didáctica. La tarea del docente consiste en trabajar sobre los contenidos y explotar su aspecto formativo

En la teoría de la formación categorial, Speck y Wehle señalan como aporte de importancia el que realiza Derbolav. Al respecto, indican lo siguiente: "Derbolav, recurriendo al pensamiento de Hegel, parte de que la

formación -categoría central del proceso educativo y de su teoría ha de entenderse como comportamiento del educando con el mundo y consigo mismo" (p. 632).

Con base en lo señalado, el concepto de formación se relaciona con el de mediación, donde el sí mismo y el mundo no se reducen mutuamente, sino que se captan en un constante movimiento de mediación, que implica un llegar a sí mismo en el otro. Partiendo de esta relación que se establece en la formación categorial, la mediación representa el componente principal, ya que el docente es el mediador que permite que el otro se apropie de sí mismo, se transforme y se convierta en sujeto.

De esta manera en la formación categorial, se configura una relación dialéctica, en la que se trata de mediar entre las exigencias del mundo objetivo representado en el saber producido por la humanidad y que mediante la enseñanza y el aprendizaje el sujeto llegue a ser él mismo, se auto realice, se auto determine, se haga sujeto y construya subjetividad.

La teoría dialogística de la formación enfatiza un proceso dirigido a favorecer una acción de transformación y de realización, a través de una relación dialógica y no transaccional-bancaria entre los seres humanos. Desde la perspectiva de esta teoría, la formación se lleva a cabo como un proceso de interacción liberadora en la cual los integrantes del proceso se vinculan en los términos de una relación horizontal, donde todos participan y cooperan en la construcción de los aprendizajes.

La teoría de la formación técnica responde a los modelos eficientistas del paradigma positivista. Desde la misma se promueve una relación de "capacitación" por parte de expertos que dotan a los "formandos" de las herramientas técnicas con las cuales van a difundir las informaciones e impartir las enseñanzas que contribuyan a asegurar el cumplimiento de los lineamientos establecidos desde las instancias de poder y mantenimiento del orden sociocultural establecido.

Es evidente la influencia del contexto en la formación del sujeto, de modo que la interpretación de los factores que la configuran se convierte en una necesidad previa para el proceso de aprendizaje y en esa línea la formación también se le debe vincular con la disponibilidad de información relevante y pertinente, además, del proceso personal de construcción que implica apropiarse de ésta. Por otra parte, dada la dimensión tan amplia del concepto, es bueno reconocer el papel que juega en la formación las actividades implicadas en ella. Dichas actividades son representativas en la medida que aparezcan para mediar la intencionalidad explícita de ser realizadas y potenciar el proceso de formación.

La formación, además, es un dispositivo pedagógico, pues a la vez que sirve para afrontar los problemas personales y contextuales, también se le utiliza como un conjunto diferenciado y contingente de mecanismos mediante los cuales se constituyen y reconstituyen las relaciones de los sujetos consigo mismos conforme a determinadas finalidades, que implican ciertas normas y reglas desde las cuales los sujetos son impulsados a interpretarse y juzgarse sobre su propia formación.

La generación de una aproximación teórica a lo que refiere y determina la formación docente parte de una reflexión de la investigadora, que parte de una orientación crítico-reflexiva y compleja que aborda la realidad de la enseñanza y el aprendizaje en todo su contexto y en las diversas relaciones que se producen. Esta aproximación teórica se articula con la convicción compartida entre sujetos que enlazan nociones, información y nuevos conocimientos en el contexto de situaciones reales, conformándose así un concepto de amplio alcance que engloba en su seno una serie de situaciones que facilitan la comprensión sobre los particulares procesos de formación, las variables que intervienen e inciden y los elementos que se movilizan cuando se intenta pensarla desde ámbitos donde se pueden encontrar y/o propiciar multiplicidad de experiencias formativas.

Por todo ello, destacan con agudeza cinco categorías de la actividad humana como son: tener, hacer, ver, comunicar y cambiar, acciones en torno a las cuales se organiza, administra y evalúa la formación. Esta mirada de la noción de formación simultáneamente debe contemplar el desarrollo de la capacidad intuitiva. Por todo lo anterior, se puede decir que la formación nunca es ni puede ser algo acabado, ya que la misma no solo debe comprender el discurrir del ejercicio y el oficio del docente, sino también el recorrido mismo de la vida en todo lo que constituye su propio campo de actuación. Más, si se trata de incursionar en la formación docente se debe reconocer una estrecha relación que necesariamente se da entre ésta, las prácticas profesionales, el quehacer de la escuela como parte activa de la comunidad y la propia realidad de la vida con todas sus connotaciones y el modo como marcha y es transitada.

En razón de lo señalado, es importante no soslayar que en las concepciones y enfoques de la formación subyace una visión de la escuela, una teoría pedagógica que la sustenta, una perspectiva político social de los fines del sistema educativo y, por ende, una manera particular de desarrollo de las prácticas profesionales, como eje cohesionador del hacer y el pensar, de la teoría y la práctica. Sin duda, estos factores han marcado las distintas perspectivas sobre la formación de docentes, asumiendo que todas ellas suelen aparecer aisladas como campos autónomos e independientes y, por lo tanto, excluidos mutuamente.

La conformación de un aporte conceptual a una visión desmitificadora de la formación docente debe comenzar por asumir que en ella se integran de manera dinámica y compleja los componentes del oficio y de la vida, es decir aquellos que tienen que ver con el ejercicio y la práctica de la docencia en el ámbito académico y los relacionados con las experiencias vitales propias del día a día, del discurrir en los espacios y los tiempos de la vida, tanto en lo que representa su exterioridad como en su interioridad.

Tal como lo señala Llabata-Pérez (2016) cuando afirma que la labor docente es “una profesión en la que la formación técnica es tan relevante como la formación humana: consciencia del mundo, sensibilidad, respeto, compromiso, entendimiento..., aspectos que consideramos clave para el desarrollo de esta profesión” (p. 494). El reconocimiento de este entramado se debe dar desde una teoría y una praxis en las cuales el discurso concentrado en una formación que integre dialécticamente oficio y vida se acompañe honesta y sólidamente en acciones concretas, visibles, sensibles, que impacten en los cambios individuales, sociales y culturales del día a día, so pena de que pueda devenir en un mito más de la formación.

Por ello, al hablar de la desmitificación es pertinente entender la necesidad de desarrollar igualmente un proceso de des-simplificación, es decir partir del carácter simplificador del mito, destacar y demostrar de manera incuestionable que es un mapa ilusorio de la realidad. Ello, en el marco de una teoría y una praxis compleja como vía necesaria para lograr desmontarlo, así como a todas las creencias que lo conforman y que se han desprendido y extendido, permeando a los diferentes ámbitos de la vida social, cultural y educativa del país.

Formación docente y proceso educativo venezolano

La formación docente en Venezuela está referida e íntimamente relacionada con una función determinada ejercida por instituciones específicas que cuentan con personal calificado y especializado, guiados por un currículum que organiza y establece las tareas secuenciales que se operacionalizan mediante el plan de estudios. Se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular y, en consecuencia, al modelo de escuela, de enseñanza, de profesor que se quiere formar y del modelo de prácticas a seguir. Por lo general, también está estructurada sobre la base de cuatro componentes básicos: general, especialización, pedagógicos y el de prácticas.

Su problemática ha sido objeto de variadas investigaciones asumiendo desde los años 80 un considerable protagonismo. Entre esas investigaciones ha destacado la llevada a cabo por Rodríguez (2011), donde señala lo siguiente:

Una de las grandes finalidades de todos ha sido plantear enfoques bajo los cuales se intente la superación teoría y práctica. Entre algunas y a manera de ejemplo, podemos encontrar la investigación-acción y la deliberación práctica o la práctica reflexiva. (p. 20).

El autor viene a develar que la formación docente en la educación venezolana tiene el imponente desafío de superar lo teórico-práctico en los fines de la contextualización del saber; ello implica un desarrollo y/o proceso socio-formativo que dé respuestas a las necesidades más prácticas que demanda el sistema educativo nacional. En este sentido, y a la mirada de un enfoque de unanimidad, se considera el valor intrínseco cargado de un mundo de significados y experiencias para el aprendizaje que van permitiendo al futuro docente ir construyendo y reconstruyendo el sentido de la profesión, sus propósitos y orientaciones.

Esta perspectiva se identifica con un enfoque profundo de la formación como el que señala Llabata-Pérez (2016) en el siguiente planteamiento:

...una visión del aprendizaje como proceso de crecimiento, implica el desarrollo y el ejercicio de la autonomía en el aprendizaje, supone una postura activa de búsqueda, indagación y construcción que resulta más apropiada para la resolución de problemas, se relaciona con concepciones cualitativas y sofisticadas sobre el aprendizaje y se vincula con la autoeficacia docente (p. 496).

Esta visión profunda se proyecta más allá del quehacer técnico, que, siendo importante, representa una parte del proceso formativo, pero no su componente esencial. Desde su perspectiva se pueden plantear pretensiones, entre las que estaría la consolidación de una formación activo-

participativa con protagonismo central del docente como sujeto que confronta e indaga su realidad y es capaz de construir conocimientos. Igualmente, con este enfoque profundo de la formación se pretende desmontar las simplificaciones desde las cuales se han elaborado y consolidado los mitos de la formación docente en Venezuela, mitos que han contribuido a alimentar una imagen del docente como un “profesional de la enseñanza” y que ha derivado en un estilo pedagógico directivo, transmisor de conocimientos, donde la autonomía y participación del alumno se encuentran al margen.

Lo anterior propone nuevos desafíos que planteen la formación de docentes identificados con la realidad de su entorno educativo, no solo en lo que se refiere a los espacios y las dinámicas internas de la escuela, sino además en los procesos que se suscitan entre la escuela y su entorno, la realidad social y política que condiciona el accionar pedagógico y el trabajo de y en la escuela, la cultura en la cual se enmarcan los procesos pedagógicos y las aspiraciones, intereses, necesidades y exigencias de discentes, así como el reto de lograr una participación activa de padres y los diferentes agentes de la cultura local, nacional y regional.

Lo expuesto indudablemente deviene en una propuesta con base y sentido de complejidad, que, tal como lo afirma Rojas (2016) conduce a “un repensamiento de la formación del docente para encarar la complejidad de la pedagogía en el contexto de la educación” (p. 253). En la conformación de ese repensar, caben la certeza y la incertidumbre, la unidad y la diversidad como elementos dirigidos a evidenciar que la complejidad del hecho educativo requiere una ruptura a fondo con los mitos que han prevalecido en la educación venezolana, sobre todo los que han conformado la narrativa de la formación docente.

Lo anterior, permite concebir que en el desarrollo de los procesos formativos debe prevalecer la uni-diversidad, donde, tal como lo señala Montero (1996) se reconocen aspectos importantes de la formación inicial caracterizándola como la etapa destinada a preparar a los futuros docentes

para el ejercicio de la función de la enseñanza, señalando que es una etapa corta, necesariamente limitada, pero con un valor propedéutico añadido e histórico, que hace que sus condiciones a la profesionalización aun cuando limitadas, sean imprescindibles.

Como se puede apreciar, esta autora asume una posición que va en defensa de la formación inicial, a la cual, a pesar de atribuirle el carácter de limitada, le reconoce su especificidad y, por lo tanto, propone un esfuerzo de reequilibrio, una suerte de poner en claro su contribución y vinculación intrínseca con otros niveles de la formación, entre ellos la formación permanente; reconociendo que aun cuando cada nivel tiene un valor propio, prevalece la complementariedad entre ellos, conformando la unidad en la diversidad.

Desde el punto de vista de la investigadora, esta conformación es urgente debido a que aun cuando la formación del docente es uno de los ámbitos donde más cambios tienden a producirse, son pocos los que logran asimilarse, especialmente, porque los retos y desafíos de la profesión docente, si bien han ido cambiando a la par de los procesos sociales, los modos de formar a los docentes siguen en muchos casos anclados en el pasado. Y se hace cada vez más fácilmente pasar a otro nivel de formación, sin que se hayan resuelto los principales problemas confrontados por el primero ni tampoco los grados de interrelación, que necesariamente deben existir entre uno y otro nivel.

Desde la perspectiva de la complejidad de la formación docente, donde se asumen la certeza e incertidumbre, así como la unidad y la complejidad, es inevitable e indiscutible impulsar una definitiva ruptura con la unidireccionalidad. En ese sentido, es pertinente acudir a lo que expone Pérez Gómez (2000) en su crítica a la fluctuación de la formación docente en dos extremos: el academicismo y la socialización. Al respecto señala lo siguiente:

En el extremo del academicismo se parte del supuesto que la Formación Inicial es un proceso predominantemente cognitivo, que funciona mediante el aprendizaje teórico de esquemas de interpretación y acción que están en manos de expertos. Desde el otro extremo, la socialización, el argumento que lo fundamenta se apoya en la eficacia del pensamiento práctico cuyo desarrollo se alcanza a partir de la práctica misma, siendo ésta el escenario que mejor recoge esta concepción. (p. 39).

La formación del docente no puede ni debe estar inscrita en la unidireccionalidad de lo estrictamente academicista; por el contrario, se necesita de un enfoque que la aproxime a la idea de la socialización, que lo adentre en el marco del saber desde lo social, desde la interacción y en un marco operativo en el cual el elemento externo e interno de su realidad le condicione más afectiva y operativamente. Al respecto, Flaborea (2016) apuesta a la práctica pedagógica “como la simbiosis teórico-práctica en la construcción de saberes denominada *praxis* donde el docente construye saberes acerca de la profesión, de los estudiantes, del contexto, de los sujetos con quien interactúa” (p. 103).

Se revela aquí la importancia de la práctica pedagógica como una forma de aproximar al docente a la complejidad del hecho pedagógico y, a la vez, como estrategia donde se constituye la simbiosis teórico-práctica que le da al proceso formativo docente un carácter de complejidad, desde el cual se tratan de abordar las diferentes connotaciones, formas y dinámicas de esa formación. Igualmente, se busca des-simplificar el quehacer docente como vía para desmitificar su formación, llevándola a una *praxis* compleja en sintonía con la complejidad de la realidad educativa y pedagógica en la cual se desenvuelve.

Considerando lo señalado, no ofrece duda alguna que para cambiar la perspectiva y direccionalidad que ha asumido la educación venezolana, es necesario dar un nuevo rumbo a la formación docente y así mismo, a los textos y contextos que han conformado su discurso y sus formas de interactuar; modificar los esquemas de formación estándar por propuestas

de formación desde la complejidad que favorezcan el acercamiento, las experiencias y vivencias permanentes de las situaciones problemáticas, es decir, a las que se manifiestan en las prácticas suscitadas en las instituciones educativas y en su entorno.

Tal como lo describe Rondón (2013): “es imprescindible que la formación ayude a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los sistemas prácticos y los esquemas teóricos que lo sustentan”. (p. 12). Esta recomposición debe estar dirigida a que ambas instancias puedan generar aportes enriquecedores a cada una, de tal manera que la formación sea una actividad teórico-práctica y práctico-teórica, que se renueva constantemente.

En base a las afirmaciones y planteamientos del autor citado, se puede afirmar que la formación docente en todos los niveles educativos, debe estar asistida de cara a la necesidad de transformar la práctica pedagógica. De nada sirve un escenario formativo que se nutra solo de la adquisición de supuestos saberes y conocimientos, si estos no trastocan el hacer, el sentir, el accionar con el colectivo estudiantil.

Por su parte, Davini (1995) ha colocado el acento en un aspecto crucial que ha dado en llamar pedagogía de la formación, cuyo énfasis primordial es recuperar el valor de las prácticas y así orientar en mejor sentido la formación inicial. A favor de esta pedagogía, argumenta que: “es un conocimiento en construcción, que toma en cuenta las características del sujeto en formación, piensa la práctica como centro de la Formación Inicial y trata de recuperar su impacto formativo”. (p. 2).

Esta pedagogía de la formación ocupa un lugar importante en los docentes de todos los niveles educativos; ello, por cuanto formarse debe surgir de una necesidad imperativa a partir de la idea de conocer cómo formarse, que herramientas implementar, cuales líneas de acción poner en marcha. Una idea que guarda directa y estrecha relación de cara a la

formación docente en los distintos niveles educativos en Venezuela la presenta Rodríguez (2011) a través de las siguientes afirmaciones:

Los enfoques de la formación inicial se han basado principalmente en concepciones de la función docente, que atienden a decisiones relativas con la forma y el contenido de los programas de formación, lo cual ha ocasionado un equilibrio inestable entre el interés por preparar docentes que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudio y, la preocupación por formar a profesores, que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizajes de los alumnos y sus intereses en general (p. 85).

Son variadas las posiciones respecto a la formación inicial, sólo queda decir que no puede desligarse de la contribución para comprender los procesos que configuran la preparación de docentes, la cual por sus características tiende a la complejidad en la medida que no solo debe orientarse hacia una práctica no burocratizada de cumplimiento de planes de estudio y programa, sino que además se interrelaciona con los contextos de las instituciones escolares, recibiendo la influencia de los condicionantes políticos, sociales y culturales en que estas existen.

Lo planteado se complementa con la reflexión que realiza Torres (2014) cuando afirma que se requiere develar los supuestos que sostienen la formación docente, en la cual predomina el desarrollo de la razón instrumental, dirigida a fortalecer la capacidad intelectual para la resolución de problemas propios del quehacer educativo, el uso de metodologías y técnicas para la enseñanza, el uso de recursos didácticos y la evaluación de los aprendizajes, descuidando la importancia de fortalecer lo moral y lo afectivo, así como la conciencia política, lo que ha conllevado a un escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de educación, y la promoción de acciones pedagógicas mecánicas y rutinizadas.

En esa misma línea de pensamiento, el autor afirma que la formación docente no se puede asumir como una sumatoria de conocimientos

adquiridos por el estudiante y está llamada a realizar una articulación entre la teoría con la práctica, en función de la configuración de sujetos docentes-enseñantes competentes para reflexionar en su acción profesional y sobre su acción profesional. Esto implica minimizar la distancia entre los ámbitos de formación de educadores y las escuelas para las cuales se forman, en lugar de acrecentarlas.

De acuerdo con lo señalado, la formación docente en el contexto de la realidad venezolana y del mundo de hoy debe asumir retos importantes para poder estar en sintonía con la dinámica que permanentemente está presente en esa realidad y responder con pertinencia cognitiva, social y ética a esa dinámica con un proceso formativo que derive en un docente con capacidad y competencias para generar los cambios necesarios en lo pedagógico y social.

En ese sentido, y tal como ya se ha expresado en otros momentos de este trabajo, es urgente y necesario, como aspecto prioritario y trascendental, no solamente entender la necesidad de una ética docente, sino la necesidad de formar docentes éticos y cívicos, de tal manera que esa ética se encarne, se haga real, y concreta en las prácticas y acciones que se acometen en los diferentes ámbitos en los cuales tiene pertinencia el trabajo docente, que son, sin dudar, todos los que forman parte de la realidad comunitaria, social, cultural y política del entorno.

Relacionado con lo antes expuesto, es oportuno el planteamiento que realizan Ramos y López (2019) sobre la formación de docentes éticos:

Las realidades de hoy exigen la preocupación y ocupación en tal dirección como parte de la integralidad y la calidad de un profesional efectivamente apto para enfrentar y resolver las demandas y los retos más acuciantes del mundo actual. No solo con financiamiento y tecnología se puede lograr el avance de la sociedad y el desarrollo sostenible, sino que para ello se hace cada vez más necesario y apremiante el preparar en el plano ético a todos los ciudadanos y en especial a los profesionales. Para esto el docente de hoy debe encontrarse científicamente

preparado, además de responsablemente impuesto y comprometido con dicha tarea y función inalienable de la educación en los tiempos que corren (p. 196).

La formación de un docente, que debe ir más allá de cumplir el “trabajo académico”, implica reconocer de manera clara que dicha formación tiene y exige poseer un carácter complejo en la formulación de su teoría y en la prescripción/ejecución de sus prácticas. Propugna esta formación desde lo ético y/o cívico, que no basta la preparación científico-técnica del docente y los adelantos tecnológicos que la llamada sociedad de la información presenta en la actualidad, sino que exige responsabilidad y compromiso ante las demandas que le plantea una realidad compleja en sus demandas y retos.

En ese sentido, la formación docente, como tarea compleja, implica lidiar con una práctica que va más allá de la “preparación técnica” y se traza un abrirse del docente ante y frente al mundo, ya que al plantearse una clara ruptura con el mito del docente-técnico, esta nueva manera de proponerse los procesos formativos propugna e impulsa al docente como un actor socio-cultural, un sujeto activo que es tanto discurso como acción, texto y contexto y en esa condición que refleja su complejidad y la de su entorno se asume el carácter y el sentido de su formación.

El “colocarse en y frente al mundo” indudablemente representa la manera de ubicarse directamente dentro de la realidad y, a la vez, de complejizar, de problematizar esa realidad lo que se traduce en un verdadero afrontamiento y resistencia ante las “verdades” inmediatas, ante lo “evidente”, ante lo que ha establecido la tradición; es la forma de concebir, de vivenciar, de obrar el quehacer docente como inacabado, en permanente revisión y problematización, lo que se traduce en actitudes y aptitudes desmitificadoras.

Esta forma de concebir y prescribir el accionar formativo del docente, como fuertemente vinculada con las vivencias de los docentes y a la vez en relación con un componente científico-técnico, conjuntamente con una

interacción permanente con los actores y agentes de su entorno, representa una forma de responder proactivamente a las posibilidades de que desde esa misma propuesta surjan los mitos relacionados con el quehacer docente y su formación.

Ello se explica en el hecho de que se concibe la formación en términos complejos, dinámicos, no rígidos, ni estáticos, lo que viene a constituir una franja de prevención y protección ante la eventual conformación de nuevos mitos y eso es lo que se debe tener en cuenta y considerar en lo que representa una formación docente en, desde y para la complejidad, es decir una formación donde lo académico, las experiencias, el compartir vivencias, los acontecimientos y los planteamientos surgidos desde la teoría forman una intrincada diversidad donde se cruzan y entrecruzan los caminos de la vida y los del oficio como un todo donde el trabajo docente trasciende los espacios rígidos de la academia y, la vez, desrígida la escuela, asumiéndola como parte de la vida en lo personal, colectivo y social.

La tentación de convertir en un mito la idea de una formación docente en términos de la complejidad y la multiplicidad es un planteamiento pertinente si se toma en cuenta que los mitos relacionados con la formación docente han surgido a partir de un idea acerca de lo que corresponde ser al docente. Sin embargo, en la propia concepción y prescripción de la complejidad de la formación docente se encuentra la forma de responder a esta posibilidad, ya que la complejidad de la formación se prescribe como una respuesta a la complejidad y diversidad de la realidad educativa. En tal sentido, no es válido decir que, desde la perspectiva de lo complejo, de sus diversidades, redes, contradicciones es posible que se lleguen a construir los mitos relacionados con la profesión docente.

La no simplificación, evitar la construcción de ideales en función de lo inmediato, el reconocimiento del otro como parte importante de la construcción de conocimiento, la atención al hecho de que el ser humano se construye y reconstruye en función de las relaciones dialécticas que

establece con los demás seres humanos, es la vía para afrontar las tentaciones que llevan a volver a la mitificación. En fin, es la construcción colectiva de ideales y no la imposición de ideologías desde las instancias del poder, el camino que conduce a no caer en las tentaciones del mito.

Respecto a lo planteado, es necesario destacar que en el marco de la propuesta del sistema educativo bolivariano se respalda la formación docente en los términos de un sujeto que tiene raíces geoculturales y geohistóricas, planteamiento que apuntaría a una visión orientada hacia la complejidad en la formación, pero que al quedar en el discurso de propósitos y no estar vinculado con una verdadera praxis donde teoría y práctica se integran y entrecruzan permanentemente, la propuesta del docente bolivariano se queda estancada en una retórica simplista, propia del discurso ideológico y en un accionar limitado al cumplimiento de las políticas del gobierno, lo que puede derivar en la formación de un nuevo mito.

Esta realidad que se aprecia en el contexto de las escuelas venezolanas, viene a ser una clara muestra y, a la vez, advertencia, de cómo el proponer una alternativa de formación docente debe ir acompañada de manera clara y definida, de una práctica que no solo se concentra en el quehacer académico del docente, sino en su desempeño como sujeto que al investigar la realidad educativo-social-cultural de su entorno, se vincula estrechamente formando parte de ella y de su complejidad, constituyendo una formación que constantemente se cuestiona, evoluciona y se transforma.

Es así, que una propuesta donde se propugna un enraizamiento geocultural y geohistórico del docente, al no proyectarse a una práctica donde ese enraizamiento se haga concreto y con una desvinculación total de una teoría alternativa de formación basada en la complejidad que implica lo geohistórico y lo geocultural, llega a constituirse en la base de un proceso de ideologización y de mitificación donde se sigue desvinculando el quehacer docente de una verdadera praxis que coadyuve a apuntalar una verdadera praxis pedagógica y educativa.

La realidad analizada con relación a la propuesta del docente bolivariano, como un discurso desvinculado de una práctica docente en términos de complejidad que dificulta e imposibilita el desarrollo de una verdadera praxis docente, no solo es una muestra y advertencia, sino también una forma de indicar que el plantearse la desmitificación de la formación docente implica un trabajo de carácter histórico, en cuanto a la forma como ha devenido históricamente la formación y en cuanto al hecho de que ese proceso debe darse en el contexto histórico-cultural en el cual se desenvuelve el docente, considerando sus propios mitos, realidades y los retos que se plantea.

En ese sentido, el proceso de formación docente debe darse en forma histórica y con sentido histórico y ello implica interrogar y problematizar de manera permanente a la realidad en sus diferentes espacios y momentos, recordando que la educación es un proceso que se proyecta hacia afuera, pero que también recibe y se retroalimenta continuamente con el entorno, el cual constituye una complejidad creciente y dinámica que llega a ser parte fundamental de los diferentes momentos formativos.

Un ejemplo de lo anteriormente expuesto, se encuentra en la situación del país por la pandemia del Covid-19, acontecimiento de una realidad presente que ha impactado todos los sectores de la realidad mundial, regional y nacional, entre ellos el sector de la educación, generando la no presencia y la virtualidad como hechos que marcan el acontecer educativo en todos sus ámbitos, sobre todo el que tiene que ver con la acción pedagógica del docente.

En ese contexto, es pertinente y necesario que los procesos relacionados con el quehacer docente y la formación se encuentren interrogados y cuestionados en cuanto a su pertinencia, sintonía y adaptación con relación a estos “nuevos tiempos”, donde el discurso y la interacción no se produce en el marco de relaciones e interrelaciones “típicas”, sino a través de la mediación tecnológica y con el distanciamiento

que dificulta el diálogo cercano, la profundización en la confianza y la intimidad entre interlocutores que construyen saberes, haciendo mayor la incertidumbre.

Estos planteamientos e interrogantes se hacen más urgentes y acuciantes en contextos donde las tecnologías de la información y comunicación no solo no han alcanzado su plenitud y desarrollo, sino que, por el contrario, se ubican en los planos de la marcada deficiencia o la ausencia total. Al respecto, es significativo lo señalado por Mendoza (2020):

La educación a distancia como escenario educativo no está exenta de suceder en un contexto social y económico, por lo que es necesario reconocer, por una parte, las características de cada nación y de la región en cuestión, y por otra, las características del contexto familiar y comunitario, para no acrecentar una brecha de acceso y una brecha de apropiación a los recursos, donde el aprendizaje pasará a segundo plano y sólo se buscará el reporte de resultados en cifras que muestren logros en hacer y no logros en aprender (p. 350).

He aquí una faceta que, en términos de problema, expresa la complejidad del trabajo educativo en el actual contexto y ante la cual el docente de la generación actual y las instituciones formadoras deben estar no solamente debidamente informados, sino además profundamente implicados y comprometidos. En ese marco, la formación del docente debe asumirse más allá del plano de la información, del conocimiento y/o del saber hacer técnico, sino que debe colocarse en el plano de la responsabilidad, del compromiso y del saber hacer ético-social, lo que claramente resulta en proponer e impulsar una formación con sentido y orientación hacia la complejidad ante la complejidad.

Lo anterior exige pasar del discurso a la acción, de la información o el “cierto” entendimiento con relación a lo que es una educación mediada por la virtualidad, al qué hacer y cómo hacer ante esa realidad en un contexto social, político, cultural y tecnológico que marca de manera específica la

forma y el fondo de la educación, como es el caso de la educación venezolana. Un qué hacer y un cómo hacer, que, tal como se ha dicho, no se reduce a la preparación técnica y el manejo de informaciones y datos, sino que se amplía y profundiza a los ámbitos de la ética docente, posible a partir de un docente ético, con compromiso y responsabilidad ante la especificidad del contexto actual en el cual se hace presente la realidad educativa.

Ello, indudablemente, acarrea un reto a la formación docente en cuanto a su conformación y configuración como un proceso ajeno a la simplificación, imbuido en la complejidad y, por lo tanto, en una lucha permanente por evitar la construcción de mitos que enajenen lo que representa el trabajo docente como práctica que se vincula y sumerge en una realidad marcada por el cambio permanente, la incertidumbre, las contradicciones y la diversidad, entre otros, como aspectos que la caracterizan y definen.

Formación docente, educación e instituciones necesarias. Los Retos

Los estudios sobre los modelos de formación de las últimas dos décadas del siglo XX han dado cuenta del interés por la cuestión del cómo se desarrolla la práctica pedagógica y cotidiana de los docentes, pero, además, también han venido contribuyendo a develar los supuestos que sustentan esas acciones. En la mayoría de los casos, la orientación de esos modelos se dirige fundamentalmente a la formación inicial, no obstante, ninguno ofrece un marco global que sirva como guía para el desarrollo de un programa de formación.

Es evidente pensar que cada uno de los modelos de formación docente es la expresión más concreta de la concepción de la formación que prevalezca, por lo tanto, a estos se articulan categorías básicas como educación, enseñanza y aprendizaje. A su vez, los modelos reflejan un conjunto de interacciones y relaciones de reciprocidad permitiendo la

coexistencia en un determinado momento. Interpretado desde esta óptica, la presencia de un modelo de formación no configura instancias monolíticas, es decir, ninguno de ellos puede decirse que prevalece sobre otro.

En este proceso, la formación docente se convierte en validadora de modelos de formación y, en el mejor de los casos, a través de ella se realiza un pacto de simulación donde el estudiante se convierte en su fiel imitador en una relación mediada por la nota. En consecuencia, los modelos de formación se convierten para esos estudiantes en espacios de imitación que atraviesan y tocan vitalmente toda su estructura mental y actitudinal.

A la vez, estos modelos pueden llegar a constituirse en vehículos que agencian la enajenación y el ensimismamiento ante una realidad que va más allá de los espacios de aula y, sin duda, es fuente fundamental de los aprendizajes, marco de vida y ámbito donde lo diverso, lo incierto y lo complejo representan elementos constitutivos claves en un aprender que va más allá de los conocimientos establecidos en un plan de clases.

Ante esta realidad, le toca a la formación docente y sus instituciones asumir los retos para generar los cambios necesarios que conduzcan a transformar los esquemas teóricos y estilos de actuación que han prevalecido en el accionar docente y que han derivado en la conformación de un sistema de creencias y mitos que han tendido a desvalorizar e inmovilizar el sentido y el desarrollo de esta profesión, así como a desvincularla de su real papel en el marco de lo que representa el desarrollo del ser humano como individuo y colectivo.

Con relación al término reto Rodríguez (2004) reflexiona sobre el mismo con relación a la formación docente al afirmar que se entienden los retos como desafíos o amenazas que incitan a la acción, como señales de alerta provocadoras de reacciones ejemplarizantes, desafíos motivadores de respuestas inmediatas, de soluciones rápidas y acertadas que impidan la prolongación de situaciones indeseadas.

En ese sentido, la autora asume las reflexiones sobre el papel que les correspondería desempeñar a las instituciones dedicadas a la preparación de profesionales especializados en la formación de los niños y jóvenes de la nación, tanto en su incorporación a la cultura como al desarrollo de sus capacidades para la construcción de una sociedad más justa y próspera.

Desde esta perspectiva, la autora enfatiza la responsabilidad que le toca a las instituciones de formación docente, con relación a los cambios exigidos para llevar a cabo las acciones que permitan a dicha formación estar acorde con las demandas actuales, los desafíos del entorno, de tal manera que pueda generar respuestas concretas dirigidas a evitar un mayor deterioro del ejercicio de la docencia.

Este planteamiento se hace más acuciante en el contexto de la realidad de la educación venezolana actual, donde la crisis ocasionada por la pandemia a causa del Covid-19 ha impactado de manera significativa en las diferentes instituciones del orbe, destacando la educación como una de ella. Dentro de esta realidad que se vive en el presente, los retos de la formación docente se encuentran en no sólo cómo formar técnicamente al docente en el marco de una “educación virtual”, sino, además, aunar el sentido de responsabilidad y compromiso ante las deficiencias y carencias no sólo técnicas, sino también culturales y éticas.

Siguiendo con los planteamientos de Rodríguez, la autora localiza en las instituciones universitarias el ámbito donde se deben asumir los retos relacionados con la formación docente en el contexto de la educación venezolana. En ese sentido, sentencia que el rol de las instituciones universitarias no puede continuar por el estrecho sendero de las asignaturas, los créditos y las prelações para el otorgamiento de títulos y licencias, de puente entre el estudio y el ingreso al trabajo, prescribiendo que el centro del accionar de estas instituciones se encuentra en el desarrollo del compromiso ético de los educadores con su grupo de origen y con el cambio y la

transformación de la escuela oficial, que el contexto histórico actual se hace más urgente y necesaria.

Rodríguez igualmente afirma que se requiere el compromiso para mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, incluyendo salarios, mantenimiento, dotación y seguridad en las escuelas, además del diseño de la carrera que privilegie a los docentes de aula y los directivos escolares por encima de los funcionarios de escritorio.

Complementando el planteamiento de la autora referida, Torres (2014) afirma que el reto en la actualidad de la formación docente es el fortalecimiento del corpus de conocimiento científico alrededor de la práctica del profesor como objeto de estudio y que las universidades con planes y programas de formación docente incrementen los vínculos de cooperación con las escuelas. Sumado a lo anterior, y ubicándose en el marco de la realidad presente, Saavedra, Barbero y Arcila (2020) indican que la formación docente debe atender además del entrenamiento técnico del docente, el desarrollo de habilidades y herramientas socioemocionales en las relaciones que le toca establecer con la comunidad, los grupos familiares y los estudiantes, así como en lo que tiene que ver con el manejo de sus propias emociones; integrado a un acompañamiento continuo junto con espacios de apoyo.

En ese sentido, se confirma el planteamiento fundamental presente en esta tesis respecto a que la formación docente como proceso complejo y en permanente complejización debe estar vinculada e imbuida en la realidad socio-cultural del entorno, así como en el contexto histórico-social de su época, de tal manera que los procesos a desarrollar constituyan igualmente respuestas dinámicas y complejas ante una realidad diversa y en incertidumbre, deslastrándose de esta manera de la tendencia enajenadora de la realidad con la que llegan a conformarse y consolidarse los mitos del docente y su formación.

Los acontecimientos de la realidad educativa venezolana que han devenido, entre otros resultados, en la constitución de mitos de la profesión docente se relacionan con lo señalado y al respecto, tiene pertinencia destacar lo que denuncia Rodríguez (2004) con relación a la permanencia durante casi veinte años de un diseño curricular como el de la Resolución 12, crítica basada en la tendencia tecnológica y a los cambios que se han realizado en las universidades con los planes de formación de docentes en los niveles de preescolar y básica con miras a orientar la formación docente a enfoques de avanzada como el constructivista y socio-constructivista.

Con base en la realidad del panorama planteado en términos de la historia acontecida y actual de la educación venezolana, Rodríguez (2004) realiza una serie de reflexiones que sirven de preámbulos a los retos a asumir con relación a la formación docente y que mantienen vigencia en la actualidad. En ese sentido, señala que más que cambiar el diseño curricular en las universidades, se trata de encontrar el modelo de organización y funcionamiento apropiado para incidir sobre el mejoramiento constante de la educación de niños y jóvenes,

Ese modelo de organización, propone la autora, debe formar parte del currículum, preparando a los futuros docentes en el conocimiento de los problemas de la educación en Venezuela, de las necesidades de niños y jóvenes, de los derechos legales que los asisten, de la importancia de los gremios no sólo para reclamar salarios sino para defender el derecho a la educación, que prepare a los docentes con visión de largo plazo. Una institución que no sólo viva de la educación, sino que viva para la educación y enseñe a vivir para ella. Que no sólo forme a los alumnos, sino que forme a sus profesores, a los formadores de formadores, una organización social educadora.

Estos planteamientos iniciales de la autora expresan una visión de cambio que se asumen, respecto a los retos a enfrentar para lograr una mejor y más pertinente formación docente en el marco de las instituciones de

educación universitaria formadoras de formadores. Dichos planteamientos, que se vincularían con una formación docente en términos de complejidad, se puntualizan en las siguientes alternativas como dirección de los cambios a desarrollar para afrontar los retos de la formación:

- Del docente tecnólogo al docente crítico: con relación a esta propuesta, la autora afirma que la visión técnica de la enseñanza producto de la influencia del conductismo, del diseño de instrucción y de la asimilación de la docencia como una forma de administración del currículum contribuyó a la simplificación y desvalorización de la profesión docente. En ese sentido, destaca la alternativa de la pedagogía crítica, en su reinterpretación y actualización del pensamiento de los grandes pedagogos, como una propuesta que ha recuperado al docente como profesional reflexivo, y al currículum como proceso en permanente construcción.

La idea propuesta de una pedagogía crítica se vincula con el fondo argumental de este estudio, en cuanto a que se entiende que la formación de un docente crítico desde el enfoque de la pedagogía crítica representa el desarrollo de un proceso donde lo educativo trasciende el plano de lo académico y se extiende hacia los planos de la realidad político, social, histórica y cultural en los cuales se lleva a cabo la actuación educativa. El desarrollo de ese proceso en los términos planteados se acerca y vincula con una visión y práctica conjugadas en la complejidad, como eje esencial y fundamental que debe estar presente en toda gestión dirigida a la formación docente.

- De la ignorancia pedagógica a la pedagogía como base y eje del currículum: partiendo de las ideas de Dilthey, Rodríguez (2004) afirma que la profesión del educador exige dos cosas: primero, preparación pedagógica de toda la persona, después, conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador, porque la pedagogía se ocupa de la formación del ser humano, de los valores y los fines del proceso de humanización y de los medios más efectivos para lograrlo. El conocimiento pedagógico es

histórico, complejo e interdisciplinario y como tal tiene la posibilidad y la necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación de docentes en sus diversas opciones y especialidades.

Así mismo, la autora destaca que la formación pedagógica de toda la persona implica la comprensión del trabajo docente como una labor para las personas, como un compromiso ético de solidaridad humana, como el desarrollo del derecho de los jóvenes a desplegar su personalidad en todas sus posibilidades facilitándoles el acceso a niveles superiores de sí mismos. Ello implica una labor donde se asume que el trabajo del docente no solo comprende la senda de la profesión y el oficio, sino también el camino de la vida, el encuentro con el otro y con los otros, como parte de su acción formativa y de su propia formación.

Continuando con Rodríguez, la autora señala, asimismo, que el carácter histórico de la pedagogía está asociado a su vinculación con la sociedad como totalidad de donde se deriva el estudio de las políticas para la educación, el rol del docente en el conjunto de las relaciones sociales, el papel de la ilustración en la transformación social. Como también la condición del conocimiento pedagógico como conocimiento en contexto y para un contexto, que lleva a los formadores de formadores a contextualizar sus propósitos y acciones como enseñantes.

Afirma la autora que lo planteado con relación a la formación pedagógica significa el conocimiento de las situaciones reales del ejercicio de la profesión, su comprensión consideración para la adaptación de la enseñanza a las circunstancias cambiantes de los contextos prácticos. Igualmente, señala que en esto consiste la indeterminación de las soluciones pedagógicas y la imposibilidad de lograr aprendizajes mediante acciones rutinarias descontextualizadas, por ello, bien entendida, afirma que la profesión docente es la profesión con mayor necesidad de renovación y riqueza experiencial para quien la desempeña.

Lo expuesto se identifica con el planteamiento argumental de este trabajo, donde se reconoce y advierte que el ejercicio docente se reclama como una práctica profesional y de vida, que forma parte y se relaciona con lo que representa la dinámica histórica, social, cultural, política y educativa del entorno y, en tal sentido, la propuesta de formación docente debe inscribirse dentro de lo señalado y, por lo tanto, a favorecer prácticas vinculadas con la escuela y los diferentes ámbitos que conforman su complejidad como espacio diverso.

- De la teoría separada de la práctica a la reflexión permanente sobre la práctica: en relación con esta dirección de cambio ante los retos de la formación docente, Rodríguez (2004) afirma que siendo la educación una actividad práctica, que dirige su atención a problemas prácticos, que no quedan resueltos con un nuevo saber, sino con la adopción de una línea de acción, en la pedagogía la teoría surge de la práctica.

En ese sentido, señala que la teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica, la relación entre teoría y práctica es dialéctica, a su vez la práctica no existe separada de la teoría, porque toda práctica incorpora una teoría, aunque esta no se haya revelado a quien la lleva a la práctica. Plantea que el desarrollo teórico es una empresa práctica y la enseñanza no es ajena a una teoría propia.

En virtud de que la práctica es indispensable para el aprendizaje de los docentes, para el desarrollo teórico de la pedagogía y para el mejoramiento constante de la enseñanza, la autora afirma que la práctica debe tener lugar preferencial y central en el currículum de la formación de docentes. Propugna que no puede estar separada en un departamento que sólo se ocupa de las prácticas profesionales, como aún sucede, tampoco puede quedar ubicada en un semestre determinado, ni sometida a criterios rígidos de prelación, ya que todo esto atentaría con su carácter de permanente.

Al respecto Rodríguez afirma que una de las desventajas de la incorporación de la formación de docentes al nivel superior ha sido el

incremento de asignaturas de contenido teórico en desmedro del tiempo y calidad de las prácticas. Con lo cual se ha desmejorado la formación pedagógica, se ha desvinculado a los futuros docentes de las realidades concretas donde les corresponderá actuar, se ha limitado el desarrollo del pensar reflexivo y el desarrollo afectivo y de compromiso con las circunstancias de vida de los niños y jóvenes venezolanos.

Con base en lo señalado, es claro que lo propuesto se asimila claramente a una noción de praxis donde teoría y práctica constituyen procesos que se interrelacionan y retroalimentan dialécticamente y de manera permanente en toda acción que persiga la formación de docentes vinculados con su realidad, con pensamientos, actuaciones y desempeños constituidos en rupturas a fondo con los mitos que han prevalecido y pugnan por continuar prevaleciendo en la educación y la cultura venezolana.

Con relación al planteamiento de la autora y lo señalado, es oportuno destacar lo referido por Torres (2014) al afirmar que un docente reflexivo está plenamente capacitado para el ejercicio de acciones formativas creativas y transformacionales en la situación de aprendizaje que se genere, tanto en el aula como en el entorno comunitario, lo cual lleva a la escuela a constituir un verdadero espacio de formación en la praxis vital y para la praxis vital.

Así mismo, señala que el docente reflexivo utiliza los saberes adquiridos desde la teoría pedagógica como referentes para la acción, y está permanentemente monitoreando su propio desempeño a partir de la reflexión sobre la actuación profesional, tanto de manera individual, como colectiva.

Esta perspectiva, donde la praxis constituye un eje vital de la formación docente, representa uno de los retos a asumir en esta materia a fin de promover y estimular una verdadera acción formativa donde la construcción teórica y el desarrollo de la práctica se muevan en planos de interrelación que favorezcan una formación continua, pertinente, crítica y autocrítica desde la cual se construya una pedagogía que se despliegue en el oficio y en la vida, formando no solo en la habilidad y el conocer, sino además en la

conciencia, en la actuación ética, en la apertura a la diferencia y en la disposición para la convivencia democrática.

Rodríguez afirma que el concepto de práctica docente amerita ampliarse y en ese sentido, más allá de la preparación y dictado de un tema en una escuela, es importante que tanto los alumnos como los formadores de docentes se involucren en el ejercicio de la reflexión sobre la práctica, así como en el diseño de experiencias innovadoras para someterlas a los juicios prácticos. Para ello, es necesario e indispensable una innovadora y transformadora concepción de la formación docente que la proyecte más allá de lo académico y la coloque en la senda de la vida, del quehacer escolar, comunitario y cultural.

Rodríguez considera que esta forma de orientar la formación docente constituiría un buen momento y un excelente recurso para la interdisciplinariedad, para lograr integrar a alumnos y profesores, teoría y práctica, docencia, investigación y extensión, pero especialmente para incidir directamente en el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas oficiales. Afirma, igualmente, que el aporte de los practicantes es inestimable para las escuelas en permanente necesidad de ayuda, siempre que sus actividades se orienten hacia la mejor manera de ayudar a los alumnos de esas escuelas.

- De la disciplinariedad a la interdisciplinariedad: en este aspecto la autora señala que, en función del fraccionamiento del conocimiento pedagógico en los planes de estudio en múltiples asignaturas, se requiere una revisión integradora de esos contenidos a fin de estudiarlos desde las corrientes o tendencias pedagógicas, según su condición histórica y pertinencia en contextos particulares.

En ese sentido, afirma que la interdisciplinariedad debe quedar claramente establecida tanto en el diseño como en el currículum, ya que de ninguna manera podrá pretenderse formar docentes integradores o con mención en educación integral partiendo de un plan desintegrado y un

currículum desintegrador. En ese sentido, afirma que son los formadores de docentes los llamados a presentar las relaciones, interconexiones e influencias mutuas entre las disciplinas en estudio, así como a conformar un ambiente de trabajo coordinado e interdisciplinario donde el alumno aprenda por inmersión y no solo por prescripción verbal.

Como rasgo epistemológico de la interdisciplinariedad en la pedagogía como alternativa propuesta por la autora, es importante destacar que se plantea que esta disciplina se relaciona con otras ciencias humanas como la psicología y la sociología, pero, también, todas las otras ciencias constitutivas de una cultura tienen que relacionarse con la pedagogía cuando requieren que otros se apropien de sus conocimientos. Por ello Rodríguez propugna que en la formación de docentes la pedagogía debería constituirse en un eje transversal, con su acompañante de prácticas de enseñanza en contextos específicos.

Tal planteamiento se inscribe en el marco de una visión epistémica en la cual, tal como se ha afirmado en este trabajo, el conocimiento no se labra como una acumulación o suma de datos e informaciones, sino en los términos de un proceso donde se produce una perturbación y trastocamiento de la subjetividad docente en virtud de las nuevas experiencias que trascienden el plano académico formal, generando cambios en profundidad no solamente en el manejo de su didáctica, sino además en sus propias actitudes, en su forma de afrontar su responsabilidad y compromiso ante el ejercicio de su profesión en un marco de realidad compleja, cambiante e incierta.

Igualmente, desde esta visión donde se propugna la interdisciplinariedad se enfatiza que la formación docente, al ser un proceso complejo que se desarrolla para afrontar una realidad compleja, no se despliega en el marco de la unidisciplinariedad, sino dentro de una concepción en la cual los procesos formativos se visualizan y se desenvuelven en un contexto dinámico de integración de diversas disciplinas,

destacando el diálogo y el trabajo colaborativo como ejes necesarios y fundamentales.

En ese sentido, la formación en términos interdisciplinarios se constituye en un reto a asumir para favorecer que, en el desarrollo de las prácticas docentes, lo interdisciplinario se constituya en un aspecto inherente a los procesos que se llevan a cabo en las actividades formativas, enfatizando la importancia de la apertura al intercambio de experiencias y conocimientos entre los sujetos en formación, de tal forma que se constituyan en un colectivo que construye saberes.

- Del docente aislado a los docentes en colectivo: en esta dirección de cambio con relación a los retos de la profesión docente, la autora afirma que se han realizado diversos documentos sobre la condición de aislamiento que produce la organización de las escuelas en secciones y grados, a tal punto que se habla del mundo del aula, y hasta de los factores áulicos y la soledad del docente. Señala que la organización escolar se ilustra con el símil del panal de abejas donde cada docente trabaja en su celdilla, aislado del resto de docentes, comunicándose con ellos a través del director.

Con relación a esta situación de la escuela, destaca que en los actuales momentos se está en vías de recuperar el sentido de comunidad escolar al interior de las escuelas, donde los docentes se vean como grupo, como cuerpo y puedan percatarse de su poder en la institución y de sus responsabilidades ante el colectivo. Igualmente, señala que se está recuperando la vieja noción del ambiente pedagógico como marco para el aprendizaje, el valor del ambiente escolar como elemento esencial del currículo, destacando que la cultura escolar vuelve a tomar cuerpo en la literatura pedagógica.

Lo anterior representa una alternativa de cambio necesaria que se inscribe dentro de los retos que se deben asumir y amenazas que atentan contra la formación docente y su mejoramiento cualitativo en la realidad compleja de la educación venezolana. En esa alternativa, se debe destacar

la importancia trascendental que tiene el desarrollo de la apertura intelecto-emocional, conjuntamente con actitudes de cuestionamiento crítico que coadyuven a un crecimiento continuo, tanto en las aptitudes como en las actitudes de los docentes, construyendo no solo conocimientos, sino también tolerancia, empatía, receptividad, sentido de compromiso y solidaridad, entre otros sentimientos y/o actitudes que conducen a una convivencia armónica y con sentido democrático y a una verdadera construcción colectiva de saberes.

En términos generales, en los cambios propuestos para la formación docente en Venezuela, se prescriben líneas de acción que apuntan a retos dirigidos a favorecer el desarrollo de la capacidad crítica del docente para superar el perfil “técnico” prevaleciente; favorecer la inserción de la pedagogía como eje central en el desarrollo y aplicación del currículo; desarrollar la dialéctica teoría-práctica-teoría vinculada con las condiciones históricas, sociales, culturales y pedagógicas del país como aspecto fundamental en la formación; promover la auténtica interdisciplinariedad y el trabajo colectivo como caminos para una profundización de los cambios de una formación docente pertinente cognitiva y socialmente. Los logros a alcanzar en la eventual superación de estos retos no representarán más que momentos de un camino que debe continuar, pues es de esperarse nuevos lances con los cuales se enriquezca continuamente el oficio docente.

IDEAS PARA SEGUIR PENSANDO

La formación docente en Venezuela ha presentado un denominador común signado desde la presencia de mitos y realidades que se han instituido transfigurando el ideal pedagógico que, con agudeza, demanda el sistema educativo. A partir de esta realidad se esbozan un conjunto de ideas producto del desarrollo investigativo, las cuales orientan la realidad prescrita de la manera siguiente:

- En su itinerario histórico, la formación docente viene tomando forma desde los tiempos del pensamiento ilustrado, época en la cual se oxigenó el abordaje de la realidad a partir del hecho científico; realidad emergente ante la ambición y el deseo de la humanidad por superar el pensamiento restringido de la filosofía teológica impuesta. El concepto de formación comienza así a tomar las luces del saber con la afirmación de la razón. La fe que era la base instituida en las políticas de formación, fue desplazada por la connotación del método científico.

- En la constitución republicana la formación docente se expresó para Venezuela a partir de las escuelas normales como centros del quehacer movidas por la concepción del Estado Docente surgida de la Ilustración. Su expresión “normal” obedece a que se institucionalizó a partir de la norma. El método de enseñanza que se cristalizó durante la historia republicana fue el método de enseñanza mutua; conocido como Lancasteriano. Aquí se promulga la enseñanza por parte de estudiantes avanzados bajo la dirección de un maestro.

- En los tiempos actuales, la formación docente se ha manifestado bajo un principio en el cual se conserva la visión lancasteriana; pareciera que este es el principal rasgo que la ha definido ocasionando en la misma poca apropiación por un saber dónde se conjugue la teoría con la práctica. Por otro lado, esta formación docente arrastra una vaga concepción credencialista que ha ensombrecido la idea de una formación de calidad.

- La creación intelectual sobre formación docente ha estado instituida en el país por aportes de representantes originarios quienes centraron las bases fundamentales para la creación de una política formadora de formadores. Como un primer momento se enuncia al maestro Andrés Bello, quien inspirado por el mismo Lancaster decreta la instrucción del método de enseñanza mutua en Colombia. Cabe agregar que para 1870 con la instauración del decreto de educación pública, gratuita y obligatoria, Julio

Castro y Mariana Blanco comenzaron a tomar interés por el tema acuñando las ideas y el pensamiento del maestro Simón Rodríguez.

- El pensamiento sobre formación docente en Venezuela se ha paseado por diferentes modelos que han constituido su praxis, dando forma a las políticas públicas en todo su contexto. De allí se ha encontrado un pensamiento academicista que rinde culto a la formalidad del saber, de igual forma se hace mención al pensamiento socio crítico inspirado por las ideas de Paulo Freire orientando la autoformación y la auto transformación; lastimosamente un elemento ha limitado la esencia de la formación docente en el país: el poco sentido de investigación y la carencia del sentido social y humanista para la transformación no solo del sujeto sino de su entorno.

- Ante los mitos y realidades en los que se manifiesta la formación docente en Venezuela, el Estado ha accionado a partir de un conjunto de políticas públicas, con el propósito de optimizar tan importante proceso a partir de herramientas jurídicas e institucionales como respuesta objetiva en la educación venezolana. Se toma como primer referente al Plan de la Patria 2013-2019 en el cual, para el área educativa, se establece la formación como política de estado en base a la cultura, educación y deporte. Así mismo, aparece la Ley Orgánica de Educación (2009) en los Artículos 38,39 donde se establece la formación como obligación de las instancias e instituciones que interactúan en el sistema educativo. La consulta nacional por la calidad educativa aglutinó las principales ideas para las políticas en materia de formación docente abriendo paso a los centros locales de investigación y formación y la naciente Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson.

- En una mirada epistémica, la formación en Venezuela va más allá de un cúmulo de saberes y conocimiento. Se trata así, de promover actitudes y aptitudes en el plano cognitivo y socio afectivo que logren generar cambios profundos en los modos de ver, pensar y actuar sobre la formación docente. Este hecho narra que la formación debe partir de una deformación de

construcción y rectificación del pensamiento entendiendo que todo conocimiento debe ser interpretado de cara a la realidad. En síntesis, la formación docente busca y propone un conocimiento no solo expresado por cantidad sino también por calidad.

- La formación docente en Venezuela se manifiesta a partir de dimensiones; éstas pueden ser percibidas como contextos operarios para su determinación en la educación nacional. Una primera dimensión es la axiológica por cuanto está nutrida de un sistema de valores que dan la base y sustento; de hecho, la formación docente lleva valores implícitos que son los que determinan su deber ser o base ideal; la dimensión ontológica donde subyace el ser de la formación docente en su esencia; aquí se determina su naturaleza y la dirección que prescribe; la dimensión praxiológica que refiere la práctica de la formación docente; cómo se gestan las condiciones en que tiene lugar. Estas dimensiones conjugadas perfilan la estructura de su complejidad.

- Los mitos y realidades de la formación docente se han determinado con gran agudeza en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano. Se acota que en todos los niveles educativos en Venezuela la formación del profesorado debe abrirse a la necesidad de trastocar más allá de lo aptitudinal, lo actitudinal.

- Desde un aporte conceptual, el abordaje teórico-crítico sobre la formación docente permitió comprender que ésta compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social del ser humano en un aprendizaje constante cuyo norte central es la transformación del sujeto hacia su entorno. Este aporte se encuentra inspirado a partir de la filosofía de Rousseau, Hegel y Gadamer, quienes admiten la formación desde un paradigma unificador.

- El tema de la formación docente asume un reto irrevocable que se condensa en la superación de la teoría y la práctica; pero no como una práctica mecanizada sino reflexiva por cuanto en toda la educación venezolana es donde los mitos están cobrando cada vez más fuerza. Se

plantea de este modo una formación que contribuya a desmontar los viejos paradigmas del magistrocentrismo y rescate del equilibrio pleno entre los sistemas prácticos y los enfoques teóricos; tristemente su fracaso ha sido que solo se nutrió en la adquisición de supuestos saberes, ignorando el hacer y el sentir como variables determinantes.

- El tramado investigativo sobre formación docente, permitió vislumbrar los retos que como desafío ideal se plantean ante el anhelo que amerita el profesorado, de allí, se requiere emprender un sistema de formación pertinente y contextualizado donde se trastocuen las estructuras cognitivas, mentales y actitudinales del docente. Un reto que subyace en el sentido de la vocación y pasión pedagógica. Se trata así de una formación que transpire la vivencia de lo pedagógico y magnetice las sensibilidades del sujeto con el fuego del amor.

En ese sentido, se deben destacar los aportes generados por Nacarid Rodríguez para esta investigación, donde se destaca lo referente al desarrollo de la capacidad crítica del docente y la superación del perfil “técnico” prevaleciente; insertar a la pedagogía como eje central en el desarrollo y aplicación del currículo; desarrollar la dialéctica teoría-práctica-teoría como aspecto fundamental en la formación; promover la auténtica interdisciplinariedad y el trabajo colectivo como caminos para una profundización de los cambios de una formación docente pertinente cognitiva y socialmente.

Tras la construcción teórica conceptual generada en el estudio, se presenta una línea de propuestas que, a modo de ideas concretas, permitan catapultar los retos de una formación docente. Estas se determinan de la manera siguiente:

- Como línea de entrada se recomienda reorientar las políticas de estado en materia de formación docente aproximadas a un sistema nacional de formación en el cual se fije no solo la cantidad de conocimientos sino la

calidad de los procesos haciendo énfasis en la sinergia teórico- práctica y con elevada pertinencia al contexto real de la educación.

El desarrollo de esta alternativa debe tener como componente fundamental la participación de los diferentes circuitos escolares de cada zona educativa, destacándose la participación de los docentes como sujetos generadores de propuestas, en función de sus propias experiencias pedagógicas y de sus investigaciones realizadas en aula. Al respecto, los centros locales de investigación y formación se encargarían de coordinar el trabajo de los colectivos de investigación y formación en propuestas organizadas y sistematizadas referidas a las necesidades de formación.

Resulta importante y necesario redimensionar la formación docente ante los fundamentos de Jacques D´Lors bajo los pilares del ser, hacer, conocer y convivir. La formación docente no puede estar atada solo “al conocer” pues resultan necesarias las demás dimensiones para generar un correcto equilibrio de cara a los retos que impone el siglo XXI.

En ese sentido, se hace perentorio superar las tendencias aún prevalecientes relativas al tecnicismo en materia docente, de tal manera que los procesos de formación nutran al docente de elementos sociales, culturales, investigativos y pedagógicos, mediante los cuales puedan abordar los problemas complejos que se suscitan en los espacios de las escuelas, más allá de las dificultades de índole didáctica.

Es vital impulsar con determinación las dimensiones axiológicas y praxiológicas de la formación docente; para ello debe reivindicarse el sentido ético y la virtud del docente por cuanto formarse no es una opción a elegir, sino la necesidad urgente e inevitable para una verdadera transformación.

En relación a lo señalado se debe enfatizar en una dimensión axiológica donde se asuma que los valores son la resultante de una construcción social compleja y que, por lo tanto, la formación docente con sentido de valor debe considerar la participación del docente en la construcción de los esquemas de valores que orienten el desarrollo de su quehacer en la escuela.

Urge desmontar la visión del saber acumulativo como un hecho pasivo y comenzar a sentir la formación docente desde los procesos de cambio y transformación del sujeto a la sociedad a la cual pertenece, dejando de asumir la formación docente como una suma algebraica de conocimientos.

Lo anterior implica desmontar el mito del credencialismo como sinónimo de formación, de tal manera que se entienda a la formación docente no como un requisito académico para la obtención de un certificado para incrementar categoría o estatus académico-social, sino como la fuente fundamental para que el docente mejore en su desempeño profesional y en su condición de persona y ciudadano.

El desarrollo teórico-práctico de una nueva visión de la formación docente requiere partir epistemológicamente de la deconstrucción de viejos esquemas y paradigmas constituidos que solo han entorpecidos tan providente proceso. Se trata así de esperar la paulatina migración de actitudes magistrocentrista y abrir nuevas vertientes que se cristalicen con una equilibrada dualidad docente- estudiantes.

En ese sentido, se debe rescatar la práctica pedagógica como un eje fundamental en la formación, entendida esta práctica como un proceso interactivo docente-alumno, docente-docente y docente-padres, entre otras interacciones, como acciones concretas dirigidas a favorecer un docente dialógico y parte de un colectivo que supere la del docente omnisapiente o experto-técnico.

La formación docente en Venezuela necesita de instituciones y casas de estudio que respondan y correspondan a los planteamientos éticos, políticos y curriculares que se inscriben en el Estado Docente. La universidad del magisterio, la universidad pedagógica debe converger en un mismo punto trazando líneas de acción comunes en atención a la realidad que se circunscribe a la formación docente.

Lo planteado se encuentra dirigido a un cambio en profundidad en la forma como se ha configurado la universidad como centro de formación

docente. Dicho cambio apunta a la superación de las estructuras fragmentarias en los procesos formativos, la superación del academicismo y la visión tecnológica del trabajo docente, la vinculación real y auténtica de la universidad con la escuela, contando a esta última como fuente enriquecedora de la formación, a partir de las prácticas desarrolladas y las experiencias obtenidas en ella.

Resalta la necesidad de potenciar la creación intelectual sobre la formación docente, que implica motivar al docente mismo a la investigación y al empoderamiento del saber tributando a favor de un ejercicio formativo pertinente, contextualizado y objetivo. En ese sentido, es de importancia fundamental desarrollar en forma permanente el trabajo de los colectivos de investigación y formación, desde los cuales surjan los análisis y reflexiones pertinentes sobre la realidad de la escuela, que contribuyan con el mejoramiento y desarrollo de la formación docente.

- En las políticas de Estado se requiere orientar objetivamente un Sistema Nacional de Formación Docente que responda a las necesidades y expectativas de los educandos. Este sistema, como pilar fundamental en cuanto al desarrollo formativo del profesorado, debe atender la realidad contextualizada de quienes cumplen funciones docentes insertando acciones en primera instancia motivacionales.

Desde esta perspectiva, es importante resaltar la idea generada desde el Estado venezolano del Sistema Nacional de Investigación y Formación como ente a vincularse con las diferentes universidades y centros de formación, a fin de que puedan generarse propuestas formativas dirigidas a dar respuestas reales en materia de formación y no programas surgidos de análisis de “expertos”.

- La investigación debe ser reorientada como eje integrador de la formación del docente; para ello se necesita que los CLIF promuevan espacios para la investigación con pertinencia en elementos básicos como a partir de la práctica pedagógica. Dentro de esta idea tiene pertinencia

destacar la labor que deben desempeñar los colectivos de investigación y formación que funcionan en las escuelas, de tal manera que desde esta instancia escolar-local e investigación y formación se generen los insumos necesarios para que los CLIF, como entes de coordinación, puedan desarrollar eficientemente sus funciones en materia de gestión y manejo de la producción investigativa que se genera en los espacios de la escuela.

- En base a la línea de recomendaciones generadas, se ofrece como base central que los docentes dispongan de un órgano oficial de divulgación sobre la formación docente y sus alcances en todo el territorio nacional. Para ello, el mismo Ministerio del Poder Popular para la Educación debe fomentar desde cada Zona Educativa la creación de publicaciones científicas donde se socialicen aspectos y temas relacionados con la formación.

La creación de estas publicaciones debe ir más allá de un propósito meramente formal y publicitario y colocarse en una perspectiva de difusión del trabajo investigativo y formativo realizado y en ese sentido, es de fundamental importancia que exista una clara coordinación entre los entes educativos regionales, los centros educativos de investigación y formación de los estados y municipio, conjuntamente con las universidades donde se lleva a cabo la formación docente en cada localidad, a fin de que se generen, integren y coordinen los insumos de investigación y formación a difundir en estas publicaciones.

REFERENCIAS

Abrego, L. (2014). La profesionalización credencialista: una realidad en la historia de la formación continua. *Revista Argentina de Humanidades y Educación*, 12(2). [Revista en línea]. Disponible: https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v12_n2_02.htm. [Consulta: 03-02-2020].

- Aguilar, L. (2005). *El estudio de las políticas públicas*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Alcedo, Y. (2017). La dimensión axiológica referente pedagógico necesario para resignificar la enseñanza lúdica del inglés en educación primaria. *Revista Digital de Historia de la Educación*, 20. [Revista en línea], 707-727. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44992/art51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 03-02-2020].
- Alcoba, J. (2016) *La formación docente, un programa de investigación*. [Documento en línea]. Disponible:
- Alvarado, N. (2011). *Colectivos de formación permanente e investigación*. Caracas: Dirección Nacional de Formación Docente del MPPE.
- Álvarez, M. y Jiménez, J. (2021). Resignificación del currículo desde la práctica pedagógica en la educación superior. *Redine*, 13(2). [Revista en línea], 52-64. Disponible: <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3322/2065>. [Consulta: 19-09-2021].
- Alves, E. (2003). La formación permanente del docente en la escuela. El uso universitario de la tecnología para elevar la calidad del docente en el aula. *Investigación y Postgrado*, 18(1). [Revista en línea], 36-45. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100006. [Consulta: 14-01-2020].
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno L. (2006). *La Hermenéutica: Una Actividad Interpretativa*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.
- Asensio, J. (2000). La formación docente en y para la complejidad. *Teoría Educativa*, 12. [Revista en línea], 29-43. Disponible: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2867/2901>. [Consulta: 14-01-2020].
- Ávila, Z. (2011). La formación y autoformación permanente del maestro. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29). [Revista en línea], 1-19. Disponible: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/zvap.pdf>. [Consulta: 30-01-2020].
- Ayala, M. (2016). Imaginarios sobre educación instituidos en la normativa legal venezolana. *Investigación y Postgrado*, 31(1). Caracas: Universidad Pedagógica Libertador, pp. 11-41.

- Bandala, G. y Romano, C. (2010). Una perspectiva epistemológica de la formación docente. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/8. Filosofía, Teoría y Campo de la Educación/Ponencia*. [Documento en línea]. Disponible: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_08/0197.pdf. [Consulta: 31-01-2020].
- Barbieri, T. (2006). Los ámbitos de acción de las mujeres, en: Narda Henríquez (ed.). *Encrucijadas del saber: los estudios de género en las ciencias sociales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- Barón, A. y Durán, A. (2012). Pensamiento complejo y formación de valores. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.apsique.cl/blog/pensamiento-complejo-y-formacion-valores>. [Consulta: 03-02-2020].
- Barreto, N. (2005). Sobre mitos y tendencias en la formación del currículo. *Sapiens*, 6(1). [Revista en línea], 137-146. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152005000100009. [Consulta: 29-01-2020].
- Barrientos, P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15). [Revista en línea], 175-191. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/328788674_Modelo_educativo_y_desafios_en_la_formacion_docente/link/5be3023ca6fdcc3a8dc50ac2/download. [Consulta: 02-02-2020].
- Bello, G. (2012). Valores esenciales para la vida en familia y en comunidad. 3ra Edición. Caracas: Editorial: Gráficas Colson C.A.
- Bigott, L. (1998). Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX, en Nacarid Rodríguez (Comp.) *Historia de la educación venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bonilla, L. (2020). *La formación docente en Venezuela*. [Documento en línea]. Disponible: <https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/01/08/la-formacion-docente-como-problema/>. [Consulta: 30-01-2020].
- Bravo Jáuregui, L. (2008). Las misiones educativas del Gobierno Venezolano en (retro) perspectiva político-pedagógica 2003-2005. *Ciudadanía y Democracia. Memorias de la IV Asamblea Nacional de Educación*. Caracas: UCAB.

- Campos, N. (2003). Nuestra labor de mirar al otro. *Revista Educación*, 27(1). [Revista en línea], 231-232. Disponible: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/24886/25096>. [Consulta: 24-01-2020].
- Campos, N. (2015). ¿Por qué es importante que el personal docente investigue? Reflexión a partir de datos de una experiencia de investigación etnográfica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). [Revista en línea], 1-16. Disponible: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00446.pdf>. [Consulta: 29-01-2020].
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf. [Consulta: 29-01-2020].
- Carvajal, L. (2011). La autonomía universitaria y la libertad de cátedra vs control político en la historia venezolana. *Educere*, 15(50). [Revista en línea], 125-140. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/33408/articulo14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 29-01-2020].
- Chacón, M. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere* 10(33). Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 335-342.
- Chirinos, N. y Padrón, E. (2010). La eficiencia docente en la práctica educativa. *Revista de Ciencias Sociales* 16 (3) [Revista en línea]. Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1315-951820100003. [Consulta: 17-01-2020].
- CIEB. *¿Qué es el Sistema Nacional de Investigación y Formación Permanente del Magisterio?* [Documento en línea]. Disponible en: <https://sites.google.com/site/centronacionaldeinvestigacion/>. [Consulta: 31-01-2020].
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2016). *Construyendo redes interdisciplinarias de investigadores con pertinencia, calidad e incidencia en América Latina y el Caribe*. [Documento en línea]. Disponible en:

http://www.clacso.org.ar/grupos_trabajo/grupos_de_trabajo.php?s=5&idioma. [Consulta: 15-01-2020].

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* 36860, diciembre, 30, 1999.

D`aubaterre, D. (2016). *Vinculación epistemológica de los modelos de formación docente predominantes en Venezuela y Ecuador*. [Documento en línea]. Disponible: <https://damarisdaubeterre.wordpress.com/2016/10/11/vinculacion-epistemologica-de-los-modelos-de-formacion-docente-predominantes-en-venezuela-y-ecuador/>. [Consulta: 01-02-2020].

Davini, M., (1995). *La formación docente. Un programa desarrollado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*.

De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>. [Consulta: 01-02-2020].

Delgado, G. (2005). *El mundo moderno y contemporáneo I*. México: Pearson Educación/Prentice-Hall.

Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. [Tesis en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>. [Consulta: 18-01-2020].

Dewey, J. (1991) *Experiencia y Educación*. 5^{ta} Edición. Ediciones Obelisco. México.

Díaz, C. y López, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1). [Revista en línea], 46-54. Disponible: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1267/1551>. [Consulta: 28-01-2020].

Díaz, E., (2003) *El Sujeto y la Verdad, Memoria de la Razón Epistémica*. Rosario Laborde, editor.

- Díaz, V., (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista de Educación Laurus, UPEL. Venezuela.
- Dussel I. (2003). *La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas*. [Documento en línea]. Disponible: https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_AL_ines_dussel.pdf. [Consulta: 21-01-2020].
- Echeverría, R. (1997) ontología del lenguaje. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Flaborea, R. (2016). *La formación inicial práctica del maestro de educación infantil: el caso de una universidad pública en Colombia*. [Tesis en línea]. Disponible: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400549/rff1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 27-09-2021].
- Fourez, G. (2000) *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Marcena.
- Franco, M., (2018). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. Revista praxis & saber volumen 7 suplemento 15. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Gadamer. A., (1992) *Fundamentos de la Formación Docente*. De la teoría a la Praxis Transformadora. Publicaciones de la Universidad de Panamá. Panamá.
- Gajardo, M. (2013). *Retos del desarrollo profesional docente en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&cld=106&aid=206>. [Consulta: 19-01-2020].
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva socio-transformadora. *Saber*, 143-151. [Revista en línea], 143-151. Disponible: <http://ve.scielo.org/pdf/saber/v27n1/art17.pdf>. [Consulta: 30-01-2020].

- García, R., (2015). *La Nueva Lógica de la Formación Universitaria en América Latina. Desafíos para una Educación Globalizada*. México: Publicaciones de la Universidad Nacional Experimental Autónoma de México.
- García, T. y Díaz, M. (2003). Enfoques en la docencia y la formación docente. *Nuevos Cuadernos del Colegio N° 7*. [Documento en línea]. Disponible: http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/171/TRINIDAD_GARCA_CAMACHO_IDC_1445547502.pdf. [Consulta: 30-01-2020].
- Gil Milano, J. (2016). *Conceptualización del principio del Estado docente en el ordenamiento jurídico venezolano*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Gimeno, J. (2000). Enseñanza para la comprensión, en: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2009). *Educación por Competencia ¿Qué hay de Nuevo?* Madrid: Morata.
- Girardi, G. (2006). La formación del docente para la educación bolivariana. *Educere*, 10(35). [Revista en línea], 715-717. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000400016&lng=es&tlng=es. [Consulta: 23-01-2020].
- González, A. (2010). Universidad, comunidad y formación humanístico-cultural. *Didáctica y Educación*, 1(4). [Revista en línea], 19-30. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4227561> [Consulta: 23-01-2020].
- González, F. (2012). *Los Valores y su Significación en el Desarrollo de la Persona*. México: Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de psicología.
- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. [Documento en línea]. Disponible: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>. [Consulta: 31-01-2020].
- Guanipa, M. (2006). Tareas de la epistemología de la educación en la formación docente. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social (REDHECS)*, 1(1). [Revista en línea], 36-45.

Disponible: <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/download/21/36/>. [Consulta: 02-02-2020].

- Guarneros, A. (2014). La unidad del pensamiento. *En-claves del pensamiento*, 8(16). [Revista en línea], 79-97. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2014000200079&lng=es&tlng=es. [Consulta: 29-01-2020].
- Gutiérrez, A. (2013). Reflexiones sobre la aptitud del desempeño docente ante la visión del Sistema Educativo Bolivariano. *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC*, 7(12). [Revista en línea], 129-139. Disponible: <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art7.pdf>. [Consulta: 23-01-2020].
- Guzmán, C. (2010). *Educación y realidad social*. [Documento en línea]. Disponible: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a1n1/1-1-7.pdf>. [Consulta: 02-02-2020].
- Héller, A., (1998). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Cuarta edición. Barcelona; Península.
- Honore, B., (1980) *Para una Teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ibarra, L., Escalante, A. y Fonseca, C. (2014). Obstáculos para la formación docente en la educación media superior en México. El caso del bachillerato tecnológico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 14, 21-54. [Revista en línea]. Disponible en: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/ibarra.pdf>. [Consulta: 17-01-2020].
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação* 36(3). [Revista en línea], 387-396. Disponible: <http://www.nebrija.com/medios/encuentrosterceraclase/wp-content/uploads/sites/8/2014/12/Art%C3%ADc>. [Consulta: 18-01-2020].
- Izunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48). [Revista en línea], 267-292. Disponible: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012. [Consulta: 14-01-2020].

- Juárez, B. (2018). Ontología del docente investigador en el contexto de la educación universitaria. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, 36. [Revista en línea], 111-123. Disponible: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2036\(111-123\)-Ju%C3%A1rez%20Betty_articulo_id458.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2036(111-123)-Ju%C3%A1rez%20Betty_articulo_id458.pdf). [Consulta: 02-02-2020].
- Kant, I. (1992). *Critica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.
- Lacariere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. [Tesis en línea], 111-123. Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacariere_espinoza.pdf?sequence. [Consulta: 02-02-2020].
- Leal, S. (2003). *Modelo Curricular por Competencias*. México: Trillas.
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial 5929 Extraordinario*, agosto, 15, 2009.
- Linares, E., (2010) *La Formación Docente como Política de Estado*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Investigación y Posgrado de la Universidad Central de Venezuela.
- Liriano, C. (2017). *Apuntes para una ontología desde la complejidad*. [Documento en línea]. Disponible: <https://complejidad.net/2017/04/03/apuntes-para-una-ontologia-desde-la-complejidad/>. [Consulta: 02-02-2020].
- Liston, S. y Zeichner, K. (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- Llabata-Pérez, P. (2016). *Un enfoque de complejidad del aprendizaje. La metodología cooperativa en el ámbito universitario*. [Tesis en línea]. Disponible: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/396312/tp1p1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 24-09-2021].
- Lugo, M., (2014) *Praxis de la Formación de los Formadores desde la Mirada del Pensamiento Crítico*. Bogotá: Ediciones de la Universidad de Bogotá.
- Maldonado, F., (2017) *Apuntes para la Generación de Estrategias Pertinentes a la Formación Docente*. Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.

- Maldonado, H., (2015) *La Formación del Profesorado y el Pensamiento Freireano*. La Habana: Publicaciones del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- Marcano, G., (2007). *Pensamiento, lenguaje y cognición*. México: Publicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela de Filosofía.
- Marcelo, E., (1994) *De la Deformación del Sistema a la Formación del Docente en Latinoamérica*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Marín, R., (1999). *Formación y Reformación del Sistema de Deformación del Pensamiento Latinoamericano*. México: Trillas.
- Marrero, W. (2012). *Epistemología y Formación Docente*. Buenos Aires: Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.
- Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1). [Revista en línea], 337-349. Disponible: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>. [Consulta: 18-01-2020].
- Martínez, E., (2014). *Modelos y Tendencias de la Formación Docente*. Lima: Ediciones de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Martínez, M. (2006) La Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1). [Revista en línea]. Disponible: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/40>.
- Martínez-Otero, V. (2011). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Mialdea, A. (2012). *El hilo invisible: Breve historia de la Filosofía Occidental*. Alicante: Editorial Cántico.
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia no enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(Esp.). [Revista en línea], 343-352. Disponible:

<https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/119/492>. [Consulta: 19-10-2021].

Mindiola, E. (2010). *Formación continua del educador venezolano: una mirada desde la perspectiva histórica*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.monografias.com/trabajos90/formacion-continua-del-educador-venezolano/formacion-continua-del-educador-venezolano.shtml>. [Consulta: 21-01-2020].

Ministerio de Instrucción Pública, (1936). *Volumen primero. Tomo primero. Expediciones. Dirección de instrucción primaria, secundaria y normalista*. Caracas: Imprenta Nacional.

Montero, I., (1996). *Sobre la Formación Docente y sus Antecedentes*. San Juan de Los Morros: Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos.

Montero, L. y Gewerc, A. (2017). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(3). [Revista en línea], 1-22. Disponible: https://www.um.es/ead/red/56/montero_gewerc.pdf. [Consulta: 21-01-2020].

Montero, M. (1994). Génesis y desarrollo de un mito político. *Tribuna del Investigador*, 1(2). [Revista en línea], 90-100. Disponible: <https://www.tribunadelinvestigador.com/ediciones/1994/2/art-3/>. [Consulta: 21-01-2020].

Mora García, J.P. (2000). *Universidad, currículum y postmodernidad crítica*. Mérida: Universidad de Los Andes (ULA).

Mora García, J.P. (2002). La Institución Escolar en los Cantones de La Grita y San Cristóbal en el tiempo histórico de la Gran Colombia. *Revista sobre fronteras e integración*. Táchira, Venezuela.

Moreno Pérez, A. (2010). Análisis de la Ley Orgánica de Educación. Hegemonía del Estado Docente vs Educación y Sociedad Liberadora. *Educere*, 14(48). [Revista en línea], 29-44. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/32228/?jsessionid=CC8E1F468EC525FA1C7440A3D5159AC4?sequence=1>. [Consulta: 21-01-2020].

Morín, E., (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín: Publicaciones de la UNESCO.

- Morín, E. (2004). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Editorial Gedisa, S.A.
- Morrison, G. (2004). *Educación infantil*. México: Prentice-Hall/Pearson Educación.
- MPPE (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400020. [Consulta: 27-01-2020].
- MPPE (2016). *Centro Nacional de Investigación y Formación del Magisterio*. [Documento en línea]. Disponible: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/4355>. [Consulta: 29-01-2020].
- Muñoz, (2015). La formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden. *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, 1(1). [Revista en línea]. Disponible: <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/La-form-de-doc-reflex-desde-una-persp...-RIIFEDUC-Vol-1-N%C3%BAm-1-sep-oct-2015-cmi.pdf>. [Consulta: 21-01-2020].
- Nieva, J. y Martínez, C. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad* 8(4). [Revista en línea], 14-21. Disponible: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>. [Consulta: 19-01-2020].
- Nieves, J., (2006). *Una Nueva Mirada Sobre La Formación Docente*. [Documento en línea]. Disponible: <http://res.ucf.edu.cu>. [Consulta: 14-10-2019].
- Núñez, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Gaceta Laboral*, 13(3). [Revista en línea], 381-397. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-85972007000300004. [Consulta: 21-01-2020].
- Núñez, N. y Palacios, P. (2017). *Fundamentos y políticas para la formación docente*. Chiclayo, Perú: Universidad Santo Toribio de Mogrovejo.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Washington: OECD Publishing.

- Ortiz, T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. La Habana: Ediciones de la Universidad de La Habana.
- Pasek, E. y Matos, Y. (2011). Habilidades cognitivas básicas de investigación presentes en el desarrollo de los proyectos de aula. *Educere*, 11(37). [Revista en línea], 349-356. Disponible: <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n37/art22.pdf>. [Consulta: 19-01-2020].
- Peñalver, L. (2002). *La formación docente en Venezuela: compleja y transdisciplinaria*. [Libro en línea]. Disponible: <http://files.bereniceblanco1.webnode.es/200000005-830fe8403a/FORMACION-DOCENTE-EN-VENEZUELA%5B1%5D.pdf>. [Consulta: 19-01-2020].
- Peñalver, L. (2007) *La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico*. Caracas, serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y postgrado UPEL. Venezuela.
- Peñalver, L. (2015). *Las escuelas normales en los tiempos de Juan Vicente Gómez*. Maturín: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)/Fondo de Investigaciones (FONDEIN)/ Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Maturín
- Pérez, J. y Merino M., (2017). *Lo Social como Dimensión Teórica*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Pérez, R. Rondón, G. y Trejo J. (2018) *La Formación Docente y Pensamiento Crítico de Paulo Freire*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Pérez Esclarín, A. (2014). Calidad de la educación y formación docente. [Documento en línea]. Disponible en: <https://antonioperezclarin.com/2014/07/13/calidad-de-la-educacion-y-formacion-del-docente/>. [Consulta: 19-01-2020].
- Pérez Gómez, A. (2000). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Luna, E. (2003). Para pensar en la formación del docente venezolano. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8. [Revista en línea], 189-208. Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24004/enrique>

[perez.pdf;jsessionid=387FDCACEA8D0B6D9B3F922DD713FBE5?s
equence=1](#). [Consulta: 02-02-2020].

Picado, F., (2006) *Didáctica General. Una Perspectiva Integradora*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Pinto, T. y García, B. (2002). *La Formación de Formadores en Venezuela: La Formación de Maestros en el Nuevo Milenio (1830-1935)*. Venezuela.

Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE). Misión Sucre. *Educere*, 11(38). [Revista en línea], 546-555. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300021&lng=es&tlng=es. [Consulta: 26-01-2020].

Pruzzo, V. (2010). La formación docente como acción política. *Revista de Educación*, 1(1). [Revista en línea], 43-54. Disponible: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5. [Consulta: 02-02-2020].

Rábade, S. (2005). La ilustración: concepción del hombre e ideal educativo. *Educación y Futuro*, 13. [Revista en línea]. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239627>. [Consulta: 21-01-2020].

Rachadell, M. (2013). Controversia sobre el régimen jurídico de las elecciones universitaria, en: Virtuoso, J. (Resp.) *Gobernabilidad y calidad para la universidad venezolana*. Caracas: UCAB.

Ramírez A. (2012). *Trabajo escolar inteligente y vivencial: aprendizaje y formación más allá del aula*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ramos, G. y López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3). [Revista en línea]. Disponible: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-185.pdf>. [Consulta: 27-09-2021].

Riveiro, M. (2013) *Enfoque en la Formación docente*. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Rocha, V., Gómez, D. y López, M. (2019). Características de la política educativa en el marco de la Agenda Mundial de Educación 2030. *Tepantlato (Difusión de la Cultura Jurídica)*, 99. [Revista en línea]. Disponible: <https://tepanlatlato.com.mx/caracteristicas-de-la-politica-educativa-en-el-marco-de-la-agenda-mundial-de-educacion-2030/>. [Consulta: 31-01-2020].

- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25(73), [Revista en línea], 03-12. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000200002&lng=es&tlng=es. [Consulta: 23-01-2020]
- Rodríguez, S. (2011) *Aproximaciones Teóricas para la Formación Formal en el Sujeto Docente*. Informe preparado para el dialogo regional de política. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Rojas, N. (2016). Formación del Docente y Pedagogía de la Complejidad en el Contexto de la Educación. *Revista Cientific*, 1 (1). [Revista en línea], 249-265. Disponible: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientific/issue/view/13/scientific-issn-2542-2987-2016-1-1. [Consulta: 25-09-2021].
- Rondón, A., (2013) *El Docente en las Reformas Educativas Entes las políticas de formación*. Bogotá: Publicaciones de la Universidad de Bogotá. Facultad de Educación a Distancia.
- Ruiz, D. y Cadenas, C. (2009). ¿Qué es una política pública? *Ius Revista Jurídica*. [Revista en línea]. Disponible: http://www.unla.mx/iusunla18/reflexion/QUE%20ES%20UNA%20POLITICA%20PUBLICA%20web.htm#_ednref1. [Consulta: 31-01-2020].
- Runge, A. y Garcés, J. (2010). Alcances y limitaciones de la formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57). [Revista en línea], 187-199. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648715.pdf>. [Consulta: 15-01-2020].
- Saavedra, G., Barbero, M. y Arcila, S. (2020). *Aproximaciones a la formación docente en la pandemia y la reapertura de las escuelas*. [Documento en línea]. Disponible: <https://laeducacionquenosune.co/aproximaciones-a-la-formacion-docente-en-la-pandemia-y-la-reapertura-de-escuelas/>. [Consulta: 11-10-2021].
- Sánchez, V. y Pérez, M. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Universidad y Sociedad*, 9(2). [Revista en línea], 265-269. Disponible: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>. [Consulta: 29-01-2020].

- Sandoval, M. (2007). Sociología de los valores y juventud. *Última Década*, 15(27). [Revista en línea], 95-118. Disponible: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>. [Consulta: 29-01-2020].
- Santana, L. (2016) *Los Mitos y la Realidad Educativa en Colombia*. Bogotá: Ediciones de la Universidad de Bogotá.
- Soto, P. (2009). Lo público y lo privado en la ciudad. *Casa del Tiempo*, 5(17). [Revista en línea], 54-58. Disponible: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/17_iv_mar_2009/casa_de_l_tiempo_elV_num17_54_58.pdf. [Consulta: 30-01-2020].
- Sowa, J. (2000). *Knowledge Representation: Logical, Philosophical, and Computational Foundations*. Pacific Grove, CA: Brooks Cole Publishing Co.
- Speck, J. y Wehle, G. (1981). *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder
- Suárez, A. y Pérez, W. (2007). Paradigmas básicos en formación del profesorado. *Acta Odontológica Venezolana*, 45(4). [Revista en línea], 54-58. Disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0001-63652007000400017&script=sci_arttext. [Consulta: 03-02-2020].
- Talaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere* 10(33). Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 269-273
- Tello, C. (2004). La formación docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde la complejidad. *Profesorado*, 8(1). [Revista en línea], 1-9. Disponible: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42112/24072>. [Consulta: 01-02-2020].
- Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. Formación inicial y profesionalización en servicio. *Revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe)*, 1. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Torres, P. (2014). La formación de docentes reflexivos: un reto para las universidades en el siglo XXI. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 4(1). [Revista en línea], 47-52. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/320291121_La_formacion_de_docentes_reflexivos_un_reto_para_las_universidades_en_el_siglo_XXI. [Consulta: 03-02-2020].

- Tünnerman, C. (2008). Modelos Educativos y Académicos. Managua: Hispamer.
- Umanzor, P. (2016). Epistemología de la formación docente: una mirada crítica. *Paradigma*, 23(36). [Revista en línea], 1-18. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/327558742_Epistemologia_de_la_formacion_docente_una_mirada_critica. [Consulta: 01-02-2020].
- UNESCO (2013). *Proyecto de estrategia a plazo medio 2014-2021*. Paris: Autor.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: logros, la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*. París: Autor.
- UPEL (2011). *Documento Base del Currículo UPEL*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.upel.edu.ve/wp-content/uploads/2019/02/DOCUMENTO-BASE-.pdf>. [Consulta: 04-10-2021].
- UPEL (2013). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL (FEDUPEL).
- Valbuena, M., Morillo, R. y Salas, D. (2004). La importancia del desarrollo de la formación docente en la reforma curricular del proceso de descentralización educativa en Venezuela. *Telos* 6 (2), 222-236. [Revista en línea]. Disponible en: <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/viewArticle/1503/4364>. [Consulta: 02-02-2020].
- Vargas, E, (2014). *El papel de la política educativa*. [Documento en línea]. Disponible: <https://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>. [Consulta: 30-01-2020].
- Vargas, G., (2017) *La Formación Docente y el papel de la Universidad en América Latina*. La Habana: Publicaciones del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).
- Vázquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 12. [Revista en línea], 41-57. [Revista en línea], 41-57.

- Disponible: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8995/1/12%20Estudios%20Ec.pdf>. [Consulta: 30-01-2020].
- Vicente, J.A. (1998). El profesor y su dimensión profesional. *Revista Complutense de Educación*, 9(1). [Revista en línea], 141-163. Disponible: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9898120141A/17399>. [Consulta: 02-02-2020].
- Vilchis, K. (2007). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10). México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, pp. 1-13.
- Villalba, T., (2009) *Tendencias, Paradigmas y Corrientes Fundamentales de la Formación Docente*. 2da Edición. Buenos Aires: Gauchos.
- Villegas, R., (2002) *Hacia una Teoría de la Formación*. México: Trillas.
- Yanes, J. (1999). *El profesorado como técnico. La larga sombra del eficientismo docente*. [Documento en línea]. Disponible: <http://articulosedujuanyanes.blogspot.com/2014/09/el-profesor-como-tecnico-la-larga.html>. [Consulta: 03-02-2020].
- Zambrano, O., (2013) *Pensamiento Educativo de Aristóteles... Una Mirada ante el Reto de la Formación del Profesorado Universitario*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad de Buenos Aires.