REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

AUTORA: Mag. Rosa Amaya

TUTOR: Dr. Luis García

Bárbula, julio 2011

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Tesis para optar al grado Doctorado de Educación de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo.

AUTORA: Mag. Rosa Amaya
TUTOR: Dr. Luis García

Bárbula, julio 2011

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la Comisión Coordinadora del Doctorado en Educación, consideró que el Proyecto de Tesis Doctoral titulado: **"REDIMENSIÓN SOCIO-EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO"**, presentado por el(la) alumno(a):

Rosa Amaya

Cédula de identidad:

5.696.712

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

El (la) Dr. (a) Luís García realiza la tutoría de éste trabajo.

En valencia, a los veinte días del mes de Febrero de dos mil ocho.

LA COMISIÓN COORDINADORA

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD DE CARABOBO FACE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Dra. María E. de Villarroel

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artítulo133, quien suscribe: Dr. Luis García, titular de la cédula de identidad No. 3.301.380, en mi carácter de tutor del trabajo de tesis doctoral titulado "**REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURADOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO**". Presentado por la ciudadana Rosa Amaya de Rebolledo, titular de la cédula de identidad No. 5.696.712, para optar al título de Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe

En Bárbula a los diecisiete días del mes de diciembre del año dos mil once.

Dr. Luis García
C.I. No. 3.301.380

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artítulo133, quien suscribe: Dr. Luis García, titular de la cédula de identidad No. 3.301.380, en mi carácter de tutor del trabajo de tesis doctoral titulado "**REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURADOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO"**. Presentado por la ciudadana Rosa Amaya de Rebolledo, titular de la cédula de identidad No. 5.696.712, para optar al título de Doctora en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe

En Bárbula a los diecisiete días del mes de diciembre del año dos mil once.

Dr. Luis García
C.I. No. 3.301.380

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo titulado: **REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO,** presentado por la magister Rosa Amaya, Cédula de Identidad No. V-5.696.712, para optar al grado de Doctora en Educación, consideramos que reúne los requisitos para ser considerado APROBADO.

NOMBRE Y APELLIDO	C.I	FIRMA DEL JURADO
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Bárbula, julio 2011

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Rosa Amaya Cédula de identidad: 5.696.712
Tutor: Dr. Luis García Cédula de identidad: 3.301.380
Correo electrónico del participante: ramaya@uc.edu.ve

Título del trabajo: **REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.**

Línea de investigación. Educación y currículo.

Sesión	Fecha	Hora	Asunto tratado	Observación
01	16/01/08	10:00 am	Discusión Cap. I del proyecto. Orientaciones para definir el objeto de estudio.	Se definió el objeto de estudio y se formularon los objetivos de la investigación.
02	23/01/08	4:00 pm	Discusión Cap. II y III del proyecto. Orientaciones para precisar el ámbito teórico referencial y establecer el ámbito metodológico	Revisión de los teóricos y los paradigmas de investigación.
03	07/02/08	10:00 am	Revisión del proyecto para su inscripción ante la comisión coordinadora.	Revisión de los III capítulos del proyecto de investigación.
			Revisión de las correcciones realizadas al proyecto.	Se realizaron las correcciones sugeridas.
04	04/04/08	10:00 am	Elaboración de un índice de contenido de la tesis.	Presentación de un esquema de investigación.
05	19/06/08	4:00 pm	Discusión acerca de los sustentos teóricos y metodológicos de la investigación.	Se precisaron los teóricos, el tipo de investigación y la metodología.

Sesión	Fecha	Hora	Asunto tratado	Observación
06	27/11/08	10:00 am	Selección de los informantes clave.	Se estableció el perfil de los informantes claves.
07	27/01/09	10:00 am	Revisión de las entrevistas realizadas. Orientaciones para procesar la información.	Definición del análisis de los datos.
08	18/03/09	10:00 am	Orientaciones para la interpretación de los datos.	Análisis de los datos
09	16/07/09	4:00 pm	Revisión de las otras entrevistas efectuadas.	Procesamiento de la información aportada por los elementos clave.
10	07/10/09	10:00 am	Revisión de los capítulos I, II, III, IV, V.	Corrección y ajustes de los capítulos del I al V.
11	29/01/10	4:00 pm	Discusión sobre la argumentación teórica del capítulo VI.	Orientación para la elaboración del capítulo VI
12	25/03/10	4:00 pm	Revisión del capítulo VI.	Realización de las observaciones al capítulo VI
13	28/04/10	10:00 am	Ajustes del capítulo VI.	Revisión de las correcciones del capítulo VI
14	23/06/10	10:00 am	Orientación para la elaboración del capítulo VII.	Revisión de bibliografía.
15	30/07/10	4:00 pm	Discusión acerca de la consolidación del capítulo VII con la información recabada en los tres ejes epistémicos.	Orientaciones para la elaboración del capítulo VII.
16	04/10/10	4:00 pm	Orientación para la elaboración del capítulo VIII.	Revisión del aporte de la tesis.
17	11/11/10	10:00 am	Ajustes del Capítulo VIII.	Realización de correcciones al capítulo VIII.
18	30/11/10	4:00 pm	Revisión de los capítulos VI, VII, VIII.	Revisión de las correcciones y ajustes realizados.
19	17/12/10	10:00 am	Revisión de toda la tesis	Revisión final para la inscripción de la tesis.

Título definitivo: **REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.**

Comentarios finales acerca de la investigación: la investigación cumple los requisitos para ser inscrita como tesis doctoral ante la comisión coordinadora del doctorado.

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la tesis doctoral arriba mencionada.

Tutor: Luis García
C.I. No. 3.301.380

Participante: Rosa Amaya
C.I. No. 5.696.712

DEDICATORIA

A mi familia

RECONOCIMIENTOS

Quiero expresar un reconocimiento a la Universidad de Carabobo por la formación que brinda esta prestigiosa Alma Mater.

Asimismo, manifiesto mi agradecimiento a todas las personas involucradas en la elaboración de esta tesis doctoral:

A mi familia, por su comprensión, paciencia, compañía y ayuda espiritual y material.

Al Dr. Luis García, por la tutoría de la tesis.

A los profesores del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, porque cada uno de ellos desde su campo de investigación aportó un elemento a la tesis.

A los docentes que fueron informantes clave de la investigación, quienes muy solícita y generosamente aceptaron participar en el estudio y permitieron las entrevistas.

A los compañeros de estudio, por sus valiosos aportes a lo largo de la escolaridad del Doctorado.

Al Dr. Aristóbulo Cáceres, por su inestimable ayuda en la facilitación de bibliografía y las orientaciones de carácter metodológico.

A todos los que no nombro pero que colaboraron de alguna manera para hacer posible esta investigación.

A todos, la más hermosa palabra de agradecimiento: Gracias.

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....xix

Abstract.....xx

INTRODUCCIÓN.....1

SITUACIÓN ACTUAL.....11

La formación permanente del docente como objeto de estudio.....11

La cultura docente como elemento mediador de la formación permanente.....17

OBJETIVOS.....28

General.....28

Específicos.....28

Justificación de la investigación.....29

Desarrollo profesional del docente.....37

Función docente 39

Historia de la formación docente en Venezuela.....53

Período de la conquista y colonización (1498-1810).....53

Período de consolidación de la República (1810-1958).....56

Período de la Democracia Representativa (1958-1999) 62

Período de la Democracia Participativa (1999-).....66

Nuevas exigencias de la educación.....68

Introito semántico del término cultura 84

CAPÍTULO III.....89

ÁMBITO REFERENCIAL.....89

La institución escolar.....90

Espacio social.....92

El contexto escolar conceptualizado como espacio social.....93

Habitus.....94

Acción.....98

Rutinización.....100

Conciencia práctica y conciencia discursiva.....101

CAPÍTULO IV.....104

ÁMBITO METODOLÓGICO.....104

Enfoque paradigmático de la investigación.....104

Perspectiva ontológica.....106

Perspectiva metodológica.....107

Perspectiva teórica.....109

Perspectiva epistemológica.....112

Paradigma cualitativo.....115

Metódica.....117

Técnicas de recogida de información.....121

Unidades de análisis.....121

Criterios de selección de los participantes en el estudio.....122

Credibilidad y confirmabilidad de la investigación.....123

Análisis de contenido.....127

Procedimiento del análisis de contenido.....128

Análisis de contenido del discurso político.....129

Análisis de contenido del discurso de los docentes.....130

El análisis de contenido y el enfoque hermenéutico.....130

Guión de la entrevista.....131

CAPÍTULO V.....134

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....134

ANÁLISIS DEL EJE POLÍTICO-NORMATIVO.....134

Documentos seleccionados.....135

Metódica.....135

Procedimiento seguido en el análisis de contenido.....136

Recogida de datos.....136

Reducción de datos.....137

Representación de datos.....137

Elaboración de conclusiones y verificaciones 138

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES.....138

Análisis de contenido del documento Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).....139

Concepción, fines, principios de la educación y formación docente.....139

Análisis de contenido de la Ley Orgánica de Educación 146

Análisis del contenido del plan de desarrollo económico y social de la nación 2001-2007.....168

Análisis del contenido del Plan del desarrollo económico y social de la nación 2007-2013.....173

La educación como proyecto político.....176

ANÁLISIS DEL EJE CURRICULAR-PEDAGÓGICO.....179

Análisis de la formación inicial del docente: hoja de ruta.....180

Análisis de la formación permanente: mapa existente.....180

ANÁLISIS DEL EJE TÉCNICO-DIDÁCTICO.....183

Informantes clave.....183

Selección de los informantes clave.....184

Director.....184

Coordinador pedagógico.....185

Docente de educación primaria.....187

Docente de Educación Media.....188

Análisis de las entrevistas.....188

Procedimiento para el análisis de contenido de las entrevista.....190

Análisis interpretativo de las entrevistas 209

CAPÍTULO VI.....216

REDIMENSIÓN DE LA CULTURA DOCENTE Y RED DE LA FORMACIÓN PERMANENTE.....216

Redimensión socio epistémica de la cultura docente.....217

División analítica entre dos dimensiones 219

Perfiles de formación.....221

Espacios de formación.....223

El cambio educativo en la educación básica venezolana.....225

RED DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE.....228

Nodo de la formación inicial.....233

Nodo de las instituciones educativas.....236

Nodo de las políticas educativas.....239

Nodo del esfuerzo personal.....240

REFERENCIAS.....243

ANEXO 1: ENTREVISTA AL DIRECTOR.....257

ANEXO 2: ENTREVISTA AL COORDINADOR.....263

ANEXO 3: ENTREVISTA AL DOCENTE D1.....269

ANEXO 4: ENTREVISTA AL DOCENTE D2.....274

ANEXO 5: POSTGRADOS EN VENEZUELA.....279

INDICE DE MATRICES

Matriz 1: Categorías y sub-categorías de los documentos oficiales.....138

Matriz 2: Concepción de la educación 143

Matriz 3: Requisitos de la educación.....144

Matriz 4: Carrera docente.....145

Matriz 5: Dimensiones de la educación.....157

Matriz 6: Objetivos de la educación.....159

Matriz 7: Formación inicial.....161

Matriz 8: Formación del docente en ejercicio.....163

Matriz 9: Programas de formación.....165

Matriz 10: Educación de calidad para todos.....170

Matriz 11: Educación bolivariana.....175

Matriz 12: Categorías y sub-categorías de las entrevistas.....195

Matriz 13: Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente 197

Matriz 14: Valoración de los programas formativos.....199

Matriz 15: Participación en los programas formativos.....200

Matriz 16: Liderazgo y trabajo en equipo.....202

Matriz 17: Resultados en los procesos educativos.....204

Matriz 18: Realidad en los centros escolares.....205

Matriz 19: Cultura docente.....206

Matriz 20: Asunción del compromiso de mejoramiento profesional.....207

REDIMENSIÓN SOCIO EPISTÉMICA DE LA CULTURA DOCENTE: UN ELEMENTO DE ANÁLISIS EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Autora: Rosa Amaya
Tutor: Dr. Luis García

Julio, 2011

Resumen

La tesis tiene como objetivo aportar elementos teóricos a los programas de formación permanente del docente venezolano, que requiere la sociedad del conocimiento, mediante el análisis de la redimensión socio epistémica de la cultura docente. Se fundamenta teóricamente en las categorías analíticas de Habitus y Espacio Social pertenecientes a la Teoría de los Campos de Bourdieu y; las de Acción, Rutinización, Conciencia Práctica y Conciencia Discursiva de la Teoría de la Estructuración de Giddens. Se recurre a la hermenéutica para interpretar y comprender el fenómeno de la mediación de la cultura docente en la formación permanente, en el subsistema de la educación básica. La requisitoria hermenéutica se hizo sobre tres ejes epistémicos: el eje político-normativo; en cuanto marco legal que dota de forma jurídica las políticas de formación permanente, el eje curricular-pedagógico; como fuente de análisis de la operacionalización, por parte de las instituciones formadoras de docentes, de los planes de formación del docente de educación básica derivados del eje anterior y el eje técnico-didáctico, referido a la comprensión del fenómeno estudiado desde la narrativa de los docentes del subsistema de educación básica. La información se obtuvo mediante los análisis de contenido documental y conversacional, utilizándose como fuentes los documentos legislativos, documentos oficiales y cuatro informantes claves a los que se les aplicó una entrevista semiestructurada. La investigación permitió un marco comprensivo de la realidad o construcción teórica de la formación permanente del docente de educación básica. La concatenación de los elementos teóricos y metodológicos de la investigación derivó en una red de la formación permanente, un modelo consistente en cuatro niveles de agregación o nodos: formación inicial, instituciones educativas, políticas educativas y esfuerzo personal. La tesis se inscribe en la línea investigación y currículo.

Palabras clave: formación docente, formación permanente, cultura docente.

RESIZING EPISTEMIC SOCIAL OF CULTURE TEACHING: AN ELEMENTANALYSIS OF CONTINUING EDUCATION IN THE KNOWLEDGE SOCIETY

Author: Rosa Amaya
Tutor: Dr. Luis García
July, 2011

Abstract

The thesis has as aims contribute theoretical elements to the programs of continuing education of the Venezuelan teacher, which requires the knowledge society through the analysis of socio epistemic resizing of the teaching culture. It is based on Habitus's analytical categories and Social Space of Theory of Bourdieu's Fields and those of Action, Rutinización, Practical Conscience and Discursive Conscience of the Theory of Giddens's Structure. Hermeneutics are used to interpret and understand the phenomenon of mediation of the educational culture in the continuing education in basic education subsystem. The hermeneutic requisition was done from three epistemic axes: the political - normative; it is a legal frame that that provides with juridical form of permanent training policies, the curricular-pedagogic axis; it is a source of analysis of the implementation, by the teacher training institutions, training plans of the basic education teacher derivatives front axle and the technical - didactic referred to the comprehension of the phenomenon studied from the narrative of the teachers of basic education subsystem. The information was obtained by means of the analyses of documentary and analyses of conversational content, as sources were employed the legislative documents, official documents and four key informants to whom a semistructured interview was applied. The investigation allowed a comprehensive frame of reality or theoretical construction of the continuing education of teachers in basic education. The concatenation of the theoretical and methodological elements of the investigation derived in the network from the continuing education, a model consisting of four levels of aggregation or nodes: initial formation, educational institutions, educational policies and personal effort. The thesis is part of the online research and curriculum.

Keywords: teacher education, continuing education, teacher culture.

INTRODUCCIÓN

Lo importante hoy día no es tener respuestas definitivas, sino disponer de preguntas actualizadas. Mientras que las doctrinas cerradas, redondas, totalitarias y totalizadoras viven con base en soluciones absolutas, las teorías inciertas y las teorías abiertas viven a partir de una permanente actualización de sus cuestionarios.
Víctor Guedez

Los cambios producidos por las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) no tienen carácter reversible y los nuevos espacios de conocimiento generados por ellas no son transitorios. Las TIC han hecho del conocimiento, en la sociedad actual, un bien requerido y factible de ser ofrecido rápidamente, presionando con ello al sistema educativo para que se adapte al mundo globalizado y postmoderno de la era de comunicación y de la información.

En ese proceso, los sistemas educativos se ven obligados a enfrentar los nuevos retos producidos por la aceleración de los cambios sociales, de la modificación de los patrones económicos y productivos planteados por las TIC, donde el modelo de desarrollo económico mundial está basado en sumo grado en los conocimientos. Pero, junto a las exigencias realizadas a la educación formal se abren, también, nuevos caminos para ella. De este modo, las dinámicas relacionadas con las nuevas formas de producción, y el surgimiento concomitante de la sociedad del conocimiento, son el telón de fondo vital para quienes tienen la responsabilidad y la toma de decisiones en materia educativa y para quienes tienen que acatar dichas decisiones.

Esto implica, en primera instancia, reconocer el papel que en este contexto debe asumir la educación formal, donde la institución escolar, entendida en su sentido más amplio, está llamada a vivir una importante transición: el paso de la era de la

producción de masas y de la economía de mercado a la de las sociedades del conocimiento basadas en la información y en la comunicación, representando un profundo cambio de paradigma que afecta todos los aspectos de su organización y funcionamiento.

Entonces, para preparar la emergencia de la sociedad postindustrial y de las nuevas organizaciones políticas, económicas y culturales son necesarias nuevas reglas de organización y de gestión de la estructura educacional. El modelo de sistema educativo del mundo occidental nació con una concepción de educación pensada para dar respuestas a las necesidades de las sociedades industriales de los siglos XIX y XX, mientras esta sociedad, la del siglo XXI, es más compleja, y la educación también lo es, por tanto los cambios a introducir están bien razonados.

De este modo, paralelamente al reconocimiento mundial, manifestado en congresos, foros, cumbres y diferentes proyectos y eventos científicos internacionales, del papel de la educación en el desarrollo social y cultural sostenible, la erradicación de la pobreza y la discriminación, el crecimiento económico y la estabilidad democrática, hay una demanda por una reforma profunda de los sistemas educativos.

Cuestión alusiva más al cambio en la objetivación de las reformas que a su puesta en práctica, porque desde la última mitad del siglo XX se han sucedido diferentes estrategias de cambio educativo, desde las iniciales políticas reactivas de los años 60, pasando por las concepciones de cambio programático de la década de los 80 hasta llegar a las propuestas didácticas basadas en implementación de tecnologías informatizadas de finales de siglo XX.

Las reformas se producen debido a la necesidad, generada por el mismo dinamismo social, de realizar ajustes en la estructura educacional. Pero, la historia de las reformas educativas está llena de propuestas de cambios que no terminaron de germinar debido a la lectura realizada por las escuelas, en la cual las interpretaron las

laxaron, encontraron en ellas espacios sobre los que erigieron su autonomía, las minimizaron, las maximizaron, las banalizaron, las evadieron y en muchos casos las resistieron.

Muchos de los intentos de introducir reformas desde las instancias políticas y administrativas gubernamentales no pudieron traspasar una fuerte barrera: el contexto de la práctica educativa cotidiana desarrollada en la institución escolar a partir de la cultura profesional de los docentes, de sus concepciones sobre la enseñanza, de sus tradiciones y de las posibilidades efectivas de los medios y las condiciones reales de trabajo. Esto demuestra que nos son las reformas en sí, con sus leyes y conjuntos de disposiciones, las que definen o deciden los cambios, sino el modo como terminan siendo apropiadas por quienes las han de implementar.

Por lo tanto, un sujeto clave en las reformas educativas es el docente. Sin tratar de otorgar a un solo elemento un sentido enmendador, a partir del cual dicho elemento en vez de formar parte del conjunto de factores incidentes en la manera de presentarse una determinada situación se constituye en el principal responsable, se reconoce como las profundas y continuas transformaciones de la sociedad demandan condiciones diferentes para las prácticas educativas y las tareas que realizan los docentes.

Un debate pertinente y una reflexión profunda sobre el papel de la educación y sus implicaciones en la sociedad emergente signada por la posibilidad de producción de información y conocimiento debe hacerse teniendo en cuenta el rol del docente en ese nuevo contexto social y cultural donde se requieren otras competencias científicas y pedagógicas, no para la transmisión de información, sino para fomentar ese distinto marco competencial de aprendizaje que la sociedad de la información y el conocimiento también le atribuye a los estudiantes.

En la sociedad de la información y el conocimiento, el rol del docente está adquiriendo una nueva dimensión ontológica. Proporcional al aumento de la

complejidad de la sociedad sobre el docente gravan exigencias también cada vez más complejas, por lo tanto, las funciones del docente tienden a cambiar y con ellas las habilidades requeridas para trabajar eficazmente. Así, por ejemplo, la cada vez más creciente necesidad de educación y formación de la población en general impone al docente cargas extras, en este caso, de modo elemental, se podría señalar la carga de un excesivo número de alumnos, con grandes diferencias en cuanto a conocimientos previos, capacidad lingüística y de comunicación, y supuestos culturales, lo que obliga a una revisión permanente no sólo del dominio experto del docente sino también de sus competencias pedagógicas, didácticas e investigativas.

Partiendo de lo anterior, la nueva arquitectura de la educación, entonces, debe establecer nuevas hipótesis para un proceso de formación permanente del docente, para permitirle como intelectual y como investigador asignarle a su práctica de enseñanza, rasgo esencial de la tarea pedagógica, una dinámica de construcción apropiada, por parte de sus alumnos, del conocimiento disciplinar al mismo tiempo que funge de interlocutor para hacer valer la postura de la educación incluyente y el objetivo de educar transciende la premisa del desarrollo económico hacia la de se educa para formar ciudadanos críticos y responsables.

Debido a ello, surge, entonces, el imperativo de adecuar permanentemente la acción educativa a las características de quienes son los interlocutores concretos: los alumnos, de tal manera que los contenidos pedagógicos disciplinares, unidos a los conocimientos personales, se conviertan en saberes sociales para el desarrollo cultural y humano. Es correlativo, por lo tanto, cualquier espacio de investigación inherente a la docencia expande sus fronteras a la posibilidad de lograr los mejores resultados de la función docente.

La formación permanente se plantea como una estrategia de cambio educativo la cual permite al docente asumir una posición coherente con el desempeño

pedagógico, que esté en armonía y sea recíproca con los desarrollos globales y demandas crecientes que signan la sociedad de la información y el conocimiento, donde la educación de la población activa en conocimientos disciplinares y valores tales como la tolerancia, la libertad, la convivencia democrática, la paz y el ejercicio de la ciudadanía es prioritaria, factor que convierte al docente en el emergente activo para dar soporte a ese requerimiento.

Es decir, el cambio educativo depende en su mayor parte de la acción de los docentes, porque al margen de las demandas sociales y de las reglamentaciones legales, son ellos, desde el espacio privilegiado de las aulas, quienes pueden darle calidad a la educación; por lo tanto, es comprensible el énfasis e interés alcanzado por la formación permanente del docente como elemento esencial para alcanzar los fines y metas de los sistemas educativos y que demanda la sociedad de la información y el conocimiento.

Ahora bien, del mismo modo como las reformas educativas son mecanismos de interpelación en el sentido de interpelar a los diversos sujetos: docentes, estudiantes, personal administrativo y directivo, entre otros, a hacerse cargo de una nueva situación la cual exige de ellos comportamientos diferentes, también la formación permanente adquiere un sentido ligado al orden simbólico de la interpelación del docente hacia una mayor profesionalización. Constituyéndose así dos subjetividades antagónicas que pueden llegar a negarse recíprocamente: la política gubernamental de formación permanente y la actuación docente.

La formación permanente del docente, por lo tanto, no puede operar desde supuestos teóricos distanciados de la práctica cotidiana del docente o concebida esta práctica en relación con un marco abstracto de referencia desligado de las tareas específicas de la enseñanza, sin la debida atención a la cultura docente; “al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo de reglas

de juego y supuestos compartidos, que son los que le permiten organizar la actividad académica" (Viñao Frao, 2002: 84).

Se toca así un aspecto central de los proyectos de formación permanente: la mediación de la cultura docente. Sin ser ésta la única dimensión de la resistividad, es importante destacar y asumir el sentido que tiene en los proyectos formativos la cultura docente, porque la misma es un recurso adaptativo al medio, un ajuste estratégico interiorizado sin conflictos (Imbernón, 1994).

La cultura docente puede ser definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes y determinantes de lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Bailey, Curtis y Nunan, 2001). La cultura docente se específica en los métodos didácticos empleados en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y el desempeño de funciones al interior del aula, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

De acuerdo con Hargreaves (1996) la cultura docente puede ser definida en función de dos factores: el contenido y la forma. El contenido se refiere a "las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general" (p. 190), mientras la forma "se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas" (p. 191).

El contenido está más ligado al pensamiento pedagógico y, además; condicionado por presiones externas, por el hecho de la socialización del docente en la institución escolar. La forma se caracteriza por la manera como se relacionan los docentes dentro y fuera de la institución escolar y en ese sentido Hargreaves destaca

cuatro rasgos: el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial y la balcanización.

Con base en lo expresado, el mecanismo de la formación permanente amerita un análisis a partir de la comprensión de cómo opera la cultura docente, de cuál es la racionalidad e interpretación que le dan los docentes de educación básica, desde la cultura internalizada, a los proyectos formativos que supongan un proceso de cambio.

Por lo tanto, esta investigación, tuvo como propósito aportar elementos teóricos a los programas de formación permanente del docente venezolano, que requiere la sociedad del conocimiento, mediante el análisis de la redimensión socio epistémica de la cultura docente. La investigación realizada permite asegurar, que, si bien en Venezuela se tiene plena conciencia de la importancia de la formación permanente, no se encuentran registrados muchos esfuerzos por establecer un apoyo sistémico diferenciado durante toda la carrera de los docentes para su continuo desarrollo profesional en una sociedad cuyo diseño y estructura funcional se hace cada vez más difusa y con ello más compleja la vida escolar.

El cuerpo de la tesis está conformado por VI capítulos. En el capítulo I, se describe la situación actual presentando los aspectos que han motivado el desarrollo de esta investigación. Partiendo de la consideración de la formación permanente del docente como objeto de estudio, se fija posición sobre la necesidad de teorizar sobre este reciente fenómeno educativo a partir de considerar la cultura docente como elemento mediador de la formación permanente.

Desde el enfoque cultural el pensamiento y actuación del docente implica un entramado complejo donde se combinan creencias, representaciones y saberes obtenidos de la cultura escolar en la cual se encuentra inmerso; gran parte, pues, de los cambios esperados en los procesos formativos requeridos en la sociedad del conocimiento, dependen de la comprensión de la cultura docente como factor básico a

considerar. También, en esta parte, en el capítulo I, se establecen los objetivos de la investigación y la exposición de motivos o justificación.

El capítulo II, es el marco conceptual y contextual de elementos referenciales utilizados a modo de hilos conectores de conceptos vinculantes al interior del tema de estudio. Así, en un primer plano sociológico se presentan los perfiles de la profesión docente en los programas formativos; en un segundo plano ontológico se presenta el desarrollo profesional y la función docente En un tercer plano, de carácter epistemológico, se hace un recorrido epistémico por el concepto de formación. Asimismo, se aborda desde la relectura de hechos socio-históricos concernientes a la tradición de los modelos de formación docente y el recorrido histórico de la formación docente en Venezuela.

Para ubicar la formación permanente dentro de unas coordenadas y unos límites comprensivos de su consideración como objeto de estudio se presenta las nuevas exigencias de la educación y la formación docente en la sociedad del conocimiento para derivar el discurso hacia la formación permanente del docente de educación básica y la importancia de la formación permanente en el debate actual, de esta manera se resalta la importancia del objeto de estudio de esta investigación. El capítulo cierra con una referencia obligada al desarrollo y evolución del término cultura y la tensión sufrida por la cultura docente en los momentos actuales.

El capítulo III corresponde al ámbito referencial, a la fundamentación teórica, en el cuál se explica cómo se interpreta el hecho social desde lo teórico. La problemática planteada es reconstruida la luz de los aportes teóricos de Bourdieu y de Giddens. En Bourdieu, se revisó la posición teórica de espacio social, arribando a la conclusión de que los cambios educativos involucran procesos simbólicos con una autonomía y eficacia específica, tal como la cultura escolar. De igual forma se revisó el concepto de habitus, definido como un sistema de actuación o un sistema de

esquemas de prácticas y al mismo tiempo de percepción y apreciación de la realidad (Bourdieu, 1984), así, el habitus se convierte en un mecanismo de percepciones, apreciaciones y acciones facilitadoras de la reflexión del docente en cuanto a sus posibilidades de actualización y profesionalización mediante la formación permanente.

De Giddens se revisaron las categorías de análisis de Acción, Rutinización, Conciencia Práctica y Conciencia Discursiva. La acción es el dispositivo primario de la formación permanente, pues la acción del docente y la acción social de los proyectos de formación permanente en los marcos institucionalizados son indisociables. A su vez, la conciencia práctica y la conciencia discursiva permiten interpretar la acción de los sujetos. Por otra parte, la rutinización, como mecanismo psicológico, le da al docente la seguridad ontológica de su saber hacer, de su conciencia práctica.

En el capítulo IV, se explica el ámbito metodológico. Se asume el paradigma cualitativo y una metodología perfilada hacia el análisis interpretativo, la comprensión y evaluación de datos, obtenidos de documentos legales y entrevistas a los informantes claves. De ellos se fue extrayendo, induciendo y estructurando, progresivamente, el discurso interpretativo, argumentativo y explicativo de la Tesis a partir de la interconexión de la información, de la búsqueda de los significados coincidentes, divergentes o aislados en los contenidos analizados.

El capítulo VI lo constituye el análisis de los tres ejes epistémicos de la investigación: político-normativo, curricular-pedagógico y técnico-didáctico. Se presenta el análisis de contenido de los documentos legislativos y oficiales sobre la política educativa, del discurso de las instituciones formadoras de docentes y el análisis de las entrevistas a los docentes de educación básica que tuvieron el protagonismo en esta tesis como informantes clave.

El capítulo VI es el aporte de la tesis al campo de conocimiento investigado. Se presenta el marco comprensivo de la realidad estudiada o construcción teórica. Empleando la red como metáfora se proponer la red de la formación permanente del docente de educación básica, constituida por cuatro niveles de agregación o nodos: la formación inicial, las instituciones educativas, las políticas educativas y el esfuerzo personal.

CAPÍTULO I

No existen sistemas omnicomprensivos de pensamiento en los que todas las preguntas tengan respuestas; un sistema de pensamiento todopoderoso válido para toda situación (todo terreno). De ahí la necesidad de fortalecer la inmersión en problemas y debates más importante de la cultura de nuestro tiempo.
Gloria Edelstein

SITUACIÓN ACTUAL

La formación permanente del docente como objeto de estudio

Esta tesis se inscribe en la línea de investigación Educación y Currículo. Ofrece un aporte teorético al tema sobre la formación permanente del docente, tema que ha ampliado la discusión sobre la formación docente, iniciada hace ya más de tres décadas por intelectuales de la educación y de la pedagogía, debido, en ese entonces, al fuerte poder de socialización que adquirieron los medios de comunicación de masas; y ahora, con los nuevos y siempre cambiantes retos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) brindan a la educación y, por supuesto, a las instituciones escolares y a sus actores.

Uno de los aspectos más relevantes de las TIC es que abrieron la ventana a la historia de nuevas formas de relaciones económicas, sociales, políticas, culturales, de configuración de espacio y tiempo, originando múltiples manifestaciones de transformación del paradigma educativo y dando lugar a la necesidad de la formación permanente del docente.

Diversos documentos y propuestas (Alonso, 2001; Cobo, 2001; Proyecto Agenda Uruguay 2002; Arredondo y Braslavsky, 2003), consideran la formación permanente como un derecho y al mismo tiempo un deber del docente, asimismo; es

una responsabilidad de los órganos rectores del sistema educativo en cuanto es una vía para dignificar y jerarquizar la profesión docente, mejorar la calidad de la educación y asegurar la transformación del sistema educativo.

La propuesta clave de cualquier estrategia eficaz de reforma educativa es la formación permanente del docente. En la reunión llevada a cabo en Colonia, en junio de 1999 el grupo G-8 declaraba en la *Carta de Colonia: Educación permanente: objetivos y aspiraciones* que los docentes son el recurso más vital para promover la modernización de la educación (G-8, 1999). Desde finales del segundo milenio el docente aparece como responsable de los cambios y demandas sociales, tal como se evidencia en los nutridos, diversos y frecuentes eventos internacionales y nacionales, en los cuales se aborda el tema educativo y dentro de éste el tema de la formación permanente del docente.

En el ámbito internacional se pueden mencionar los siguientes: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia; en 1990, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en 1994 en Salamanca; España, las Cumbres de las Américas, efectuadas durante los años 1994, 1998, 2000, 2001, 2005,2009,2010 en Miami, Santiago de Chile, Santo Domingo, Quebec, Mar de la Plata, Puerto España respectivamente, el Foro Mundial sobre la Educación, que tuvo lugar en Dakar, Senegal, en el año 2000, el mismo año de La Cumbre del Milenio de la Organización de las Naciones Unidas, las Conferencias Iberoamericanas de Educación, realizadas en La Habana, Panamá, Valencia y Santo Domingo, respectivamente en 1994, 1998, 2000, 2001 y 2002, la Reunión Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, celebrado en Cochabamba, en 2001, la Segunda y Tercera Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Gobierno y Estado en Madrid; 2002 y México 2004.

En el plano nacional, resalta un conjunto de políticas educativas que, en su momento, respondieron a los acuerdos suscritos por Venezuela con los organismos

internacionales de Educación y los compromisos adquiridos en vías de mejorar la calidad educativa mediante el apoyo de estrategias de formación permanente de los docentes. Cabe señalar la Resolución 01, del 15 de enero de 1996, mediante la cual el Estado venezolano definió los aspectos centrales en cuanto a la formación docente, por considerarlo el elemento clave para una educación de calidad, cuestión que hacía urgente una política de formación docente adaptada a las orientaciones que para ese momento seguía el proceso escolar.

La formación permanente fue una de las cinco líneas prioritarias de esa política y se consideró que más allá de procesos de habilitación, ella debía crear condiciones para impulsar el "espíritu de superación y una actitud de indagación hacia los cambios y experiencias de aprendizaje" (ME, Resolución 01, 1996). Las otras cuatro líneas fueron: 1) la definición y rasgos del perfil profesional del docente a formar, 2) los elementos básicos de la estructura curricular, 3) los títulos y certificados de competencia a otorgar y 4) la profesionalización de los docentes en servicio.

En esa misma vía, de buscar principios orientadores congruentes con las tendencias y perspectivas actuales de la educación, uno de los aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) esbozado en el año 2001, fue la formación permanente del docente. El mismo, a modo de justificación, planteó la necesidad de modificar los planes y programas de capacitación vigentes porque habían sido diseñados sin tomar en cuenta las necesidades, experiencias y aprendizajes adquiridos de la práctica pedagógica y social del docente, con lo cual la formación adquirió un carácter fragmentario, ajena a la dignidad profesional, divorciada de la autonomía y creatividad del docente.

Para entender esta conclusión, hay que recordar que, en Venezuela, la formación permanente fue un tema que se incorporó muy temprano en la legislación educativa. Teniendo en consideración que el inicio de la institucionalización de la formación permanente ocurrió en torno a los años ochenta es bien significativo que se

le consagrara como derecho en la Ley Orgánica de Educación (L.O.E) de 1980 y en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

La Ley Orgánica de Educación de 1980 le otorgó al Ministerio de Educación, como máximo organismo rector del sistema educativo nacional, la potestad de definir la política de formación permanente de los docentes, tal como se lee a continuación:

> El Ministerio de Educación, dentro de las necesidades y prioridades del sistema educativo y de acuerdo con los avances culturales, establecerá para el personal docente programas permanentes de actualización de conocimientos, especialización y perfeccionamiento profesionales. Los cursos realizados de acuerdo con estos programas, serán considerados en la calificación de servicio (Art. 97, LOE, 1980).

Del mismo modo, los artículos 139 y 140 del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente (REPD, 2000), destacan que la formación y capacitación se desarrollará en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijando políticas y estableciendo programas permanentes de actualización, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia, así como estableciendo un régimen de estímulos y facilidades, sistemas especiales de acreditación, estudios a distancia, becas y créditos educativos, a los fines de la aplicación de los programas permanentes.

Como lo plantea el PEN, la política gubernamental de formación permanente, trazada en los años ochenta, no realzó el compromiso del docente con su propia formación, ni tomó en consideración la realidad particular de cada nivel del sistema educativo. En esta política se nota un monopolio total del Estado en lo que concierne al establecimiento de las necesidades formativas de actualización, perfeccionamiento y especialización de los docentes venezolanos.

Por lo tanto, para corregir el desvío entre lo normativo y la realidad, en el PEN:

> Se propone la formación permanente como una alternativa dirigida a propiciar en el docente, su rol protagónico, es decir un sujeto dueño de su propio proceso de formación y aprendizaje, produciendo conocimiento de una manera reflexiva, autónoma, colectiva, transformador de su práctica, partiendo de su realidad y atendiendo a las necesidades y expectativas de los docentes, de la escuela, en función de la exigencia de la educación nacional que estamos propugnando (MED, 2001).

En concordancia con lo anterior, en el año 2004, se esboza el *Programa de Formación Permanente para la Dignificación del Docente* (MED, 2004). En éste la formación permanente se concibió como una estrategia dirigida al mejoramiento de la calidad de la educación. Para la concreción de este fin se constituyeron equipos de Formación Permanente, coordinados por las zonas educativas, para además de formar al personal directivo y de supervisión y a los docentes interculturales bilingües, brindar a todos los docentes al servicio del Estado experiencias de actualización de la enseñanza de la lengua, de la matemática y de la ciencia, y capacitarlos en el uso de las TIC.

Enfatizando la importancia del tema, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, presentado por la Asamblea Constituyente Educativa en el año 2001, dedica su Título IV a la formación docente, formación permanente y carrera docente. En él se recoge y articula un conjunto de lineamientos que confluyen en la premisa de "garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país" (Art. 63).

La Ley Orgánica de Educación, promulgada el 13 de agosto de 2009, publicada en la Gaceta Oficial extraordinaria Nº 5.929, conceptúa**, en el artículo 38, a la formación permanente como un proceso para la actualización y mejora de conocimientos y desempeño, vinculándola al fortalecimiento de principios racionales de la sociedad. Este artículo guarda similitud con el artículo 63 del Proyecto de Ley del año 2001.**

> La formación permanente es 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. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país (Art. 38, LOE, 2009).

A través de lo expuesto, la formación permanente del docente como objeto de estudio está suficientemente justificada. La importancia del tema es incuestionable, "el discurso educativo, independientemente de su origen y línea teórica, considera esta práctica educativa como necesaria para el desarrollo y posible mejora escolar en un contexto de constantes cambios políticos, económicos, sociales, culturales y tecnológicos" (Cordero Arroyo en Imbernón y otros, 2004: 104).

Particularmente, en nuestro país los espacios de formación postprofesional de los docentes están enlazados a los cambios sociales, políticos y educativos. Surge, entonces, la inquietud por los sentidos que adquiere la formación permanente en las prescripciones y normativas legales y los modos cómo los docentes, especialmente del subsistema de educación básica, entienden dichos espacios; la preocupación por conocer el entramado entre los planteamientos teóricos y los procesos de aplicación.

Lo anterior, justifica la búsqueda de marcos explicativos y cuerpos teóricos válidos para atender esta nueva arista del fenómeno educativo ligado al profesional docente, por lo cual, esta tesis se inserta en el debate en torno no sólo a la necesidad sino también a la posibilidad de la formación permanente del docente venezolano en el subsistema de educación básica en Venezuela, con miras a su desempeño en la sociedad de la información y el conocimiento, sociedad que, interpretando a Castells (1998), se caracteriza por la organización en redes, la existencia de la virtualidad construida mediante un sistema de medios de comunicación interconectados y diversificados, pero primordialmente por la aplicación del conocimiento y la información para generar nuevos conocimientos.

Tal sociedad, requiere otras concepciones de la figura docente, soslayar su formación en términos puramente instrumentales o funcionales, superar el planteamiento de un rol, profundamente arraigado en la cultura escolar, que enfatiza el desarrollo de las habilidades técnicas y de gestión, como bien lo señala Pérez Gómez (2004) en la afirmación "la búsqueda de la eficacia, del rendimiento académico, de la flexibilidad, la incertidumbre y la preparación tecnológica son constante que encontraremos en el horizonte actual de la cultura escolar y docente elaborada en un clima social de racionalidad instrumental" (p.166).

Ese es el desafío de la formación permanente con relación los docentes en ejercicio en la educación básica, bien vale la pena, entonces, analizar la mediación de la cultura docente en dicho proceso.

La cultura docente como elemento mediador de la formación permanente

Una mirada más focalizada en la dinámica de las prácticas pedagógicas de los docentes lleva a inferir que éstas se legitiman apelando a un sistema social de valores, ideas y procedimientos, consensuado en ese espacio vital donde ellas se desarrollan. Diversos estudios (Davini, 1995; Tardif, 2004) encauzados en el análisis de cómo se forman los docentes señalan la importancia de dos momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar y los procesos de socialización profesional (Imbernón, 1994; Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

A su vez, los procesos de socialización profesional se pueden dividir en tres momentos: los llevados a cabo en la institución formadora en la etapa de la formación pedagógica sistemática, los producidos en el momento de la inserción al campo laboral, cuando se es docente novel, y en el transcurso del perfeccionamiento docente, ya como docente experimentado. Dichos estudios muestran además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas de los docentes, en relación con los efectos producidos por la propia

biografía escolar y los procesos socializadores llevados a cabo principalmente en los lugares de inserción laboral.

Davini (2002, citando a Terhart, 1987) lo explica de la siguiente manera:

> Frente al poder de la biografía escolar previa y de la socialización laboral en el terreno de la práctica, la fase de la formación inicial académica representaría, en fórmula extrema, un episodio de débiles consecuencias. Ante las inseguridades de los nuevos iniciados, de la complejidad de la situación de trabajo, del contacto con los colegas, superiores y alumnos, los jóvenes graduados regresarían a ese fondo de saber, que conformó su paso por la cultura de la escuela […] Sedimentada en la propia experiencia a lo largo de toda su vida como alumnos, se destaca que cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa (p. 14).

Desde esta perspectiva, los primeros años de exposición a las prácticas educativas tendrían un poder conformador de las prácticas docentes no alcanzable a ser contrarrestado por ambas, la formación de grado y el perfeccionamiento profesional. La biografía escolar constituye, entonces, un habitus difícilmente modificable por la formación docente sistemática y más bien tiende a reforzarse cuando halla en la práctica las condiciones para su continuidad.

Numerosos autores (Day, 2005; Pérez Gómez, 2006), sostienen que mediante ese aprendizaje práctico y temprano de la cultura escolar, se produce una interiorización de los modelos de enseñanza de los primeros años de escolaridad. Este proceso constituye un fondo de saber fuerte, regulador de las prácticas docentes, resistentes al cambio, porque además de ser saberes vivenciales no tuvieron mediación crítica.

Señalado lo anterior, se debe, entonces, aclarar cómo se entiende y se da el proceso socializador en el momento de la inserción del docente al campo laboral.

Este proceso se entiende como el campo de relaciones producido en una institución escolar mediante un proceso a través del cual, el recién ingresado se convierte en miembro activo y participante de la comunidad docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, Op. Cit.). Se lleva a cabo, especialmente, dentro de la dependencia organizativa y área académica donde se adscriba el docente y le va a permitir un mecanismo de adaptación a la cultura escolar de ese centro educativo.

Benedito, Ferrer y Ferreres (Op. Cit.: 177), al analizar lo que representan los procesos socializadores en las instituciones educativas señalan lo siguiente:

> Estos procesos están localizados en el tiempo y en el espacio. Poseen unos contenidos tales como actitudes, valores, creencias, hábitos y formas de llevar a cabo las tareas propias de este tipo de instituciones, que son compartidos por el grupo, y que junto a la forma (patrones de relaciones, estructuras organizativas y formas de asociación entre sus miembros) hacen que el grupo lleve a cabo una vida propia, un tipo de cultura que lo caracteriza. Este tipo de cultura, que aparece en las diversas tareas del grupo (procedimientos de reuniones, organizaciones de horarios, participación en comisiones, etc.) son elementos que el novel va a tener que "aprender" para sentirse miembro del grupo.

De igual manera, en el proceso de socialización profesional del docente novel, éste se integra como miembro activo y participativo en el colectivo profesional, donde evidentemente la principal problemática a confrontar es la concepción teórica práctica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje moldeada durante la formación inicial, la cual colisiona con la realidad práctica y compleja de la institución escolar y del aula, cuyas pautas de acciones y decisiones no tienen unos parámetros fijos de actuación en los cuales se pueda afirmar el docente.

Por lo tanto, tal como lo señala Imbernón (1994: 59):

> Ante el desconcierto, la angustia y la inestabilidad, el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar

> las situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje de la observación, que se basa en la imitación de los profesionales más cercanos a él. El lenguaje, la organización material, la interacción social, etc., establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa; ese poder del entorno influye de una manera decisiva en el profesorado novel. Así, el profesorado principiante pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento "situado", o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa de las diferentes aplicaciones.

Como reflejo de lo antes señalado, "la solución personal e idiosincrática a los problemas prácticos del aula, y del centro como marco, empezará a generar procesos de actuación que implicarán desarrollar conceptos de una determinada cultura profesional" (Imbernón, Op. Cit. P. 59). Es por lo tanto, en la etapa de docente novel, ubicada en el espacio temporal que oscila entre los tres y los cinco primeros años de ejercicio, donde se asume y se consolida la mayor parte de las pautas de la cultura docente.

Para Tardiff (Op. Cit: 78) los saberes adquiridos al principio de la carrera son reactivos, "de transformación de los saberes obtenidos en los procesos anteriores de socialización (familiar, escolar y universitaria)" y constituyen el aprendizaje que avala la actuación profesional del docente.

> Muchas veces difícil, ligado a la fase de supervivencia profesional, en la que el docente debe mostrar de lo que es capaz, lleva a la construcción de los saberes experienciales que se transforman muy pronto en certezas profesionales, en trucos del oficio, en rutinas, en modelos de gestión de la clase y de transmisión de la materia. Estos repertorios de competencias constituyen el fundamento sobre el que se van a construir los saberes profesionales durante el resto de la carrera (p.79).

Reconocer que la capacitación o perfeccionamiento docente tiene bajo impacto para la práctica profesional del docente, en relación con el momento fuerte de la socialización, resulta motivador para una investigación donde se aborde la problemática de la formación permanente en términos de comprender la importancia de la cultura docente como espacio de interacciones concurrentes en la ontogenia de los docentes.

Se trata de hacer a un lado el marco interpretativo de la formación permanente como problema técnico-científico o académico (el docente como objeto de estudio) soluble con los modelos transmisionistas hasta ahora vigentes, para explorar otros enfoques interpretativos como el cultural. Según este enfoque, la práctica educativa depende de las interpretaciones de los participantes desde un contexto personal y cultural, por lo cual todo proyecto de formación postprofesional del docente, que lleva implícito la transformación educativa, amerita el reconocimiento del papel que juegan las matrices culturales en las dinámicas de cambio.

Desde esta perspectiva, se busca contemplar la caracterización relacional entre la formación docente y el contexto socio cultural. Es prácticamente imposible comprender los procesos de formación docente ignorando el espacio-tiempo donde ellos ocurren. Tal como lo señala Pérez Gómez (2004: 3), para tratar de entender el pensamiento y la actuación del docente:

> …no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o toma de decisiones, es necesario calar en la red ideológica de teorías y creencias cargadas de emociones e interés, la mayoría de las veces implícitas, que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo general y a su práctica docente en particular.

Hay que entender, entonces, el papel de las matrices culturales en la formación docente, el papel de la cultura escolar, porque ésta existe y su función es la definición

de la realidad, permitiéndole a quienes están dentro de ella darse sentido a sí mismos, a sus acciones y entorno (Hargreaves, 1996), luego, la cultura docente constituye una dimensión central en los procesos y ámbitos de formación permanente.

Es preciso situar la cultura escolar como algo característico de la escuela, "como el universo de significantes y significados (presunciones básicas y creencias compartidas por los miembros de una organización) que se genera en torno a cada centro escolar" (San Martín Alonso, 1995:41). Es una construcción simbólica articulada en las prácticas cotidianas de los docentes y actúa como zona de seguridad y de construcción de esquemas prácticos de actuación, por tanto, deviene en cultura docente, la cual se especifica en los métodos didácticos utilizados en la clase, en la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, en la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, en los modos de gestión y en las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

Alcanzado este punto en la explicación es necesario clarificar el aspecto semántico referido al término cultura docente. No obstante, de la dificultad para definir el concepto de cultura se requiere de algunas definiciones en aras de dimensionar y precisar el significado, sentido, contenido o significativo de cultura adjetivada con el sustantivo docente (cultura docente). Recurriendo a la antropología cultural, se puede entender la cultura como una determinada configuración de pautas de pensamiento y acción que modelan las conductas individuales, como un ente susceptible de delimitar un campo de acciones y expresiones de los miembros de una sociedad (Benedict, 1971).

Del campo antropológico, esencialmente de los aportes de reconocidos antropólogos como Malinowski, Sapir y Mead (Pérez Gómez, 2004), se estima la cultura como una compleja herencia no biológica sino social, conformada por saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias que determinan la trama de la vida de los

seres humanos. Se trata de un contenido simbólico conectado de forma permanente y de manera más o menos perceptible al crecimiento y desarrollo de las personas y de los grupos.

La cultura comprende los valores y las creencias, las reglas y los códigos de conducta y de comportamiento, los paradigmas lingüísticos, los modelos de hacer uso de la palabra y las visiones sobre la manera de hacer y no hacer las cosas. A su vez, para la etnografía la cultura es primariamente un conjunto de ordenamientos, patrones y símbolos, internamente relacionados, que dan coherencia (un éthos) a un grupo, institución o sociedad, en tanto el enfoque superorgánico, propuesto y sustentado principalmente por Alfred Kroeber, le da otra dimensión al concepto, entiende la cultura como una súper realidad que existe por encima y más allá de sus portadores individuales y establece sus propias leyes.

Por otra parte, la teoría de la reproducción (Bourdieu- Passeron) manifiesta que todos aquellos elementos comunes a una clase o grupo, es el resultado de condicionamientos estructurales idénticos a los cuales se han sometido los individuos constitutivos de un ente colectivo común, es decir, la cultura está orientada y mantenida socialmente, se hereda mediante un sistema de transmisión con formas simbólicas y forma parte del patrimonio de los grupos humanos proporcionando el entorno donde las personas se desarrollan bajo su influencia.

La cultura docente, de manera genérica, hace alusión a aquellas nociones, valores, normas, creencias, sistemas de significaciones articuladores y organizadores de las prácticas de los sujetos conformando formas de vida compartidas orientadas hacia las metas de la institución (Geertz, 1989; Garay, 1996). La misma, resulta de un complejo proceso (en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales, entre ellas el espacio institucional donde se forman los docentes) de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus, en la forma como lo entiende Bourdieu (1973), y se inicia cuando el futuro docente es estudiante logrando reforzarse en la

medida en que el docente novel se adapta a la cultura escolar del centro educativo donde se ha insertado con fines laborales.

Pasando ahora a otro hilo discursivo, con miras a argumentar la idea central de esta tesis de que la formación permanente pasa por el tamiz del análisis de la reconstrucción socio-epistémica de la cultura docente, es decir, pasa por la necesidad de comprender y dimensionar el poder de la cultura docente, se propone revisar cómo aparece ésta como objeto de prácticas discursivas en investigaciones circunscritas en el campo de la educación.

Para Nieto y Medellín (1992:5):

> Las instituciones establecen prácticas, tradiciones, mitos, símbolos y creencias que se interiorizan profundamente en las referencias de la acción de los individuos. Así, los profesores, autoridades, alumnos y otros sectores participantes mantienen sus esquemas de representación para la práctica docente, más allá de un nuevo diseño curricular y de una nueva orientación deseada.

Por su parte, Celman (1999: 24) sostiene que a partir de los rasgos de identidad propios a cada institución, se configura la cultura institucional, entendida ésta "como una cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros".

Las instituciones educativas poseen una cultura compartida por los sujetos que la integran, y este aspecto simbólico, subjetivo de la institución, junto al normativo, otorga identidad, define roles y comportamientos institucionalmente válidos. Las instituciones educativas las construyen en cada momento las personas que trabajan y estudian en ellas, pero con mayor especificidad, el cuerpo docente a través de complejos procesos de interacción y negociación internas y externas, el trabajo pedagógico contribuye a la integración de grupos y clases sociales, conformando un habitus común legitimado por la sociedad.

Estos procesos interactivos van construyendo la realidad organizativa y generan creencias, códigos profesionales, roles, patrones de acción, es decir, una cultura docente. Ésta, actúa por medio de tradiciones cognitivas convertidas en paradigmas, códigos de comportamiento que a modo de definiciones normativas, expresadas a menudo de manera inconsciente, ordena simbólicamente la práctica educativa y otorga identidad. A partir de estos elementos se puede establecer la naturaleza substancial de la cultura como un ente intangible pero observable, comprensible y analizable.

La cultura docente puede entenderse como el resultado de un proceso social, expresado a través de la actuación del docente que a la vez es la expresión de su pensamiento. Es una realidad intangible organizadora de las prácticas y las representaciones de los docentes en la escuela. Como bien lo señala Popkewitz (1988: 6):

> El lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales y la forma en que en ella se actúa, existen dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan las formas en que las personas piensan, sienten, "ven" y actúa frente a la práctica de la escuela.

Luego, la práctica docente tiene una historia y una genealogía cultural capaz de sigue operando sobre los docentes pese a cualquier pretendido cambio. Esta delimitación permite comprender, la importancia de la cultura docente en cualquier proyecto de transformación educativa. ¿Cómo abordar el análisis de los códigos y signos de la cultura institucional docente que permea la formación docente?

Por eso la tesis sobre la redimensión socio epistémica de la cultura docente como un elemento de análisis en la formación permanente de la sociedad del conocimiento parte de la inquietud sobre la verdadera incidencia de las actividades normativas de formación permanente sobre las pautas de acción cotidiana devenidas

en la transformación deseada, debido a los indicios de que la cultura docente permea sus esquemas interpretativos y de comportamiento.

Tal como lo señala Rudduck (1994: 387):

> Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura y del aula, para adoptar, aceptar y rechazar innovaciones que entren en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza.

Es decir, las actitudes, asunciones y creencias del profesor hacia la innovación, van a redefinir o resistir, o en otro caso reconstruir, los cambios propuestos, como lo advierte Gather (2004: 93):

> Al seguir la cultura de la institución, un proyecto de innovación o una directriz procedente de las autoridades escolares recibirán una acogida hostil o solidaria, desconfiada o predispuesta. Al seguir su cultura, la institución se orientará hacia el desarrollo continuo de las prácticas o la conservación del statu quo y constituirá, por tanto, una estructura de acogida favorable o desfavorable a las innovaciones. La cultura constituye el filtro a través del cual los actores asimilarán como suya la información que proviene del exterior, interpretan los acontecimientos de la vida en la escuela, las intervenciones de los padres y madres, de la autoridad escolar, los nuevos datos de la investigación, así como cualquier otra idea o sugerencia que se ponga en circulación en la institución escolar.

Ampliando el argumento anterior, Hargreaves (1996), ve una reciprocidad en el proceso de transformación: los patrones de cultura profesional del docente influyen y son influidos por el cambio educativo. Es inobjetable la existencia de una red de relaciones entre la cultura profesional docente y la implementación de cambios educativos imperiosos de comprender para tratar de apropiarse de significados sobre

las condiciones favorables a la cultura innovativa, entendiendo que la formación permanente de por sí es innovación.

Es necesario reconocer el papel central de las matrices culturales en los espacios institucionales, sobre todo en las acciones y prácticas cotidianas de los docentes para dimensionar el rol y la sinergia del sujeto mediador entre la política de formación postprofesional y la materialización de ésta. Por lo tanto, en esta tesis el punto de partida es inquirir, en un sentido amplio, sobre la incidencia de la cultura docente en sus posicionamientos y participación en los proyectos de formación permanente. Más concreto, la tesis a desarrollar busca comprender cómo la cultura docente actúa en la producción de sentidos, de esquemas prácticos de actuación, de discursividad y de interpretación de la racionalidad de las políticas de formación permanente.

Es pertinente, frente a la exposición anterior, tratar de dar respuesta al interrogante: ¿cuál es la mediación de la cultura docente en los proyectos de formación permanente que exige la sociedad de la información y el conocimiento?, para así ir develando por qué la redimensión socio epistémica de la cultura docente es un elemento de análisis de la formación permanente en la sociedad del conocimiento.

La compresión de este fenómeno posiblemente permita dar cuenta de los conflictos y contradicciones presentes en los procesos del cambio educativo. En los conflictos entre la compleja trama de la cultura docente y las intenciones de transformación, y tal vez, puede constituir una aproximación a la comprensión de las dinámicas implicadas en las políticas de formación postprofesional.

Es fundamental, definir, en esta parte, el nivel educativo comprendido al plantear la tesis sobre la reconstrucción socio epistémica de la cultura docente como elemento de análisis de la formación permanente. Esto, porque el sistema educativo venezolano está conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con

la etapa del desarrollo humano, y existen funciones docentes bien diferenciadas para cada segmento educativo.

Por lo tanto, hay que acotar este aspecto con miras a fijar el radio de acción que abarca la tesis. En tal sentido, la investigación se circunscribe a los docentes en ejercicio en el subsistema de educación básica, el cual está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media.

OBJETIVOS

General

Aportar elementos teóricos a los programas de formación permanente del docente venezolano, que requiere la sociedad del conocimiento, mediante el análisis de la redimensión socio epistémica de la cultura docente.

Específicos

1. Observar la relación entre la cultura docente y la formación permanente.
2. Describir la mediación de la cultura docente en los programas de formación permanente diseñados desde la política educativa.
3. Interpretar la mediación de la cultura docente en los programas de formación permanente diseñados desde la política educativa.
4. Comprender los elementos de la redimensión socio epistémica de la cultura docente.
5. Aplicar la redimensión socio epistémica de la cultura a un modelo teórico de formación permanente del docente venezolano que requiere la sociedad del conocimiento.

Justificación de la investigación

En diversos contextos educativos la formación docente siempre ha constituido un eje prioritario. Este tema, constituye, sin lugar a dudas, uno de los aspectos objeto de estudio y reflexión en la historia del pensamiento occidental desde la estructuración de los sistemas educativos. A las cuestiones sustantivas de la formación docente: currículum académico, profesionalización de la carrera, políticas educativas, se añade ahora la formación permanente impuesta por los nuevos modelos de producción, debido al vertiginoso desarrollo de la tecnología, que demandan de la educación y la formación un carácter continuo a lo largo de la vida.

En este marco de ideas, la formación del profesional más directamente involucrado en el fenómeno educativo, debe plantearse desde múltiples aproximaciones disciplinarias dada la necesidad de contar con un marco de referencia interpretativo y orientador de su trabajo. Esta investigación dará un aporte teórico al tema de la formación permanente del docente de tal manera que la teoría sirva de rampa a la práctica.

Para poder avanzar en un proyecto pedagógico dirigido a la formación permanente del docente, trascendiendo las tradiciones, producto de la historia, que siguen presentes en las políticas de formación docente, en la imagen social, en las instituciones escolares y en la propia conciencia de los docentes es imperativo comprender el valor de los procesos culturales.

Existe un amplio cuerpo de literatura donde se subraya el factor inhibidor y conservador de la cultura docente en los cambios educativos. Uribe (2005:108), en un análisis de los resultados de la reforma educativa llevada a cabo en la mayoría de los países de América Latina a comienzos de la última década del siglo XX señala que los cambios propuestos no tuvieron fuerza porque la participación de los docentes en ellos fue marginal, de bajo impacto y reactiva, por lo tanto con la reforma no se logró

modificar las prácticas profesionales como se anticipó y éstas siguieron obedeciendo a los “viejos modelos incorporados en la cultura y subjetividad de los docentes”.

El paradigma cultural es inevitable en cualquier organización “porque con él se responde a la necesidad humana de orden y congruencia” (Díez 1999:11). La problemática que suscita es vital para las personas que la viven e indefectiblemente la construyen, por eso la necesidad de conocer su tejido orgánico. La cultura docente es reconocida como una realidad social, compleja, dinámica, dialéctica, simbiótica y relacional importante para el análisis de la problemática educativa (Ferreres, 1997; Hargreaves, 1996).

Por otro lado, para Cardelli y Duhaldi (2001: 6) “las reformas en la formación docente tiene en su propio seno la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y exclusor de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas”.

El sentido de la acción del docente tiende a clarificarse, cuando se admite en la cultura docente la conformación de un código común muy útil a todos los individuos que lo dominan, por cuanto permite atribuir significaciones semejantes a los actos, circunstancias y acontecimientos constituyentes de las prácticas.

Uno de los supuestos orientador de este estudio es la relevancia de la cultura docente para la implementación de políticas de formación permanente. Así pues, en esta investigación se parte del supuesto teórico de que las acciones de los docentes están delimitadas por las posiciones y la discursividad de la cultura docente. Los docentes tienen unos saberes, adquiridos no sólo en su experiencia de escolarización, sino en el contexto de sus experiencias profesionales y les permiten interpretar de un modo muy particular la racionalidad de los proyectos de formación.

El estudio permitirá conocer y comprender cuáles son las condiciones más favorables para la apropiación y puesta en práctica del contenido de la formación por parte del docente de manera de lograr la innovación pedagógica que los proyectos de formación pretenden, lo cual dará lugar a decisiones más documentadas.

Otro de los supuestos de la investigación es que para alcanzar el objetivo de la formación permanente se deben tener en cuenta las relaciones o restricciones donde está inmerso el docente las cuales le impiden apropiarse de un conocimiento ahora nuevo para él: el conocimiento mismo, la forma de comunicación del conocimiento, el referente cultural y social, entre otros. El aporte de este trabajo no sólo se limita a la parte didáctica o pedagógica también ahonda sobre elementos epistemológicos y axiológicos. El trabajo, además del aporte a las bases prácticas y organizativas de la mejora de la educación, aporta unas bases filosóficas para un mayor grado de conciencia crítica.

Asimismo, esta investigación resulta de transcendencia porque en Venezuela los desarrollos teóricos sobre el tema son incipientes, en parte por ser un campo de estudio cuya actualidad es relativamente reciente. La requisición investigativa sobre los trabajos e investigaciones en torno a la problemática de la formación permanente del docente, por el momento dan cuenta de las necesidades de la formación en cuanto a las nuevas teorías educativas y didácticas y en el nuevo contexto producido por las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Además, las experiencias palpadas dejaron la impresión de ser experiencias puestas en marcha respondiendo mucho más a la intuición, improvisación y buenas intenciones que al análisis del conocimiento disponible y al rigor de una investigación intencionada. La novedad y la presión de organismos internacionales han dado lugar a algunos proyectos, en algunos casos acotados a situaciones particulares, los cuales a nuestro juicio no son realmente prácticas de una verdadera formación permanente.

Por ello, en el caso de esta tesis se trata de replantear la formación permanente teniendo en cuenta la matriz epistémica de su origen para que la formación permanente del docente de la educación básica venezolana se articule alrededor de un modelo con fundamento, estructura y coherencia, estableciendo dentro del modelo, los pertinentes principios de orientación, organización, intervención y evaluación.

Por otra parte, el conocimiento generado por una tesis doctoral sobre formación permanente del docente además de fortalecer y complementar el tratamiento del tema, es de gran utilidad para las universidades e instituciones de educación superior encargadas de forman docentes, especialmente es un conocimiento valioso para la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, lugar donde se llevaron a cabo los estudios que originaron esta tesis, porque los resultados obtenidos se pueden poner al servicio del mejoramiento de la calidad de la formación de los docentes que egresan de esta Facultad.

Igualmente, en un sentido más particularista, la tesis robustece la línea de investigación Educación y Currículo del Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo, y permite mantener actualizado el estado del arte correspondiente y la ampliación de las perspectivas de problematización y abordajes teóricos-metodológicos de la línea.

CAPÍTULO II

Las posibilidades de transformación educativa dependen precisamente de la conciencia de que los procesos educativos son construcciones sociales y que, como tales, pueden ser cuestionados y pensados, al menos en su posibilidad, de otra manera.
Henry Giroux

MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

A efecto de ir dando cumplimiento a los objetivos de este trabajo resulta útil, por una parte, develar de las características de la profesión docente y del desarrollo profesional por cuanto la formación permanente es indisociable a estos conceptos. Por otra, revisar los preceptos que alimentaron los marcos sociológicos, epistemológicos, conceptuales, metodológicos e históricos de la función docente; de su formación, de las tradiciones forjadoras de las matrices de la formación profesional docente y muy especialmente encontrarle significado a la formación docente en Venezuela mediante el recorrido de los hechos pretéritos, permitirá la información apropiada para alcanzar los objetivos y el nivel teórico esperado de esta investigación.

Asimismo, es necesario un acercamiento teórico a los fenómenos sociales y económicos causante de la aparición de la formación permanente del docente y su implicación actual en la educación. En consecuencia, se analizarán las nuevas exigencias de la educación, la formación docente en la sociedad del conocimiento y la formación permanente, la cual será tratada de manera minuciosa y exhaustiva para destacar su relevancia como objeto de estudio de una investigación doctoral.

De igual manera, la tesis de la redimensión socio epistémica de la cultura como elemento de análisis de la formación permanente en la sociedad del conocimiento naturaliza la decisión de la investigadora de acercarse al constructo de cultura para rescatar una acepción de la cultura emplazada dentro del campo de relaciones

pertenecientes a la institución escolar. En ese sentido, después de un introito del término cultura se abre un inciso para explicar la afectación de la cultura docente en la sociedad del conocimiento.

Comprensión de los perfiles de la profesión docente en los programas formativos

Considerando las posiciones teóricas de algunos autores (Ritzer, 1977; Carr y Kemmis, 1988; Wallis, en Turner y otros 2003) acerca de las características estructurales de una profesión se puede establecer que los rasgos más recurrentes de los perfiles profesionalizantes de una ocupación son reducibles a estos cuatro:

1. Conocimientos especializados
2. Autonomía
3. Un código de ética para la práctica
4. Fundamentos liberales básicos

Estos rasgos son aplicables en toda su medida a la profesión docente. La docencia es una actividad realizada por profesionales poseedores de un conocimiento acerca de la educación y del dominio científico de la propia especialidad, lo cual conforma un saber especializado, adquirido sistemáticamente en un largo proceso de aprendizaje y, unido a este saber doctrinal, científico o institucional también va un saber práctico, y ambos se influencian mutuamente.

Imbernón (1994: 26), lo explica de esta manera: el docente tiene un conocimiento especializado "que es el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social". Ese conocimiento pedagógico especializado va unido "a la acción; de ahí que una parte de ese conocimiento pedagógico, sea un conocimiento práctico, a partir de una experiencia

que suministra constante información que se procesa en la actividad cotidiana profesional".

Por lo tanto, el docente es un fiduciario privilegiado, no exclusivo, de un conocimiento especializado y experto el cual legitima la mejor racionalidad de su práctica, entonces, para ayudarlo a reflexionar sobre ese conocimiento poseído y elabore procesos de mejoramiento, se hace necesario la incorporación en su formación de "elementos teóricos que, unidos a la experiencia, lo legitimen, lo cuestionen, lo analicen. Si no existe el riesgo de que sea predominantemente reproductor de las ideas de otros" (Op. Cit.: 27).

En cuanto a la autonomía de la profesión docente, algunos autores (Elliot, 1990; Hargreaves, 1996; Biddle, Good y Goodson, 2000) consideran que un elemento clave de configuración de la identidad profesional del docente, después del cuerpo de conocimientos teóricos prácticos en permanente evolución, es la relativa autonomía de su trabajo. Pero, es precisamente en la profesión docente donde se debe "reconocer la autonomía como una necesidad educativa y no sólo laboral" (Contreras, 2001: 149), dado que las decisiones a tomar en el contexto de su práctica laboral dependen de las características y naturaleza de la situación en ese momento.

Entonces, considerando la complejidad de la tarea, las diversas demandas y las situaciones contextuales en las intenciones finales de la educación en la sociedad del conocimiento, la formación permanente debe ocuparse de la génesis del pensamiento autonómico del docente para la conformación de una autonomía interpretativa de los fenómenos educativos.

En lo concerniente al código de ética para la práctica, lógicamente, la profesión docente tiene sus propias reglas, "que parten y recogen las condiciones básicas exigibles a cualquier tipo de actuación social" (Zabalza, 2004:130), sus consideraciones se centran en aspectos tales como deberes para con los estudiantes, la

profesión, sus colegas, la institución donde se labora, entre otros. No obstante, la sociedad del conocimiento exige a la profesión docente un código de ética referido al compromiso de formarse permanentemente para dar cumplida respuesta a los retos que ella implica.

En relación al rasgo fundamentos liberales básicos, interpretando a Fernández Enguita (2006:121), la profesión docente, por su origen y por su configuración se muestra no como una profesión liberal, sino organizacional, al respecto, recuerda que su origen y antecedentes están "para la escuela estatal, en la función pública y, para la privada, en las órdenes religiosas". Este peculiar origen de la profesión docente, a diferencia de otras profesiones no surgió de una asociación espontánea, fue constituida desde el Estado y desde las órdenes religiosas, tanto a nivel material como simbólico, le dio una impronta particular: un carácter misional, que delega en la vocación las actitudes y aptitudes para ser docente, un aspecto de simplicidad de las tareas con lo cual no se necesitan criterios restrictivos de acceso, y un carácter de actividad con rango de asalariado de categoría precaria y escaso prestigio social.

Afortunadamente, hoy la educación es considerada una profesión pilar de la sociedad. Por lo tanto, haciendo eco de las palabras de Bourdieu (1973:84) quién declara que "las características de los diferentes grupos sociales no dependen solamente de su posición diferencial en la estructura social, sino además de su peso funcional en esa estructura, peso proporcional a la contribución que aportan a la constitución de tal estructura". Se deben exigir y pulsar los mecanismos para que la profesionalización del docente no siga siendo una tarea pendiente y una polémica difícil de resolver, sino, por el contrario, se materialice en una profesión de reconocimiento y prestigio social incuestionable, cuyos miembros prestan un servicio público; cumplen con la exigencia de poseer conocimientos profundos y competencia especial, adquiridos y mantenidos mediante estudios rigurosos y continuos, además de

un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que asumen para con la educación y el bienestar de los estudiantes. En el apartado siguiente se abordará esto.

Desarrollo profesional del docente

El discurso del desarrollo profesional docente siempre ha tenido grandes voceros: los organismos internacionales de educación, los administradores educativos, los medios de comunicación, las instituciones formadoras de docentes, las instituciones escolares, los gremios y sindicatos, los investigadores educativos y los propios docentes. En este discurso se pueden identificar diferentes tonos. Aquí se revisan dos, el de la investigación y el político.

A lo largo de su trayectoria histórica la investigación sobre el desarrollo profesional del docente ha navegado por diferentes océanos de pre concepciones, supuestos y teorías, y ha anclado en diferentes puertos. Se puede señalar, por ejemplo, la propuesta efectuada en los años sesenta, donde el desarrollo profesional del docente recibió el ofrecimiento de la investigación acción como fórmula de aprendizaje profesional centrado en la escuela, tal propuesta, para ese momento, constituyó un tipo de práctica curricular innovadora, con unas implicaciones bien importantes en los programas de cambios educativo.

Asimismo, referido al campo de la práctica del desarrollo profesional docente, se puede ubicar el aporte de Schön (1995), en el cual hace una integración de elementos cognitivos y actitudinales como condiciones primarias del desarrollo profesional docente. Para este autor, el concepto de profesional integra una serie de elementos: en primer lugar, el profesional domina un conjunto de capacidades y habilidades especializadas que le permiten ser competente en su área de trabajo y, segundo, la asunción de un compromiso de trabajo cooperativo, al adherirse a una profesión la persona se adhiere a un colectivo que no trabaja sin coordinación o sin pautas de control.

Por otra parte, el desarrollo profesional docente como discurso político, aparece con mayor fuerza en la década de los años ochenta, incardinado al discurso de la calidad de la educación como factor esencial para alcanzar los postulados del mercado laboral y de las economías globales emergentes. Es también el momento del advenimiento del paradigma tecnológico y, dentro de esa misma dinámica de la oferta de la educación de calidad, se fueron incrementando las exigencias de los conocimientos deseables del docente, de esta manera el tema de la tecnología pasó a ser un desafío más en la profesionalización del docente.

Desde ese entonces, la formación del profesorado en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) es un tema prioritario en las recomendaciones de los organismos internacionales asesores de educación, por considerarlo una de las claves para la incorporación de la educación a las nuevas formas derivadas de la sociedad de la información y del conocimiento.

El análisis de los discursos anteriores permite reconocer que el desarrollo profesional del docente está asociado con un proyecto político de interés global, remite al trabajo colectivo para el bienestar social, señala un trayecto de oportunidades de mejoras, pero, también se presenta como una fuente de tensión para el docente, originada en las complejas formas que adquiere el trabajo: el esperado balance entre las labores de enseñanza y las tareas de administración escolar en la práctica resulta en una dinámica plegada primariamente al trabajo administrativo (evaluación, planificación, promoción y certificación de los estudiantes, principalmente), y presiona el trabajo pedagógico, la enseñanza, añadiéndose, a todo esto, la vulnerabilidad, por las extraordinarias altas expectativas de la profesión docente y la moderada percepción de su éxito.

El proceso de profesionalización del docente está acompañado de contradicciones y perplejidades, entonces, tiene que analizarse en la complejidad no sólo de las manifestaciones divergentes sino también de las contradictorias. Urge

llevar el análisis al campo de la formación permanente ya que ésta incide en el desarrollo profesional del docente, entender, pues, esas condiciones, develar las implicaciones de la cultura docente en los proyectos formativos postprofesionales permitirá comprender los límites y posibilidades del desarrollo profesional docente.

Función docente

La función docente ha sido conceptuada, definida y entendida de diferentes maneras, dependiendo del marco interpretativo donde se le haya situado, de allí surge como un aspecto relevante analizar estos marcos para plantear una visión relacional de la forma de entender la función docente con la manera de entender la formación permanente.

Desde un marco práctico, la función docente, citando a Imbernón (1994: 22):

> Es el ejercicio de unas tareas de carácter laborar educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en las estructuras de las instituciones en las que se ejerce ese trabajo y el análisis de los valores sociales.

Desde el análisis epistemológico, la función docente ha sido caracterizada con un sinfín de atributos, considerándola desde una actividad simple, reducida a la transmisión de conocimientos, hasta una función sumamente compleja en la cual intervienen no sólo conocimiento experto, sino también actitudes, valores y responsabilidades. De hecho, en este marco, la función docente ha sido definida y entendida de diferentes maneras correspondiendo al momento socio histórico en que se le ha ubicado.

El docente se puede definir por una de su credencial más dominante, la de enseñar, educar o comunicar una disciplina, un arte, una técnica o conocimientos de manera organizada. Su función se ha modificado en forma constante, o por lo menos, así se aprecia al revisar los conceptos vertidos sobre el papel esperado de él en el contexto de los cambios marcados por las investigaciones educativas. De este modo,

se encuentra en la literatura, referida a la función docente, cualidades tales como de mediación y facilitación, provenientes de las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, respectivamente, el docente como mediador o como facilitador del aprendizaje.

Recorrido epistémico del concepto de formación

El concepto de formación toma diversos sentidos y significaciones según la temporalidad en que se designe, maneje y analice por los filósofos y pedagogos de las épocas respectivas. Desde un punto de vista intervencionista, el concepto de formación, perfilado por un determinado momento histórico, definió el modelo pedagógico de formación docente, ya que en cada perspectiva de la formación del docente subyace una concepción epistemológica, enfatiza un sistema de formación subordinada a una determinada filosofía.

El vocablo formación se origina de la teoría de materia y forma de Aristóteles. Es la forma quien determina y modela la materia para constituir la infinita variedad de seres de la naturaleza. En el ámbito semántico la palabra forma brota de las preocupaciones ontológicas, las preocupaciones de la naturaleza y realidades de los seres. El tomar forma de la materia es lo que hace que la cosa sea, que propiamente exista y, a la vez sea perceptible y cognoscible. El cambio, problema que siempre inquietó a los griegos antiguos, se explica así como el pasar de las cosas de una forma a otra.

Luego, este concepto de formación primigeniamente ontológico de la antigüedad clásica, deviene en antropológico y adquiere un sentido fuertemente pedagógico. Así, el concepto de formación griega no fue un aspecto exterior, instrumental de la vida, sino que tiene en el cuidado del alma su fundamento y finalidad, "desde Protágoras hasta Sócrates la ambición de los maestros fue hablar no solo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político" (Gadamer, 1991: 228).

Ese cuidado del alma, (espiritualidad para Foucault), que procuraba una cierta formación era el camino principal que debía recorrer la existencia humana, por lo tanto no era algo fijo, sino un flujo de vida que debe ser vivenciado y experimentado. La formación se constituye entonces en una actividad vital mediante la cual los individuos y la humanidad crean el mundo y, a su vez, se auto constituyen genéricamente, es decir, se forman a sí mismos.

La tradición griega muestra entonces que la educación se convierte en el medio para la formación, como lo dice Protágoras (Gadamer, Op. Cit.: 228), "tanto el alma como el cuerpo eran aptos para ser formados por medio de la educación". El ideal griego de formación se expresa con la palabra *paideia* que denomina a todas las formas y creaciones espirituales y al tesoro entero de la tradición de cada pueblo. En sentido estricto *paideia* significa formación; y *areté*, otro concepto muy vinculado al término *paideia*, expresa la idea de excelencia, de perfección humana, tanto en el sentido corporal como en el espiritual.

En Grecia el objetivo de la *paideia* era la *areté*, que constituye "lo más radical y esencial de la persona y el objetivo más profundo que puede plantearse la educación: conseguir que el alumno no sólo actué bien, sino que sea bueno" (Redondo y Laspalas, 1997:184). Luego, Roma al heredar la *paideia* griega, ve en ella la característica del hombre humano frente a la inhumanidad o subhumanidad del hombre bárbaro. Fue Cicerón quien recrea *paideia* como *humanitas* que alude a la condición de ser hombre civilizado. De acuerdo con Lobato (1997:12):

> Los ciudadanos romanos debían incorporar, mediante la educación, los modelos de la "paideia" griega. Así alcanzaban la "humanitas", es decir, se formaban para llevar una vida no bárbara, una vida "erudita"(= sin rudeza), una vida de racionalidad, mesura, buen gusto, con actitud para participar activa e inteligentemente en la convivencia civilizada, lo que hoy llamamos la ciudad("civitas").

Ambos legados, el griego y el latino, posteriormente son recreados por el pensamiento renacentista, que a su vez hace sus propias aportaciones. La síntesis de la *paideia* griega y la *humanitas* romana también fue asumida por el cristianismo. Así, la formación deviene un medio privilegiado para la *restitutio*, es decir, para recuperar el estado anterior del género humano antes del pecado del primer hombre.

De esta manera con las ideas de Comenio se asiste a la inauguración de nuevos conceptos, nuevas prácticas y sensibilidades en torno a la formación, cuyo más alto valor será la sabiduría. Comenio idealiza la educación universalista, según (Aguirre, 1997: 134):

> Se trata de la educación que ha de formar al hombre interior de todos los seres humanos, con el propósito de que estén en condiciones de colaborar armónicamente los unos con los otros y, de esta manera, hacer posible la nueva edad de paz, comprensión, tolerancia, solidaridad y de disponibilidad recíproca entre los hombre.

La ilustración, asumió el concepto desde un ideal perfeccionista, y lo presenta como el ejercicio educativo, mediador capaz de darle una configuración al buen salvaje o al perverso polimorfo, este ideal del Siglo de las Luces es desmitificado por el acelerado desarrollo de las ciencias del hombre. Gadamer (1991), al analizar el origen y evolución del concepto de formación del hombre, revitaliza la concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que su devenir va siendo, de modo que la esencia general de la formación humana es convertir a la persona en un ser espiritual general.

Este mismo autor ubica el concepto en la amplitud de la cultura, “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (p.39). Sin embargo, este primer acercamiento del concepto de formación es diferenciado por W. Von Humboldt (en Gadamer, 1991: 39) de la siguiente manera: la formación se refiere a "algo más elevado y más interior, al

modo de percibir que procede del conocimiento y de del sentimiento de toda la vida espiritual y ética".

Es decir, la formación como proceso interior se encuentra en constante desarrollo y progreso, en tanto la cultura representa desarrollo de capacidades y talentos. De allí que la formación identifica el proceso orientado a un fin. Así, la educación busca el desarrollo pleno de las posibilidades del sujeto donde la libertad es su condición fundamental. La formación alcanza su mayor expresión en el interior de los individuos, "en la formación uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma". (Gadamer, Op. Cit.: 41).

Esta actividad, se da a partir de dos momentos uno de introspección y otro de extraversión, en el primer caso el individuo toma conciencia de sí y en el segundo toma conciencia de lo otro, esto le permite aprender o aceptar de otros y de las otras cosas. Este proceso eleva al individuo al mundo de la vida, en asocio a su componente estético, el cual descansa sobre dos aspectos la sensibilidad y el tacto. La sensibilidad como la capacidad de percibir situaciones, y desde el tacto, el individuo mantiene distancia, sin que su acercamiento, le indique pérdida de su propio criterio.

La sensibilidad se da como proceso histórico y toma cuerpo en la comprensión, lo cual le permite a los individuos pasar de un estado de no formación a uno de formación, en otras palabras y de acuerdo con Gadamer (1991:46) "el sentido general de la mesura y de la distancia respecto de sí mismo y en esta misma medida poder elevarse por encima de sí, hacia la generalidad".

Gadamer, también advierte como el concepto tiene influencias de Kant y Hegel, aunque Kant no emplea el término formación sino que habla de la cultura de la capacidad, formarse, implica recoger las obligaciones que se tienen para sí mismo. La concepción develada por Gadamer borra la idea de la formación como resultado de

una acción exterior sobre la persona. El sujeto se forma a sí mismo, por sus propios medios, con sus propios recursos.

Según esta segunda concepción la formación se hace posible en función del deseo del sujeto, de las posibilidades de aprendizaje y de las posibles experiencias a obtener; aunque es relevante reconocer que si bien el sujeto se forma a sí mismo, no lo hace solo, sino a través de mediaciones, por tanto, necesariamente requiere del otro.

Ahora bien, la formación como mejoramiento identifica el proceso causal de la potenciación de las personas desde lo que les es posible y deseable. Formación no solo circunscrita al ámbito institucional, sino como extensión, además, indaga los procesos ocurrentes en los diferentes escenarios sociales, en consecuencia, expresa "la comprensión de sí mismo que tiene el individuo o que tienen grupos aislados frente a otros" (Benner, 1991: 95).

Además, la formación como elevación en la conciencia estética e histórica debe contribuir a desarrollar una educación para la tolerancia y el ideal democrático. La formación humana como misión y eje teórico de la pedagogía, trasciende al docente, en tanto hace referencia a su misión de educador y formador de la condición humana de los sujetos con quienes irradia su accionar cotidiano (Bravo, 2005, s/p).

Toda la reflexión de este recorrido epistémico se inscribe hacia la comprensión de la implicación de la formación en el cambio. Bien cambio hacia la adaptación o cambio hacia el cambio, es decir, para transformar. Este último no se inscribe en la perspectiva de continuidad, sino de discontinuidad. Sin embargo, hablar de la formación de los docentes, es un problema difícil, complejo, sobre él que se ha escrito mucho, pero sobre el cual no se tiene certidumbre en cuanto a los caminos a seguir, ni en relación a los conocimientos específicos que debe comprender la formación de los profesores. Lo único claro es que los procesos de formación no pueden ser pensados al

margen del sujeto que los realiza, del sujeto en formación, por ende la pertinencia de los mismos sólo puede ser juzgada con referencia a sujetos concretos.

Tradición en los modelos de formación docente

Las tradiciones imperantes en la formación docente atesoran una crucial importancia ya que, como productos del devenir histórico están presentes en las imágenes sociales, en la dinámica de las decisiones políticas, en los imaginarios que imbrican la trama de las organizaciones educativas y la propia conciencia de los docentes. Davini (1995: 126), entiende por tradición de la formación docente

> …a configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto a están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.

Los modelos de formación docente se encuentran, lógicamente, vinculados a las diferentes concepciones sobre la función docente. Cada una de las diferentes orientaciones conceptuales responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética. Diversos autores (Diker y Terigi 1997; Davini, 1995; Pérez Gómez, 2004) reconocen los siguientes enfoques y tradiciones, apuntadas reiteradamente como las de mayor impacto en las prácticas docentes:

- El enfoque práctico artesanal o concepción tradicional - oficio.
- La tradición normalizadora - disciplinadora.
- El enfoque técnico - academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficienticista.

- El enfoque hermenéutico - reflexivo, o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Enfoque práctico artesanal

Dentro de este enfoque se encuadra principalmente la figura del maestro como el sujeto cuya vocación está al servicio de la educación de la infancia; la formación, entonces, supone básicamente un proceso de socialización en el que se destaca la relación maestro- alumno y la escasa organización y sistematización teórica de los conocimientos sobre la práctica. La enseñanza es un oficio que se aprende en un taller, una actividad artesanal. Para Pérez Gómez (2004):

> El conocimiento acerca de la misma se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado, y se aprende de un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. El profesional docente es un experto en contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente (p. 185).

Es decir, la formación se enmarca en un modelo artesanal que concibe la enseñanza como un oficio y al maestro como una persona con dominio experto de la técnica y arte de dicho oficio. Esta formación queda estructurada básicamente en dos partes, la primera teórica, dirigida a la adquisición de conocimientos culturales, y la segunda, centrada en el conocimiento sobre el quehacer docente, basado en la observación del trabajo de maestros experimentados, seguidos de la adquisición de la propia experiencia personal obtenida mediante un proceso acumulativo de sucesivas tentativas de ensayos y errores.

En este modelo de formación, **“**el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro

docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes" (Fullan y Hargreaves, 1992, en Pérez Gómez, 2004: 186). Se produce un predominio neto de la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura escolar.

Con algunas pinceladas de cambio este modelo se mantiene de alguna manera presente todavía en los programas de formación de las universidades e instituciones donde se cursa la carrera docente. Como complemento de los conocimientos teóricos los docentes en formación realizan unos períodos de práctica correspondientes a un programa de aprendizaje social basado en las siguientes actividades: observación del trabajo de aula del docente, actuación limitada del practicante a explicación de algún tema, guía o asesoría a los alumnos de algunas tareas específicas y conducción total de una sesión o clase. El proceso de práctica termina con el informe respectivo que sintetiza el conjunto de observaciones y experiencias obtenidos por el practicante docente.

En este ámbito se generan docentes reproductores de los modelos socialmente consagrados; se propone al docente la imitación de modelos y la transmisión de la cultura heredada de la tradición.

Tradición normalizadora - disciplinadora

La tradición normalizadora–disciplinadora es el modelo que define el ser maestro como una sujeto ejemplar y ejemplificador; a partir de esta representación se concibe a la docencia como un apostolado, la formación docente derivó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Este enfoque se corresponde con la tendencia de considerar al conocimiento como único y definitivo, se basa en la idea de que la formación docente debe priorizar

la transmisión académica de conocimientos vinculándola con el estudio de las disciplinas a impartir o propias de la especialidad del docente. De acuerdo con Imbernón (1994)

> Desde esta orientación, la formación del profesorado tendió a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. El profesorado es un mediador entre el alumnado (en este caso, el alumno o alumna como individuo) y los contenidos culturales seleccionados por otros) (p.37).

También cabe decir que la formación, en la tradición normalizadora-disciplinadora, es vista como un proceso desarticulado de la voluntad, interés y necesidades del docente, donde el propósito está en el alcance y dominio del arte, oficio o profesión.

Enfoque técnico-academicista

La característica primordial de este enfoque es la integración de dos perspectivas, la técnica y la academicista. A juicio de Pérez Gómez (2004), las dos perspectivas forman un mismo enfoque porque la explicación ofrecida por cada una ellas sobre la formación del profesorado conduce a la postre a planteamientos compatibles y convergentes.

Por una parte, desde la perspectiva técnica, denominada por Schön racionalidad técnica, y por Habermas razón instrumental de la práctica social, la formación docente gira alrededor de la visión determinista y uniforme de las funciones y tareas de los docentes. “Se considera al docente como un técnico, y a su actividad, fundamentalmente de carácter instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas (Schön, 1995: 34)

El docente es un usuario del saber, un experto técnico que lleva a la práctica los conocimientos científicos. La actividad profesional consiste en resolver problemas instrumentales de forma rigurosa a través de la aplicación de la técnica y la teoría científica, “la intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para la consecución de objetivos determinados desde fuera y a priori” (Pérez Gómez, 2004: 187). Es decir, la racionalidad técnica reduce la actividad docente “a una mera actividad instrumental […] olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos (Habermas, 1986)

Como técnico, la labor del docente consiste en llevar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, pero sí las técnicas de transmisión; está subordinado no sólo al conocimiento científico de la disciplina sino también al pedagogo y al psicólogo.

De acuerdo con lo anterior la formación docente tiene dos componentes: uno, el científico cultural, referido a los contenidos objetos de enseñanza y el otro, el psicopedagógico, relacionado con el cómo se enseña. Este último, a su vez, comprende, por una parte, el conocimiento de principios y normas generales, y por otra, su aplicación práctica mediante la selección de técnicas y recursos para enseñar los conocimientos derivados del campo de la investigación. Este modelo plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera los contenidos que enseña como objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos.

Con claro enraizamiento en el positivismo, esta postura ve la actividad docente como incapaz de tratar lo imprevisible y la formación como un producto a transmitir,

por lo tanto, potenció un modelo de entrenamiento basado en cursos estándares ya que el docente lo que necesitaba era el conocimiento transformado en competencias comportamentales, o en rutinas organizativas para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. Enfoque pedagógico que armoniza con "el modelo fordista de división de trabajo entre productores y usuarios, los primeros elaboran el conocimiento que los segundos aplican de la manera más fiel que les permitan las circunstancias" (Wideen, en Pérez Gómez, 2004:187).

Por otra parte, Pérez Gómez (2004) sostiene que:

> Este enfoque es academicista en el sentido de que el aprendizaje académico de las técnicas pedagógicas es esencial para el desarrollo posterior de las intervenciones eficaces y fieles al modelo científico técnico diseñado. El componente práctico d la formación docente no puede concebirse como la socialización en una cultura escolar y profesional no científica si no como la aplicación práctica de los conocimientos técnicos para que se traduzcan en competencias eficaces.

Profundizando más sobre el modelo academicista de la formación docente, se tiene que el mismo considera esencial en la formación y acción de los docentes que éstos posean un conocimiento sólido de la disciplina o asignatura que imparten y que dominen perfectamente sus contenidos. El acento de la formación se coloca en el rol del docente como especialista en una determinada asignatura y en la reflexión sobre el contenido y la representación y traslación del contenido para promover su comprensión por parte de los estudiantes.

Para Latorre (2003: 18):

> Desde la década de los setenta los supuestos de la racionalidad técnica han recibido duras críticas. Los estudios sobre la práctica social conducidos desde la filosofía de la práctica, desde la hermenéutica o desde la reflexión en la acción, coinciden en que la práctica educativa tiene *zonas indeterminadas* (constituidas por la incertidumbre, la

> singularidad, el conflicto de valores) que escapan a los postulados de la racionalidad técnica. Asimismo, afirman que la práctica está mediada por procesos de interpretación de los participantes y regulada por normas éticas. La racionalidad técnica es una "racionalidad limitada" pues la teoría no puede, sin más "proyectarse" en la práctica.

Enfoque hermenéutico – reflexivo

Este enfoque surge a finales de la década de los años setenta de la hipótesis de que el trabajo del docente trasciende la simple conceptualización técnica instrumental de procesos de elección de medios y procedimientos para la solución de problemas preestablecidos. La enseñanza es más que una actividad técnica, una actividad práctica, lo que induce la necesidad de que el docente se prepare para enfrentar constantemente situaciones problemáticas en las que debe emitir juicio acerca de cómo transferir mejor sus valores educativos generales a la práctica de clase, habilidad que guarda suficiente distancia con la de sólo aplicar prescripciones técnicas.

Este modelo supone la enseñanza como una actividad singular, compleja en un ecosistema inestable, cambiante, sobre determinada por el contexto espacial, temporal y sociopolítico, con una dosis importante de incertidumbre y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por eso, difícilmente atrapable mediante normas y esquemas únicos y universales. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven las reglas técnicas.

El modelo vincula lo emocional con la indagación teórica; se parte de situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) y se vuelve a la práctica para modificarlas. Se dialoga con la situación, interpretándola tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales: autores, colegas, alumnos, autoridades. El sentido hermenéutico implica la articulación de la sensibilidad experiencial con la indagación teórica, como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la comprensión y la transformación situacional.

Tal como lo afirma Pérez Gómez (2004: 345):

> Este enfoque parte del supuesto arte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisible y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula.

El docente desde esta perspectiva, es la persona cuya actividad implica la reconstrucción de un proyecto cultural y una ayuda al aprendizaje activo del estudiante y tienen como punto de de partida el conocimiento y la clarificación de situaciones que le llevan a la identificación de los problemas. Una vez realizada la construcción subjetiva del problema el quehacer del docente consiste en el diseño y toma de decisiones basadas en la consideración de los procesos que requiere la práctica.

La formación inicial y la continuada deben centrarse en la capacidad de tomar decisiones y dar soluciones a los problemas desde un marco de acción coherente; su cometido principal es favorecer el pensamiento reflexivo sobre la propia práctica. Las competencias específicamente requeridas para la función docente se centran en la capacidad de reflexionar y contrastar su propia comprensión acerca de su tarea.

Hecho este recorrido histórico de los modelos de formación docente es necesario revisar los aportes que se derivan desde estos enfoques hacia el objeto de estudio. Un primer punto de inserción de la mirada sobre estos enfoques es analizar cuáles son los cuestionamientos efectuados a los modelos y tendencias de la formación docente. Este análisis nutre con sentidos muy particulares el conocimiento esperado de una tesis doctoral cuyo hilo conductor es la formación permanente de los docentes.

Un segundo punto de inserción es interrogar a los hechos del pasado para tratar de comprender el presente, para actuar con base a las sugerencias devenidas de la historia. Es reflexionar hipotéticamente sobre lo que se puede lograr de acá en adelante a partir de lo alcanzado hasta este momento. Se apela a la memoria y registro de los hechos del pasado para mejorar la comprensión del fenómeno.

Historia de la formación docente en Venezuela

Aunque en la Venezuela prehispánica seguramente hubo prácticas que conceptualmente podrían considerarse como *formación docente*, el análisis histórico, que va a servir para conocer cómo ha sido el proceso de formación de los docentes en Venezuela, se situará en tres grandes períodos: un período que abarcó más de 300 años, el de la conquista y colonización europea (1498-1810), el período de la independencia, constitución y consolidación de la República (1810-1958) y el período de la democracia en sus dos fases, representativa o formal (1958-1999); y la participativa, a partir de la promulgación, el 20 de diciembre de 1999, de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Período de la conquista y colonización (1498-1810)

Los Reyes de España no se preocuparon por difundir la educación en las colonias americanas porque se sostenía el criterio de que el saber es contrario a la sumisión de los súbditos (Prieto Figueroa, 1999: 65). Las pocas escuelas creadas se establecieron impulsadas por los cabildos, la Iglesia y los particulares y pudieron funcionar porque armonizaban con las leyes. En este período, tanto en España como en las colonias no funcionaron establecimientos educacionales sin estar autorizados por el Rey o por las autoridades administrativas a tal efecto señaladas.

Esto desde el punto de vista formal o legalista, porque en realidad la educación, siguiendo la tradición medieval, estaba bajo el dominio de la Iglesia católica. Es así, como en el año 1592 el rey Felipe II, autoriza la creación de una cátedra de Gramática

para instruir a los seglares y un Seminario para la enseñanza teológica (Briceño Iragorry, 1956:144), pero sólo empieza a funcionar la cátedra de gramática (el seminario lo hará en 1673), con una influencia cristiana bien marcada, amalgamada con los conceptos doctrinarios y el enfoque de vivir cristianamente.

Los profesores dependían de la Iglesia, la cual exigía una marcada formación escolástica. La docencia y la enseñanza se ejercían con gran propiedad y sentido apostólico por parte de las órdenes religiosas de los dominicos, jesuitas y agustinos: la imagen de maestro se confundía con la del fraile (Vergara Ciordia, 2006) En palabras de López (1999:9) "en la sociedad colonial venezolana la modalidad educativa fue constituida genealógicamente del seno del orden de poder de la institución eclesiástica".

Sin embargo, se nota cierta preocupación de la corona por mantener algún tipo de control sobre la educación en las colonias. En 1573, Felipe II confirma una Cédula Real dictada en 1370 por Enrique II, Cédula en la cual se concedían ciertos privilegios a los maestros particulares y se les imponía la obligación de hacer un examen ante el Consejo de Castilla para la obtención del título, requisito sin el cual estaba entredicho el ejercicio de la docencia (Prieto Figueroa, 1999: 66).

Otro dato importante de destacar es la creación, en el año 1721, por decreto del Rey Carlos V, de una Universidad cuya sede es el "Magnífico y Real Seminario de Santa Rosa de Lima", la cual pasa a ser al año siguiente "La Real y Pontificia Universidad de Caracas" en ésta se instruía sobre Teología, Derecho Canónico, Derecho Civil y luego tardíamente, en 1763, se incorporó la carrera de Medicina. Siendo el título de Doctor en Teología el grado académico más alto y exigente, debido a que "la teología tenía el carácter de ciencia nominativa universal, base de la política, de la legislación positiva y, en general, de la vida del pensamiento" (Moreno Molina, 2006: 410).

También se cursaba el trienio filosófico que permitía optar al título de bachiller antes de pasar a las carreras propiamente universitarias. Fue en este nivel que el maestro venezolano Baltasar de los Reyes Marrero trató, en 1788, de introducir las primeras ideas de ciencia en el campo de la física y la matemática (Freites, 1995), lo cual lógicamente desató una controversia al interior de la institución, porque tal como lo explica López (1999: 100): “el tejido institucional de las universidades coloniales reproducía el carácter clerical” y “por ello en aquellas universidades no podía haber lugar para el pensamiento científico”.

Aunque la iniciativa de Marrero permitió que el pensamiento ilustrado en materia educativa penetrara en la universidad colonial (Fernández Heres, 1998: 4) dando lugar a la coexistencia del pensamiento enmarcado en la tradición y el escolasticismo y el pensamiento enmarcado en ideas modernas representadas por la ciencia, la enseñanza del conocimiento científico ocurrió de manera extramuros.

Por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas con objetivos prácticos en el campo militar estuvo a cargo de ingenieros reales y de oficiales del ejército español, quienes fundaron academias, que por lo general funcionaban en sus casas de habitación. La duración de las academias estaba condicionada a la permanencia o estadía de estos funcionarios de la Corona en determinados lugares. Los jóvenes, por lo general mantuanos, que lograban completar el programa de estudios de estas academias obtenían el título de ingenieros (Freites, 2000).

Como síntesis de los aspectos más relevantes del hecho que se está estudiando, se puede decir que entre 1721 y 1810 hubo una expansión educativa, no sólo por la creación de la universidad, sino también porque aparecen escuelas de primeras letras en varias ciudades venezolanas, pero; también, se puede verificar un cuestionamiento al tipo de educación impartida en estas escuelas y a la formación del docente.

Al respecto existen dos documentos bastantes esclarecedores: la “Exposición del Licenciado José Miguel Sanz acerca de la educación en Caracas” (Depons, 1960

pp. 80-84), donde hay una revelación muy clara del precario estado de la educación en la colonia. Y el Informe sobre Instrucción Pública, de Simón Rodríguez donde destaca los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas. Su tercer reparo hace referencia a la poca importancia dada a la formación del maestro de primeras letras: "para que un niño aprenda a leer y escribir, se le manda a casa de cualquier vecino, sin más examen que el saber que quiere enseñarlo porque la habilidad se supone" (Sociedad Bolivariana de Venezuela, s/f).

A pesar de esta crítica, se debe aclarar que cualquiera no podía obtener el título de maestro. En la sociedad colonial existían profesiones y oficios desempeñados exclusivamente por los blancos peninsulares y los criollos. Para ser maestro se requería además de la habilidad para "leer, escribir y contar, algunos requisitos igualmente destacables, como los de ser hombre blanco y decente, arreglado, de buen procedimiento y sin vicio alguno" (Martínez Boom, 1989: 32).

El título certificaba las buenas costumbres, más la garantía sobre un saber no era lo más requerido. Pero aun más importante, expresa el reconocimiento legal por parte del poder para desempeñar un oficio, que de ahora en adelante será susceptible de control y vigilancia de las autoridades (Calvo, 2004). Esto marca el inicio de la institucionalización de la función docente y del Estado Docente.

Período de consolidación de la República (1810-1958)

En la constitución Federal de 1811, la educación del pueblo se ubicaba como institución política fundamental del nuevo estado republicano y liberal. La educación fue vinculante con la lucha de independencia. Esta gran expectativa la expresa Bolívar cuando propone en el congreso de Angostura de 1819, la organización del Poder Moral a través de un Plan de Educación, cuya idea directriz considera a la educación como la mejor vía para aprender las virtudes republicanas.

Posteriormente, sobre la base de su teoría educativa Bolívar dictó el Decreto del 21 de junio de 1821 con el cual trató de difundir las escuelas de primeras letras en todo el territorio de la República (Ministerio de Educación, 1965). El modelo de Estado obrado con la independencia, asume las competencias educativas, en detrimento de la Iglesia. Se pone en cuestión la enseñanza impartida por cualquier orden religiosa, "que en lo sucesivo jamás podrá competir con los maestros y preceptores seglares, que por oficio o instituto se dedicaban a la enseñanza" (Calvo, 2004: 12).

El ordenamiento escolar, se inicia el 02 de agosto de 1821, con la promulgación del artículo 15 de la Ley del Sistema Escolar e imponía al Gobierno fundar y financiar Escuelas Normales en las principales ciudades, donde los estudiantes serían preparados para usar el Sistema Lancasteriano de Enseñanza Mutua (se formaban los maestros de provincias y estos servían de monitores a los maestros de parroquias).

Bolívar, en su condición de Presidente de La Gran Colombia, delegó la ejecución de la legislación a Francisco de Paula Santander, Vicepresidente de la República, algo no muy favorable para Venezuela de acuerdo con lo que señala el informe publicado el 01 de febrero de 1824 en la Gaceta de Colombia No 120, donde destaca la existencia de una inmensa diferencia del número de escuelas fundadas en el Departamento de Cundinamarca respecto al de Venezuela.

El plan de las escuelas lancasterianas impulsó desde el inicio la visión de considerar al magisterio, más que una profesión de enseñar a leer, a escribir, la ortografía y los principios de aritmética, como un mecanismo al servicio del proyecto político emancipador: el maestro no sólo debía cultivar en los niños el saber útil, sino también la moral republicana.

A partir de este momento se nota en forma constante la preocupación, traducida en: normas constitucionales, decretos y reglamentos, por legislar sobre materia educativa y el principio del Estado docente se introdujo desde el inicio en las nuevas constituciones políticas. La educación fue un área central de debate político y de reforma política no sólo en Venezuela, sino también en casi toda la Hispanoamérica recién independizada. La "ilustración" del pueblo era considerada la clave para el progreso en las naciones recién constituidas como sistemas liberales y representativos.

La Constitución de 1830, la primera adoptada por el país después de la disolución de la Gran Colombia; y en vigencia durante 27 años, dio atribuciones al Congreso para promover por leyes la educación pública en las universidades y colegios. El Congreso reservó a los gobiernos provinciales el cuidado de la primera educación y al gobierno central lo concerniente a las universidades y colegios.

No obstante, durante más de medio siglo, desde 1830 hasta 1880, no existió un instituto dedicado exclusivamente a la organización y administración de políticas educativas. La educación dependió: del Ministerio o Secretaría de lo Interior o Justicia (1830- 1857), de la Secretaría de Relaciones Exteriores (1857- 1863) y Ministerio de Fomento (1863-1881).

Luego de la separación de Venezuela de la Gran Colombia las rentas municipales eran tan precarias que el mantenimiento de las escuelas primarias se convirtió en una carga insostenible para las provincias. Esta situación, creó en la práctica, graves desequilibrios dentro del régimen de enseñanza: la primera educación decayó al extremo de postración, mientras la educación post-primaria se sostuvo, aunque con las limitaciones económicas y deficiencias cualitativas de la época (Fernández Heres, 1998: 5).

Esta situación se refuerza con la promulgación en 1843 del primer Código de Instrucción Pública, éste fue fundamentalmente una legislación para la educación

universitaria, pues en materia de educación primaria continuó primando el principio centro- federalista. Durante el período 1838-1854, la ordenación de la educación media y superior fue celosamente realizada, pese a las dificultades existentes, por la Dirección General de Instrucción; no obstante, la primera instrucción quedó relegada a las disposiciones de las provincias traduciéndose en un limitado control real del gobierno sobre la escuela primaria.

La escuela pública primaria se convertirá en foco de atención del Estado a raíz del Decreto de Instrucción Pública del 27 de junio de 1870, de Antonio Guzmán Blanco, hecho trascendental en la historia de la educación venezolana, porque se crean las escuelas normales, las cuales para Peñalver Bermúdez (2005: 13) representan "la primera y primaria tradición formativa sistemática que definió lo ontológico del magisterio venezolano".

Es interesante conocer la fuerza adquirida, en toda América Latina, por la educación normalista como corriente ideológica. La escuela primaria, para poder erigirse en el agente garante de la existencia de la República, al convertirse en la vía principal para asegurar tanto el ejercicio de los derechos, como el cumplimiento de los deberes ciudadanos, debería contar con sujetos capaces de materializar el mandato oficial en toda su complejidad.

No por coincidencia el vocablo latino norma refiere una especie de escuadra utilizada para arreglar y ajustar materiales; además, también identifica toda regla a seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas y actividades; así en la escuela normal, el docente no sólo se adiestraba en ciertas normas, como la maneras de dictar clase, sino también su tarea de maestro tenía unas precisas disposiciones restrictivas, garantizaba sólo la circulación de los saberes seleccionados e institucionalizados por el Estado.

El dogmatismo consecuente y la progresiva fragmentación de su relación con el saber pedagógico colocaron de espalda a los docentes respecto al trabajo intelectual

y los replegó a su única función de transmisores de valores y de pautas de comportamiento para formar al ciudadano de los ideales de la ilustración. Se puede presumir que durante la mayor parte del siglo XIX, el maestro será identificado como pieza importante en la construcción de la nacionalidad y del orden social.

En las legislaciones educativas promulgadas en los primeros 35 años del siglo XX, se contraponen disposiciones en torno al ejercicio docente. Durante el gobierno de Cipriano Castro el ejercicio docente en las escuelas primarias tuvo su reglamentación. Se requería, para ser preceptor, la mayoría de edad y tener título de Pedagogo, Bachiller en Filosofía o haber regentado durante un mínimo de cuatro años un establecimiento educativo (Artículo 10 del Decreto Ejecutivo del 11 de agosto de 1900).

En el Código de Instrucción Pública de 1912 se introduce y orienta el régimen de programas para la enseñanza primaria y se profesionaliza la carrera docente. Estas dos disposiciones serán derogadas con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción de 1915. Esta ley, como se lee en el artículo 1º, dio libertad para que "toda persona en pleno ejercicios de sus derechos civiles, pueda fundar establecimientos docentes y enseñar cualquier ramo de los conocimientos, sin necesidad de licencia, ni sujeción a reglamentos, programas, métodos o textos oficiales (Ley Orgánica de Instrucción, p. 450), disposición sostenida en la Ley Orgánica de Instrucción de 1924.

Durante el período comprendido entre 1936 y 1958, son promulgados cuatro textos constitucionales, como consecuencia de los cambios acaecidos en el país, principalmente en el aspecto político. Pero hay un hecho que marcó un hito para el magisterio venezolano. Como consecuencia del movimiento renovador puesto en marcha después de la muerte de Juan Vicente Gómez, se diseñó un plan para la formación de maestros y profesores, para lo cual se solicitó la colaboración de misiones extranjeras.

Se crea en Caracas, el 30 de septiembre de 1936, una Escuela Normal Superior denominada Instituto Pedagógico Nacional (hoy Instituto Pedagógico de Caracas; destinado, según se lee en el artículo 1 del decreto de su creación, “a formar el profesorado para la enseñanza secundaria y normalista; a cooperar con el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio; a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional, y realizar investigaciones pedagógicas sobre educación, especialmente sobre educación venezolana”.

La Escuela Normal Superior, inspirada y apoyada en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (Sánchez, 2005) buscaba formar profesores que tuviesen tanto un dominio de las disciplinas del pensum como una sólida preparación pedagógica y didáctica para contextualizar la enseñanza según las características socio-culturales del medio donde se realizaba la acción educativa.

El período comprendido entre 1936 y 1958 muestra la inestabilidad política propia originada del proceso de lucha por la emergencia de la democracia, pero es un período donde se logran grandes avances en materia educativa. El 18 de octubre de 1948, siendo Ministro de Educación Luís Beltrán Prieto Figueroa, se aprueba la Ley Orgánica de Educación Nacional, la primera de esta clase aprobada en el país.

En materia de formación docente, y consecuente con el principio de la escuela unificada, esta ley buscó consolidar un sistema unificado de formación docente, cuya base filosófica estuvo orientada a lograr un profesional “capaz de servir eficientemente en la obra de formación de la conciencia democrática nacional” y además reconocía, “una vez que las condiciones económicas y educativas lo permitieran” la necesidad de aumentar las exigencias culturales para el ingreso a la carrera y ampliar las actividades de preparación profesional (Ley Orgánica de Educación Nacional, Art. 34 y 39). Se crea, el 17 de noviembre de 1950, el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (con la finalidad de capacitar profesionalmente a las personas prestadoras de servicios docentes en la educación primaria sin poseer el título correspondiente).

La preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel universitario, dio como resultado la creación de las Escuelas de Educación. La Universidad Central de Venezuela creó, el 22 de septiembre de 1953, la Escuela de Educación, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación. En la Universidad de Los Andes, los estudios humanísticos nacieron el 11 de noviembre de 1955; para la fecha, adscrita a la Facultad de Derecho, fue creada la Escuela de Humanidades. Luego, en 1958, recibe el nombre de Facultad de Humanidades y Educación.

Período de la Democracia Representativa (1958-1999)

En el aspecto cuantitativo el mayor beneficiario de la democracia fue el sistema escolar con la masificación de la educación. Esta masificación se dio, principalmente, por dos razones: una ideológica y la otra económica. La educación era la mejor defensa de la democracia, y se requería para formar los cuadros técnicos requeridos por el proceso de industrialización y por el programa de reforma agraria (Rodríguez, s/f). En la primera década de este período (1958-1968), se concretaron proyectos muy importantes para la formación del cuadro docente requerido en el país en ese momento, como:

- la creación, el 14 de septiembre de 1959, del Instituto Experimental de Formación Docente, para la formación de los docentes de preescolar y primaria y el mejoramiento del personal en servicio.
- la creación de Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, que inicia sus actividades el primero de octubre de 1959.
- la creación, el 8 de noviembre de 1959, del Pedagógico de Barquisimeto como instituto experimental dirigido a la formación de profesores para educación secundaria, técnica y normal.
- la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela; incorpora, en el período 1959-1960, en el plan de estudios, cursos de pedagogía, didáctica, antropología pedagógica, supervisión escolar, introducción a la filosofía,

filosofía de la educación, estadística aplicada a la educación, didáctica especial y prácticas de observación. Esto para Peñalver Bermúdez (2005: 26) supera la orientación filosófica en la formación del licenciado en educación que se había tenido hasta el momento.

- la creación, el 20 de diciembre de 1962, de la Escuela de Educación de la Universidad de Carabobo, adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

Pero, también se concretaron proyectos con aparejadas consecuencias negativas para el sistema escolar venezolano. Por la situación económica precaria del país después de la dictadura de Pérez Jiménez, y por lo conveniente de ofrecerle ayuda a Venezuela debido al rumbo tomado por la Revolución Cubana con su distanciamiento de Estados Unidos y acercamiento a la Unión Soviética, proliferaron programas de ayuda financiera y técnica de parte de organismos tales como la Organización Internacional del Trabajo, Unión Panamericana (actualmente Organización de Estado Americanos OEA), Alianza para el Progreso, Fundación Ford, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre muchas otras, lo que fomento "la adquisición de una cultura técnica, de modos de pensar, hacer y resolver los problemas de la educación, no siempre convenientes para las condiciones sociales y culturales de la sociedad venezolana del momento" (Rodríguez, s/f,).

Esta primera década está además signada por muchas contradicciones. El proceso de secularización empeñado la educación primaria en hacer realidad desde la época de la independencia se ve frenado por el acuerdo concertado por los dirigentes de la educación católica y la oficial. De los 131 planteles de educación normal que existieron, 100 eran privados y para agravar más el asunto, el sector oficial, previendo un exceso de maestros contrajo la matrícula de tal forma que para el año 1968, sólo quedaban 63 escuelas normales, de las cuales 10 eran oficiales (Rodríguez, s/f).

Para la segunda década de este período (1969-1979), el sistema educativo se siguió expandiendo porque el proceso de industrialización lo permitió. Se diversifican y multiplican las instituciones de formación docente, se crean otras facultades de educación en universidades públicas y privadas así como también institutos pedagógicos, colegios universitarios, institutos universitarios de tecnología.

Según este cuadro es más pertinente hablar de la constitución de un conglomerado de instituciones más que un subsistema formador de docentes con la consecuencia de una heterogeneidad institucional expresada en la no correspondencia entre tipo de institución formadora y nivel del sistema para el que forma. No se organizó un subsistema sobre la base de instituciones para formar exclusivamente docentes del nivel primario, medio o superior.

La década (1980 -1990) constituyó para Venezuela, como para casi toda América latina, un período de retroceso económico. Los evidentes logros del sistema escolar durante los períodos democráticos del siglo XX comenzaron a disminuir al inicio de los ochenta. Los hechos más resaltantes en materia educativa fueron:

- la creación, el 13 de junio de 1980, del nivel de educación básica, que significó además de una prolongación de la escolaridad obligatoria (pasó de 6 a 9 años), la reforma del diseño curricular.
- la promulgación, el 26 de julio de 1980, de la Ley Orgánica de Educación.

En lo concerniente a la política del Estado venezolano para la Formación de Profesionales de la Docencia, se promulgó; el 19 de enero de 1983, la Resolución 12, que definió los objetivos de la formación, el perfil profesional del egresado, la estructura de los planes de estudio, la denominación de los títulos, los requisitos de ingreso y otros requisitos relativos a la profesionalización, la formación de postgrado y la formación permanente del docente.

El 28 de agosto de 1983 se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual agrupará posteriormente a los Institutos Pedagógicos y al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En 1985, se presenta el Plan de Estudios Homologados, a fin de unificar la formación de docentes para los niveles de preescolar, básica y media. A este plan, coordinado por la UPEL, debían sumarse todas las instituciones de educación superior con carreras de educación.

En el aumento de años de escolaridad por el traslado de la carrera al nivel superior, los bajos salarios, la empobrecida imagen social y las precarias condiciones en el ambiente de trabajo están, probablemente, las causas del déficit de docentes que ocurrió en la última parte del período de la Democracia Representativa (1989-1999) causando, en ese momento la problemática de la incorporación al ejercicio docente de personas sin ningún tipo de capacitación pedagógica (Ministerio de Educación, 1996, Resolución 01). Lo cual fue el fundamento para que el Ministerio de Educación dictara, en enero de 1996, la Resolución 01.

Este instrumento legal marcó las pautas generales de la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia. Un aspecto muy importante fue la consideración del trabajo docente "como una actividad intelectual y no sólo técnica", y el perfil profesional del docente "en un contexto de educación permanente, que trasciende el marco curricular de los estudios que conducen a la habilitación para el ejercicio de la función educativa" (Ministerio de Educación, 1996, Resolución 01).

Pero, la formación de los docentes, atada al plan homologado de la Resolución 12, actualizada y reformulada por la Resolución 01, permaneció aislada de la evolución y necesidades de los niveles donde debía llegar y al margen de los avances de la pedagogía, tal como se desprende de las diferentes opiniones dadas en el debate sobre la reforma educativa propuesta en el último período descrito a continuación.

Período de la Democracia Participativa (1999-)

Recientemente, el 13 de agosto de 2009, la Asamblea Nacional aprobó la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE). Pero, anteriormente, producto de los debates de la Constituyente Educativa, instalada en el año 2000, se publicó, en enero de 2001, los Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional, los cuales fueron tomados en cuenta en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación, discutido en la Asamblea nacional en los años 2001 y 2005.

Aunque este documento no tiene valor normativo, es interesante su lectura por los principios filosóficos que lo guiaron, pero, luego desechados del texto definitivo. Este proyecto proponía un cambio educativo como exigencia de la Nueva República, para lograrlo se debía trabajar fundamentalmente en dos aspectos: la flexibilización curricular y la formación docente.

> El cambio educativo que se está promoviendo, en la perspectiva de la Nueva República, aparte de la flexibilización curricular […] requiere también de la transformación del proceso de formación docente (planes y programas articulados tanto a la formación inicial como a la permanente) ya que hasta estos momentos los que se han venido ejecutando no han respondido a las actuales demandas que surgen de las innovaciones pedagógicas y de los cambios educativos (Ministerio de Educación y Deportes, 200:10).

El proyecto perfilaba al docente como un profesional con

> Una sólida formación pedagógica, orientadora, facilitadora, mediadora e investigadora de procesos, un promotor social comunitario, respetuoso de las necesidades del alumno, que le permita la incorporación y desenvolvimiento en cualquier medio, rural, urbano, extraurbano, especial, indígena y fronterizo" (Ministerio de Educación y Deportes, 200:10).

Para la consecución de este nuevo docente, el mismo proyecto consideraba la reforma curricular en los colegios universitarios, escuelas y facultades de educación

de las universidades nacionales, especialmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

El proceso de reforma consideraba las siguientes líneas de acción:

- Articular, desde el inicio de la carrera la formación pedagógica con las prácticas profesionales.
- Articular la docencia con la investigación, colocando a la última como eje formativo.
- Correlacionar de manera teórica y práctica el componente de formación general, el componente pedagógico, el componente de la especialidad y las prácticas profesionales.
- Promover la formación permanente y la autoformación.
- Realizar acompañamiento institucional y el seguimiento profesional del docente egresado.
- Considerar para la selección del estudiante-docente el elemento vocacional y aplicar criterios de admisión más rigurosos y acompañar al recién ingresado con talleres de inducción.

La Ley Orgánica de Educación, aprobada el 13 de agosto de 2009, es bien taxativa en el tema de la formación permanente, y de manera general en todos los temas de su ámbito de competencia normativa. El Capítulo IV, titulado Formación y Carrera Docente, dedica respectivamente los artículos 38 y 39 a la Formación Permanente y a la Política de Formación Permanente, asumiendo el Estado venezolano la potestad de diseñar, dirigir, administrar y supervisar la política de formación permanente del docente.

La forma y el contenido de la educación son un factor fundamental para el desarrollo económico y el cambio social, cuestión evidente para los países capitalistas, socialistas o los que están en transición hacia alguna forma política no capitalista, como el caso venezolano, donde el sistema educativo ha pasado a ser el principal aparato ideológico del Estado, no obstante lo criticable de esa situación no son las intervenciones del aparato estatal en lo atinente al control de la educación sino la calidad de las mismas.

Al Estado le asiste el derecho de ser objetivamente el principal ejecutor de las políticas educativas, pero estás deberían están en sintonía con objetivos y criterios socialmente debatidos y políticamente acordados y asumidos. Las políticas educativas por sí mismas no son suficientes para conformar una pedagogía de la formación permanente, porque se imponen desde afuera sin considerar como centro de su concreción al propio docente.

Las forma como el Estado venezolano asume en la LOE la formación permanente del docente no es diferente de los planeamientos realizados desde nuestro devenir como nación. A lo largo de la historia de la educación en Venezuela, los intentos de formación del docente han sido vinculantes con los proyectos políticos y educativos de la clase dominante. Ahora, frente a los nuevos retos de la educación en la sociedad del conocimiento, surge la necesidad de la formación permanente del docente, con una visión más dialéctica. Veamos cuáles son esas nuevas exigencias y cuáles son los elementos que forman parte sustantiva de la formación permanente.

Nuevas exigencias de la educación

En esta primera década del siglo XXI, el aumento creciente de los desarrollos científicos y tecnológicos, la aparición de escenarios económicos cambiantes, la globalización cultural, el diseño e implementación de nuevas políticas sociales, entre otros, constituyen el marco de los procesos de resignificación de la educación. La misma, además de permitirle a las naciones consolidar su capacidad científica y

tecnológica, debe contribuir al fortalecimiento efectivo de las bases de la participación democrática, de la convivencia social y del respeto de las diferencias culturales.

Pero, la educación no podrá hacerle frente a estas exigencias sin una renovación permanente de sus contenidos y sus métodos. No se trata sólo del reconocimiento o preponderación del saber socialmente relevante, sino también de la comprensión de los aspectos sociológicos derivados de las transformaciones de las relaciones sociales. Se trata de asumir una situación inédita: el mundo de hoy está interconectado por redes de trabajo e información y por la hegemonía de un mercado mundial basado en la alta productividad resultante del aprovechamiento de los desarrollos de la ciencia y la tecnología.

Todos los individuos de la especie humana son responsables de un mundo interrelacionado e independiente, único y plural y el destino del planeta está en las manos de todos sus habitantes, los problemas y soluciones traspasan las fronteras de los países y los proyectos correspondientes deben ser trasnacionales. Los mercados se han globalizado.

En esas condiciones la producción de conocimientos y su transformación en bienes y servicios es una exigencia mundial que puede ser satisfecha, a unos costos muy bajos, por la tecnología, la cual se convierte en uno de los determinantes más importantes en la configuración y evolución de la economía, aunque no necesariamente resulte beneficiosa de manera general, la división desigual del trabajo y las diferencias enormes entre los modos de vida de los países desarrollados y los no desarrollados, corresponden al modo desigual como se distribuye el conocimiento científico y tecnológico en el mundo.

El nuevo orden económico mundial presenta cuatro retos esenciales a la educación. Los cuales fueron recogidos en el documento de la UNESCO (2002) “La educación encierra un tesoro”. Más allá del desarrollo económico, la educación debe servir para promover el desarrollo humano, para mejorar y enriquecer la vida de todas las personas. Debe trascender lo utilitario, del servicio a fines inmediatos y a corto plazo, expresamente en el mercado laboral y en el campo económico.

La educación no debe limitarse exclusivamente a dar respuesta a todas las solicitudes del mercado laboral, aunque si debe proporcionar las herramientas y las posibilidades para que nadie quede excluido de él, también debe dotar a las personas de los instrumentos necesarios para un análisis crítico de la sociedad global y de la información. Para ello, uno de los principios fundamentales debe ser que el estudiante aprenda a conocer, adquiera los instrumentos de la comprensión para desenvolverse en un mundo complejo, incierto y en constante cambio. Es pertinente

recordar como hace más de un siglo, las personas desempeñaban las labores productivas para las que obtuvieron su educación, pero, hoy las empresas están obligadas a renovarse continuamente, no es de extrañar, entonces, los constantes cambios en actividad, productos y servicios.

Otros dos principios fundamentales de la educación es el aprender a hacer, para poder influir sobre su propio entorno y aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Por otra parte, la UNESCO enfatiza que más allá de la preparación del joven para integrarse a un mundo en flujo permanente, es tarea básica de la educación la de contribuir al desarrollo total de cada individuo en espíritu y cuerpo, inteligencia, sensitividad, sentido estético, responsabilidad personal, y espiritualidad. Se debe considerar al ser humano como un fin en sí mismo, de allí que un objetivo esencial deseable de todo proceso educativo es lograr su desarrollo pleno como ser humano, como miembro de una familia, de una comunidad, de una cultura, de una sociedad, pero respetando su individualidad creativa.

El fin de la educación estará orientado al aprender a ser, un proceso fundamentalmente sintético de los tres anteriores. Este planteamiento está ligado con la educación permanente, al caracterizar el aprendizaje como una constante de todo ser humano, que no tiene límite ni espacio, rebasa los límites de un período determinado de la vida de la persona y no es un todo acabado.

Una interpretación complementaria es que este tercer principio revitaliza un típico tema de la filosofía: el vínculo originario del ser con el mundo. El hombre se comprende a sí mismo en la medida de sostener una relación de ser con su propio ser, de la misma manera está abierto al ser del mundo y de las cosas que comparecen dentro del mundo. Toda comprensión de ser es, de alguna forma, comprensión de mundo. O como lo expresa Heidegger (1997, p. 36)

> Al Dasein le pertenece esencialmente estar en un mundo. La comprensión del ser propia del Dasein comporta, pues, con igual originariedad, la comprensión de algo así como un mundo, y la comprensión del ser del ente que se hace accesible dentro del mundo.

La última consideración, presente en el documento de la UNESCO, es que una de las principales tareas de la educación para enfrentar el reto de las tensiones y conflictos manifiestos en el mundo de este principio de siglo, es profundizar el valor democrático y fortalecer el respeto a la diversidad cultural, religiosa e ideológica, para ir más allá de una ilusión de universalismo homogeneizador y garantizar el entendimiento mutuo y la convivencia entre las naciones. En consecuencia, el cuarto de los principios fundamentales para la educación en el siglo XXI es aprender a convivir.

Formación docente en la sociedad del conocimiento

El discurso oficial de las reformas educativas y los informes de los organismos internacionales de educación certifican al docente como un agente clave y estratégico dentro del papel asignado a la educación en la sociedad de la información y el conocimiento, lo cual nutre el renovado debate sobre su formación. El docente debe hacer frente a nuevas tareas educativas y no ha sido suficientemente preparado para ello.

Frente a los retos de la educación, el papel que en lo sucesivo desempeñarán los docentes, que incluso se espera suplan a otros entes responsables de la educación de los niños y jóvenes, obliga a reflexionar y analizar sobre el proceso de la formación permanente del docente en la sociedad de la información y el conocimiento. Sociedad, dibujada al desmoronarse estas tres unidades: funciones, espacio y tiempo por el impacto de las TIC, y caracterizada por la descentralización de las tareas, la desincronización de las actividades y la desmaterialización de los intercambios.

Son estas cuestiones las que precipitan la reorientación de la formación docente, ya que en este contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, donde gracias a los medios tecnológicos e informáticos, los estudiantes tienen más y mejores posibilidades de acceder a cualquier área de conocimiento, el trabajo del docente no se reduce, sino por el contrario, adquiere una nueva perspectiva multifuncional: enseñar a aprender, a pensar, a facilitar en los estudiantes el acceso y la gestión de la información para conseguir objetivos de aprendizaje concretos como el diseño, la resolución de problemas, la gestión o la toma de decisiones.

Por lo tanto, es comprensible que la responsabilidad de la formación de los docentes es una doble responsabilidad, pues afecta a los estudiantes en cuanto a estudiantes y en cuanto a futuros docentes por cuanto se reforzará su particular forma de entender el ethos profesional. Se deduce, además, la formación docente no termina con la titulación, sino se extiende a lo largo del ejercicio profesional incorporando tanto los saberes sistematizados como los saberes extraídos de la práctica en sí, los cuales se incorporan como experiencia.

La reorientación de la formación docente está estrechamente ligada a la formación permanente. La proposición central de las tesis sobre mejora y cambio educativo en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento es la formación permanente del docente. Más aún, se está llegando a un punto donde no pueden existir discontinuidades en la formación docente, la inversión inicial de la formación de grado de los docentes sólo es compensatoria a través de la formación permanente por lo cual se debe establecer desde el principio un fuerte vínculo entre la formación inicial y la permanente, representándose en conjunto como un proceso único (Torres, 1999).

Los cambios pedagógicos, económicos y sociales contemporáneos emplazan a decidir el proceso formativo de los docentes sobre la articulación de cuatro elementos constitutivos: competencias pedagógicas, características desde lo personal,

investigación y producción de conocimientos. La comprensión y la calidad de estos conceptos son los puntos a discernir en las propuestas de formación inicial previendo su profundización y continuidad en la formación postprofesional.

En las competencias pedagógicas, se requiere del docente la adquisición de una sólida fundamentación epistemológica de la pedagogía como ciencia. Además de conocer la historia de la pedagogía, debe articular su práctica con las diferentes corrientes pedagógicas para darle cabida a una pedagogía complejizante, emancipadora, semiotizada y mediadora de la cultura, en síntesis, se trata de la propuesta de un docente investigador, capaz de abordar el estudio y análisis de la producción teórica de la educación.

Además, la formación no se simplifica a la adquisición de competencias científicas y técnicas, sino también a las competencias sociales requeridas para asumir cambios materiales y culturales radicales. Ello exige del docente una gran responsabilidad y una gran flexibilidad, su compromiso con un proceso continuo de actualización y la disposición permanente a aprender y a construir conocimiento sobre su propia práctica.

Los docentes actuales se enfrentan con un contexto problemático. No sólo deben conocer las competencias de sus alumnos y los contenidos objetivos de enseñanza, también deben asumir el cambio de intereses resultante tanto de las transformaciones culturales contemporáneas como del carácter de la escuela como un lugar de encuentro cultural.

En estas condiciones, teniendo presente que la educación de calidad que se aspira, busca principalmente el rescate de la individualidad del hombre, pero manteniéndolo unido al colectivo, el docente debe investigar su propia realidad y generar los conocimientos orientadores de la mejora de su práctica pedagógica. Este sería el rasgo distintivo de la formación permanente, articular la investigación a la

docencia para la producción de teorías pedagógicas con base a los datos producidos en la realidad pero enriquecidas con las interpretaciones de un sujeto investigador con una sensibilidad especial producto de su compromiso con el objeto investigado.

Traduciéndose, entonces, en las investigaciones realmente válidas, porque tal como lo señala Gadamer, no es posible comprender una práctica social desde una posición ajena a ella. Sólo los involucrados en estas prácticas a través de un proceso autorreflexivo pueden incorporar críticas a sus interpretaciones naturales del mundo, críticas que pueden apuntar a las tradiciones, creencias, costumbres y valores sobre las que se basan tales interpretaciones.

Formación permanente

La XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO celebrada en Nairobi en 1976 definió la educación permanente como:

> …un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad (OEI, 1981 pp. 83 - 84).

La necesidad de formación permanente, en un génesis elemental, es motivada por los continuos cambios tecnológicos y sociales sucedidos desde el último cuarto del siglo XX y vueltos cada vez más acusadores de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida para la mejor adaptación a dichos cambios.

Los nuevos medios económicos de producción caracterizados por el desarrollo de una nueva lógica productiva y organizativa que está relacionada al proceso de cambio tecnológico aunque no depende de él completamente, el papel de las TIC en cuanto a la introducción de transformaciones sustanciales no sólo en la forma de

comunicarse o relacionarse, sino incluso en las condiciones laborales, todos ellos son artefactos productores de cambios que tensionan a la educación

Evidentemente, la educación no queda al margen de los cambios de una sociedad llena de nuevas iconografías y simbologías, como son los medios masivos de comunicación y la siempre creciente tecnología, que han dado lugar a nuevas formas de interactuar entre los sujetos propiciando con ello la reorganización de la estructura social. De esos cambios tienen que emerger nuevas funciones, perspectivas, categorías y principios de la educación, como es la educación permanente.

El principio de la educación permanente se ha convertido en el principio rector de las estrategias para alcanzar objetivos que comprenden desde el bienestar económico y la cohesión social de un país hasta el bienestar personal. Además, es presentada como algo concerniente a todos los pueblos y naciones, independientemente de su nivel de desarrollo, como se puede ver en el respaldo cada vez mayor dado por los gobiernos, las organizaciones de financiación y las organizaciones internacionales, en su intento de poner en el mismo nivel el capital cultural y el humano.

Entonces, si la educación permanente es un proyecto global encaminado a reestructurar el sistema educativo existente, la formación permanente del docente es un factor indispensable para la puesta en funcionamiento y los mejores logros del nuevo sistema. La formación permanente se configura como un imperativo del perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente, con el fin de que asuma un mejoramiento profesional y humano con adecuación a los cambios específicos y sociales de su entorno y correspondiente incidencia en la mejora de la educación.

Formación permanente del docente

En la literatura especializada, la conceptualización sobre formación permanente del docente es heterogénea, luce diferentes matices, adquiere variados

significados, connotaciones y funciones, tal como se puede constatar a la luz de los planteamientos presentados a continuación:

> Holgado (2000: 154), se refiere a la misma explicando lo siguiente:
>
> Una aproximación al término de formación *permanente* nos permite conceptuarla como el conjunto de proyectos, experiencias y realizaciones encaminadas a proporcionar conocimientos teóricos y prácticos relativos a la actividad docente. Su justificación puede responder a dos factores: el cubrir las carencias de períodos formativos pretéritos o el complemento necesario ante nuevas situaciones personales o educativas. En el primer caso, estamos hablando fundamentalmente de las posibles deficiencias/ausencias en la capacitación académica inicial, que facultaba para el ejercicio profesional. El segundo hará referencia a coyunturas políticas y socioeducativas demandantes de un nuevo perfil docente, el cual incluye la ampliación/renovación de los conceptos y prácticas anteriores.
>
> Por su parte Tello (2006:3), la ve como un proceso y de forma más subjetiva:
>
> El proceso de formación permanente de educadores, debemos comprenderlo como la posibilidad de repensar las propias realidades de los docentes, fortaleciendo así las capacidades de orientación, sensibilidad socio-cultural e intervenciones socio-pedagógica. Desde nuestra perspectiva la propia realidad conlleva a entender la formación permanente como actitud profesional en tanto compromiso social.

Para otros autores, la formación permanente del docente "está dirigida a su continua profesionalización" (López, 2004: 65). O bien, "es la base para el desarrollo de la escuela" (Ainscow, Hopkins, Soutworth, West, 2001: 75). Otros, desde una perspectiva ontológica, consideran que la misma implica la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez, profundizadora de la formación inicial. Para Aguiar y farray (2007: 118).

> La formación continua comprende el conjunto de actividades que permiten a un docente desarrollar nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su ejercicio profesional y perfeccionarse después de su formación inicial. La formación continua del profesor de cualquier

> nivel educativo consiste en la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.

En lo que respecta a sus funciones, Werthein y Argumedo (2008: 61) acotan lo siguiente:

> Precisamente, la función de las actividades de formación continua en el contexto global de las políticas educativas es contribuir, junto con otros factores, a que los maestros asuman el papel establecidos para ellos como necesarios para los objetivos de esas políticas.

Dentro de este enfoque se sitúan Atúnez e Imbernón (2006: 10):

> La formación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas. La finalidad prioritaria de la formación permanente es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado. La formación permanente adquiere una importancia y urgencia especialmente relevante en el ámbito del profesorado debido a las características de la tarea desempeñada por estos.

Existe otra línea de reflexión bastante interesante donde la formación permanente o continua es vista como un proceso de reciclaje mucho más complejo que la actualización de conocimientos. Esta línea se inserta en la trama del uso de las TIC en educación. Villar y Cabero (1995: 68), investigadores con amplia documentación sobre el tema, son muy incisivos en esta diferenciación:

> Al hablar de formación continua conviene diferenciar […] entre el simple perfeccionamiento y el reciclaje, que constituye una acción más profunda, ya que los dos tipos de formación se han de desarrollar respecto a los nuevos medios. Mientras perfeccionamiento sería todo esfuerzo personal destinado a mejorar progresivamente la formación, el término reciclaje habría de reservarse para cuando debido a carencias graves de la formación inicial, un cambio profundo y rápido del conocimiento, o una modificación radical de los programas escolares, la formación de los profesores se presenta insuficiente o queda caduca.

La necesidad de reciclaje proviene, por tanto, de una crisis que exige soluciones de urgencia.

Institucionalización de la formación permanente

Desde la década de los setenta se ha venido señalando la necesidad de desarrollar sistemas vitalicios de aprendizaje (Coombs y Ahmed, 1975, Drucker, 1994). El nuevo escenario definido por el cambio del modelo productivo y de organización del trabajo e innovación tecnológica, la cualificación, polivalencia y flexibilidad de los recursos humanos resulta cada vez más importante y, en consecuencia, la formación permanente viene a ser pieza clave de distensión entre todos los sujetos involucrados en las relaciones económicas y sociales.

Las TIC obligaron a superar dos creencias. La concepción del período formativo del individuo situado en una determinada etapa de la vida y que la formación adquirida era definitiva, suficiente para incorporarse y mantenerse en el campo laboral. Una de las notas más notorias del actual sistema productivo es el cambio acelerado continuo, como parte del mecanismo adaptativo de las empresas a este cambio se impone la formación permanente de los trabajadores y profesionales.

La formación permanente del docente se institucionalizó, en algunos países de Europa, a partir de los años setenta, con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) en las distintas universidades. Centrándose, primordialmente en el ámbito de la competencia técnica directamente relacionada con la aplicación de la especialidad correspondiente.

En los años noventa la Unión Europea, tomando como punto de partida el Libro Blanco Crecimiento, competitividad y empleo, elaborado a iniciativa de Jacques Delors, en 1993, generó las primeras orientaciones en materia de formación permanente. Su fundamento es de carácter social y económico. Dos años después, en

1995, la Comisión de las Comunidades Europeas publica Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva.

Este documento, a partir del análisis de las transformaciones sociales producidas por la globalización, el advenimiento de la sociedad de la información y de la comunicación y del desarrollo científico y técnico plantea que la educación debe posibilitar a cada persona el acceso a una cultura general y el desarrollo de aptitudes para un aprendizaje más amplio y continuo a lo largo de toda la vida, una formación permanente.

Desde entonces, la formación permanente es foco de atención de organismos internacionales de educación como la UNESCO. Periódicamente este organismo emite documentos y directivas con recomendaciones a los gobiernos para conseguir la adecuación de los sistemas educativos y de formación profesional a las necesidades de la economía y de la sociedad. Sin embargo, la formación permanente del docente representa un fuerte reto epistemológico y metodológico para su concreción, porque son muchas las variables que hay que tomar en consideración para su puesta en marcha.

Formación permanente del docente de educación básica

La formación permanente en Venezuela, se institucionaliza a partir de la Resolución 12 sobre políticas de formación docente promulgada por el entonces Ministerio de Educación (ME), el 19 de enero de 1983, (publicada en la Gaceta Oficial No. 3.085 Extraordinaria, de fecha 24 de enero de 1983). En esta Resolución se definen los objetivos de la formación inicial, el perfil profesional del egresado, la estructura de los planes de estudio, la denominación de los títulos, los requisitos de ingreso, la formación de postgrado y la formación permanente de los docentes.

Como respuesta, más de titulación que de formación permanente, el ME, implementó, en el año de 1983, el Programa Experimental de Formación Docente

(PREXFORDO), a través de él se llevó a cabo la titulación universitaria de los maestros graduados en las Escuelas Normales o en los Ciclos Diversificados de Formación Docente, al servicio de la educación en el nivel de primaria en ese momento. Para 1985, como resultado de la evaluación de PREXFORDO, se elabora un nuevo diseño de formación de docentes en ejercicio conocido como el Programa Nacional de Formación de Docentes en Servicio (PRONAFORDO). Este programa intensifica la titulación hasta el punto de alcanzar para el año 1987 la participación de 17 instituciones de educación superior en la profesionalización docente.

La Resolución 12 fue derogada por la Resolución 01, del 15 de enero de 1996. La reflexión realizada por el ME sobre la formación permanente lo llevó a incorporar al discurso normativo de la Resolución 01, lo siguiente:

> Se concibe el perfil profesional del docente en un contexto de educación permanente, que trasciende el marco curricular de los estudios que conducen a la habilitación para el ejercicio de la función educativa. En tal sentido, se aspira que todo docente sea promotor de su desarrollo ulterior, una vez concluida la formación sistemática inicial. Las instituciones de formación docente deben crear condiciones que estimulen en el estudiante el espíritu de superación y una actitud de indagación y búsqueda abierta hacia el cambio y experiencias que faciliten el desarrollo de destrezas de auto-aprendizaje (ME, 1996, s/p).

En cuanto a la incorporación de la formación permanente a la práctica, se hizo a través de la Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional del ME, quién fue la encargada de ejecutar las directrices teóricas y prácticas de las líneas políticas del ME sobre el proceso de capacitación del personal docente que prestaba servicio en las distintas jerarquías: supervisor, director y docente de aula.

En este sentido, las acciones planteadas estipulaban:

- La configuración de equipos regionales encargados de orientar el proceso de capacitación del docente.

- El diseño de programas de capacitación docente imbricados en la propia acción pedagógica (reflexión e investigación).
- El apoyo a la formación inicial del docente.
- Se planteó dedicar atención especial a los docentes de primer y séptimo grado por ser donde se registran los mayores índices de deserción y repitencia escolar.
- Se recomendó utilizar diversos escenarios, medios y recursos tecnológicos para ampliar la cobertura de docentes en capacitación.

Desde hace 10 años, Venezuela vive una dinámica de alta confrontación en lo político y en lo social, esto lógicamente tiende a repercutir en la educación. A partir del gobierno del Presidente Hugo Chávez, el sistema educativo venezolano ha experimentado cambios de forma y de fondo. Sin entrar en la discusión si estos cambios son positivos o negativos, se pueden señalar los siguientes:

El órgano administrativo de los asuntos educativos ha sufrido diversas transformaciones. Primero se llamó Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), después Ministerio de Educación y Deportes (MED), actualmente, pasó a llamarse Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). También, en enero de 2002 se creó el Ministerio de Educación Superior (MES).

A partir del Acuerdo Mundial de Educación para Todos, surgido en el Foro Mundial Sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000), se diseña, en al año 2003, el Plan Nacional Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez, conocido como Misión Robinson, seguidamente se crean las Misiones Ribas y Sucre.

A finales del año 2006, se propone a la educación como el Tercer Motor de la Revolución, y se crea la estructura del Sistema Educativo Bolivariano (SEB): la primera y segunda etapa de educación básica se convierte en la Escuela Bolivariana, la tercera etapa de educación básica se constituye en el Liceo Bolivariano, el nivel Medio

Diversificado y Profesional pasó a Escuela Técnica Robinsoniana. Coexistieron de este modo dos estructuras educativas, la establecida en la Ley Orgánica de Educación de 1980 y la del SEB hasta la promulgación en agosto de 2009 de la Nueva Ley Orgánica de Educación que se constituyó en el marco normativo de la Educación Bolivariana.

El tema de la formación permanente se trasladó a tratar de sensibilizar a los docentes para la aplicación del Currículo Nacional Bolivariano, se formula el Plan Nacional de Formación Docente, dirigido a supervisores, directores y docentes de aula. El mismo, arrancó a mediados del año 2007 con la I Jornada Nacional de Formación Docente. El curso, de trescientas horas, abarcó tópicos sobre el Currículo Bolivariano, Fundamentos de la Educación Bolivariana, Formación Integral, Manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Estos cursos fueron pospuestos a principios del año 2008, por la presión y oposición de un importante sector de la sociedad a la implementación del currículo Bolivariano. Por los momentos, la actualización y capacitación del docente en servicio se realiza a través de los Centros Regionales de Apoyo al Maestro (CRAM). En los centros se realizan varios tipos de actividades, especialmente, talleres en las áreas de lengua, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales y educación para la salud.

La formación permanente en el debate actual

Para Bates (2001), la educación permanente se ha vuelto una prioridad para los gobiernos por la presión constante de una sociedad basada en la premisa de la competitividad. La formación es un proceso inacabado, tiene lugar a lo largo de toda la vida del sujeto, se concreta en diferentes tiempos y espacios. La persona se forma en las instituciones educativas pero también en el hogar, en la comunidad, y a través de los medios de comunicación, esto supone diversas vías, la formación se da a través de diferentes modalidades ya sea de manera formal, no formal o informal. Pero, como con

el paso del tiempo las necesidades de formación, los intereses del sujeto en torno a la misma van cambiando se puede hablar de etapas en la formación.

En su génesis, alrededor de los años setenta, la formación permanente era concebida como un evento de capacitación, reservada sólo para quienes desempeñaban un trabajo que requería de capacitación en servicio, con esta misma lógica se asumió (y todavía persiste) en el campo docente bajo la rúbrica de actualización profesional.

Es una concepción instrumental de la formación permanente cuya finalidad es compensar ineficiencias atribuidas a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos recientemente en la sociedad o en el currículum, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes. Actualmente, los académicos advierten de no ver el fenómeno únicamente como un problema de perfeccionamiento teórico, académico o práctico, sino de algo mucho más profundo y extenso.

El informe, Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva, de la Comisión de las Comunidades Europeas, de 1995, conocido como el Libro Blanco de la Educación y la Formación (Rodríguez y otros, 1999), se inscribe en un proceso que tiende a la vez, a proponer un análisis y realizar orientaciones en los ámbitos de la educación y la formación. El acceso a esta última debe desarrollarse a lo largo de toda la vida. Considera el informe que la formación permanente debe considerar tres retos: 1) el reto de la sociedad de la información, 2) el reto de la globalización, 3) el reto de la civilización científica y técnica, los cuales de manera natural son retos de la formación permanente del docente.

Introito semántico del término cultura

Una acepción de la palabra cultura es cultivo, en la tradición clásica y humanista por asociación metafórica la cultura se asoció a la condición del hombre culto, educado, cultivado. Una de las primeras definiciones del término se debe al

antropólogo Tylor (1871, en Pérez Gómez 2006:13), quien la define "como aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad".

A lo largo del tiempo el concepto se ha ido enriqueciendo, Beldarrín (2004), considera la existencia de un inventario de más de 300 definiciones de cultura que incluyen no sólo elementos estéticos sino también antropológicos, es un término polisémico y extremadamente complejo, por eso para su estudio se han establecido niveles o clasificaciones. Así se tienen los siguientes conceptos:

Integral. Se entiende como la globalización de la actividad cultural. Se concibe en tres sistemas: el material, relacionado con la producción material y las condiciones de supervivencia del hombre, el social; que es el sistema asociativo o político y el ideológico; en el cual se incluyen las interpretaciones de las relaciones humanas, las formas de comunicación simbólicas, desde el lenguaje hasta las obras de arte, las creencias, los mitos, los valores y las normas éticas, entre otros. Estos tres sistemas están interrelacionados y se desarrollan en la evolución del grupo social o pueblo en cuestión.

Clasista. Parte del supuesto del papel determinante del sistema material. Las relaciones económicas y la producción material tienen un importante predominio sobre la organización social, sobre la ideología y la política (se basa en la teoría marxista de la determinación de la infraestructura sobre la superestructura).

Cognoscitivo. Se circunscribe a la esfera puramente cognoscitiva, coincide de cierta manera con el sistema ideológico del concepto integral. Se limita a entender la cultura ligada exclusivamente a la producción de ideas, de símbolos, de obras de arte, actividades científicas. Los reproductores de la cultura son las escuelas, universidades,

entre otros. Es un concepto elitista en su origen, diferencia a las personas en cuanto a tener más o menos cultura y entre los pueblos en civilizados y primitivos.

Análogo. Basado en el concepto etimológico de la palabra cultura, se traduce en el significado de cultivar, significa dedicación humana profunda a la producción y reproducción sistemática de una determinada especie.

También, el término cultura se puede ubicar en tres concepciones: como el proceso del desarrollo de la producción-ciencia, tecnología, recursos y medios de producción, por cuanto hay diferencias culturales en relación a cada época del desarrollo de la humanidad. Como cosmovisión, donde la concepción del mundo y los sistemas de valores éticos, costumbres, son propias de un pueblo, de un período o de un grupo, por lo cual se puede hablar de cultura nacional, cultura colonial, cultura afroamericana, afrocaribeña y otras. Como actividad grupal específica, según la actividad intelectual o artística: cultura histórica, musical.

La cultura aparece, entonces, como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible el crecimiento y desarrollo, de los individuos y de los grupos humanos. Pero, es cardinal deslastrar el concepto de algunas cosas como es el carácter referido a la estabilidad (algo relativamente permanente en el tiempo), la predictibilidad (sistema de expectativas facultadas para conocer de antemano los tipos de conducta admitidos, prescritos o castigados) y la conformación de la identidad del grupo y de los individuos que lo componen (basándose en unas formas de vida y de pensamiento comunes).

Abriendo un inciso

La cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable y preocupante, por un lado, las exigencias de un orden social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad de los desarrollos científicos y tecnológicos, la

globalización de los procesos económicos y culturales, por el otro lado, la dificultad de cambiar rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas del sistema escolar.

La cultura docente debe someterse a cambios, redimensionarse. En el momento histórico actual, uno de los valores más necesarios es la responsabilidad, para pensar dentro de los espacios locales en las consecuencias globales de las posibles acciones y decisiones a enfrentar. Por supuesto, no se trata de una responsabilidad personal sino colectiva, basada fundamentalmente en una dialogicidad que va más allá del uso instrumental de la racionalidad. Entonces, responsabilidad y diálogo se constituyen en los dos pilares que fundamentan la toma de decisiones para ir hacia la redimensión socio epistémica de la cultura docente.

De esta manera se orienta también un cambio racional y creativo en el trabajo docente y en funcionamiento de las instituciones escolares. Handy (1994), lo expone didácticamente en forma de metáfora al distinguir entre el aprendizaje de lazo único y el de lazo doble. El primero, se corresponde con mirar las fallas en un sistema definido; el segundo, se refiere al cuestionamiento de todo el sistema. El aprendizaje de doble lazo puede exigir desaprender para aprender de forma distinta dadas las situaciones cambiantes del entorno, de manera factible puede llevar a cambios en la estructura de toda la organización y en los roles a desempeñar por las personas y los equipos; además del sentido nuevo que ha de tener el control.

Por eso es necesario poner en marcha estrategias para la reconstrucción socio epistémica de la cultura docente, asumiendo la idea de que cada centro educativo tiene su propia cultura, cultura bastante diferente del perfil delineado desde ángulos de visión externos al centro escolar, por lo tanto cada escuela debe reconstruir ese perfil adaptándolo a su contexto, a su propia historia y a favor de la calidad del trabajo docente.

Para Elliot (2000: 64), la cultura profesional del docente define la competencia docente “como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido de forma

tácita a través de la experiencia". La orientación de las acciones de los docentes constituye una construcción, por parte de ellos, de orden cultural explícito en el contexto experiencial donde desarrolla su tarea académica de docencia.

La redimensión socio epistémica de la cultura docente es un elemento de análisis de la formación permanente ya que la cultura docente es un proceso no consciente entre la acción, la práctica, la teoría y, "negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia, puede reforzar sensaciones de amenaza" (Op.Cit.: 64), lo que a su vez refuerza el sentimiento de rechazo hacia los proyectos formativos con tales principios.

CAPÍTULO III

El pluralismo teórico es mejor que el monismo teórico
Imre Lakatos

ÁMBITO REFERENCIAL

Las profundas transformaciones de los modelos epistemológicos y antropo-sociales abren las fronteras de la investigación en el campo educacional hacia nuevas y convergentes dimensiones de entendimiento. Las perspectivas metodológicas en desarrollo luego del quiebre del paradigma positivista dan un nuevo giro a la investigación científica. La epistemología de la complejidad, las ciencias cognitivas, la cibernética de segundo orden, la teoría relacional de la cognición, entre otros, son dominios de conocimientos adecuados para proporcionar unas sólidas bases teóricas a tales investigaciones.

En este trabajo, el fenómeno social investigado es la interpretación racional de los docentes hacia las propuestas de formación permanente del Estado venezolano. Al plantear la tesis de que la cultura docente determina las posturas asumidas por los docentes frente a cualquier propuesta de cambio educativo, esta investigación encuentra un basamento en la Teoría Cultural de Bourdieu (1991) y la de Acción Social de Giddens (1993).

Cuando se parte del supuesto teórico de que las acciones de los docentes están delimitadas por las posiciones y la discursividad que la cultura docente le subraya, se adopta un punto de vista subsidiario de las categorías de análisis de *Espacio Social y Habitus* de Bourdieu *y las de Acción, Rutinización, Conciencia Práctica y Conciencia Discursiva* de Giddens.

Antes de explicar en detalle las categorías de análisis de las teorías anteriores es conveniente revisar algunos aspectos teóricos para clarificar el discurso y situar la

investigación en un marco amplio de conceptos relacionados que permitan el tratamiento del tema con la exhaustividad esperada de una tesis doctoral. Dentro de los conceptos meritorios de ser tratados por cuanto de él se desgranan las categorías de análisis mencionadas anteriormente se encuentra la institución escolar.

La institución escolar

Las instituciones son una construcción humana mediante la cual la práctica de los sujetos genera la realidad: "el mundo institucional es actividad humana objetivada" (Berger y Luckmann, 1991: 83). La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores: crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y es aprehendida como pauta para el que la ejecuta. Toda tipificación de esa clase es una institución (Op.Cit.: 76).

Históricamente la institucionalización de la escuela se origina al hacerse necesaria la regulación y ordenamiento establecidos por los contextos de la producción y reproducción en que está inmersa. De manera más directa, la escuela es, a grandes rasgos, producto del propio proceso de institucionalización de la sociedad que acaeció de la división del trabajo y la correspondiente distribución social del conocimiento a través de la reproducción de la estructura social y del capital cultural. A partir de la democratización y masificación de la educación y de las transformaciones económicas, culturales y políticas de las sociedades la escuela se separa de dichos contextos.

Para Fernández Enguita (1997: 14), la institución escolar tiene un carácter socio-histórico, una condición de construcción social configurada en cada período histórico de un modo determinado entre una serie de opciones posible. Ella es, al mismo tiempo, una combinación de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, cuestiones con asocio a aspectos o elementos externos o internos a ella "que promueven o dificultan unas u otras reformas e innovaciones; o, si se prefiere,

que se oponen o apoyan el mantenimiento de aquellas prácticas sedimentadas en el tiempo, que configuran las culturas escolares".

Son partes de los elementos externos de la institución escolar, los relacionados con los valores y creencias culturales que se configuran como una constelación de deseos y aspiraciones sociales, los cuales influirán de diferentes maneras en la concreción de la organización interna de la institución. Los elementos de carácter interno abarcan las cuestiones relativas a la estructura de la organización: organigrama, jerarquías, perfiles profesionales, roles asignados, procesos operativos de funcionamiento, los cuales conferirán a cada institución una cultura específica de gestión de fines y medios.

Dicha cultura habitualmente se plasmará en un conjunto de principios de actuación, de normas de funcionamiento o reglas de relación y convivencia entre sus miembros establecidas de maneras explícitas o tácitas, las cuales en su conjunto afectarán de una manera indudable y directa la práctica escolar.

Por otra parte, siguiendo a Popkewitz (1988: 6), la formación permanente del docente no es independiente del contexto institucional por cuanto

> El lenguaje de la educación del profesorado, sus rituales, y la forma en que ella se actúa, existe dentro de un contexto institucional. La conducta se estructura según unos códigos de cultura que determinan la forma en que las personas piensan, sienten, "ven" y actúan frente a la práctica de la escuela.

En esta perspectiva, la impronta de la institución educativa permea las representaciones de los agentes, sus disposiciones y posiciones en el espacio social escolar. Lo institucional, se constituye como el escenario donde se desarrolla la tarea educativa, como el espacio donde se dan relaciones que dominan los límites y las posibilidades de lo que ocurre en las aulas. La institución educativa es un sistema relacional de diferencias en las que existe una serie de campos, con sus reglas

particulares de juego, constituyentes del espacio social, que organiza las prácticas y las representaciones de los docentes.

La misma, actúa como organizadora de la actividad y redefine los contratos pedagógicos-didácticos, en la relación docente-alumno. Es decir, la institución educativa tiene una especificidad organizativa sui géneris donde existen unas prácticas (enseñanza y aprendizaje) con unos significados, rituales, patrones de acción, entre otros, lo cual de manera implícita, configura su tejido orgánico.

Es decir, la estructura institucional hace y determina gran parte de las acciones educativas, condiciona al docente a cumplir un tipo de rol, históricamente construido, establecido e incorporado en los sujetos educativos: estudiantes y docente. Por ello, es necesario analizar lo institucional, sus opciones, porque sin apertura posible a los factores institucionales no es posible transitar caminos de cambio o transformación educativa.

> El conocimiento de los mecanismos a través de los que se construyen las prácticas del profesorado podrían ser de alguna utilidad en los programas de formación inicial y permanente; es más, son condición necesaria para intentar engendrar innovaciones y para reclamar una didáctica crítica que suponga, entre otras cosas, la impugnación de los códigos profesionales dominantes, pues en ellos reside uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad (Cuesta, 2003: 5).

Espacio social

El espacio social (Bourdieu, 1991) está definido por la exclusión mutua, o la distinción, de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales. Los agentes sociales están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo factible de ser caracterizado por la

posición relativa ocupada en relación con otros lugares y por la distancia que le separa de ellos. Los agentes se definen entonces por la posición relativa en ese espacio.

A juicio del mismo autor, el espacio social deviene en espacio simbólico. Un conjunto de estímulos colmados de diferente significación que, convertidos en una especie de lenguaje, dan forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de los componentes de cada grupo social; de este modo la distribución del capital cultural permite construir un espacio social, en tanto la institución escolar, mediante el fomento de las formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia.

El espacio social está construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de propiedades actuantes en el universo social en cuestión, en la medida en que las propiedades retenidas para construir ese espacio son propiedades actuantes, “conforman un campo de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en él” (Bourdieu, 1991: 281).

Las propiedades actuantes en dicho universo social forman el conjunto de relaciones de cada individuo con los demás en los diferentes ámbitos donde se encuentra inmerso. Bourdieu explica cómo en el espacio social los agentes se encuentran en determinadas posiciones condicionantes de la manera de actuar. El sentido de la posición ocupada en el espacio social es el dominio práctico de la estructura social en su conjunto y de lo cual están conscientes cada uno de ellos. Esto es posible dado que los individuos van a ocupar una de las posiciones que se encuentran en dicha estructura.

El contexto escolar conceptualizado como espacio social

El contexto escolar es un espacio social de producción y reproducción de discursos públicos y ejerce, además, una función mediadora en diferentes planos: el conocimiento, la cultura las cosmovisiones ideológicas, las pautas compartidas de

interacción social. Una función de mediación entre el individuo y el resto de las estructuras de la sociedad, económicas, políticas o culturales, demandantes de la escolarización.

p Los principios de construcción del espacio social son las diferentes especies de capital, económico, político o cultural. En el caso de los docentes, es este último, el capital cultural, el campo de fuerza interviniente en la construcción de un modo particular de actuación. El quehacer de los docentes se desarrolla siempre en contextos específicos inscritos en un proceso permanente de adecuación y modificación de su accionar en función de las situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje, dentro de una cultura escolar que configura su práctica cotidiana.

Ésta se asienta en un conocimiento tácito, implícito, sin el ejercicio de un control específico. El mismo, podría ser llamado conocimiento pedagógico acumulado, son comprensiones de las cosas o competencias. Es una adquisición interiorizada no intencional, difícilmente el docente podría describir el conocimiento implícito en estas acciones, pero, lo pone de manifiesto en los métodos empleados en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones desempeñadas, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

De la perspectiva planteada, se puede visualizar como la cultura docente es un factor determinante de la naturaleza de las interacciones tanto entre colegas como entre él y los alumnos y legitima una posición dentro del espacio social escolar.

Habitus

El *habitus* es una categoría teórica mediadora entre lo social objetivo y lo social subjetivo, por lo tanto, es uno de los principales elementos de reproducción de las prácticas de los sujetos. Bourdieu, lo concibe como el principio generador de las prácticas sociales y como lugar de incorporación de lo social en el sujeto. Los

principios del engranaje de cualquier serie de hechos producen un *habitus*: las relaciones estructurales proporcionan las relaciones pautadas y los sistemas simbólicos de clasificación y categorización que ordenan los espacios sociales en los que se desarrolla la práctica.

El habitus es un principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición. Es un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (Bourdieu, 1991: 141). Estos esquemas son principios de evaluación de las posibilidades y limitaciones objetivas, producto de un sentido práctico, al mismo tiempo, pueden ser objetivamente coincidentes con los intereses objetivos de sus autores, sin cumplir el requisito de haber sido concebidos con esa finalidad.

Como proceso estructurante, el habitus, operando desde adentro de los sujetos sociales, va construyendo una profunda matriz generativa con arraigo institucional; por lo tanto, las relaciones entre un individuo y su universo cultural van a depender primordialmente de las situaciones donde fueron adquiridas. Por otro lado, el habitus es el proceso mediante el cual lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas, además, genera las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción. Produce acciones y reproduce prácticas porque el esquema generado históricamente asegura su presencia en el futuro a través de formas de percibir, de pensar, de hacer y de sentir.

Bourdieu (Op.Cit.: 141), al explicar el modo de funcionamiento del habitus, sostiene que éste

> … tiende a asegurar su propia constancia y su propia defensa contra el cambio a través de la selección que él opera entre las nuevas informaciones, rechazando, en caso de exposición fortuita o forzada,

> aquellas informaciones capaces de poner en duda la información acumulada, y sobre todo desfavoreciendo la exposición a tales informaciones.

Como elemento de análisis de la formación permanente del docente e interpretando a Bourdieu, el concepto de habitus se recupera como aquellas disposiciones y estructuras de pensamiento que va construyendo el docente en su trayectoria profesional y le permiten la identificación y el sentido de pertenencia de su actividad profesional. El habitus está conformado por esquemas de percepción, de apreciación y de acción interiorizados que condiciona al docente a pensar, percibir, actuar, sentir una manera y no de otra. Nótese como el habitus, según el autor; genera prácticas individuales, prácticas con clara tendencia a la conservación tal como se puede inferir a continuación:

> [el habitus] asegura la presencia activa de experiencias pasadas, que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tiende de manera más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo (Bourdieu, 1991: 141).

En la perspectiva de Bourdieu, es pertinente pensar el habitus como un conjunto de relaciones históricas depositadas en los individuos como esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción. La práctica docente tiene una dimensión histórica, puesto está inscrita en un determinado tiempo histórico que le confiere significado, Además, narra una historia repleta de experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos acerca del conocimiento y la actuación de los docentes, contiene una trama de conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos acumulados a partir de la experiencia histórica y activa en los intercambios producidos en el aula, resultando, en consecuencia, un habitus, una forma de aprendizaje y de adquisición de ciertas competencias.

La práctica docente puede ser entendida como un habitus, una construcción personal de habilidades y recursos que reflejan las asunciones personales respecto a la práctica docente, al conocimiento objeto de enseñanza o a las pretensiones educativas. Desde la visión teórica de Bourdieu la práctica docente puede ser entendida como un capital cultural incorporado, mediante la interacción ocurrida en el campo laboral.

Por lo tanto, el habitus permite explicar el posicionamiento del docente frente a los cambios educativos, de resignificación de las propuestas educativas críticas, y hasta la desrealización de las mismas o la atribución de un sentido, ya no distinto, sino contrario, al que se le atribuyó originalmente.

> La forma peculiar de actuar del docente en los intercambios educativos las acciones y todo lo que en ellas está implicado (saberes prácticos, creencias y valores) se reproduce como conglomerados ordenados y se convierten en prácticas consolidadas que dan forma a su estilo. El habitus tiende a asegurar su propia pervivencia frente al cambio que le soliciten nuevas circunstancias en el ámbito escolar, seleccionando, rechazando o evitando informaciones y las acciones contrarias a su lógica lo que da forma al estilo de los docentes (Pérez Gómez, 2004: 165).

De tal manera es el habitus quien programa y genera estrategias que le permiten al docente determinadas maneras de actuación en diferentes situaciones. La conclusión más importante sobre este aspecto es que la cultura docente es un hábitus, y las implicaciones de esto para la formación permanente del docente se desprenden de la siguiente cita:

> El problema de la formación, como el de cualquier "matriz de identidad" operante como habitus, disponible como operador práctico, tiene más que ver con la cultura; tiene relación con los horizontes culturales, que están conformando esas identidades pero, en un mismo movimiento, frente a los cuales los docentes (por lo general) construyen representaciones como de algo que está "fuera" de ellos, aislado de su

> práctica e independiente de su subjetividad (Huergo y Fernández, 2000: 52).

El habitus es el plexo de las relaciones entre la lógica de un campo profesional y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su conciencia práctica como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo natural se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. El habitus define la naturaleza del quehacer docente en la institución educativa.

Acción

El análisis de la acción tiene unas indicaciones muy importantes para la fundamentación teórica de esta tesis sobre el análisis de la reconstrucción socio epistémica de la cultura docente para la formación permanente. En primer lugar, el concepto de cultura, desde la perspectiva científica descriptiva de la antropología, en sus tempranos inicios, pone el énfasis en la acción. Para los antropólogos Alfred Kroeber y Clyde Kluckhon (1952, en Páez Díaz, 1999: 10):

> La cultura consiste en formas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos: el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas, los sistemas de culturas pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y, por otra, como elementos condicionantes de la acción futura.

En segundo lugar, la formación permanente del docente es indisociable de la educación y ésta, evidentemente, tiene lugar a través de la acción: de personas, entre personas y sobre personas. Desde luego, lo institucional pierde sentido si no se toma en cuenta el papel fundamental de los agentes que con sus acciones animan las prácticas educativas y lo generado alrededor de ellas. De acuerdo con Giddens (1993),

el concepto de acción es independiente de la intencionalidad, más bien está relacionado con la capacidad crítica de la persona para producir cambios en el mundo objetivo y con la propia objetividad de la acción.

De tercero, la acción es dispositivo primario de la formación permanente, es una medida adecuada para examinar la manera como quedan entrelazadas la iniciativa subjetiva del docente con la acción social de los proyectos de formación permanente en marcos institucionalizados. La comprensión de la acción en el tema de la formación permanente del docente pasa por el entendimiento de que ésta se caracteriza por tener un sentido, valor y significado, una empresa que tiene una razón y un fin.

La formación permanente necesariamente es guiada por un proyecto explícito, pero sin la existencia de una correspondencia biunívoca con las acciones individuales y colectivas de los docentes. A efectos de lograr una mayor coherencia en la formación permanente, las acciones individuales y colectivas deben vertebrarse en torno a las finalidades del proyecto formativo. Atender, prioritariamente, el sentido de las acciones del sujeto entendidas tanto en el plano individual como en el de la colectividad sustantiva de sus intereses personales y profesionales.

Entender cómo se acoplan los móviles subjetivos reales de las acciones de los docentes con los objetivos de la formación permanente es básico para mediar en la implantación de proyectos formativos decididos desde fuera pero dirigidos a ser asumidos por los docentes, quienes desde su mundo personal y cultura profesional le asignarán las significaciones finales conducentes bien al éxito o fracaso de tales proyectos.

Para Gimeno Sacristán (1998: 49), estos móviles subjetivos reales es la motivación, por lo cual recomienda para poder “comprender a los profesores” distinguir “entre los objetivos externos subjetivados, que calan en las motivaciones, que son asumidos como fuerzas de la acción personal, y objetivos formales externos que pueden quedar marginados de las motivaciones del profesor”. Más aún, aclara el

autor, es posible la producción de una relación dialógica entre la motivación del docente y los objetivos formales externos cuyos efectos se muestren en la transacción presente en toda práctica.

Por lo tanto, Gimeno Sacristán (Op. Cit.: 49) resalta lo siguiente:

> Estas consideraciones son importantes para entender la falta de empatía o, simplemente, la resistencia natural a las innovaciones y reformas, cuando éstas aparecen guiadas por motivaciones no explícitas o no suficientemente explicadas, de modo que puedan entrar en ese tipo de diálogo con los motivos para la acción que tienen los profesores. La "filosofía de las reformas" no es otra cosa que los valores que la orientan. Éste es el principio que opera en esa idea tan aceptada de que las reformas, para hacerse realidad, han de ser asumida por los profesores, especialmente en lo que se refiere a los valores que las orientan.

Rutinización

Para Giddens (1993:47), la rutina, en términos de la teoría de la estructuración, rutinización "es vital para los mecanismos psicológicos mediante los cuales un sentido de confianza o de seguridad ontológica es sustentado en las actividades prácticas de la vida social". Precisamente, las prácticas profesionales del docente están enraizadas en la rutina, constituyendo un elemento moldeador de una manera de ser, un estilo, la personalidad profesional del docente. La rutina es un saber hacer, un contenido procedimental a través del cual se estabiliza y regula la actividad de aula. El hecho de ser rutinaria convierta la actividad en un recurso fundamental de la acción que hace posible su reproducción por el mismo actor. A través de la rutina los actores hacen de sus propias actividades recursos para reproducir esas mismas actividades.

Como se ve, en la idea general de esa aseveración de Giddens las rutinas son unos medios para manejar la complejidad de las situaciones de interacción y aumentar el rendimiento de la inversión cognitiva del docente en el control de los acontecimientos. La repetición cotidiana de prácticas sociales idénticas o similares

hace posible la reflexividad del agente, pues si las prácticas sociales fuesen únicas, efímeras no sería posible el conocimiento por el sujeto del ambiente de actuación y esto, seguramente, imposibilitaría la acción innovadora, creativa.

Las disposiciones interiorizadas como habitus por los docentes se manifiestan como la comparecencia de un conjunto de prácticas rutinarias, algo parecido a una reserva de ideologías prácticas que procuran seguridad ontológica a los sujetos y suavizan las presiones cronoespaciales de su entorno, de otras convenciones del contexto institucional y de las reglas no escritas del campo profesional.

Por lo tanto, una postura en este trabajo sobre la rutinización es de defensa a la misma en cuanto a si la formación permanente le brinda al docente la posibilidad de una práctica reflexiva, la rutinización en vez de ser un elemento negativo contiene un mecanismo de mejoramiento de la práctica docente y colateralmente del proceso educativo, porque la disposición reflexiva hace posible el control del obrar en un contexto concreto y esta dimensión reflexiva no sólo vigila y examina la práctica pedagógica sino también la reforma debido al acervo del saber objetivado, del saber adquirido a través de la experiencia y de las cosas sabidas con suficiente propiedad.

Conciencia práctica y conciencia discursiva

El docente es un sujeto de acciones institucionalizadas constitutivas de su ser docente, acciones reguladas por las leyes no escritas de un campo profesional. Esta realidad constituyente del sujeto docente alcanza, utilizando categorías analíticas de Giddens, algunas veces, la forma de conciencia discursiva: lo que los actores son capaces de decir, o aquello a lo cual pueden dar expresión verbal, acerca de condiciones sociales, incluidas, en especial, las condiciones de su propia acción.

Pero lo óntico muy a menudo se queda en una conciencia práctica, es decir, los actores tienen conocimiento, saben acerca de las condiciones sociales, incluidas en especial las condiciones de su propia acción pero no las expresan discursivamente. La

conciencia práctica es una suerte de conocimiento tácito de los agentes que se expresa menos en lo que dicen que en lo que hacen, y es constitutiva de una capacidad reflexiva constantemente incardinada en el raudal de las conductas cotidianas.

La conciencia discursiva hace parte de la racionalización del obrar, de las condiciones sociales de la realización de la propia acción, mientras la conciencia práctica lo hace del control reflexivo del agente, es una creencia resistente no verbalizada, de modo que en la dimensión práctica el aspecto de racionalización no tiene una participación tan avasalladora y dominante como en las cuestiones discursivas.

> Si la práctica estuviera sometida a la dilucidación sobre las razones de cada acción realizada durante la cotidianidad de un agente, no habría posibilidad de un fluir casi natural del obrar; lo práctico de la vida social se enmarca dentro de los aspectos definidos como válidos e incuestionables por un agente, de tal forma que éste no se detiene ni por un instante a interrogarse por los supuestos que constituyen y dan coherencia a su rutina. Esto no quiere decir que exista una barrera entre lo práctico y lo discursivo. Lo que realmente existe es una línea delgada entre ellos, ambas conciencias hacen parte del aspecto reflexivo y de la racionalización del conocimiento. Más bien, la separación conceptual que se hace tiene por objetivo la claridad teórica, aunque en la práctica tal escisión es bastante complicada de asir. (Celis y Guatame, 2004: 3).

En esa racionalización del obrar de la conciencia discursiva se sitúa el mecanismo de resistencia del docente a las supuestas o reales coerciones presupuestadas en los proyectos de cambio, y por eso su práctica real muy a menudo adquiere como principio defensivo la forma de rutinas, que es una manera elusiva de la fuerza dominadora del “discurso regulador del orden social” Bernstein (1998: 64), en las secuencias de instrucción sobre los instrumentos didácticos que lo hacen factible.

Las políticas de formación docente son pletóricas de discursos y códigos homogeneizadores, pero, desconocen, trayectorias de formación y condiciones laborales particulares de los ejecutores de los cambios esperados. Los problemas del cambio educativo remiten entonces, a considerar las paradojas y conflictos que se plantean por el partido que hacia ellas tomen los docentes. Resulta un imperativo escuchar a los docentes para “conocer, comprender y dar voz... al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que le afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan” (Hargreaves, 1996: 11).

El docente es un sujeto de acción social, es decir, con capacidad transformativa de la realidad. Un sujeto que sabe, y posee competencias y capacidad para adquirir nuevos saberes, lo cual ocurre en distintos niveles de conciencia, práctica y discursiva. El docente sabe y actúa generalmente en un nivel práctico, pero también puede cuando las circunstancias lo demandan explicar sus acciones a nivel discursivo.

CAPÍTULO IV

En la práctica investigativa los lineamientos metodológicos resultan insuficientes para alcanzar la verdad científica.
Raúl Rojas Soriano

ÁMBITO METODOLÓGICO

Toda investigación científica tiene un carácter dinámico, cambiante que se manifiesta de manera constante a lo largo de su desarrollo, entonces el papel de la metodología es mantener la coherencia entre la problemática planteada, los objetivos y los resultados alcanzados. En este capítulo se presenta el enfoque paradigmático, la metodología empleada y el procedimiento de investigación.

Enfoque paradigmático de la investigación

Una de las decisiones estratégicas en la investigación científica se vincula con la elección del enfoque o paradigma desde el cual se aspira la construcción teórica, es decir, la elección del marco de referencia de fondo que orienta la praxis del científico dándole direccionalidad y sentido. Previo a la descripción de dicho enfoque conviene primero aclarar el término paradigma.

La literatura lo ubica como concepciones teóricas y métodos compartidos por comunidades científicas de investigación. En otras palabras, la investigación, en especial la social, no se da en un contexto aislado, sino dentro de una comunidad científica y es llevada a cabo por medio de métodos que garantizan un rango de cientificidad. Así, para Popkewitz (1988), la ciencia contempla diferentes concepciones, costumbres y tradiciones constitutivas de reglas de juego que orientan la labor investigativa lo cual se denomina paradigma.

Por su parte, para Gage (1972: 65) “los paradigmas son modos de pensar y articular investigaciones que una vez aplicadas conducen al desarrollo de teorías”.

Otra posición, la de Gento (1995: 27) ubica el término como “el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad”, en tanto Martínez (1993) concibe la noción de paradigma como el cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos definidores de cómo se debe hacer ciencia, son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento, resumiéndolo más tarde como “un principio rector del conocimiento y de la existencia humana” (Martínez, 2006: 23).

En esta tesis se asume una posición intermedia y genérica de las definiciones reveladas, entendiendo por paradigma el esquema organizador de los supuestos necesarios para el desarrollo de la investigación. Una vez aclarado este aspecto, se puede pasar a explicar el ejercicio de abstracción realizado para decidir los elementos que conformarían el ámbito metodológico de esta tesis.

Para muchos investigadores (Guba y Lincoln, 1994; Cabrero y Martínez, 1996), la decisión de abordaje del enfoque paradigmático se puede tomar a partir de la pregunta de investigación y de los fundamentos ontológicos, metodológicos y epistemológicos. Es decir, el problema de investigación se abordará desde determinada perspectiva paradigmática dependiendo de la pregunta a responder, del posicionamiento del investigador frente a la naturaleza de la realidad (elemento ontológico), de las formas de interacción entre quien conoce o busca conocer y lo que puede ser conocido (elemento epistemológico) y de cómo se conduce la búsqueda del conocimiento (elemento metodológico).

Por otra parte, cuando se investiga en educación “la adscripción a un determinado enfoque, paradigma o programa de investigación origina una determinada sustantivación de la investigación educativa” (Imbernón, 2004: 28). De ahí, una consideración de mucha importancia en la elección del paradigma de investigación en educación es lo que el propio Imbernón (Op. Cit.: 28) denomina:

> El compromiso del investigador con su perspectiva ontológica (¿Qué objetivos me propongo? ¿Qué supuestos subyacen en la indagación? ¿Qué tipo de motivaciones los genera? ¿En qué se fundamenta su legitimidad…); con la perspectiva gnoseológica (¿Qué orientación metodológica seguiré? ¿Cómo se justifica? ¿Qué criterios de validez utilizaré?...); con la epistemológica (¿Qué tipo de conocimiento? ¿Qué conocimiento es importante? ¿Quién genera el conocimiento?...); con su manera de ver el mundo, la realidad, la educación, la enseñanza, el profesorado, la institución educativa, etc. (p. 28).

Clarificada la necesidad de hacer una revisión de cada una de esas perspectivas para la adopción del paradigma de investigación se vuelve un estado obligatorio presentar el examen realizado de las perspectivas: ontológica, metodológica, teórica y epistemológica de esta investigación.

Perspectiva ontológica

Como ya se ha puntualizado, la comprensión de la mediación que establece la cultura docente en la formación permanente es la parte medular de esta investigación. La posición ontológica subyacente en esta situación no es de tipo casuística: los conocimientos no están dados al margen de los sujetos ni de los contextos, sino resultan, en gran parte, debido al resultado de los procesos interactivos de los primeros en el marco de los segundos.

Desde esta perspectiva, se reconoce al docente, como un profesional poseedor de un concepto propio y práctico de la enseñanza, desarrollado a lo largo del ejercicio de su carrera por medio de su trabajo diario en una institución educativa. Su práctica pedagógica debe considerarse más como resultado de la inserción en la cultura escolar que de la puesta en práctica de especificaciones técnicas formuladas por especialistas de la educación dentro de la moldura constitutiva de los programas de formación docente.

De este modo, las soluciones a los problemas relacionados con los docentes no pueden hallarse tomando distancia de la estructura de pensamiento de quienes están más involucrados en ellos, y mucho menos, sustrayendo el lugar donde surgen los

mismos, la institución educativa, ésta como espacio social intersubjetivo, con función de ligazón social, condiciona la práctica de los docentes a través de la cultura escolar.

El desafío, es pues, comprender e interpretar la formación permanente desde la cultura docente y evaluar en consecuencia la viabilidad de la participación de los docentes en los proyectos de formación definidos en el nivel macropolítico o gubernamental. Se plantea, por lo tanto, una investigación interpretativa al considerase la formación permanente del docente como un fenómeno que debe interpretarse y comprenderse en términos de intenciones, motivos y razones tanto de las políticas de formación como de los propios docentes, y no como un hecho que puede contarse, explicarse o preverse.

Para ello se necesita recurrir a métodos y técnicas de investigación no configuradas a priori, como se hace, por ejemplo, en investigaciones experimentales o cuasi-experimentales típicas del enfoque o paradigma positivista o cuantitativo, sino configuradas en la medida del avance de la investigación y en la medida como se va refinando el proceso.

Perspectiva metodológica

Resulta apropiada la cita que sigue a continuación de Pérez y Gimeno (1998:38), para explicar la perspectiva metodológica que dio un argumento de peso a la elección del paradigma investigativo de esta tesis:

> Se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la compleja realidad […]. Para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental.

Esta atribución del condicionamiento del comportamiento del docente a su pensamiento apoya el supuesto de esta investigación de que la formación permanente

requiere del análisis de la cultura docente. Las concepciones y expectativas del docente continuamente redefinidas en el seno de la institución educativa van a condicionar, categóricamente, su comportamiento frente a las exigencias de la formación permanente.

Lo anterior tiene unas implicaciones metodológicas muy importantes. Se busca obtener información acerca del sentido que la formación permanente tiene para sus protagonistas y del contexto del diseño de proyectos formativos a nivel de la política educativa y de la realidad contextual de la estructura educacional de la formación docente.

Por lo tanto, desde el punto de vista metodológico se tienen cuatro derivaciones:

1) Confrontar los documentos oficiales para conocer las características más relevantes del discurso de la formación permanente del docente, cuáles son los modelos teóricos que adoptan y de qué manera se ejecutan en la práctica.
2) Interpelar a las instituciones formadoras de docentes acerca de la formación inicial, porque ésta tiene que ser una base sólida de la formación para permitir una posterior etapa de profundización de la misma a través de la formación permanente.
3) Interpelar a los docentes para obtener testimonio de ellos mismos, acerca de lo que piensan y quieren de la formación permanente, para conocer desde sus propios puntos de vista, dentro de sus prácticas y de su cultura las mejores vías de tránsito de la formación permanente.
4) Establecer una dialéctica entre las interpretaciones de los informantes clave y las interpretaciones del investigador para construir el marco teórico de la realidad.

Se recurre a esta perspectiva porque en la investigación se trata de develar significativamente las dimensiones y componentes relevantes de la formación

permanente de los docentes a través de sus relatos, entonces, la elaboración teórica y la integración conceptual de la realidad estudiada requiere situar los relatos narrativos de los docentes en un contexto rico en proveer una estructura donde tomen un sentido más amplio, de allí que en las tres primeras derivaciones se busca integrar la información de los documentos oficiales, las significatividad subjetiva de los docentes entrevistados con las interpretaciones realizadas por el investigador y las cuales exceden los horizontes simbólicos de ellos.

En síntesis, las tres cuestiones planteadas como derivaciones metodológicas conducen a hacer inteligible el discurso oficial de la formación permanente, a develar el papel de la formación inicial y tratar de interpretar el pensamiento de los docentes, mostrándose al mismo tiempo como argumentos para justificar la elección del enfoque paradigmático.

La estrategia arriba bosquejada de la participación de los docentes en la elaboración teórica de una investigación sobre su formación permanente reviste toda confianza al tomar en consideración que los problemas a ser resueltos por la investigación educativa sólo surgen de las prácticas de la educación, por lo tanto, la participación activa de los docentes en la investigación es una necesidad indispensable (Carr 1983, en García Ruso, 1997).

Perspectiva teórica

La determinación teórica de la investigación se realizó desde los planos de Habitus y Espacio Social de Bourdieu y las de Acción, Rutinización, Conciencia Práctica y Conciencia Discursiva de Giddens. Estos planos de análisis corresponden a la Teoría de los Campos de Bourdieu y de la Estructuración de Giddens, ambas definidas como sociologías reflexivas. Trascendiendo las singularidades teóricas lógicamente presentes en cada una de estas teorías se pueden descubrir elementos convergentes en los planos de análisis ya señalados.

Bourdieu, le conceda a la reflexividad y en particular a la reflexión sobre las determinaciones de las prácticas sociológicas una atención muy especial en sus investigaciones. Para él la reflexividad "es un reflejo sistemático de nuestro conocimiento sobre la sociedad" (Bourdieu, 1984: 32), y esto lo acerca a aquellas corrientes de la investigación que incorporan la subjetividad de los agentes en la explicación científica, en una suerte de cuestionamiento de "las teorías intelectualistas que reducen la acción al punto de vista intelectual del observador externo, en detrimento del punto de vista práctico del agente que actúa" (Jiménez, 2005: 80).

En su proyecto sociológico, Bourdieu (1991) describe el habitus como el vínculo entre la acción de los agentes y la estructura, entre lo objetivo y lo subjetivo. Explica el habitus como una predisposición para actuar de una cierta manera adquirida, y ocurre, incluso, aunque el agente se sienta libre de cualquier condicionamiento de su acción. Es a través del habitus como las estructuras se reproducen pero ello ocurre de manera relativamente impredecible, señala también el autor.

A su vez, Giddens (1997: 47), también coloca el foco de atención en la reflexividad de los agentes cuando señala en su teoría de la estructuración que toda vida social se produce en la praxis social y a través de ella. Para este autor, la sociedad en su conjunto está constituida por actores los cuales dirigen reflexivamente su propia conducta bien hacia la reproducción o transformación, pero bajo circunstancias no controlables por ellos.

> Las prácticas sociales son desempeñadas por agentes humanos reconocibles que detentan "poderes causales" y por ende no son meros productos de fuerzas sociales "ciegas" ya que tienen la capacidad de autorreflexión que ejercen en sus relaciones cotidianas con otros agentes, así como una conciencia práctica, si bien "tácita" de sus circunstancias y posibilidades de acción.

Señala, además, que "la reflexividad es la utilización por los agentes sociales de la información sociológica que les llega constantemente de ellos mismos, de su vida y del mundo; y esa información desencadena procesos que sin ella no se hubiese producido" (Gidenns, Op.Cit.: 32). Considera la estructura como dual, puesto es constituida por la actividad humana y es al mismo tiempo el medio de esta constitución. Es éste el papel de las estructuras sociales, constituirse en el conjunto de reglas y recursos, que al mismo tiempo limitan y permiten las acciones humanas.

Es aquí donde se halla una primera convergencia entre las teorías de Bourdieu y Giddens: la noción de habitus desempeña en el primero de los nombrados el papel análogo al de estructura (conciencia práctica) en el segundo de ellos. La segunda coincidencia en los proyectos sociológicos de Bourdieu y de Giddens se sitúa en un mismo punto de demarcación: superar la antinomia entre el objetivismo y el subjetivismo.

Esta tesis se afianza en un proceso de comprensión de la realidad de los proyectos de formación permanente imbricados en la trama de la cultura, de la práctica social del ejercicio docente, esto pasa por un proceso teórico contentivo, además de "consistencia lógica de consistencia reflexiva" (Coleman, 1990: 610). En consecuencia el paradigma de investigación asumida en este estudio pasa por el reconocimiento que tiene la reflexión crítica, no sólo de la investigadora, sino también de los sujetos investigadores en el conocimiento que se quiere producir, reflexiones que incorporan posturas de una comprensión hermenéutica.

Por ende, a partir de este tipo de abordaje, se plantea un análisis de la formación permanente articulando sus dimensiones con la trama compleja de la cultura docente, de las instituciones formadoras y de la política educativa, desde las perspectivas de sus agentes, buscando superar, de esta manera el dualismo objetivismo-subjetivismo.

Perspectiva epistemológica

La perspectiva epistemológica es la idea presente en la investigación acerca del modelo de conocimiento de la realidad o las vías de acceso a ese conocimiento. A través de la epistemología se pretende explicar cómo el sujeto llega a conocer, planteándose como disyuntiva si se mantiene ajeno al fenómeno, como observador externo o, en oposición, por la particularidad e individualidad del fenómeno se comprometa en la experiencia compartida con otros sujetos.

El conocimiento ambicionado en esta tesis no tiene pretensiones de verdad, sino, con más humildad, pero mayor perspectiva, de fecundidad explicativa, a través de un proceso de interpretación y articulación teórica de los diferentes discursos develados en la investigación: el de la política educativa de formación permanente, el de las instituciones formadoras, el de los docentes. El trabajo, por tanto, es un ejercicio de comprensión e interpretación hermenéutica, focalizando el análisis en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje de dichos discursos.

De este modo, la tarea explicativa de la investigación está conectada con la hermenéutica para que el trabajo de reflexión permita emerger el sentido de la formación permanente y los significados asignados por la administración educativa, las instituciones formadoras y los docentes en esa relación biunívoca mundo-lenguaje.

Por consiguiente, tal como lo sostiene Mejía García (2009):

> Si se trata de comprender, se requiere una explicación en el orden puramente hermenéutico, porque el hombre es, si queremos entenderlo en su habitus social, en su dimensión social, *homo parlante y homo symbolicus*; alguien que se dirige desde las palabras y la condición humana a la dimensión simbólica y ontológica de las acciones comunicativas (s/p).

Consecuentemente, como lo señala Rodríguez (1999: 42):

> La hermenéutica se presenta como una alternativa al discurso cientificista contraponiéndose a los criterios cuantitativos de medición y comprobación, planteando la trascendencia de conformar una red de tesis sobre el texto que desemboca después de un amplio proceso en un "patrón de sentido".

Se trata, así, de obtener no un conocimiento objetivo, sino un conocimiento reflexivo sobre los condicionantes de la formación permanente del docente de la educación básica venezolana en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento. Para ello, la hermenéutica "se despliega como un análisis existencial trascendental acerca de los individuos y de su entorno, de la cultura y sus concreciones, dialogando con el curso fluido del devenir" (Boladeras, 1993: 85).

La perspectiva epistemológica de la investigación, por lo tanto, es la de una hermenéutica-reflexiva, es decir, una epistemología interpretativa-comprensiva fundada en la comparación y contraste de construcciones divergentes (política de formación permanente y cultura docente) que permiten reconstruir los procesos sociales como síntesis de aquellas construcciones.

La hermenéutica ayuda a dar especificidad a lo cualitativo, se entiende como interpretación de esa condición histórica y lingüística siempre presente en el ser humano. Es una racionalidad dadora de una posibilidades de abordar el problema de investigación de forma opuesta a como lo hace la racionalidad positivista con sus disposiciones de procedimientos previos para el tratamiento del fenómeno. Cuando se apela a la hermenéutica se traspasa lo exclusivamente descriptivo, manteniendo la tensión entre lo particular del contexto y la búsqueda de universales capaces de ofrecer mayor conocimiento sobre lo estudiado. También implica un cruce constante entre las categorías previas de análisis y las categorías que emergen de la realidad.

Evidentemente, la aplicación de la metodología hermenéutica conduce a una mayor comprensión del fenómeno investigado, se le da sentido o significado a las interacciones en las cuales se está usualmente comprometido con otros. Para aclarar la

significación de la comprensión en el proceso hermenéutico se puede apelar a los sustentos del método de Verstehen que hizo Alfred Shutz (en Rodríguez, 1999: 44) "el conocimiento del sentido común de la vida cotidiana es fundamental para entenderse con el prójimo, los objetos culturales y las instituciones sociales; lo que viene a ser la realidad social".

Por lo tanto, la realidad social tiene un significado especial y una estructura de significados para los sujetos pertenecientes a ella, los cuales a partir de una serie de construcciones de sentido común han interpretado ese mundo. Comprender la realidad investigada sobre la formación permanente del docente de educación básica es comprender los significados subjetivos atribuibles por los docentes a sus acciones, en su unicidad.

La investigación se lleva a cabo estableciendo un proceso repetitivo en relación a las construcciones existentes a las cuales se les dio sentido, para analizarlas y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable para otros. Se les solicita información a las personas vinculadas especialmente con la investigación, los docentes informantes claves. Se repite el proceso de construcción teórica, a la luz de la nueva información o los nuevos niveles de sofisticación que se puedan introducir. Y se realizan nuevamente las construcciones teóricas y, así, se continúa hasta llegar a un nivel consenso deseable o posible de manejar.

El proceso es hermenéutico en cuanto está dirigido a desarrollar y mejorar las construcciones y las articulaciones ente la teoría y la práctica de la formación permanente del docente. Implica, por lo tanto, un significado que va más allá del uso más tradicional del término para denotar el proceso de evolución sucesiva, de interpretaciones cada vez más sofisticadas de las escrituras históricas y sagradas. La hermenéutica se constituye más en una posibilidad de mediar la comprensión del fenómeno a través del habla de los docentes en tanto el hablante lleva en sí su propia comprensión.

Es reflexivo porque el docente ejerce una función y un rol con una tendencia a cerrarse sobre sí mismo (justificado por la altisonante autonomía docente), constituyéndose así, paradójicamente, en mundos distintos que conviven separados en un mismo espacio escolar. La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás.

Este tipo de investigación se concentra, no en los productos justificados científicamente sino, en las construcciones, haciendo ver que no toda la información procesada en las construcciones puede o debería ser información buscada por alguna especie de investigación sistemática.

Ya caracterizada, como ha sido la investigación en sus aspectos ontológico, metodológico, teórico y epistemológico no queda dudas de su acercamiento al paradigma el cualitativo.

Paradigma cualitativo

El paradigma cualitativo está ampliamente documentado, por eso es presentado aquí de manera muy resumida. Frente al paradigma cuantitativo, cuya aspiración es regular la investigación social según criterios propios de las ciencias experimentales, el paradigma cualitativo traslada esa responsabilidad al propio proceso de la investigación. El paradigma cualitativo tiene como una de sus premisas fundamentales que la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad, y comprende el punto de vista del informante.

Marshall y Rossman (1995) señalan como una característica de los investigadores cualitativos el interés por desvelar la complejidad de las interacciones sociales en la vida diaria y el significado dado por los participantes a estas

interacciones. Este interés les lleva a escenarios naturales donde pueden aplicar una multiplicidad de métodos auxiliares de exploración del tópico que les interesa. De esta manera la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y basada en la experiencia de la vida diaria de las personas.

La investigación cualitativa se enmarca en las siguientes características: el sujeto investigador y el objeto de la investigación no se separan, es eminentemente participativa, permite la comprensión de la realidad como un todo articulado, valora el conocimiento existente en los actores de la investigación permite apropiarse de la capacidad de investigar; incorpora de manera efectiva, viable y permanente los procesos y productos de la evaluación, la sistematización y la investigación en los trabajos de la vida cotidiana, en la dinámica de la vida de la institución escolar.

Analizando la investigación cualitativa desde el punto de vista ontológico, se define por considerar la realidad social como histórica, relacional, variable, dinámica, global, pero articulada a procesos amplios más complejos: económicos, políticos, culturales. El investigador cualitativo intenta penetrar con un carácter riguroso y sistemático en esa realidad social, explorarla, analizarla y reflexionar sobre ella para mostrar su complejidad. La realidad, por lo tanto, es relativa, representa los consensos o acuerdos tentativos entre personas cualificadas que encuentran creíble una determinada proposición que puede ser reconocida como verdadera, verosímil, en relación con y en función de construcciones suficientemente informadas y sofisticadas.

Desde el plano epistemológico, asume una vía inductiva; porque parte de la realidad concreta y los datos aportados por ella para llegar a la teorización posterior. En el ámbito metodológico no hay una sola metodología. Como señala Eisner (1998: 197) “no hay ningún método para llevar a cabo la investigación cualitativa”. Los diseños de investigación cualitativa tienen un carácter emergente, se constituyen en la medida como se avanza en el proceso de investigación.

Desde el ámbito técnico la investigación cualitativa se apoya en técnicas, instrumentos y estrategias de recolecta de información de datos potenciales para informar de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta. Lo que si exige la investigación cualitativa es una adecuación entre objetivos, sujetos, instrumentos y resultados propuestos.

Metódica

La investigación cualitativa supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida de información y análisis de datos, originando con ello un nuevo lenguaje metodológico.

El objeto de investigación de este trabajo está desprovisto de fronteras formales, pues la comprensión del fenómeno de la cultura docente como factor mediador en la formación permanente del docente de educación básica desde los requerimientos de la sociedad de la información y el conocimiento llama, en último análisis, a la comprensión de muchas dimensiones de la realidad del sistema educativo venezolano, que van desde su organización hasta su funcionamiento. Además, todas las categorías intervinientes en la formación permanente no se dan en un espacio y un tiempo determinado, porque implica una lenta gestación iniciada desde la etapa de la formación de pregrado, incluso antes, y significa de algún modo una reconversión de una formación ya adquirida, lo cual genera la tensión propia del cambio.

De ahí, la necesidad de resaltar tres fuentes o ejes epistémicos desde donde se planteó la construcción del conocimiento científico.

1) **Eje político–normativo**. Es la fuente de referencia conceptual en el marco legal dador de forma jurídica a las propuestas de formación permanente. En este eje, a partir de la revisión y análisis de categorías básicas se establecieron las características de la formación permanente del docente de educación básica

desde lo político y lo normativo. Permitió el análisis de los lineamientos y pautas orientadoras sobre la formación permanente que da el Estado venezolano y la conexión existente entre las macro políticas educativas con las micro políticas de las instituciones escolares y su puesta en práctica.

Eje curricular–pedagógico. Permitió el análisis comprensivo de las acciones formativas de las diferentes instituciones educativas responsables de operacionalizar los planes sobre formación docente derivados del eje anterior.

Este eje permitió, en primer lugar, la revisión del campo de la formación inicial de los docentes, no es sus características estructurales o generales sino en sus aspectos relacionales referidos a los vínculos e interrelaciones ocurridas internamente entre sus componentes y también con el exterior. Este mecanismo relacional se refiere principalmente a la manera como el estudiante docente va conformando una racionalidad o un cierto conjunto de creencias, conocimientos y saberes, desde el cual construye individualmente su propio sentido de significar y hacer las cosas, pero a partir del sistema de relaciones y de interacciones de la estructura donde está inmerso.

En segundo lugar, permitió conocer el campo propiamente de la formación postprofesional: el nivel, que existe en Venezuela, de conceptualización sobre formación permanente, los contenidos básicos de los planes formativos, los entes ejecutores y las estrategias de ejecución.

En este sentido, la búsqueda de la información nos guió hacia el análisis de las tipos de instituciones formadoras de docentes en el país:

- **A nivel de formación inicial**: Universidades, pedagógicos, tecnológicos y colegios universitarios.
- **A nivel de formación continua**: Institutos especializados y Postgrados.

Las acciones formativas y las modalidades deben determinarse en sólida relación con los propósitos de la capacitación y con el dispositivo de organización de ésta con el que se cuenta en el país.

2) **Eje técnico-didáctico**. A través del cual se pretende la construcción de teorías y prácticas, desde la topía, desde ese lugar que permite encontrar el hilo de los deseos para que los mismos no se pierdan en utopías. En ese sentido se hace necesario conocer de manera formal y sistemática la dimensión experiencial de de los docentes.

La opción de esta categoría para analizar el campo de la formación permanente del docente, nos permitió trabajar con las representaciones de los profesores acerca de su rol docente, de su desarrollo profesional, de la cultura docente, de sus necesidades formativas, de los planes y programas oficiales para el cambio y la innovación, de la institución y de sus relaciones con la comunidad; representaciones que atraviesan el contenido de la formación permanente.

Este eje permitió darle una mirada al propio mundo de los docentes, y muy especialmente a los centros escolares donde estos realizan sus prácticas profesionales, ya que por sí mismo constituyen un ámbito formativo muy importante donde se articulan e influencian recíprocamente fenómenos tan diversos que consolidan la cultura sobre la cual se asienta el corpus docente. Las narrativas de los docentes, servirán para trazar la ruta de la formación permanente del docente de educación básica, en el contexto específico donde se desempeñan, en interacción con las historias personales y las historias colectivas. Aquí interesa profundizar el estudio de la formación permanente tomando como base sus propias experiencias formativas y profesionales.

Desde este eje se busca la construcción del conocimiento particularista e ideográfico del docente, es decir, el derivado de la necesidad de comprender la complejidad de un contexto concreto, con fines de conjugarlo con el conocimiento

nomotético que permite definir y demostrar el funcionamiento sistemático de ciertos principios en distintas situaciones.

Para ello, en primer lugar, se planteó conocer cuáles son las expectativas que tienen docentes sobre la formación permanente, desde su experiencia profesional y bajo la condición de haber recibido alguna actividad considerada como formación permanente. El análisis del discurso se centra en las concepciones sobre la formación permanente. Interesa establecer cómo desde los dos ejes anteriores se ha atendido un requerimiento con amplio respaldo de diferentes ámbitos, educativo, político e ideológico, entre otros, como se evidencia en la recomendación de la UNESCO de "garantizarle a los docentes pleno acceso a la formación permanente" (UNESCO, 2002: 59).

La palabra y el pensamiento de los docentes recoge la interpretación y la apreciación que ellos hacen la formación permanente y cómo se concretan en la práctica las políticas, los programas y planes formativos en un contexto mediado por la cultura de la escuela, se recoge una información producida desde su propia vivencia, experiencia y realidad educativa donde ejerce su acción y práctica pedagógica.

En segundo lugar, se plantea conocer los mecanismos de desarrollo profesional capaces de redundar en la intervención positiva de los procesos que conforman el desarrollo educativo, involucrando lo didáctico y lo curricular, pero apelando al protagonismo del docente en su continua ampliación de su mundo interno y externo inherente a su labor profesional desde su propia perspectiva y desde su propia producción.

Como se dijo inicialmente, el interés de conocimiento, desde el cual se abordó el proceso de investigación es la comprensión. Partiendo de la consideración de que el fin último de la formación permanente es tratar de dar respuesta a una situación de insuficiencia o necesidad: normativa, sentida, comparativa o proyectiva, es pertinente pensar la teoría como una rampa a la práctica y así desde, el eje técnico – didáctico,

deben surgir propuestas para el eje curricular – pedagógico entroncadas en el eje político normativo.

Técnicas de recogida de información

En esta investigación se emplearon las técnicas análisis documental de contenido y conversacional (entrevistas individuales) de manera complementaria y buscando enriquecer la comprensión del fenómeno. La técnica de análisis documental se aplicó en la interpretación de los distintos discursos sobre el objeto de estudio presente en:

- Constitución Bolivariana de la República de Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación de 2009.
- Planes sexenales del Estado venezolano correspondientes a los períodos 2001-2007 y 2007-2013, en lo referente a las políticas de educación, contenidas en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación.

También, se llevaron a cabo cuatro entrevistas cualitativas semiestructuradas, para acceder al universo de significaciones de los informantes clave. Las mismas, permitieron obtener información de los docentes acerca de la conceptualización, contexto, ventajas y posibilidades que encuentran en la formación permanente, dificultades que les plantea, cultura del centro escolar, liderazgo del equipo directivo, consecuencias de la formación permanente para el propio desarrollo profesional y personal, entre otros aspectos.

Unidades de análisis

Es el conjunto de unidades estudiadas y desde donde se reconstruye la información en función del tema teórico, constituye el apoyo empírico para generar las conclusiones de la investigación. En virtud de lo anteriormente expuesto, las unidades de análisis de la presente investigación estuvo representada por:

- Documentos oficiales
- Instituciones de formación docente
- Docentes

Criterios de selección de los participantes en el estudio

Algunos especialista en metodología cualitativa señalan el inconveniente del investigador para fijar a priori el número de entrevistas requeridas por la investigación en virtud del procedimiento de estudio de la investigación cualitativa caracterizado más "por ser un proceso de encuentro que de búsqueda performativa donde el investigador tendrá que determinar, en el proceso mismo de captura de la información, la muestra que abarque su estudio" (Galindo, 1998: 312). Pero, esto no significa la ausencia total de algunos criterios de orientación acerca de la determinación de la muestra.

En este caso particular, la selección de los participantes en el estudio guardó relación con los dos principios apuntados por Pulido, Ballén y Zúñiga (2007: 53):

a) **Pertinencia**: se refiere al grado en que un participante en el estudio es la persona apropiada para "aportar la mejor información para la tarea investigativa de acuerdo con los requerimientos teóricos".

b) **Adecuación**: se refiere a la posibilidad de que un participante en el estudio "cuente con la información suficiente para describir satisfactoriamente el fenómeno de tal manera que se ajuste a la realidad".

Siguiendo a Schwartz y Jacobs (1979, en Tarrés 2004: 84), en la investigación cualitativa "el número real de casos estudiados es relativamente poco importante. Lo verdaderamente relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada".

Para decidir el número de informantes clave a entrevistar, se aplicaron los criterios de representatividad y funciones y cargo desempeñado en la institución educativa. En correspondencia con lo dicho, se seleccionó un docente con funciones de director, un docente ejerciendo funciones de coordinador pedagógico y dos docentes de aula, de educación primaria y de educación media.

Credibilidad y confirmabilidad de la investigación

La investigación cualitativa necesita de criterios técnicos de aseguramiento del rigor científico: validez y fiabilidad. Conceptos diferentes a los manejados en la investigación cuantitativa, e incluso algunos autores cualitativos los han renombrado como criterios de "credibilidad" y "confirmabilidad" (Tarrés, 2004:122).

Ocurre porque la investigación cualitativa parte del supuesto básico de la construcción del mundo social mediante significados y símbolos, con lo cual su diseño y ejercicio es diferente a la investigación donde prima lo cuantitativo. De allí, las técnicas a utilizar son aquellas facilitadoras de la decodificación de esos significados y símbolos, es decir, facilitan la obtención de datos u observaciones descriptivas sobre las palabras y el comportamiento de los sujetos, pero dando garantías del rigor científico.

Por lo tanto, haciéndonos eco de las palabras de Tarrés (Op. Cit.: 121):

> La confiabilidad y validez en una investigación cualitativa están relacionadas con las reglas de observación, el registro de información y la interpretación de los resultados, donde la distinción entre los datos proporcionados por los informantes y los comentarios del investigador es de singular importancia.

Ahora bien, antes de entrar de lleno a explicar cuál fue la vía para asegurar la validez (credibilidad) y la confiabilidad (confirmabilidad) de esta investigación, es conveniente presentar alguna distinción sobre estos dos conceptos. La validez o credibilidad de la investigación hace referencia a la veracidad de los resultados de la

investigación, en el sentido de si existe o no un consenso comunicativo entre los implicados. En otras palabras, en qué medida el estudio refleja y capta el universo de los significados de los investigados.

En relación a la fiabilidad (confirmabilidad), ésta se relaciona más con el compromiso del investigador de informar la posición desde la cual se sitúa la investigación y sobre los sesgos posibles producto de la inherente subjetividad.

Para Flick (2007: 237):

> La fiabilidad recibe su importancia como criterio para evaluar la investigación cualitativa sólo frente al fondo de una teoría específica del problema en estudio y sobre el uso de los métodos […]. Pero los investigadores pueden tomar diferentes caminos para incrementar la fiabilidad de los datos […], la calidad del registro y la documentación de los datos se convierte en una base central para evaluar su fiabilidad y la de las interpretaciones posteriores.

La validez (credibilidad) y fiabilidad (confirmabilidad) de los hallazgos encontrados en la recolección y análisis de la información queda asegurada mediante la aplicación de las siguientes estrategias básicas (Pulido, Ballén y Zúñiga, 2007):

a) Contacto permanente con los informantes clave.
b) Triangulación y convergencia.
c) Contrastación continua de los datos con la literatura producida desde la teoría ya existente.

Contacto permanente con los informantes clave

La primera dificultad y reto de la investigación cualitativa se refiere a cómo el investigador logra introducirse en el universo de significados de los sujetos investigados, sin distorsionarlos, con el objeto de recoger los datos necesarios para la descripción e interpretación de tal universo. Los sujetos investigados son los conocedores de su mundo, el cual puede ser completamente diferente al mundo del

investigador, por consiguiente, el investigador tiene la tarea de captar el mundo del informante de la mejor manera que él lo pueda conocer, creer o concebir.

A través de la relación de empatía de la investigadora con los participantes en el estudio se realizaron conversaciones prolongadas, se recolectó la información, luego, para confirmar los hallazgo se volvió a entrevistar a los informantes, consultando su valoración de las transcripciones y los principios de análisis aplicados por la investigadora para saber si lo hallado era reconocidos por ellos como una verdadera aproximación sobre su pensamiento, creencias y sentimientos.

De esta manera, se aplicó el primer principio de credibilidad. Las interpretaciones reflejadas en los registros de notas y observaciones hechas durante la entrevista fueron validadas por los informantes clave en un proceso de contrastación y negociación de los significados. Los docentes encuestados tuvieron la oportunidad de leer la transcripción completa de las entrevistas realizadas y validar o modificar su contenido.

Triangulación y convergencia

Se podría considerar la triangulación como el examen del problema por medio de varias técnicas de investigación. De acuerdo con Pulido, Ballén y Zúñiga (2007: 56):

> La triangulación impide que se acepten con facilidad las impresiones iniciales, amplía el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación; permite además corregir los sesgos que aparecen cuando un fenómeno es examinado por un solo observador, una técnica y un solo ángulo de observación.

En cuanto a la forma de llevarla a la práctica, McKernan (2001: 209) considera lo siguiente:

> La triangulación se puede producir por uno de cuatro niveles: primero, puede haber triangulación conceptual o teórica –ver un proyecto desde modelos y perspectivas diferentes-; segundo, puede haber triangulación

> de información de datos recogidos en diversos entornos; tercero, se puede realizar triangulación del investigador utilizando investigadores diferentes, y cuarto, puede haber triangulación metodológica –llevada a cabo registrando datos por múltiples medios de investigación, por ejemplo, observación participante con notas de campo, cuestionarios y análisis documental.

La triangulación de los datos permitió determinar la congruencia de los resultados. De las cuatro modalidades de triangulación (conceptual o teórica, fuente de datos, investigadores diferentes y metodológica) señaladas por McKernan (2001), se utilizaron dos de ellas en dos ámbitos diferentes pero complementarios: para contrarrestar la perspectiva de la investigadora, es decir, para neutralizar los efectos de la presencia de la investigadora sobre la naturaleza de los datos (fuente de datos), y para complementar métodos de recogidas de datos (metodológica).

Los detalles de los procedimientos de contrastes seguidos se detallan a continuación.

Triangulación de fuentes de datos

Una de las ideas básicas tras el concepto de triangulación es la comparación de descripción del investigador con la de los participantes, para ello es necesario que el acopio de la información tenga distintas fuentes de procedencia, en este caso la información procedió de cuatro informantes claves situados en diferentes niveles de información con respecto al tema de la formación permanente del docente. Se tiene un cuádruple cruce explicativo, conjugando, en el juego de la deconstrucción discursiva, las coincidencias, oposiciones y variaciones de la opinión de los docentes acerca de una determinada categoría analítica. Es una triangulación desde las fuentes, en complementación de la triangulación metodológica también utilizada.

Triangulación metodológica

Se utilizaron dos técnicas para la recogida de la información: el análisis de contenido de las entrevistas a los docentes y el análisis de contenido de documentos que pueden considerarse oficiales. El objetivo de esta decisión es doble. En primer lugar, ninguna técnica de recogida de información es terminal en el sentido de ser capaz de recoger todos los matices, aspectos y características de un objeto de estudio de naturaleza social y simbólica. En segundo lugar, el análisis de contenido de los documentos oficiales proporcionó una referencia para confrontar e interpretar los puntos de vista de los informantes claves.

Análisis de contenido

Esta técnica fue desarrollada en principio para las investigaciones cuantitativas sobre comunicación, tal como se ve de las definiciones clásicas aportadas por Benard Berelson y Maurice Duverger, recuperadas por Ascanio (2005: 24). Para el primero, el análisis de contenido es "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación", y para el segundo, "es una forma particular de semántica cuantitativa".

Pero, desde finales del siglo XX se nota una creciente aplicación en diferentes investigaciones sociales motivada, quizá, por la introducción de procedimientos informáticos para el tratamiento de los datos. En esta nueva edición del análisis de contenido se tienen definiciones menos restrictivas en cuanto al tipo de investigación, pero más amplia en cuanto a su dominio. En este sentido, Pinuel y Gaitán (1995, en Cabero y Loscertales, 1998: 149) lo definen como:

> El conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

Otras conceptualizaciones, están más ligadas a la parte metodológica como la de Pardinas (1993: 102), quien considera que el análisis de contenido es la "clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme categorías determinadas por el investigador para extraer de ello la información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos". Es decir, el análisis de contenido se puede definir como un conjunto de actividades dirigidas a reducir los datos a unidades manejables y significativas para estructurar y presentar la información recogida y extraer conclusiones.

Sobre el análisis de datos en esta investigación, cabe la aclaratoria de no estar referido a un tratamiento estadístico tipo análisis de frecuencia, por ejemplo. Se trata más bien de desvelar significados e interpretaciones de los datos textuales de los diversos documentos analizados. Cuestión colindante con la misma línea de pensamiento de Gil Flores (1994: 66), quien considera el análisis de contenido como "un procedimiento interpretativo de la información", contrario a la cuantificación de las categorías, de allí que la presentación de la información se realiza exponiendo la estructura del análisis y apoyando con citas textuales la interpretación del investigador.

Por otra parte, como señala Mucchielli (1974, en Lazo, 2004) una de las técnicas de análisis de contenido es la semántica-estructural o funcional, cuya meta consiste en desvelar elementos no manifiestos del contenido (significado implícito o latente y connotaciones), buscando pistas que subyacen en lo manifiesto. La técnica semántica-estructural, implica un trabajo más intensivo o cualitativo donde los análisis de tipo cualitativo son necesariamente más subjetivos porque dependen mucho del criterio del analista.

Procedimiento del análisis de contenido

Así como abundan diferentes concepciones del análisis de contenido existen diversas maneras de realizar su procedimiento. Sin embargo, el procedimiento depende de algunos elementos identificados por Krippendorf (1990, citado por Dijk, y

Mendizábal, 1999: 110), interesantes de tener presente a la hora de emprender el análisis de contenido.

a) Tipos de datos que se analizan. Los datos son la base fundamental del análisis de contenido y se extraen de un mensaje u objeto simbólico. Tienen su propia sintaxis y estructura y se describen en función de unidades, categorías y variables, o son codificados de acuerdo a determinadas condiciones.
b) El contexto se hace manifiesto al analizar los datos. Al contrario de la disponibilidad directa de los datos el contexto debe ser construido o reconstruido por el investigador para de esta manera comprender las condiciones de producción del mensaje.
c) Se deben definir claramente la finalidad u objetivos de la inferencia. Tener claro a dónde se quiere llegar o qué se quiere desvelar.
d) La formulación de inferencias deviene del cruzamiento de datos y del contexto de producción. Esto permite hacer explicaciones concretas sobre el objeto o mensaje analizado.
e) El análisis de contenido se soporta concretamente si existe un esquema previo de estudio. Lo más adecuado es elaborar anticipadamente un instrumento conveniente a la recolección y análisis de datos.

Análisis de contenido del discurso político

El discurso político es para Espar (1985, en Ascanio, 2005: 16), el discurso que "en términos generales tiene como enunciador a un actante que realiza sus actividades dentro de lo que se conoce comúnmente como la esfera del poder", donde el tipo de información y su finalidad es lo realmente importante y no el emisor.

Señala Finol (1984, en Ascanio, Op. Cit.: 16):

> El discurso político privilegia la modalidad del poder, no sólo porque se trata del discurso del poder, sino porque apunta en su organización

> profunda a una estructura de dirección y control. El poder es en este caso el político, poder por excelencia, el que permite controlar la sociedad.

El control de la sociedad pasa de manera automática por el control de la educación y correlativamente por el control sobre la formación de los docentes, tal como se aprecia en los planes y programas educativos. Es por lo tanto necesario acudir a las fuentes escritas para ver cómo se concibe la formación permanente sobre el papel, la forma adquirida en los documentos oficiales. Así ha resultado de gran utilidad analizar la información de dos períodos sexenales 2001-2007 y 2007-2013.

Análisis de contenido del discurso de los docentes

En este análisis, a diferencia del análisis de los discursos de los documentos, el investigador no se enfrenta directamente con el texto, éste va apareciendo en el discurso producido por los informantes. El análisis opera sobre los textos generados por los sujetos investigados y produce una estructura de información a posteriori que hay que seguir interpretando. Los textos generados son las respuestas de los docentes a las entrevistas realizadas.

El análisis de contenido y el enfoque hermenéutico

El análisis de contenido es metodológicamente consistente con el enfoque hermenéutico:

Tanto para el análisis de contenido como para el enfoque hermenéutico el carácter de la subjetividad del investigador es un elemento de gran validez. La elaboración de la categorización en el análisis de contenido incluye momentos subjetivos y en el procedimiento hermenéutico “prevalece el sentido de comprensión intersubjetiva en oposición a la comprobación intersubjetiva” (Rodríguez, 1999: 43).

Guión de la entrevista

El guión de la entrevista es una herramienta para la ordenación de la emergencia de temas posibles durante la interacción investigador informante, es de gran utilidad en el inicio de la conversación para tratar de encaminar la entrevista hacia los temas deseados. Consiste en un listado de puntos clave necesarios para la interacción verbal "que el entrevistador sistematiza con dos contenidos principales: reflexionar sobre el modo de flexión del habla que manifestará el entrevistado y, de paso, organizar los temas sobre los que se harán preguntas en la entrevista" (Galindo, 1998: 336).

Todo esto por las características intrínsecas de la técnica de la entrevista, referidas por Baéz y Pérez de Tudela (Op. Cit.: 95) como:

> … un encuentro abierto (en las preguntas y en las posibilidades de respuestas) en el que el investigador siempre debe mantenerse con una actitud metodológica no directiva. Significa que el investigador ha de limitar su intervención a la propuesta de los temas a tratar, funcionando en el resto como un puro espejo que no tiene imágenes propias, sino que simplemente devuelve al entrevistado sus opiniones, estimulando, mediante una adecuada actitud de escucha, que el informante se crezca en su papel, alcanzando el carácter de una opinión singular que va tomando la coherencia de su propio discurso y la conciencia de sus propias contradicciones o brechas de información.

La entrevista realizada a los docentes, ya tenía un pre diseño porque partía de la necesidad de conocer la valoración de los docentes entrevistados hacia los planes y programas de formación permanente de la administración educativa y el enfoque que siguen en la práctica redefinidos por la cultura escolar, así como, también, conocer sus creencias con respecto a cuáles es el ámbito de aplicación, las necesidades de la formación permanente. Sin embargo, fueron los aspectos identificados tanto a través de la revisión teórica como a través de los objetivos de la investigación los que delimitaron el itinerario de la entrevista.

La entrevista consta de tres partes. En la primera, denominada información académica, se indagó acerca de la formación docente y profesional de la persona entrevistada, su posición, cargo y función dentro de la institución académica y su experiencia personal en el ámbito de la formación permanente. La segunda parte indaga, con carácter general, sobre las variables pertenecientes a los fundamentos de la investigación: los programas de formación diseñados desde el nivel de la macropolítica y cuál es la valoración de los docentes hacia los planes y programas de formación permanente diseñados por la administración educativa.

La tercera parte inquiere en los proyectos concretos de la institución educativa. En esta parte se trata ver la materialización de la formación permanente en acciones y experiencias concretas: cuáles son los planes y programas de formación permanente implementados en esa institución y para ese nivel, cuáles son los aspectos considerados en los programas de formación permanente, el nivel alcanzado para el trabajo colaborativo y cooperativo de los docentes.

Primera parte: Información académica

1) Grado académico alcanzado, experiencia docente, posición, funciones y cargo.

2) Qué tipo de formación permanente ha realizado y en cuáles condiciones.

3) Ha estado encargado de algún programa de formación permanente en la institución educativa donde labora.

Segunda parte: planes, programas y proyectos de formación permanente

4) Los programas de formación permanente responden a orientaciones oficiales y directrices emanadas de la administración educativa.

5) Qué tipo de valoración hacen los docentes de los planes y programas de formación permanente.

Tercera parte: la cultura escolar

6) Cómo se lleva a cabo en la práctica los itinerarios formativos en el centro escolar.

7) Qué aspectos se deben considerar en la formación permanente del docente de manera hacerla pertinente con las necesidades de los docentes y de los mismos centros escolares.

8) Qué nivel de cooperación se alcanza entre los docentes que han participado en programas de formación permanente.

CAPÍTULO V

Igual que uno se pone de acuerdo con su interlocutor sobre una cosa, también el intérprete comprende la cosa que dice su texto.
Hans-Georg Gadamer

.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos del área de la investigación referida a los ejes epistémicos: político-normativo, curricular-pedagógico y técnico-didáctico, desde los cuales se realizó la exploración de la realidad para obtener el conocimiento del fenómeno investigado.

ANÁLISIS DEL EJE POLÍTICO-NORMATIVO

Este análisis se circunscribió a establecer la legitimación o marco normativo legal, la institucionalidad o políticas, planes y programas del Estado venezolano en relación a la formación permanente del docente de educación básica. El análisis de este eje es clave para las nuevas interpretaciones y teorizaciones acerca de la realidad estudiada por los roles fundamentales de Estado venezolano en la Educación y todo lo concerniente a ella.

Sobre la base de lo señalado por Ugalde (1997), los roles del Estado en Educación son tres:

a) El rector. Cuya expresión es la legislación educativa y la vigilancia para que el sistema educativo cumpla sus objetivos.
b) El gestor. La educación pública es una gestión oficial, donde el papel gestor del Estado varía según se trate del nivel educativo: el nivel de educación básica o el nivel de educación universitaria.

c) El financiero. La educación pública es un servicio público financiado por el Estado venezolano.

Es incuestionable, por lo tanto, las implicaciones que tiene para esta investigación considerar las relaciones entre las políticas educativas y la formación permanente del docente.

Documentos seleccionados

Con miras a dar cumplimiento a la tarea de análisis del eje político-normativo se seleccionaron los siguientes documentos:

Cuadro No.1: Documentos seleccionados

Documento	Identificación	Clasificación
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela	CRBV	Legislativo
Ley Orgánica de Educación	LOE	Legislativo
Educación de calidad para todos, contenido en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 a 2007.	PDESN2001-2007	Política Estatal
Suprema Felicidad Social, contenido en Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007 a 2013.	PDESN2007-2013	Política Estatal

Metódica

Se hizo uso de dos de las posibilidades del análisis de contenido, como es la "auditoria del contenido de la comunicación" y la "comparación de niveles de comunicación" (Barrantes, 2008: 199; Saavedra, 2008: 40). Desde esta posibilidad, se audita y compara en los documentos analizados el discurso oficial sobre la educación y su papel en el proyecto político, ya que esta concepción y finalidad, por ser parte del acervo ideológico, produce formas de representación de la formación permanente docente.

El alcance del análisis del discurso en estos documentos es macro estructural (Saavedra, 2008). Es decir, se mira el texto como una unidad semántica portadora de un significado determinado, en este caso el significado se traduce en un discurso político que como poder dominante naturaliza las formas de ver la educación y los procesos inherentes a ella. El fin último del análisis del discurso es, entonces, "ver qué es lo que traduce realmente un relato como parte de una representación social (ideología) del enunciador" (Dijk y Mendizábal, 1999: 128).

En este sentido, el objetivo es perfilar los componentes conceptuales más recurrentes en estos discursos políticos que permitan describir las tendencias predominantes de concepción de la formación permanente del docente y comparar las distintas representaciones (características) de ésta en los documentos analizados.

Procedimiento seguido en el análisis de contenido

El análisis de contenido se hizo tomando como base el modelo inductivo de Miles y Huberman (1984) compuesto por cuatro fases:

- Recogida de datos
- Reducción de datos
- Representación de datos
- Elaboración de conclusiones y verificación.

Recogida de datos

El punto de partida y columna vertebral del análisis fue la revisión de los documentos oficiales portadores de la información requerida, ubicada dentro de un período histórico comprendido desde 1999, año de la aprobación de un nuevo texto constitucional, en adelante.

Reducción de datos

Este paso consistió en la simplificación de los datos en bruto obtenidos en el proceso de la investigación. La reducción de datos opera a través de la segmentación, entendiéndose ésta como la división del texto en unidades de contenido, la misma parte de la lectura minuciosa y progresiva de segmentos del texto. Esta acción se puede considerar como la fase de pre análisis o etapa preliminar de carácter intuitivo que le brinda una primera dirección a la investigación.

Representación de datos

En este paso se hace uso de tablas, gráficas, cuadros, diagramas para presentar los datos y observar las relaciones y estructuras profundas en ellos. Siguiendo a Miles y Huberman (Op. Cit.), se diseñó una matriz para presentar la información de manera abarcable y operativa.

Pero antes, para una primera forma del análisis, se procedió a situar el texto en su marco y caracterización global (identificación), incluye: nombre del documento, organización o conformación en partes, capítulos, títulos subtítulos, entre otros. En una segunda forma, se hace la segmentación del texto, se asignan categorías y sub-categorías y se realiza la síntesis interpretativa de cada discurso.

Cabe señalar que aunque en el proceso de análisis de contenido existen unas categorías a priori predeterminadas por el marco teórico y los objetivos de la investigación, las categorías definitivas emergen a posteriori, a medida que se examina la información, siguiendo un procedimiento inductivo. Proceso refrendado por Martínez (2006: 180), según se deduce de esta cita "no hay categorías preconcebidas, previas a la investigación, las verdaderas categorías que conceptualizan nuestra realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja, al hacer el proceso de categorización".

Elaboración de conclusiones y verificaciones

Finalmente, se procedió con la interpretación, generando las explicaciones a partir de la relación de los datos con los marcos teóricos de la investigación.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES

Matriz de las categorías y sub-categorías de las unidades de análisis de los documentos legislativos y los documentos políticos estatales

Matriz 1: Categorías y sub-categorías de los documentos oficiales

Categorías	Sub-categorías	Documento
Principios de la educación	Concepción de educación	Art. 102 CRBV
Condiciones de la educación	Requisitos de la educación	Art. 103 CRBV
Formación docente	Carrera docente	Art. 104 CRBV
La educación	Dimensión de la educación	Art. 14 LOE
Fines de la educación	Objetivos de la educación	Art. 15 LOE
Política de formación docente	Formación inicial	Art. 37 LOE
Formación permanente	Formación del docente en ejercicio	Art. 38 LOE
Política de formación permanente	Programas de formación	Art. 39LOE
Lineamientos en materia de educación	Educación de calidad para todos	PDESN 2001-2007
La educación como proyecto político	Programa Nacional de Formación de Docentes	PDESN 2007-2013

Fuente: elaborada a partir de los documentos Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), Ley Orgánica de Educación (LOE), Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 y 2007-2013.

Análisis de contenido del documento Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)

Cualquier plan, propuesta, proyecto educativo tiene anclaje en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en sus postulados, por ser la norma suprema. De allí, sea necesario presentar el articulado contentivo de todo el marco filosófico y normativo de la educación venezolana porque sirve de referencia a las políticas, proyectos, planes y programas de formación docente. La CRBV entra en vigencia después de su aprobación en Referéndum el 15 de diciembre de 1999 y su publicación en la Gaceta Oficial No. 36.860 del 30 de diciembre de 1999. El texto está conformada por:

- Preámbulo.
- IX Títulos: I. Principios fundamentales. II. Del espacio geográfico y de la división política. III. De los derechos humanos y garantías, y de los deberes. IV. Del poder público. V. De la organización del Poder Público Nacional. VI. Del sistema socioeconómico. VII. De la seguridad de la nación. VIII. De la protección de esta constitución. IX. De la reforma constitucional.
- Disposición Derogatoria.
- Disposiciones Transitorias.
- Disposición final.

Concepción, fines, principios de la educación y formación docente

El Título III, De los derechos humanos y garantías, y de los deberes, encierra el Capítulo VI. De los derechos culturales y educativos, el cual contiene diez articulados, desde el Artículo 102 hasta el Artículo 111, que regulan las normas y directrices de la educación y del sistema educativo venezolano. El análisis exegético de la CRBV se ciñó a los Artículos 102, 103 y 104 porque contienen la referencia a los principios, fines, concepción, naturaleza de la educación, además de los deberes del Estado y de los sujetos sociales, así como una alusión directa a la formación docente.

Artículo 102

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley.

Interpretación

El texto resalta principios políticos: “El estado la asumirá [a la educación] como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades” “[la educación] es democrática”, “[…] en una sociedad democrática”; principios filosóficos: “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental”, “la educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento”, principios psicológicos: “[…] con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad”, principios éticos: “[…] basada en la valoración ética del trabajo”; principios sociológicos: “[…] como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad”, “El estado con la participación de la familia y la sociedad”.

La complejidad y extensión del contenido filosófico doctrinal y dogmático de este artículo, hace que la educación se aprecie como una idealización, porque en una unidad donde abundan tantos principios se excede la capacidad de cristalizarlos en la práctica.

Artículo 103

> Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

Interpretación

Este Artículo, comienza con premisas ya planteadas en el Artículo 102: el derecho de las personas a la educación, la obligatoriedad y gratuidad de la misma. Incorpora los principios de igualdad, inclusión y no discriminación: “La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo”. El Estado, de esta manera, asume el papel de Estado Docente para garantizar los principios democráticos de igualdad, equidad y justicia.

Atrae la atención en este Artículo la referencia explícita a la inversión prioritaria por parte el Estado para garantizar la gratuidad de la educación pública hasta el nivel de pregrado universitario debe estar en consonancia con las recomendaciones de la Organización de la Naciones Unidas.

Si bien es cierto que la política educativa debe tomar en cuenta las orientaciones derivadas en el seno de los acuerdos de las convenciones, conferencias y

demás eventos de las organizaciones internacionales de educación donde Venezuela forme parte que, en el texto constitucional, se adhiera el Estado a las recomendaciones de un organismo internacional para invertir en la estructura organizativa del sistema escolar, es síntoma de la carencia en Venezuela de una política educativa endógena, producto del diagnóstico crítico de la realidad educativa y del conocimiento de los factores de identificación de la nación, como son la población y sus características, unidos a los requerimientos del cambio social y del modelo de desarrollo socio económico del país, por lo tanto queda también en suspenso la respuesta desde la oferta educativa del Estado a las necesidades de formación permanente del docente de la educación básica.

> **Artículo 104**
> La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.

Interpretación

Este Artículo, está especialmente dedicado a la regulación de quiénes pueden prestar servicios como docentes, sus condiciones laborales y formación. Se hace alusión a que “el Estado estimulará su actualización permanente”, de este modo se aprecia la formación permanente, como una cuestión de elección propia y personal, y no como una directriz de la mejora educativa, una formación subordinada a una estrategia de estímulo o incentivo para que el docente la realice, por consiguiente, su concreción está determinada, en gran medida, por la eficacia de las acciones desplegadas en ese sentido.

Matriz de las de las unidades de análisis del documento

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)

Matriz 2: Concepción de la educación

Categoría: Principios de la educación Sub-categoría: Concepción de educación

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Concepción de la educación	1) Es un derecho humano y un deber social fundamental. 2) Es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. 3) Es un instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad 4) Es una función indeclinable y de máximo interés del Estado en todos sus niveles y modalidades. 5) Tiene por finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano 6) La sociedad se reconoce como democrática, basada en valores éticos, morales, e identidad nacionales y con una visión universal.	Implica principios filosóficos y éticos: deberes, derechos, respeto, inclusión Principio sociológico Principio político Principio psicológico y ontológico. Principios democráticos, éticos y morales.	La educación se concibe a partir de un conjunto de principios rectores: filosóficos, sociológicos, políticos y psicológicos.

Matriz 3: Requisitos de la educación

Categoría: Condiciones de la educación Sub-categoría: Requisitos de a educación

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Requisitos de la educación	1) Toda persona tiene derecho a una educación de calidad. 2) La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales, discapacidad, privadas de su libertad o con carencias de condiciones básicas. 3) La educación es obligatoria desde maternal hasta el nivel medio diversificado. 4) La impartida por el Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. 5) El Estado realizará inversiones prioritarias de acuerdo con las recomendaciones de la Organización de Naciones Unidas. 6) Son reconocidos como desgravámenes al impuesto sobre la renta contribuciones de particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario.	Universalidad de la educación. Inclusión, igualdad ante la Ley, protección al débil jurídico. Obligatoriedad de la educación. Gratuidad de la educación. Acuerdos internacionales sobre educación. Se reconoce, como desgravamen del impuesto sobre la renta, la contribución de particulares con proyectos educativos públicos.	Todas las personas, sin distinción de sus condiciones biológicas o sociales, tienen el derecho a una educación de calidad y el Estado es el garante de ese derecho constitucional. Se reconoce la política educativa dentro de un engranaje amplio que requiere considerar recomendaciones de organismos internacionales de educación. Se promueve la participación de diversos sectores de la sociedad en los proyectos educativos públicos a partir del nivel medio de educación.

Matriz 4: Carrera docente
Categoría: Formación docente Sub-categoría: Carrera docente

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Carrera docente	1) Son requisitos para ejercer la docencia: solvencia moral e idoneidad académica. 2) El Estado estimulará la actualización permanente del docente y les garantizará estabalidad laboral tanto en las instituciones públicas o las privadas. 3) El trabajo docente se realizará en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con tan elevada misión. 4) El ingreso, promoción y permanencia del docente dentro del sistema educativo, son materias de leyes especiales. 5) La evaluación docente responderá sólo a criterios de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.	Visión de la carrera docente. El Estado Docente garante de la formación y actualización, y regulador del trabajo docente. El trabajo docente como una misión. El ejercicio docente se realiza en un marco regulado por leyes especiales dictadas a tal efecto. Criterios y procedimiento de la evaluación del trabajo docente	El Estado Docente regula la prestación del servicio, las condiciones laborales y formación permanente del docente. Establece mediante leyes especiales los requisitos para el ingreso, promoción y permanencia del docente en el sistema educativo. Ofrece lineamientos en cuanto al procedimiento de evaluación al docente.

Fuente: elaborada a partir del documento Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999).

El análisis de contenido de los Artículos 102,103 y 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela es crucial porque es el marco que rige las directrices de la formación docente. A partir de ellos se develó la contribución de las disposiciones normativas y legislativas a la configuración y puesta en práctica de un mecanismo de formación permanente del docente venezolano.

Análisis de contenido de la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica de Educación (LOE) entra en vigencia después de su aprobación por la Asamblea Nacional el 13 de agosto de 2009 y su publicación en la Gaceta Oficial No. 5.929 del 15 de agosto de 2009, la misma deroga la ley del 23 de julio de 1980. Está conformada por:

- VII Capítulos: I. Disposiciones fundamentales. II. Corresponsables de la educación. III. El sistema educativo. IV. Financiamiento de la Educación. V. Administración y Régimen Educativo. Formación y carrera docente. VI. Financiamiento de la educación. VII. Disposiciones Transitorias, Finales y Derogatorias.
- 50 artículos.
- El Capítulo I, De las Disposiciones Fundamentales, encierra el Artículo 14. La Educación y el Artículo 15. Fines de la Educación.
- El Capítulo IV, Formación y Carrera Docente, tiene seis articulados, desde el 37 hasta el 42, que tratan sobre: formación docente, formación permanente, política de formación permanente, carrera docente, estabilidad en el ejercicio de la carrera docente y relaciones de trabajo y jubilación.

Artículo 14

> La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente,

> continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal. La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento. La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.
>
> La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.

Interpretación

En la introducción del Artículo 14, titulado la educación, queda enunciado el principio filosófico: “la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, contemplado en el Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Al exordio le sigue la oración que formula la concepción de la educación: “concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva”, seguido de un enunciado de las capacidades de la educación, comprensiva de aspectos sociológicos, éticos, filosóficos, políticos y ontológicos: “promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social”, y finaliza con un compromiso identitario tanto nacional como

global y universal: "...consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal".

Continúa el artículo, con la explicación de la fundamentación filosófica de la educación: "La educación regulada por esta Ley se fundamenta en la doctrina de nuestro Libertador Simón Bolívar, en la doctrina de Simón Rodríguez, en el humanismo social y está abierta a todas las corrientes del pensamiento".

En el siguiente tramo discursivo del artículo, el discurso da un giro hacia la didáctica: "La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes".

El artículo cierra con una imposición de las materias educativas y temas de cumplimiento obligatorio; "La educación ambiental, la enseñanza del idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como los principios del ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados".

Del análisis realizado se puede concluir que; a excepto del último de los cuatro tramos discursivos del artículo, el texto contiene una amalgama de enunciados declarativos, en vez de enunciados normativos, que permitan, de acuerdo con lo establecido en texto de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, determinar la concepción, principios y fines de la educación que han de orientar el funcionamiento del sistema educativo. La extensión y densidad del artículo desdeña la recomendación de la técnica legislativa de tratar en lo posible una sola norma en los artículos por ser la menor unidad de texto normativo.

Artículo 15

El Artículo 15, contiene los fines y objetivos de la educación. Tiene una extensión de nueve numerales que enuncian fines tan diversos como peculiares. A continuación presentaremos sólo algunos de los numerales cuyo análisis requiere tener a la vista el texto completo, sin embargo la interpretación del artículo 15 se hará como unidad monolítica.

Numeral 1

> Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía […]

Numeral 2

> Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.

Numeral 3

> Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.

Numeral 8

> Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.

Numeral 9

> Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno.

Interpretación

En exordio del Artículo 15, ratifica el contenido del Artículo 102 de la CRBV de que la educación tiene como fin "desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad", esto tiene una importante diferencia semántica del exordio "la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad" del Artículo 3 de la derogada Ley Orgánica de Educación de 1980. A nuestro juicio, la finalidad indicada en el Artículo 15 es confusa y se nos presenta más clara la finalidad del Artículo 3. Es bien cierto que la educación está llamada a permitir el desarrollo de una de las grandes potencialidades humanas como es la creatividad, asunto no cuestionable, pero, si queda fuera el elemento relacional con el ejercicio de la personalidad, ya que la personalidad creativa es un tipo específico de personalidad y no una personalidad común, lo lógico sería el desarrollo de la personalidad, la misma como se sabe es individual y responde a una herencia genética.

En el numeral dos, se aprecia el ideal político de refundar la república, la educación tiene como finalidad entonces "la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social", la primera parte, la "reconstrucción del espíritu público" es una tarea sumamente abstracta, ya el sustantivo espíritu es difícil de definir y con el

adjetivo público alcanza su máxima complejidad, y la "conciencia del deber ciudadano" es un valor ético, respetable pero inalcanzable, es válido únicamente para una hipotética sociedad completamente estable y el mismo hecho de una reconstrucción moral habla de la inestabilidad de esa sociedad.

En el numeral tres, se habla de "enfoque geohistório", término que se aprecia muy claro cuando se refiere a una metodología para estudiar una formación social en el espacio y un tiempo determinado, o cuando es definido como "el estudio del componente geográfico de la temporalidad histórica" (Hiernaux y otros, 2006: 278), pero, que se aprecia ambiguo cuando se trata de "formar ciudadanos y ciudadanas" a partir de ese enfoque. En ese mismo numeral se entiende que la educación debe "desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno". Se observa, nuevamente, la primacía de un valor moral, el del desarrollo de la conciencia, por encima de un valor práctico, el de la formación de ciudadanos y ciudadanos formados para desarrollar un modelo económico sustentable aprovechando los grandes recursos naturales, especialmente hidrocarburíferos, con que cuenta el país.

El numeral ocho prevé la formación en las disciplinas, filosofía, lógica y matemática para "desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico". Eso está bien, es plausible, pero en una visión más amplia y pluralista se deberían considerar otras disciplinas para el desarrollo de otras cualidades y capacidades como es el lenguaje.

En el numeral nueve, el objetivo de “alcanzar la suprema felicidad social” se nos presenta totalmente utópico, ya que la felicidad cuenta con una pluralidad de interpretaciones del significado y con una gama de expectativas contrapuestas y complementarias, es muy difícil determinar donde ve y experimenta el individuo su felicidad, además de la dificultad para medirla, para saber si es suprema o ínfima. Por otra parte, si el criterio de felicidad reside en el individuo (lo que hace feliz a una persona puede en otra causar un efecto contrario), el artículo de una ley que quiere fomentar la “felicidad social” obviando la pluralidad, además de totalitaria cae en contradicción, porque le quita al individuo la posibilidad de encontrar su felicidad específica y personal.

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 y soberano del país. La formación de los docentes y las docentes del Sistema Educativo se regirá por la ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordine con las instituciones de educación universitaria lo relativo a sus programas de formación docente.

Interpretación

El exordio “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" contiene dos aspectos fundamentales, uno, destaca la responsabilidad del Estado en la formación de los docentes, dos, reitera el perfil de la docencia como carrera universitaria (nueva denominación para lo que antes se conocía como educación superior), aspecto ya contemplado por el Artículo 77 de la Ley Orgánica de 1980. El Artículo 37 también establece que "la formación de los docentes y las docentes del Sistema Educativo se regirá por la ley especial que al efecto se dicte", la aprobación de este instrumento jurídico está pendiente desde 1980, en el referido artículo 77 aparece la competencia de la formación y el perfeccionamiento docente y de todo los requisitos y condiciones referidos a los profesionales de la docencia como normados por "la ley especial de la educación superior". Ello denota la escasa protección legal tenida hasta ahora por los docentes en lo referido a su perfeccionamiento.

Artículo 38

Formación permanente

La formación permanente es un proceso integral continuo, que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimiento y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Interpretación

El artículo 38 aporta una definición muy escueta de la formación permanente pero bien significativa, al considerarla “un proceso integral continuo” y no como una actividad formativa en orden de la actualización y mejora “del nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas”. Esta consideración, de la formación permanente como proceso y no como actividad, reconoce un ámbito de actuación y de impacto que trasciende la inmediatez de los resultados esperados de una actividad, afirmación que encuentra asidero en la última parte del párrafo del Artículo 38, donde se señala que “la formación permanente deberá garantizar una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país”.

Por otro lado, en este artículo se constata la dificultad del Estado de asumir una definición de formación permanente del docente que permita establecer las acciones más adecuadas para alcanzar el objetivo proyectivo de servir de garante de esa transformación social reconocida como una exigencia del país. A nuestro juicio, falta clarificar la estructura de la formación permanente, el alcance de la política, planes, programas y proyectos, así como su concreción y evaluación.

Artículo 39
Política de formación permanente

> El estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa y para la comunidad educativa, con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potenciales y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y ciudadanas, fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local.

Interpretación

En este artículo se habla de manera muy genérica sobre los sujetos de la política de formación permanente, e incluso prácticamente no está dirigida a los docentes, ya que cuando se habla de “los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa” estos quedan por fuera, tradicionalmente los administradores educativos no ejercen la docencia en tanto tienen funciones de dirección, gestión o coordinación educativa. Asimismo, no prevé las medidas para promover la formación permanente. El resto del párrafo, expresa una finalidad: “el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía”, al mismo tiempo integra tres alcances, uno; “promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potenciales y aptitudes para aprender”, dos; “fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y ciudadanas”, y

tres; “fortalece las familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local”.

Matriz de las de las unidades analíticas del documento Ley Orgánica de Educación (LOE)

Matriz 5: Dimensiones de la educación

Categoría: La educación Sub-categoría: Dimensión de la educación

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Dimensión de la educación	1) Es un derecho humano y un deber social fundamental.	Principio Constitucional.	En el Artículo 14 de la LOE, se ratifica el principio constitucional de la educación como derecho y deber.
	2) Es un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva.	Gratuidad, inclusión y formación a lo largo de la vida.	
	3) Promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos.	Principios y capacidades de la educación.	La educación se conceptualiza a partir de principios filosóficos especulativos y sus capacidades se sitúan en la esfera de lo sociológico, ético, filosófico, político y ontológico.
	4) La formación de nuevos republicanos y republicanos para participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal.	Finalidad y objetivos políticos de la educación.	

Matriz No. 5 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Dimensión de la educación	5) Está fundamentada en las doctrinas de Simón Bolívar, Simón Rodríguez y el humanismo social, está abierta a todas las corrientes del pensamiento.	Fundamentación ideológica y filosófica.	Se fundamenta ideológicamente en las doctrinas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez y, filosóficamente, en el humanismo social, pero se declara abierta a todas las corrientes de pensamiento.
	6) La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación.	Aspectos didácticos, pedagógicos y metodológicos de la enseñanza.	
	7) La didáctica permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes.	Aspectos didácticos y pedagógicos del aprendizaje.	Incorpora la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes como un elemento didáctico y pedagógico a orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	8) La educación ambiental, el idioma castellano, la historia y la geografía de Venezuela, así como el ideario bolivariano son de obligatorio cumplimiento, en las instituciones y centros educativos oficiales y privados.	Contenidos curriculares de obligatorio cumplimiento.	Se impone un contenido curricular de cumplimiento obligatorio.

Matriz 6: Objetivos de la educación

Categoría: Fines de la educación Sub-categoría: Objetivos de la educación

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Objetivos de la educación	1) Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía.	Desarrollo de potencialidades y capacidades intelectuales.	Aspecto contemplado en el Art. 102 de la CRBV. Se presenta confuso el elemento relacional del desarrollo de la creatividad con el ejercicio pleno de la personalidad. Se hace necesario una comparación con el Art.3 de la derogada LOE de 1980. Se le impone nuevos roles a la escuela como espacio para la reconstrucción del espíritu público de los nuevos y nuevas republicanas y el empleo de nuevas metodologías como el enfoque geohistórico que estudia la formación social en un espacio y un tiempo determinado.
	2) Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del poder popular.	Empoderamiento de los actores sociales.	
	3) La democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.	La escuela como instrumento político de transformación social.	
	4) Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía.	Empleo de una metodología de la formación social en un espacio y un tiempo determinado.	

Matriz No.6 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Objetivos de la educación	5) Desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno. 6) Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia. 7) Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno.	Conformación de un modelo económico. Visión simplista del valor de las disciplinas.	Es difícil dimensionar el objetivo de conformar un nuevo modelo productivo endógeno mediante el desarrollo en los ciudadanos y ciudadanas de la conciencia de Venezuela como país hidrocarburífero. El objetivo de alcanzar la suprema felicidad social se revela como una gran utopía.

Matriz 7: Formación inicial

Categoría: Política de formación docente Sub-categoría: Formación inicial

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Formación inicial	1) Es función indeclina-ble del Estado la formulación, regula-ción, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente. 2) A través del órgano con competencia en materia de Educación Universitaria, en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del sistema educativo. 3) La formación de los docentes y las docentes del Sistema Educativo se regirá por la ley especial que al efecto se dicte y deberá contemplar la creación de una instancia que coordine con las instituciones de educación	Funciones y atribuciones del Estado Docente. La docencia es una carrera universitaria. La formación docente en el marco de una legislación especial que la rija.	El Estado Docente se erige como la expresión rectora de la política del Estado en cuanto a la formación docente. Al ejercer el Estado la rectoría de la política, planes, programas y proyectos de la formación docente conjuntamente con los órganos nacionales con competencia en Educación Universitaria, se reitera que el docente es un profesional egresado de una carrera universitaria. .

	universitaria lo relativo a sus programas de formación docente.		

Matriz 8: Formación del docente en ejercicio

Categoría: Formación permanente Sub-categoría: Formación del docente en ejercicio

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Formación del docente en ejercicio	1) La formación permanente es un proceso integral continuo. 2) Mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimiento y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciuda-danas. 3) La formación perma-nente deberá garan-tizar una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y trans-formación social que exige el país.	La formación permanente se conceptualiza como proceso. Obvia al docente como sujeto de la formación permanente para la actualización y mejora de sus conocimientos y desempeño profesional. No se cuestiona el valor de la formación per-manente para alcanzar la transformación educativa y social del país.	Se reconoce la formación per-manente como un proceso que va más allá de la inmediatez de unas acciones de una actividad formativa espe-cífica, pero tam-bién se constata la dificultad del Estado de asumir una definición la formación per-manente del do-cente venezolano que con-lleve al diseño de una política educativa para este fin.

Matriz 9: Programas de formación

Categoría: Política de formación permanente Sub-categoría: Programas de formación

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Programas de formación	1) El estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente. 2) Para los respon-sables y corresponsables de la administración edu-cativa y para la comunidad educa-tiva. 3) Con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía. 4) Promueve los valores fundamentales consagrados en la	Competencias de los subsistemas de educación básica y universitaria en el diseño de políticas de formación permanente. Sujetos de la política de formación permanente. Fin político de lograr la formación integral del nuevo ciudadano. Está relacionado a un principio ético de observancia de la Constitución. Atención a un principio psicológico.	Los subsistemas de educación básica y universitaria son medios que el Estado empleará para vehiculizar la formación permanente, no obstante están ausentes las acciones y medidas para propiciar la formación permanente de los docentes en servicio. Por otra parte, el docente no es la figura explícita de la política de formación permanente del Estado Venezolano. La referencia a responsables y corresponsables de la administración educativa es restrictiva, ya que el concepto de administración educativa remite a la idea de las personas que ejercen funciones de dirección, gestión o coordinación

	Constitución de la República. 5) Desarrolla potenciales y aptitudes para aprender.		

Matriz No.9 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Programas de formación	6) Propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia. 7) Fomenta la actualización, mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos. 8) Fortalece las familias. 9) Propicia la participación de las comunidades organizadas	Macro objetivos de la política de formación permanente	y no a las funciones de docencia. La visión del Estado sobre la formación permanente integra tres macro objetivos: uno, la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia. Dos; el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos. Tres; el desarrollo local mediante la participación de las comunidades organizadas, no obstante no aparecen los

	en la planificación y ejecución de pro-gramas sociales para el desarrollo local.		mecanismos para alcanzar tales objetivos.

Fuente: elaborada a partir del documento Ley Orgánica de Educación (LOE).

Conclusión

El análisis de contenido realizado a los textos legislativos tuvo un carácter interpretativo, cuya finalidad fue releer el discurso de la norma suprema representada por la Constitución Bolivariana de la República de Venezuela y la ley última del ordenamiento jurídico que rige la materia educativa, la Ley Orgánica de Educación, recién aprobada en el año 2009, sobre la línea directriz de la formación permanente del docente venezolano en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Se revisaron los artículos relacionados con la educación, con la formación docente y con la formación permanente, en primer lugar, porque tener claro cuál es la finalidad de la educación o, para ser más precisos, el fin y los objetivos, sus proyecciones y la forma cómo se orientan sus procesos, es el punto de partida para diseñar el mejor proyecto formativo adecuado a esos fines, en segundo

lugar, para que el aporte teórico de esta tesis no desborde la normativa legal y orden jurídico y constitucional aprobado.

En el análisis interpretativo realizado a los diferentes artículos, se encontraron elementos contradictorios los cuales hacen más urgente la necesidad de orientar desde la investigación científica los puntos oscuros existentes en relación a la formación del docente de la educación básica del sistema educativo venezolano. A nuestro juicio, la Ley Orgánica de Educación nos parece poco eficaz en lo concerniente a la formación permanente del docente, no se señalan los niveles de competencia de los diferentes subsistemas educativos y del Estado para impulsar la política de formación permanente, ni aparece referencia alguna sobre quién recae la responsabilidad de diseñar los planes, programas y proyectos, su implementación y la necesaria evaluación garante de la formación permanente del docente.

Análisis del contenido del plan de desarrollo económico y social de la nación 2001-2007

El plan de desarrollo económico y social de la nación es el documento proyectivo elaborado por el Ejecutivo Nacional acerca de las políticas económicas y sociales para el desarrollo de la nación durante el período constitucional. Este documento fue seleccionado por las implicaciones que tiene la política educativa en la formación permanente del docente. Por lo tanto, el análisis se propone develar el discurso político en materia educativa y la significación otorgada a la formación permanente del docente.

La política educativa en el sexenio 2001-2007, desarrollada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) como órgano del Estado rector, orientador y supervisor de la educación venezolana, se deriva del Primer Plan de Desarrollo

Económico y Social de la República Bolivariana de Venezuela (MPPPF, 2007) conformado por cinco ejes de equilibrio para hacer operativas las líneas generales:

1) Equilibrio económico.
2) Equilibrio social.
3) Equilibrio político
4) Equilibrio Territorial
5) Equilibrio internacional

En el eje equilibrio social, se encuentran los lineamientos en materia educativa y tiene como principio orientador, para alcanzar la justicia social, "la universalidad, la equidad, la participación y la corresponsabilidad como base de la garantía de todos los derechos para todos los ciudadanos y todas las ciudadanas" (MDP, 2001: 83).

Matriz de las de las unidades analíticas del documento

Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (PDESN 2001-2007)

Matriz 10: Educación de calidad para todos
Categoría: Lineamientos en materia de educación
Sub-categoría: Educación de calidad para todos

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Educación de calidad para todos	1) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. 2) Esta indispensable mejora cualitativa pasa por el diseño de "políticas de formación permanente de los docentes y planes que propendan al desarrollo social de todos los sectores de la población	Mejora de los procesos educativos Líneas estratégicas de la política de formación permanente	La política de formación permanente del docente se cubrió de las expectativas del sexto objetivo del Foro de Dakar. Para operativizar y administrar esa política se creó la Dirección de Formación Permanente la cual se trazó un conjunto de seis líneas marcos, de ellas se derivarían las acciones tendientes a establecer las bases del subsistema Nacional de formación permanente. Al finalizar el sexenio lo único que se había medianamente adelantado fue el Programa Nacional de Formación de Educadores.

Fuente: elaborada a partir del documento Plan de desarrollo económico y social de la nación 2001-2007.

Lineamientos en materia de educación

Los principales lineamientos de este plan en materia de educación, se ordenan en acceso, permanencia y prosecución buscando así garantizar una Educación de Calidad para Todos, sub-objetivo del equilibrio social. La política educativa dibujada en el plan de desarrollo social y económico de la nación 2001-2007, responde a los compromisos asumidos por Venezuela en el Foro Mundial de Dakar. Tal política quedó expresada en cuatro puntos.

1) Una educación integral de calidad para todos
2) La escuela como espacio de equidad y corresponsabilidad
3) Descentralización e integralidad
4) Modernización del sistema escolar

En correspondencia con el punto No. 1, se trazó el Plan Nacional de Educación Para Todos 2000-2015, en el cual uno los aspectos vinculados con la formación permanente del docente es lo atinente a lograr el objetivo No.6 del Foro de Dakar sobre "mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales" (UNESCO, 2000, p. 37). Esta indispensable mejora cualitativa pasa por el diseño de "políticas de formación permanente de los docentes y planes que propendan al desarrollo social de todos los sectores de la población" (EPT 2003: 44).

Con sustento en la premisa de que "la política de formación permanente conduce a la superación del paradigma del tallerismo y la capacitación, que poco valor agregado ha dejado en el mejoramiento de la praxis educativa" (MED, 2003:46), el Ministerio de Educación Culturas y Deporte crea la Dirección de Formación Permanente y de Supervisión con el fin de diseñar las políticas de formación permanente, en la cual una de sus líneas estratégicas está orientada a la

> …formación de todo el personal que integra el sector educativo: los docentes, profesionales corresponsables del proceso educativo así como el personal administrativo y obrero, por medio de programas de evaluación institucional, investigación educativa y desarrollo profesional. Este último contempla la formación inicial y la formación continua (MED, 2003: 44).

Para hacer operativa y administrar esta política, la Dirección de Formación Permanente y de Supervisión se trazó las siguientes líneas marco:

- Construir un Subsistema Nacional de Formación Permanente para el mejoramiento del ejercicio profesional del docente mediante equipos de formación permanente a nivel de los estados, de los distritos, de los municipios e incluso a nivel de los propios centros escolares. De estos equipos formarían parte aquellas personas que tuviesen las experiencias positivas y preparación profesional requeridas para cumplir las funciones correspondientes a los equipos. Posteriormente, se tenía previsto crear redes inter institucionales.
- Desarrollar un concepto amplio de Formación involucrando no sólo a los docentes sino también a la comunidad, de manera que comporte el establecimiento de la comunidad educadora: la formación permanente es vista como un continuo del proceso educativo desde la gestación hasta el adulto mayor.
- Extender la Formación Permanente a todo el personal perteneciente al sector educativo: docentes, profesionales afines, administrativos y obreros. La consideración de la familia y demás miembros de la comunidad.
- Implementar la Formación Permanente en espacios escolarizados y no escolarizados.

Interpretación

La revisión del documento Plan del desarrollo económico y social de la nación 2001- 2007 muestra que las políticas gubernamentales de educación diseñadas para ese sexenio responden al compromiso, suscrito en el Foro Mundial

sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, de garantizar una *Educación de Calidad para Todos*, interés definido como un sub-objetivo del eje equilibrio social.

El Foro Mundial sobre la Educación estableció seis objetivos en el ámbito de la Educación Para Todos (EPT), considerados por la UNESCO esenciales, alcanzables y asequibles mediante un empeño y una resolución internacional realmente firme. En el caso particular del objetivo No.6, Venezuela se plantea la Formación Permanente del docente como una estrategia para alcanzar dicho objetivo. Para finales del sexenio aún no se había estructurado el subsistema Nacional de formación Permanente, sólo se llegó a crear el Programa Nacional de Formación de Educadores que se encargaría de formar al nuevo educador, a formar a 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 (PNFE, 2005: 10).

Esta visión del nuevo educador encaja en un modelo de formación ecléctico, que conjuga lo humanístico con lo pragmático y utilitario, a objeto de permitir la trascendencia ontológica del estudiante como el "nuevo republicano".

Análisis del contenido del Plan del desarrollo económico y social de la nación 2007-2013

El plan de desarrollo económico y social de la nación para el sexenio 2007-2013 (MPPPF, 2010), contempla siete líneas estratégicas:

I. Nueva ética socialista

II. Suprema felicidad social

III. Democracia protagónica revolucionaria

IV. Modelo productivo socialista

V. Nueva geopolítica nacional

VI. Venezuela: potencia energética mundial

VII. Nueva geopolítica internacional

Por medio de las siete líneas estratégicas del plan de desarrollo económico y social de la nación 2007-2013, se orienta a "Venezuela hacia la construcción del Socialismo del Siglo XXI, a partir de la construcción de una estructura social incluyente, un nuevo modelo social, productivo, humanista y endógeno, se persigue que todos vivamos en similares condiciones, rumbo a lo que decía el Libertador: La Suprema Felicidad Social" (MPPPF, 2010: 3).

En esa línea, Suprema Felicidad Social se encuentra implícita la política educativa para ese sexenio expresada a través de las siguientes estrategias:

- Profundizar la universalización de la educación bolivariana.
- Extender la cobertura de la matrícula escolar a toda la población, con énfasis en las poblaciones excluidas.
- Garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo.
- Fortalecer la educación ambiental, la identidad cultural, la promoción de la salud y la participación comunitaria.
- Ampliar la infraestructura y la dotación escolar y deportiva.
- Adecuar el sistema educativo al modelo productivo socialista.
- Fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo.
- Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo.
- Desarrollar la educación intercultural bilingüe.
- Garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia.

Matriz de las de las unidades analíticas del documento
Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (PDESN 2007-2013)

Matriz 11: Educación bolivariana

Categoría: La educación como proyecto político

Sub-categoría: Educación bolivariana

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Educación bolivariana	Profundización de la universalización de la educación bolivariana.	Profundización de la universalización de la educación bolivariana.	La profundización de la universalización de la educación bolivariana es una estrategia para alcanzar la directriz *Suprema Felicidad Social*. Una visión de un modelo social sin exclusiones de las personas del sistema de producción y de distribución de los bienes y servicios. Dicha estrategia engloba un conjunto de nueve objetivos cuyos núcleos son la inclusión, permanencia y prosecución en el sistema educativo, el mejoramiento de la estructura física de las instituciones escolares y orientaciones de carácter curricular.

Fuente: elaborada a partir del documento Plan de desarrollo económico y social de la nación 2007-2013.

La educación como proyecto político

En este plan, el discurso oficial sobre la Educación cambia totalmente, y también cambian las formas a través de las cuales el Estado venía ejerciendo su papel rector, gestor y financiero. El Estado va más allá de propuestas de expansión de lo existente o su mejoramiento a través de determinada política o estrategia (retorno a la centralización, nuevo diseño curricular), y plantea repensar el conjunto de dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación. Un indicador preciso de dicha intención es la estrategia de la universalización de la educación bolivariana y la promulgación, en el año 2009, de la nueva Ley Orgánica de Educación.

Es sabido que en las transformaciones educativas, a semejanza de cualquier otra transformación social, intervienen los discursos y las prácticas de muchos actores sociales. Entonces, el diseño de políticas educativas no puede sustraerse a los intereses, las representaciones y prácticas de diversos actores, en diversos escenarios. Sin embargo, en esta primera década del siglo XXI, en Venezuela es el Estado, de forma monopólica, quién está propiciando, articulando, dirigiendo y determinando los procesos de regulación y configuración del sistema educativo.

Es decir, Venezuela, en esta primera década del siglo XXI, contrario a otros países que han propiciado la descentralización organizativa del sistema escolar, pretende mantenerse aferrada al centralismo: todas las atribuciones de la administración del sistema educativo recae en el Ministerio Popular Para la Educación (MPPE), competencia otorgada por el Estado Docente, concepto, desarrollado en la primera mitad del Siglo XX por el insigne pedagogo venezolano Luis Beltrán Prieto Figueroa y asumido en la Ley Orgánica de Educación de 2009 como

> …la expresión rectora del Estado en Educación, en cumplimiento de su función indeclinable y de máximo interés como derecho humano universal y deber social, fundamental, inalienable, irrenunciable, y como servicio público que se materializa en las políticas educativas (Art. 3 LOE, 2009).

En esta parte es obligatorio hacer un inciso para aclarar una posición en cuanto al principio del Estado Docente rescatado en la nueva ley. El principio de Estado Docente estaba implícito en la Ley Orgánica de Educación de 1980. En el Artículo 2 de la derogada Ley, aparece "la educación es función primordial e indeclinable del Estado", por lo tanto, no se comparte la visión de algunos críticos que lo consideran un concepto regresivo. Más bien, es un deber del Estado, a través de las modulaciones correspondientes, con criterios de transparencia, equidad y corresponsabilidad garantizar el derecho constitucional de la Educación de todos los ciudadanos, y hacerlo además en las condiciones idóneas para que ese derecho sea ejercido cabalmente y se puedan alcanzar como país objetivos comunes en materia educativa.

Retomando la interpretación de este tramo de la educación como proyecto político, la pretensión con ello es plantear la importancia de que las políticas educativas incorporen los discursos y las prácticas de otros actores sociales, principalmente, las instituciones formadoras de docentes y los mismos centros escolares para descentralizar la política educativa, porque un poder más cercano a los ciudadanos facilita la relación con ella, por tanto, el conocimiento de la realidad educativa y la participación activa son vitales para alcanzar los objetivos de la Educación.

A partir del análisis de contenido realizado al Plan de desarrollo social y económico de la nación para el período 2007-2013 se percibe cómo la administración educativa se aleja de estos planteamientos. El Programa Nacional de Formación Educadores es excluyente y su fin es difundir los planteamientos del nuevo modelo político y económico que se está tratando de implementar.

Conclusión

El análisis de contenido de los dos textos de la política estatal permitió interpretar como encaja la educación, y más específicamente, la formación permanente del docente dentro del plan de desarrollo económico y social del país. A través de este análisis se llega a la conclusión de que la formación permanente del docente de educación básica no constituye un objetivo preferencial de las políticas de Estado, más bien, la misma toma la forma de una política del gobierno en vez de una política del Estado.

Dicha formación no se corresponde con un proyecto educativo sino queda enmarcada dentro de un proyecto político, ya que los programas formativos implementados hasta ahora, como la Jornada de Formación del Currículo Nacional Bolivariano, un curso de 300 horas dictado por el Ministerio Popular Para la Educación, en el año 2007, sobre los fundamentos de la educación bolivariana, en lo filosófico, político, legal y pedagógico; han tenido como finalidad la imposición de un nuevo sistema educativo más que el desarrollo profesional del docente, así estos programas de formación más bien tienden a introducir factores de partidización política y arbitrariedad en lo concerniente a las oportunidades de formación permanente del docente en ejercicio.

ANÁLISIS DEL EJE CURRICULAR-PEDAGÓGICO

Tal como lo señala el documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2010), el desempeño de los docentes y la mejora de la calidad de enseñanza no son factores aislados, abordables de manera independiente ya que están afectados de diferentes formas, donde es posible identificar las condiciones sociales, culturales y laborales donde ejercen su labor profesional y también va acoplado al funcionamiento de diversas instituciones.

Lograr el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza mediante la formación del docente es una tarea compleja y va acompañada de la necesidad de desarrollar enfoques sistémicos para avanzar en su consecución. De acuerdo con el citado documento: "en este proceso, el papel de las Universidades y de las instituciones responsables de la formación del profesorado es fundamental. Por ello, garantizar la calidad de sus procesos formativos es una estrategia con indudables repercusiones positivas" (OEI, 2010:34).

La premisa, del papel central a desempeñar por las universidades y demás instituciones formadoras de docentes no sólo en la formación inicial sino también en la permanente, fue la razón para considerar en esta investigación como aspecto metodológico complementario, pero no por eso menos importante, un análisis de la respuesta del subsistema de educación universitaria a la necesidad de formación permanente del docente, o si no existe en el presente esa respuesta cuáles son las medidas a futuro para satisfacer unos requerimientos demandados por la sociedad del conocimiento.

La información y datos de este análisis se extrajo de la legislación vigente y de los documentos ad hoc, principalmente de los del Ministerio de Educación Popular para la Educación Universitaria y de algunas universidades y pedagógicos.

Análisis de la formación inicial del docente: hoja de ruta

En Venezuela, el docente es un profesional egresado de una institución de educación universitaria y puede desempeñarse en los subsistemas educativos de educación básica y superior. La duración de sus estudios es de al menos cuatro años como es el caso de los pedagogos. El instrumento legal de más reciente data sobre las pautas generales del Estado para la formación de los profesionales de la docente es la Resolución 01, promulgada, por el entonces Ministerio de Educación, el 15 de enero de 1996.

De acuerdo con la Resolución 01, el plan de estudios de la carrera de educación debe contemplar contenidos de cuatro ámbitos de formación: general, pedagógica, especializada y prácticas profesionales.

Análisis de la formación permanente: mapa existente

El mapa del programa sobre formación permanente de algunas universidades presenta las siguientes coordenadas: los programas de postgrados de cuarto y quinto nivel, especializaciones, maestrías y doctorados, y los programas de extensión que ofrecen diversos talleres o cursos de actualización. Si bien todos estos programas son valiosos como formación postprofesional, muy especialmente el doctorado, que es un programa de formación de investigadores, tienen el inconveniente de no ser dispositivos horizontales de formación, ni están articulados con modelos formativos pensados desde un diagnóstico de las necesidades de los docentes, más bien están orientados a presentar opciones de desarrollo profesional sujetos a la posibilidad personal del docente de poder acceder a ellas.

En Venezuela existen varios estudios de postgrados de formación docente, con una oferta amplia y diversificada (Anexo 5), y aunque son estudios muy importantes porque están avalados por universidades no se pueden considerar como verdaderas opciones de formación permanente por lo siguiente:

1) Cada vez más, los programas de postgrados son demandados por personas que tienen titulación reciente, motivados a alcanzar otras certificaciones para competir en el campo laboral, pero sin experiencia en el campo donde quieren especializarse y por lo tanto es realmente bajo su aportación desde su experiencia para acreditar y validar el programa de postgrado.

2) La mayoría de los docentes activos acceden a los estudios de postgrado por el beneficio económico que les aporta o porque es un requisito obligatorio para ascender en la jerarquía de cargos. La demanda de los programas de postgrado por parte de los docentes en ejercicio está determinada más por las exigencias de la promoción dentro de la carrera que como un deber o un derecho para alcanzar su desarrollo profesional y personal, por ejemplo a un docente de educación básica para alcanzar la categoría y el nivel V le es requerido poseer título de postgrado, la razón entonces de muchos docentes para hacerlo es estrictamente por el ascenso dentro de la jerarquía.

3) Los estudios de postgrado no están articulados con los estudios de pregrado de manera que la inteligencia teórica desarrollada en la formación inicial se vea enriquecida con las herramientas obtenidas del postgrado para aplicar en la práctica los saberes intelectuales, cuestión verificable al constatar la dificultad de la mayoría de participantes de los programas de postgrado para desarrollar un trabajo de grado consistente con las necesidades diagnosticadas en su actividad pedagógica.

4) Los estudios de postgrado requieren la presentación de un trabajo especial de grado, por lo tanto muchos docentes terminan la escolaridad pero no se titulan por la imposibilidad de presentar este trabajo generándose con ello un alto costo para los propios docentes y para las universidades ya que sus programas deben ser acreditados por el número de egresados y no por el número de inscritos.

5) Los estudios de postgrado tienen un elevado costo, son en cierta forma elitistas, ya que desafortunadamente en estos últimos años los ingresos de los postgrados son casi la fuente de financiamiento de las universidades públicas, por lo tanto son pocos los docentes con la capacidad económica para costearse estos estudios con los bajos salarios que devengan.

6) Además de la disponibilidad económica los postgrados también requieren de disponibilidad de tiempo, de disposición mental para realizar una inversión de esfuerzo que permita conciliar las necesidades y compromisos personales con las exigencias del desarrollo profesional.

Del análisis realizado a los estudios de postgrado sobre formación docente se concluye que la formación permanente del docente no es una función de las universidades ni de las instituciones de educación universitaria donde se ofrece la carrera docente, porque sus programas no están orientados a cubrir las necesidades formativas detectadas en el ejercicio de la docencia. Lo deseable en un futuro inmediato es tratar de cambiar esta situación y las universidades puedan ofertar seminarios, cursos, talleres si no gratuitos por lo menos cónsonos con el poder adquisitivo de un docente, pero sobre todo puedan coordinar en los centros escolares los proyectos de formación permanente.

ANÁLISIS DEL EJE TÉCNICO-DIDÁCTICO

En esta etapa metodológica se realiza el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los informantes clave de esta investigación. La importancia de este papel invita a ofrecer una definición y caracterización que lo situé en la justa perspectiva de su protagonismo.

Informantes clave

Etimológicamente, informar es dar forma sustancial. A través de su discurso el informante clave, va construyendo y moldeando una realidad, la cual a su vez va dando forma al objeto de estudio.

El informante clave, según Folguera (1994, en Galeano 2004: 36), es el

> …interlocutor competente social y culturalmente porque conoce y participa de la realidad objeto y está dispuesto participar en él. En la selección de los participantes clave es pertinente considerar que el informante más adecuado es aquella persona que posee la capacidad para reflexionar sobre su propia existencia. Debe demostrar interés por transmitir sus recuerdos y experiencias vitales.

Los informantes clave fueron seleccionados tomando en cuenta los objetivos la investigación y los siguientes criterios.

a) Grado de conocimiento sobre el tema objeto de estudio.
b) Tiempo y disposición afectiva para responder la entrevista.
c) Interés en participar en el estudio.

Se seleccionaron cuatro informantes clave, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada con el objetivo de conocer qué piensan los docentes, sobre los objetivos, las virtudes, y los defectos de la formación permanente en el nivel de educación básica, cómo ha contribuido la formación permanente a los procesos

educativos, la manera cómo la cultura de la escuela media sobre la formación permanente, entre otros aspectos.

Selección de los informantes clave

En el siguiente cuadro se aprecia los informantes clave que participaron en el estudio

Cuadro 2: Informantes clave

Informantes	Cantidad	Identificación
Director	01	D
Coordinador Pedagógico	01	C
Docente de Aula 1	01	DA1
Docente de Aula 2	01	DA2

Seguidamente se describen algunas características académicas a modo de explicar las razones de su selección como informantes clave.

Director

La derogada Ley Orgánica de Educación del año 1980, consideraba el cargo de Director como parte de la carrera docente y se accedía a él, según el artículo 60, del Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD, 2000), mediante concurso de méritos y oposición (REPD, art. 60). Además, entre otros requisitos, debía cumplir con la exigencia de la aprobación del curso de cuarto nivel relativo a la naturaleza, funciones y atribuciones del cargo jerárquico, cuestión que remitía a la necesidad de una formación especializada, y además, permanente, para el personal directivo.

En la actualidad hay un vacío jurídico en muchos aspectos de la materia educativa hasta tanto no se promulguen las leyes especiales normativas de esos aspectos, por tanto, no se saben las disposiciones legales para el nombramiento y ejercicio del cargo de director, sin embargo, independientemente de lo que pudiese establecer la norma legal, las funciones del director están orientadas a la provisión de dirección en materia de innovación y excelencia en las escuelas y los centros de enseñanza.

Estas tareas de innovación y búsqueda de excelencia, a su vez, implican factores comprensivos desde lo organizacional (desarrollo de la organización, planificación del año escolar, trabajo en equipo), hasta lo administrativo (control de personal, gestión financiera, solicitud de equipamiento) pasando por lo pedagógico (evaluación y supervisión docente). Como se ve, a la función de dirección de un centro escolar le atañen responsabilidades sumamente diversas. Por eso se ha querido conocer del Director cómo percibe la formación permanente y cuáles son los proyectos formativos que a su juicio pueden tener mayor incidencia en la práctica.

Coordinador pedagógico

La coordinación pedagógica es la instancia encargada de coordinar las actividades académicas inherentes al área de educación básica, así como también las actividades desarrolladas en la biblioteca de la institución, en el Departamento de Evaluación y Control de Estudios, supervisando y evaluando el proceso de enseñanza para garantizar el desarrollo integral del alumnado. El coordinador pedagógico se encarga de las siguientes funciones, actividades y/o tareas:

- Participa en el diseño, formulación y ejecución del proyecto educativo institucional.
- Elabora normas y procedimientos académicos.

- Supervisa el cumplimiento de los reglamentos internos y las normas externas en materia educativa.
- Estudia y aprueba la programación del año escolar presentada por los coordinadores a su cargo.
- Supervisa la ejecución de programas complementarios para la educación de los alumnos.
- Vela por el cumplimiento de la programación para el área de educación básica.
- Elabora el plan académico anual de evaluación.
- Supervisa la correcta aplicación de criterios de evaluación acorde con el proceso educativo de los alumnos.
- Detecta y analiza las necesidades que se derivan de las actividades académicas y canaliza su solución.
- Convoca a los Coordinadores de áreas a su cargo a reuniones periódicas y constantes.
- Realiza conjuntamente con los Coordinadores a su cargo la evaluación del personal Docente.
- Aprueba las actividades complementarias y especiales (extra-aula) organizadas por los Coordinadores de aula.
- Propone soluciones con base en las motivaciones, valores y expectativas de los actores involucrados y en las necesidades de la institución.
- Organiza talleres de actualización académica para los Docentes.
- Coordina y apoya la conformación de equipos de trabajo, tomando en cuenta las necesidades institucionales y el alcance de los proyectos.
- Asiste a reuniones, talleres, conferencias relacionadas con el área de su competencia.

- Tramita requisiciones de personal y materiales ante la coordinación administrativa.
- Organiza y dirige el Consejo de Profesores.

Debido a lo exhaustivo de las funciones, tareas y actividades del coordinador pedagógico, y su proximidad a los demás docentes y su contacto frecuente con ellos se consideró un informante clave para obtener información pertinente y relevante sobre la formación permanente, de qué manera es asumida por él y por el resto de los docentes, cómo se traduce en el trabajo de aula. Además, al integrar el cargo de coordinador pedagógico una dualidad de funciones, administrativas y académicas, hizo patente la necesidad de una revisión sobre las características mismas de su formación permanente ya que estas funciones demandan competencias profesionales en el campo de la organización, planificación, evaluación y supervisión, cuestiones demandantes de una preparación adecuada para llevarlas a cabo.

Docente de educación primaria

La educación primaria es un subsistema de la educación básica, tiene una duración de seis años, comprende seis grados y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. Su universo de atención está dirigido a los menores de entre 7 y 13 años de edad. El rol del docente en este subsistema de la educación venezolana justifica de manera amplia la selección de un docente de educación primaria como informante clave, rol que se interpreta desde la finalidad de esta etapa.

La etapa de educación primaria sirve para el anclaje de aprendizajes ulteriores, pero, principalmente, para la formación de valores éticos y sociales, para el aprendizaje instrumental de formas simbólicas de comunicación (verbal, matemática, gráfica, plástica y corporal), para el conocimiento y cuidado del cuerpo, valorizando hábitos para preservar la salud y la vida, en fin, para el desarrollo de diversas

capacidades humanas: afectiva, física, cognitiva, ética, estética, de interrelación personal y de inserción social.

De lo anterior se deduce el incuestionable rol del docente de educación primaria. Por lo tanto, se hizo necesario contar con las aportaciones que desde su figura y experiencia puede ofrecer un docente de educación primaria a una tesis cuyo objeto de estudio es la formación permanente mediada por la cultura docente.

Docente de Educación Media

La educación media es un subsistema de la educación básica, comprende dos opciones: educación media general, con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año, su nivel de atención está dirigido a jóvenes entre 14 y 18 años de edad. El docente de educación media es especialista en una asignatura o disciplina de un área de conocimiento.

La importancia de contar con un docente de educación media como informante clave, queda plenamente justificada al revisar el rol de este profesional de la educación en un subsistema cuya finalidad está orientada hacia la profundización de los conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, que les permita a los jóvenes incorporarse al mercado de trabajo o proseguir estudios de educación superior. La entrevista al docente de educación media permitió escuchar la voz de un docente especialista o experto que debe contribuir a través de su asignatura a una educación holística, por lo tanto la formación permanente se le presenta como un imperativo.

Análisis de las entrevistas

El análisis de las entrevistas condujo a un proceso de organización de los datos con la finalidad de hacerlos entendibles tanto para el propio investigador, como para los posibles lectores. Entendiéndose como datos las entrevistas realizadas a los

informantes clave (Anexos 1, 2, 3 y 4). Las entrevistas fueron transcritas siguiendo la pauta de resumir las respuestas menos significativas para la investigación y reproduciendo textualmente aquellos aspectos puntuales de la investigación, o que convenían mantener tal y como se habían expresado debido al valor añadido de la propia forma de la expresión. Después de la transcripción se realizaba un análisis interpretativo de la información contenida en cada entrevista a la luz de los objetivos trazados en la investigación.

La información fue reelaborada analíticamente desde el abordaje sucesivo de cada categoría de entrevistados: director, coordinador y docentes. En cada categoría se reconocen subcategorías correspondientes a las dimensiones de análisis: institucional, pedagógica, personal en que se encuentra configurado el discurso emitido y se definen indicadores expresivos de juicios contenidos en él. Los mismos están relacionados con la política de formación permanente, los programas oficiales que promueven y garantizan la formación permanente del docente, los procedimientos de institucionalización de dicho enmarque, la motivación del docente para acceder a esta formación y demás datos emergentes del análisis.

Este procedimiento deconstructivo es doblemente sincrónico y sucesivo. Sincrónico, porque se analizan las expresiones en relación con el contexto político, educativo y social que le dan acogida y fundamento. Pero también es un enfoque sucesivo en el sentido que, visto desde el ángulo de las implicaciones de cada entrevistado en el tema de la formación permanente, los análisis llevan a ubicar las distintas impresiones y visiones de un mismo fenómeno como es el de la formación permanente y permite establecer el nexo entre ésta y la cultura escolar.

De esta manera se garantiza un análisis ampliamente interpretativo y apegado a las directrices emanadas del propósito y fundamentos teóricos de la investigación, en la idea de captar el sentido otorgado por los docentes a la formación permanente.

Procedimiento para el análisis de contenido de las entrevista

Siguiendo el modelo del desarrollo deductivo- inductivo del análisis de contenido propuesto por Mayring (2000), pero adaptado a este estudio, se realizaron los siguientes pasos:

1) **Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación**. Para esta investigación el objeto de análisis es la mediación de la cultura docente en la formación permanente. Desde esta postura teórica se trató de hallar elementos relativos al comunicador que permitieran dicho análisis.
2) **Preanálisis**. Este paso es considerado por Mayring (Op.Cit.) la primera parte de la técnica del análisis de contenido, e implicó tres momentos:

   a) La selección de los corpus de contenidos, es decir, las entrevistas realizadas a los informantes claves.

   b) La formulación de las guías de trabajo del análisis de contenido.

   c) El establecimiento de los indicadores que dieran cuenta de los temas presentes en el material analizado. Cabe destacar, que en este paso las guías de trabajo y los indicadores fueron definidos de forma muy flexible para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionado.

3) **Definición de las unidades de análisis.** En este paso se hizo la selección de segmentos de información o párrafo de las entrevistas utilizando como criterio de selección los objetivos de la investigación.

4) **Establecimiento de las reglas de análisis y códigos de clasificación.** Una vez definida las unidades de análisis se procedió a disponer el material en virtud de dicha unidad, esto con el fin de agrupar, relacionar e interpretar la información disponible. Este paso contribuye a ofrecer un marco interpretativo importante para encontrar el sentido de la opinión, nivel

expresivo, concreción en el discurso por parte del entrevistado, capacidad valorativa, crítica, emisión de juicios y aportes propios desde su experiencia y su relación con la temática tratada.

5) **Desarrollo de categorías.** En este paso se sistematizó la información a través de categorías que permitieran vincular la información aportada por los informantes clave con la perspectiva crítica de la investigación para, a partir de allí, poder establecer las nuevas interpretaciones y relaciones teóricas. Las categorías son significados o elementos interpretativos conceptuales extraídos de los discursos y sirven para dar respuestas a las preguntas de la investigación y un significado teórico al análisis.

La asignación de categorías o categorización es la parte esencial del análisis de contenido, ya que constituyen la estructura que dará el soporte al informe de los resultados. Latorre (2003: 86), se refiere a ello de la siguiente manera:

> La categorización nos permite elaborar el sistema de categorías que constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada. Viene a ser el mapa de significados que reconstruye la información para describir una realidad reconocible.

El proceso de categorización es formal, siguiendo a Latorre las categorías deben tener las cualidades señaladas para otros instrumentos de investigación tales como:

a) Objetividad. Deben resultar inteligibles para distintos codificadores.
b) Pertinencia. Deben ser relevantes con relación al estudio y adecuados al propio contenido analizado.

Sin embargo, el proceso de categorización no sigue un esquema rígido. Para Báez y Pérez de Tudela (2007: 291), la selección de las unidades de análisis puede hacerse de la manera más conveniente al investigador.

> Cualquier modo que resulte útil al investigador puede constituirse en una categoría de análisis, siempre que surja del propio documento, del conocimiento general del campo de donde provienen y, además dé respuesta a los objetivos de investigación.

El desarrollo de las categorías se hizo a partir de la organización de las preguntas de inicio, donde se escuchó las voces de los informantes clave para ubicar sus palabras en una determinada categoría y de esta misma manera encontrar dentro de esa categoría el sentido concedido por el docente a la formación permanente en la trama de la cultura escolar. Las categorías resultantes fueron las siguientes:

a) **Visión sobre la política estatal de formación permanente**. Uno de los ejes de análisis de esta tesis es el político-normativo, por lo tanto para hacer la contrastación teórica de la mediación de la cultura docente en la formación permanente interesaba conocer a través del relato de los entrevistados la concepción manejada sobre la política de formación permanente del Estado. Así, esta categoría no emergió de los datos sino era en cierta forma preconcebida.

b) **Programas de formación permanente**. Esta es una categoría subsidiaria de la anterior, contrasta los objetivos teóricos de la política de formación permanente con lo que se materializa en la práctica. Conduce a explicar, la congruencia de la política de formación permanente del docente con los proyectos formativos realizados en la institución educativa.

c) **Vinculación e inserción en los programas de formación**. Se presentó como la categoría más clara para agrupar otras categorías emergentes del discurso de los docentes relativo a su participación e integración en los programas formativos.

d) **Ejercicio del liderazgo para la promoción de actividades formativas**. Esta categoría emergió porque en las entrevistas se anunciaron relaciones entre el

liderazgo y las condiciones para el desarrollo de las acciones formativas, así como la posterior evaluación de la utilidad de los contenidos de la formación en aspectos de organización y desarrollo de la enseñanza.

e) **Logros alcanzados**. Esta es una categoría descriptiva de la concreción de las metas atribuida por la política educativa a la formación permanente.

f) **Institución educativa**. Esta categoría emergió en atención a que el contexto de las condiciones materiales, reales y culturales de los centros escolares fue una referencia clara y un punto presentado constatemente como determinante de la formación permanente del docente, según la explicación de los entrevistados.

g) **Traducción de los programas formativos en la práctica docente**. Esta es una categoría interpretativa para organizar los datos en relación a la teoría y el objeto de estudio de la investigación.

h) **Reflexividad sobre la asunción del compromiso de mejoramiento profesional**. El profundo compromiso social implicado en la formación permanente y las conflictivas manifestaciones aparentemente resultantes de los programas diseñados por la administración educativa, motivaron la reflexión acerca de la toma de conciencia de los propios docentes sobre la responsabilidad individual en la formación permanente, así emergió esta categoría explicativa en la medida en que el docente se fue ubicando como sujeto protagonista de una formación imperativa de su desarrollo profesional en la sociedad del conocimiento.

Estas categorías son resultantes porque no se conformaron de manera inmediata ni definitiva, requirieron de sucesivas lecturas e interpretaciones, para finalmente ser definidas como tales. En un primer nivel del proceso de análisis las categorías y sub-categorías se van ubicando en una tabla para una mejor organización

del procedimiento, o la movilidad y reasignación de sus núcleos conceptuales y sub-conceptuales. En un segundo nivel de análisis se reducen los datos, con lo cual se obtiene una nueva tabla, disminuida en su extensión, que re-nuclea los datos seleccionados.

6) **Síntesis final.** Es el último paso del modelo de análisis seguido. En este momento se hizo la integración final de los hallazgos, mediante la integración de las categorías a un proceso interpretativo y comprensivo de la realidad investigada.

Resumen del procedimiento seguido en el análisis de contenido de las entrevistas.

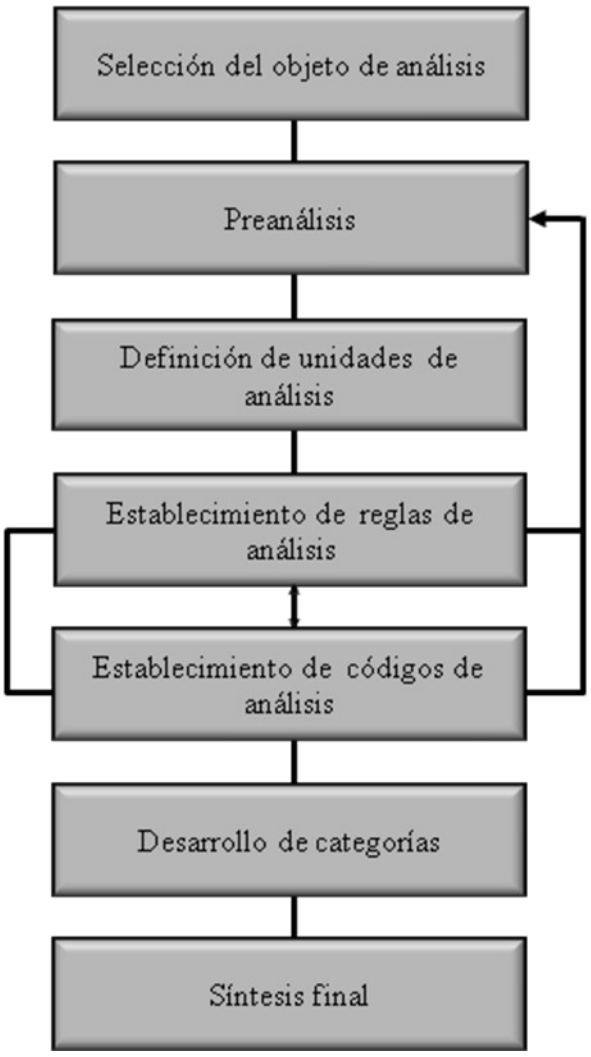

Ilustración 1: Adaptación del modelo de Mayring

Matriz de las categorías y sub-categorías de las unidades de análisis de las entrevistas

Matriz 12: Categorías y sub-categorías de las entrevistas

Categoría	Sub-categorías	Informante
Visión sobre la política Estatal de la formación permanente.	Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente.	DI,C, D1, D2
Programas de Formación	Valoración de los programas	DI, C, D1, D2

permanente.	formativos.	
Vinculación e inserción en los programas de formación.	Nivel de responsabilidad y compromiso.	DI, C, D1, D2
Ejercicio del liderazgo para la promoción de actividades formativas	Liderazgo y trabajo en equipo	DI, C, D1, D2
Logros alcanzados	Resultados en los procesos educativos.	DI,C,D1,D2
Institución educativa	Realidad de los centros escolares	DI, C, D1, D2
Traducción de los programas formativos en la práctica docente	Cultura escolar	DI, C, D1,D2
Reflexividad sobre la asunción del compromiso de mejoramiento profesional.	Responsabilidad personal en la formación permanente	DI,C,D1,D2

Fuente: elaborada a partir de las entrevistas a los informantes clave.

Matriz 13: Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente
Categoría: Visión sobre la política Estatal de la formación permanente.
Sub-categoría: Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente.

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente	1) Existe una política del Estado sobre formación permanente, y es evidente que apunta hacia la consolidación del proyecto político de la educación bolivariana. 2) La política educativa del Estado es más evidente a nivel de la formación inicial, que es donde se nota mayormente la intervención del Estado en regular la carrera docente, después, el docente de manera independiente debe continuar formándose, a través de por ejemplo, la realización de un postgrado. 3) El Ministerio Popular Para la Educación ha implementado algunos programas puntuales, que a mi modo de ver no responden a una macro política educativa,	La política de formación permanente del Estado apunta hacia la consolidación de la educación bolivariana. La formación inicial responde a una política del Estado, mientras que la formación permanente se corresponde con iniciativas personales del docente. El Ministerio Popular Para la Educación ha implementado algunos programas formativos.	Dentro de las concepciones de los docentes en torno a las políticas del Estado en materia de formación permanente, hay una tendencia a subestimar la política estatal. Es decir, los docentes ponen en cuestión la expresión conceptual de la formación permanente del Estado, apreciándola como un dispositivo de configuración y consolidación de la educación bolivariana. Sin embargo, dentro de la reflexividad de los docentes también hay un espacio de reconocimiento de que el Estado tiene que situar las políticas de formación permanente dentro del conjunto de disposiciones oficiales que sirven

Matriz No.13 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente	esencialmente para darle impulso a la Reforma educativa que dio origen a la educación bolivariana. 4) Siendo la formación docente una materia prioritaria dentro de cualquier reforma educativa, supongo que esa política estará orientada a la consecución de los fines de la educación establecidos en la Ley Orgánica de Educación y demás instrumentos legales.	La formación docente es materia prioritaria de las reformas educativas, bajo ese supuesto estará orientada a la consecución de los fines de la educación.	a los fines de la educación. Se aprecia de este modo, que los docentes tienden a desconocer que tanto la educación como la formación docente en su devenir siempre han estado determinadas por las políticas educativas que el Estado considere oportunas diseñar. No obstante hay que destacar que el Estado no puede abdicar las políticas de formación, pero si debe coordinar una expresión conceptual de formación permanente que sea del conocimiento y dominio del colectivo docente.

Matriz 14: Valoración de los programas formativos

Categoría: Programas de formación permanente

Sub-categoría: Valoración de los programas formativos

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Valoración de los programas formativos	1) La formación permanente es una necesidad de todo profesional y se hace más imperativa en los docentes, cualquiera sea su nivel y responsabilidades dentro del sistema educativo. 2) Las expectativas de los docentes, los que se están iniciando en la docencia, se orientan hacia que se les capacite en estrategias didácticas y de evaluación, que sean cursos prácticos antes que teóricos. 3) La capacitación ofrecida al docente no le permite mejorar su formación y transformar su práctica escolar. 4) El Proyecto Canaima es un programa muy valioso para la capacitación en el uso de la tecnología computarizada.	La formación permanente es una necesidad imperiosa de todos los docentes. Las expectativas de formación de los docentes noveles se ubican en la capacitación en estrategias didácticas y de evaluación. La capacitación ofrecida no permite mejorar la práctica escolar del docente. Es valiosa la capacitación hacia el uso de la computación en el aula.	En general la argumentación ofrecida convalida la idea de que los programas formativos implementados por el Estado son subestimados por los docentes en la medida en que no se corresponden con los apremios y prioridades que su trabajo de aula definen. Sobre los planes de formación gravita el riesgo de que se pierdan los esfuerzos y recursos involucrados en la implementación de un programa debido a la indiferencia con que es recibido por el docente, al no satisfacer las expectativas individuales en cuanto a las necesidades de formación.

Matriz 15: Participación en los programas formativos

Categoría: Vinculación e inserción en los programas de formación

Sub-categoría: Participación en los programas formativos

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Participación en los programas formativos	1) La mayoría de los docentes manifiestan interés y receptividad en las oportunidades de asistir a cursos, talleres, seminarios de actualización y capacitación, sólo algunos docentes, los más antiguos y de mayor jerarquía les cuesta participar de manera abierta en estos programas. 2) A los coordinadores académicos siempre nos convocan de la Zona Educativa a cursos, talleres, charlas, seminarios, conferencias relacionadas con el área de nuestra competencia. 3) Yo participo en los programas de formación permanente que promueve la Zona Educativa porque son obligatorios, siempre hay la amenaza que si no asisten te van a destituir del cargo, o	La mayoría de los docentes manifiestan interés y receptividad en las oportunidades de asistir a cursos, talleres, seminarios de actualización y capacitación. A los coordinadores académicos siempre nos convocan de la Zona Educativa a cursos, talleres, charlas, seminarios, conferencias relacionadas con el área de nuestra competencia.	El Estado, cualquiera que sean sus razones desarrolla programas y acciones para fortalecer la formación y capacitación de los docentes en servicio. Una cuestión fundamental de estos programas formativos es que se asientan en el supuesto de que contribuirán a mejorar la preparación de los docentes para desempeñar el trabajo con mayor efectividad. Si la motivación de los docentes para participar en los programas formativos se centra principalmente en el elemento salarial, como parece indicar las respuestas de los entrevistados, indudablemente no existirá la articulación de los contenidos de los programas a la práctica docente.

Matriz No. 15 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Participación en los programas formativos	no te van a permitir ascender de categoría. 4) Yo participé en el curso cuarta oleada de formación bolivariana (curso de capacitación sobre el diseño curricular del sistema educativo bolivariano). El docente tuvo que hacer muchos sacrificios para asistir al curso: buscar el apoyo familiar, económico para pagar pasajes, comida y de atención a los hijos en la casa, y al final no le veo la utilidad al curso. Se puede asegurar que los docente que hicieron el curso, lo hicieron bajo la presión, los docentes contratados y suplentes para poder obtener la titularidad, los titulares para poder ascender de categoría.	Yo participo en los programas de formación permanente que promueve la Zona Educativa porque son obligatorios. Al final no le veo la utilidad al curso.	Por otra parte, si es el propio docente quien se margina de la formación como rechazo al supuesto carácter o naturaleza ideológica de los programas y acciones formativas la cuestión tiende a oscurecerse en la medida en que no capta la dimensión política de su acción pedagógica, donde esas supuestas acciones formativas de carácter ideológico lo que denotan es una marcada relación de valor de la influencia del trabajo docente.

Matriz 16: Liderazgo y trabajo en equipo

Categoría: Ejercicio del liderazgo para la promoción de actividades formativas

Sub-categoría: Liderazgo y trabajo en equipo

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Liderazgo y trabajo en equipo.	1) Los directores deberían tener, conjuntamente con los docentes, competencias para definir de acuerdo con el marco de la política y prioridades nacionales en materia educativa el proyecto formativo de los docentes que prestan servicio en ese centro escolar y asumir entre todos los manejos y la responsabilidad de los aspectos académicos, administrativos y financiaron que supongan tal proyecto. 2) Una cuestión que es importante decir sobre el liderazgo es que cuando privan (que aún eso se da) unos criterios no meritocráticos en la asignación de los cargos docentes, se produce un malestar en el equipo docente, y se erosiona el liderazgo y el trabajo en equipo.	Los directores deberían tener, conjuntamente con los docentes, competencias para definir de acuerdo con el marco de la política y prioridades nacionales en materia educativa el proyecto formativo de los docentes que prestan servicio en ese centro escolar. Cuando privan unos criterios no meritocráticos en la asignación de los cargos docentes, se produce un malestar en el equipo docente, y se erosiona el liderazgo y el trabajo en equipo.	La complejidad del trabajo en equipo es, indudablemente, el elemento básico que hace aparecer el liderazgo como una cualidad capaz de aglutinar los esfuerzos en la dirección deseada de un trabajo docente que supere el solipismo, es decir, la dificultad que supone el que la tarea docente se conforme de acuerdo con la conciencia individual de cada enseñante. En la formación permanente, el trabajo en equipo representa, primero, la vía para la construcción y el fortalecimiento de las capacidades del docente de desempeñar su rol en interacción con sus pares. Segundo, una instancia para promover la asunción de la responsabilidad y corresponsabilidad

Matriz No. 16 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Liderazgo y trabajo en equipo.	3) El factor de liderazgo y el trabajo en equipo son muy importantes. Allí, es necesario motivar a los docentes y darles las oportunidades para que se formen y desarrollen profesionalmente. 4) El docente hace su trabajo de aula de forma individual, pero ese trabajo está enmarcado en un trabajo colectivo, que se nutre del aporte de los colegas y de las orientaciones y directrices de quienes lideran la institución escolar.	El factor de liderazgo y el trabajo en equipo son muy importantes. Ese trabajo está enmarcado en un trabajo colectivo, que se nutre del aporte de los colegas y de las orientaciones y directrices de quienes lideran la institución escolar.	que tienen los docentes en la elaboración de líneas de intervención sobre los intereses que los afecten. Tercero, una propuesta de coformación y de nexo entre las experiencias realizadas y los resultados obtenidos.

Matriz 17: Resultados en los procesos educativos

Categoría: Logros alcanzados
Sub-categoría: Resultados en los procesos educativos

Unidad de análisis	**Unidad de codificación**	**Unidad contextual**	**Unidad analítica**
Resultados en los procesos educativos	1) La aplicabilidad del contenido de los cursos de capacitación en el trabajo y actividades docentes tiene que ver mucho con las capacidades individuales. 2) Las acciones formativas no tienen incidencia en el trabajo docente cuando están alejadas de las necesidades reales de ese docente. Cada necesidad es específica, pero la capacitación es uniforme, no discrimina esas diferencias. 3) Al mejorar la formación de los docentes mejora la calidad educativa ya que mejoran los procesos educativos. 4) El cambio educativo depende de muchos factores, no sólo de la formación permanente del docente, está sólo es una pieza en el rompecabezas.	La aplicabilidad del contenido de los cursos de capacitación en el trabajo y actividades docentes tiene que ver con las capacidades individuales. Las acciones formativas no tienen incidencia en el trabajo docente cuando están alejadas de las necesidades reales de ese docente. Al mejorar la formación de los docentes mejora la calidad educativa. El cambio educativo depende de muchos factores, no sólo de la formación permanente del docente.	La incidencia de la formación permanente en los procesos de cambio educativo es analizada desde dos posiciones, una, considera al docente factor responsable de la realización de los cambios, si estos no se producen es porque hay una limitación en la capacidad del docente para transferir la formación recibida a esquemas prácticos de actuación. La otra posición considera que las acciones formativas no inciden en la práctica cuando éstas no surgen de las necesidades formativas del docente. En cualquiera de los dos casos existe una pérdida de la utilidad de la acción formativa desde la perspectiva de generar cambios en los procesos educativos.

Matriz 18: Realidad en los centros escolares

Categoría: Institución educativa

Sub-categoría: Realidad en los centros escolares

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Realidad en los centros escolares	1) La realidad educativa venezolana, que en los actuales momentos difiere de la realidad mundial, es importante a la hora de hablar de la formación permanente del docente. 2) En el sistema educativo hay unas fallas, por ejemplo, de orden curricular**.** 3) El docente muchas veces no valora los programas formativos de la Zona Educativa porque se encuentra inmerso en una realidad donde no le encuentran ninguna aplicabilidad o funcionalidad. 4) Los docentes siempre han realizado su trabajo en condiciones adversas: bajos salarios, escaso reconocimiento de su trabajo, escuelas con unas condiciones físicas y materiales muy deplorables.	La realidad educativa venezolana, que en los actuales momentos difiere de la realidad mundial. En el sistema educativo hay unas fallas, por ejemplo, de orden curricular**.** Se encuentra inmerso en una realidad donde no le encuentran ninguna aplicabilidad o funcionalidad. Los docentes siempre han realizado su trabajo en condiciones adversas.	La formación permanente del docente exige una análisis de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, es decir una revisión de las condiciones materiales, físicas, sociales, económicas, sociológicas del trabajo docente. En el discurso de los docentes se destaca la dificultad que conlleva aplicar un programa de formación permanente basado solamente en el análisis externo de las supuestas necesidades formativas de los docentes, sin considerar niveles de análisis internos que conduzcan a dirimir la dicotomía entre el discurso teórico y el discurso práctico.

Matriz 19: Cultura docente

Categoría: Implicación de la variable cultural
Sub-categoría: Cultura docente

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Cultura docente	1) La cultura docente influye en todo. Hay una manera de hacer las cosas y eso produce estabilidad, luego, cuando hay un cambio siempre aparece una resistencia porque lo nuevo desconcierta y causa temor. 2) Cada escuela es diferente y tiene su propia cultura, no es igual una escuela pública, una escuela privada o una escuela como Fe y Alegría de iniciativa religiosa. 3) La cultura docente existe, y hay que cambiarla para que se produzcan cambios educativos. 4) El docente aunque se confiesa autónomo se deja arrastrar por esa cultura docente, que muchas veces funciona a modo de inercia.	La cultura docente influye en todo. Hay una manera de hacer las cosas y eso produce estabilidad. Cada escuela es diferente y tiene su propia cultura. La cultura docente existe, y hay que cambiarla para que se produzcan cambios educativos. Cultura docente, que muchas veces funciona a modo de inercia.	La cultura docente determina una dinámica en cada centro educativo, los modos de interacción propios y la manera de hacer las cosas. La misma, puede facilitar u obstaculizar cualquier intento de introducir cambios, por lo que constituye un factor fundamental a tomar en cuenta. La formación permanente debe decantarse por un proceso que a partir de la comprensión de cómo opera la cultura docente permita crear condiciones para una eficaz instrumentación de los programas formativos.

Matriz 20: Asunción del compromiso de mejoramiento profesional
Categoría: Desarrollo profesional

Sub-categoría: Asunción del compromiso de mejoramiento profesional.

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Asunción del compromiso de mejoramiento profesional.	• La formación permanente es básica para el desarrollo profesional docente. • El docente se tiene que seguir formando permanentemente porque la docencia es un campo muy complejo al cual se le hacen muchas exigencias y demandas, si el docente no se actualiza no puede satisfacer esas demandas y el rechazo social se convierte en frustración. 3ª) La formación permanente es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y poner en marcha aspectos de innovación educativa.	La formación permanente es básica para el desarrollo profesional docente. El docente se tiene que seguir formando permanentemente porque la docencia es un campo muy complejo al cual se le hacen muchas exigencias y demandas. La formación permanente es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y poner en marcha aspectos de innovación educativa.	Se observa un reconocimiento de la formación docente como un proceso continuo, inacabado, no terminal. Pese a que los docentes tienen mucha confianza en su experiencia o formación práctica hay una tácita aceptación de que el proceso de formación teórica no concluye. Aunque el saber práctico ayuda a resolver las posibles debilidades de la formación inicial, la profundización y actualización de los docentes es vista como un requisito indispensable para el desarrollo profesional del docente, por lo tanto el saber práctico o la experiencia del docente no suple la formación permanente.

Matriz No. 20 (continuación)

Unidad de análisis	Unidad de codificación	Unidad contextual	Unidad analítica
Asunción del compromiso de mejoramiento profesional.	3[b]) La sugerencia es que la formación permanente ayude al docente a su desarrollo profesional, a que investigue en el aula para el beneficio de sus estudiantes. 4) El docente se tiene que seguir formando para su desarrollo personal y profesional, no importa cuanta experiencia tengas tú, siempre hay cosas nuevas que aprender. Hoy día el conocimiento se queda obsoleto, si no sigues estudiando te estancas. 5) La formación perma-nente es vital para mantenerte actuali-zado. Por eso la importancia que al docente se le brinde esa oportunidad. No todos pueden pagar por esa formación.	El docente se tiene que seguir formando para su desarrollo personal y profesional, no importa cuanta experiencia tengas tú, siempre hay cosas nuevas que aprender.	La finalidad que los docentes le otorgan a la formación permanente tiene dos vertientes un fin práctico y otro que es subjetivo. El primero, como motor del desarrollo profesional necesario para la mejora y transformación de la práctica pedagógica, el segundo, como elemento de crecimiento personal e intelectual.

Análisis interpretativo de las entrevistas

El análisis de las entrevistas realizadas permite describir la siguiente estructura de significados de la información tratada:

1. **Concepción de la política del Estado en materia de formación permanente**

De manera general los entrevistados conciben la política de formación permanente dependiente del proyecto político actual, no la perciben inserta en un proyecto amplio que responda a las necesidades formativas de los docentes para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del sistema educativo. El director y el coordinador pedagógico, quienes fueron los entrevistados más explícitos en esta respuesta, la consideraron teóricamente consistente con las propuestas de cambio educativo generadas a nivel internacional, pero sin coherencia con lo realizado en la práctica.

Este juicio plasmado por los entrevistados permite acreditar las interpretaciones realizadas al analizar en el eje político-normativo los documentos oficiales que describen la concepción y/o política de formación permanente del Estado Venezolano.

2. **Valoración de los programas formativos**

El director y el coordinador consideran la formación permanente como un mecanismo de desarrollo profesional y personal, no obstante ven los programas formativos en los cuales han participado como insustanciales para este fin. Asimismo, los docentes reconocen la necesidad de continuar la formación inicial, consideran imperativo la actualización de los conocimientos, valoran como importante la realización de cursos, talleres, o cualquier otro programa formativo que les permita obtener las herramientas para mejorar su práctica pedagógica, pero, una referencia recurrente en la valoración hacia la formación permanente es la consideración de las

diversas tareas de sus funciones y las condiciones dentro de las cuales deben realizar las actividades de formación permanente.

Estiman como una sobrecarga de trabajo cuando se les ofrecen cursos de capacitación, actualización o reconversión fuera del horario de clases e incluso dentro del horario del año lectivo, por lo tanto requieren de una oferta más flexible. Uno de los docentes entrevistados valoró como muy satisfactoriamente los esfuerzos del Ministerio Popular Para la Educación de formar a los docentes en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para la implementación del Proyecto Canaima en las aulas de educación primaria.

La valoración precedente aporta de forma sustancial ideas claras acerca de los contenidos prácticos de los programas de actualización y las condiciones de aplicabilidad de tales programas. Valoración realmente legítima, porque como lo señala Giddens el docente es un sujeto de acción social, con capacidad transformativa de la realidad. Un sujeto que sabe y actúa generalmente en un nivel práctico, pero también cuando las circunstancias lo demandan puede explicar sus acciones en un nivel discursivo.

3. Nivel de responsabilidad y compromiso

El director y el coordinador catalogan a los docentes de mayor jerarquía como los más resistentes a participar en programas formativos porque no les reportan ningún beneficio personal ni profesional, cuando son seleccionados para estas actividades lo hacen de manera obligada y poca participativa, consideran como un factor determinante de tal actitud la situación de cercanía de estos docentes a la jubilación y a los mismos programas de capacitación en cuanto responden más a formalismos que a aplicaciones prácticas en el aula. En tanto, los otros entrevistados si suscriben que los docentes asumen con compromiso y responsabilidad las acciones formativas, pero señalan el nivel de teorización de los cursos como el impedimento para su ejecución y puesta en práctica en el aula.

El aporte de la respuesta es evidente en cuanto a reconocer cómo los itinerarios formativos deben acoplan los móviles subjetivos reales de las acciones de los docentes con los objetivos de la formación permanente para poder alcanzar el éxito de tales proyectos. Lo expresado por los entrevistados viene a corroborar la tesis de la mediación de la cultura docente en la naturaleza de las interacciones producidas dentro y fuera del espacio social de la escuela y legitima una posición dentro de ese espacio social.

Por otra parte, la resistencia de los docentes se puede comprender desde la categoría analítica de Bourdie del habitus. Estos docentes han interiorizado prácticas rutinarias que le procuran seguridad ontológica y ayudan a suavizan presiones cronoespaciales aparejadas a estos programas.

4. Liderazgo y trabajo en equipo

Los entrevistados tuvieron visiones convergentes acerca de la importancia simbólica del liderazgo y la práctica del trabajo en equipo para los objetivos de la formación permanente. Relacionaron una serie de elementos del liderazgo reflejada en las siguientes cualidades: detección de necesidades formativas de los docentes a través de mecanismos de acompañamiento y supervisión y posibilidad de darle respuestas, capacidad para entenderse dialógicamente, ajuste de las relaciones de poder. Asimismo, del trabajo en equipo las cualidades más valoradas fueron la motivación para alcanzar la visión y misión del centro escolar, la autonomía docente alejada del individualismo y acercada al trabajo colaborativo.

Este hallazgo se inscribe en la explicación dada por Bourdieu de cómo en el espacio social los agentes se encuentran en determinadas posiciones y eso les permite actuar de determinada manera. Además, ese sentido de la posición ocupada en el espacio social es el dominio práctico de la estructura social en su conjunto, y de lo cual están conscientes cada uno de ellos, cuestión posible dado que los agentes se encuentran ocupando una de las posiciones en dicha estructura.

5. Realidad educativa

Las respuestas de los entrevistados ofrecen una visión de que la formación permanente del docente no puede estar disociada de la realidad de cada centro escolar. Esa desarticulación no es posible en primer lugar por el principio de homogeneidad del equipo docente en cuanto a los intereses y motivaciones para trabajar por el bien de la institución educativa, y segundo; porque si no se toma en cuenta la realidad educativa de cada centro escolar se podría caer en el error de la generalización y universalización de propuestas que por sus mismas características de no tener puntos de anclaje con la realidad donde se pretender implementar inexorablemente están condenadas al fracaso.

La afirmación anterior tiene asidero teórico en lo señalado por Bourdieu acerca de la función mediadora ejercido por ese espacio social conceptuado como contexto escolar, donde el capital cultural funge como un campo de fuerza permitiéndole al docente la construcción de un modo particular de actuación, adecuando y modificando su accionar en función de las particularidades presentes en su práctica cotidiana.

6. Resultados aplicados a los procesos educativos

La reflexión de los entrevistados sobre la aplicabilidad de los contenidos de los programas formativos a los procesos educativos en el aula para dinamizar verdaderos procesos de cambios que beneficien a los estudiantes, deja entrever cómo el dominio intrapersonal, el modo personal de comprender las acciones y los procesos formativos desarrollados, y el dominio interpersonal, de la relación con otras personas juegan un papel crucial. De acuerdo con lo expresado por los entrevistados cuando el docente internaliza la importancia de la formación permanente para alcanzar requisitos profesionales que tienen repercusión en la calidad de su trabajo se

motiva para tratar de innovar, y si además acompaña su entusiasmo con la determinación de un trabajo en equipo se obtienen resultados positivos.

La respuesta revela claramente que el dispositivo primario de la formación permanente es la acción, de la forma como entiende Giddens el concepto. Independiente de si la intencionalidad de los proyectos formativos no concuerda con los intereses de los docentes, estos tienen una capacidad crítica para producir cambios en el mundo objetivo con la propia objetividad que produce la acción.

7. Cultura escolar

La formación permanente es un derecho y al mismo tiempo un deber de los docentes activos, sin embargo como no existe el requisito obligatorio de formarse permanentemente se reduce la participación espontánea en los programas formativos donde el docente no ve un beneficio inmediato, por ejemplo para el ascenso en el escalafón o nivel, y eso es parte de una cultura. Para los entrevistados la cultura escolar permea las prácticas de los docentes y la formación permanente debe contribuir a modificarla.

La perspectiva de esta respuesta es la manifestación palpable de la dificultad para subvertir las prácticas sedimentadas en las instituciones educativas donde están intricadas las identidades docentes, porque los docentes incorporan a su conciencia práctica, a menudo inconscientes y como si de algo natural se tratara, normas y tradiciones constituidas en dispositivos reguladores. La falta de empatía o motivación para participar en los programas de formación permanente va más allá de la falta de un incentivo económico tiene más relación con la inversión cognitiva que ella supone.

Responsabilidad personal en la formación permanente

Los docentes perciben sus necesidades formativas en forma muy individualizada, uno de los entrevistados las refirió a tres aspectos: a) formación en las tecnologías de la información y la comunicación, para usar la tecnología como un recurso pedagógico y didáctico "ya que los estudiantes que llegan al aula manejan mejor la computadora y cualquier artefacto tecnológico mejor que el docente", b) actualización en estrategias didácticas y de evaluación, c) capacitación en planificación, para ajustar los contenidos de la asignatura a los alcances del proyecto de aprendizaje. Otro docente, consideró que le hace falta seguir profundizando en el dominio de su asignatura.

En esta respuesta los docentes manifiestan las necesidades particulares de formación más cercanas a las rutinas de su trabajo, lo cual es una motivación real, ya que el quehacer de los docentes se desarrolla en unas condiciones específicas y en unas situaciones singulares, por lo tanto, la comprensión de esta necesidad de obrar en un contexto concreto y con un saber objetivado es un elemento importante a considerar en los programas de formación permanente.

Reflexión con base en los hallazgos

1) La formación permanente del director y del coordinador pedagógico debe ocupar un lugar decisivo en materia de política de formación permanente, y el contenido de los programas de formación se deben fundamentar en resultados de estudios nacionales e internacionales referidos a los factores asociados a resultados satisfactorios de calidad educativa: gerencia, organización, liderazgo y relaciones humanas.

2) Una debilidad resaltante de los programas del Ministerio Popular para la Educación es su formulación sin determinar las necesidades individuales de los docentes, las necesidades formativas difieren de un docente a otro, y en el caso hipotético de que esas necesidades fuesen iguales en el presente, seguramente diferirán en el futuro.

3) Los proyectos formativos deben ser enfocados en la identidad y perfil que caracteriza a la institución educativa. La formación permanente debe estar guiada por la situación particular de cada centro educativo, por las necesidades diagnosticadas, sentidas y expresadas mediante una comunicación abierta entre los docentes, los coordinadores, el director y el supervisor o personal de apoyo que el Ministerio Popular Para la Educación quiera integrar.

4) La competencia de los docentes en la formulación de los proyectos formativos no se restringe sólo al contenido de los programas, sino también pueden contribuir a decidir la metodología.

CAPÍTULO VI

REDIMENSIÓN DE LA CULTURA DOCENTE Y RED DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

En cualquier caso este es un camino de esperanzas que no tiene un destino claramente determinado, pero que posibilita el viaje hacia la mejora y cierta transformación, en que más importante que el propio itinerario es lo que individualmente y colectivamente el profesorado, especialmente, las instituciones y la sociedad estén dispuestos a implicarse.

Bonifacio Jiménez

En la investigación se ha sostenido la tesis de la redimensión socio epistémica de la cultura docente como un dispositivo analítico de la formación permanente. A través de las observaciones e interpretaciones realizadas se pudo captar la cultura docente impresionada por elementos de dimensiones sociales, simbólicas, políticas, materiales. En la conexión, en la interacción de las fuerzas, intereses y potencialidades de esos elementos, mediante la comunicación horizontal y fluida radica, según la visión de la investigadora, la posibilidad de redimensionar la cultura docente con el propósito de lograr las condiciones idóneas para la obtención de resultados positivos en el proyecto de formación permanente del docente de educación básica en el contexto de la sociedad del conocimiento.

Sin pretender construir una mirada de cierre o pensar como acabada la investigación por cuanto “el análisis cultural es intrínsecamente incompleto” (Geertz, 1989: 39), siempre quedan vetas sin explorar y, además, ninguna perspectiva sobe el fenómeno investigado llega a ofrecer su clave esencial, apenas ayuda a clarificarlo, se propone la red de la formación permanente como una forma de comunicación, de interrelación entre los elementos que la influyen: la formación inicial, las políticas educativas, la instituciones educativas y el esfuerzo personal.

Por otra parte, en toda investigación se establece una dialéctica entre las interpretaciones de los informantes clave y las interpretaciones del investigador, en lo que se podría llamar una doble hermenéutica (Giddens 1987), donde los eventos a interpretar aunque ya han sido interpretados por los sujetos investigados, es posible, para el investigador, alcanzar la compresión de lo no conocido utilizando los mismos esquemas de significados que le dan sentido.

De este modo, la concatenación de las fuentes informativas documentales, de los significados de los docentes informantes claves, más bien coinvestigadores, y la interpretación de la investigadora dan lugar a unos niveles explicativos de la situación fenoménica investigada. Estos, aunque están expresados en forma analítica, tienen la intención de poder servir como puntos de anclaje de los proyectos, planes y programas de formación permanente del docente de educación básica.

Redimensión socio epistémica de la cultura docente

Una de las debilidades más notorias en los proyectos de cambios educativos reside en el hecho de no considerar la notable influencia de la cultura escolar. El desvelamiento del fuerte poder mediador de la cultura en los procesos educativos nos hace pensar que la posibilidad de abrir resquicios para la mejora de la calidad educativa a través de la formación permanente del docente se encuentra en la redimensión socio epistémica de la cultura docente.

En sí, se trata de una transformación, de una nueva dimensión de la cultura docente para modificar la intervención y posicionamiento de los docentes en los proyectos formativos. Asegurar condiciones para incorporar la capacidad interpretativa y de acción autonómica de los docentes en la localización de los objetivos de la formación permanente confrontando y negociando sus condiciones formativas. De sujetos pasivos, desinteresados o resistivos se tornen a posicionarse e intervenir activamente en el aporte de elaboraciones, estrategias y valoraciones a los contenidos de las propuestas formativas oficiales, por medio de una correcta

vinculación de estos cuatro elementos: la formación inicial, las políticas educativas, las instituciones educativas y el propio esfuerzo personal del docente.

Hemos visto como los programas formativos postprofesionales son mecanismos de interpelación de las prácticas de los docentes y, sabemos del fuerte poder mediador de la cultura docente en las acciones formativas, pero tanto la administración educativa como los docentes no tienen pleno conocimiento de la dimensión y perspectiva de cada uno de ellos, de la cultura y de los programas. Es necesario hacerlos activamente conscientes de su influencia.

La formación permanente requiere ser entendida y asumida como un proyecto explícito en correspondencia con las acciones individuales y colectivas de los docentes y al mismo tiempo las acciones individuales y colectivas deben vertebrarse en torno a las finalidades del proyecto formativo. Por ello, la redimensión desde el plano socio epistémico de la cultura docente se convierte en elemento deliberado de la formación permanente.

Se necesita, entonces, redimensionar la cultura docente en lo referido al individualismo y la balcanización con miras a elevar el nivel de participación y colaboración del colectivo docente, primero, en la negociación misma y segundo, en el esclarecimiento de sus limitaciones y posibilidades. La garantía a partir de la cual se pueden dar las condiciones de participación, consenso y concertación entre los administradores de la política educativa y los docentes, se sitúa en la capacidad de los docentes de reconocer sus necesidades de formación y para formular los objetivos y recorridos de los programas formativos.

De esta manera, la formación permanente, convertida en una posibilidad para el docente de expresar su saber y capacidad intelectual para agenciarse el desarrollo profesional y personal en su condición de sujetos activos del mismo, se sostiene en los principios de participación y de corresponsabilidad y en el pilar más importante de la carrera docente, la dimensión intelectual.

División analítica entre dos dimensiones

Hasta donde se pudo avanzar en la investigación se halló que la importancia de la formación permanente del docente está ampliamente expuesta en la literatura educativa, sin embargo, la relación entre cultura docente y formación permanente sólo ha sido estudiada en forma tangencial, sin reconocerla como una realidad dinámica, dialéctica y relacional que afecta constitutivamente cualquier proceso de definición no concertado dentro del colectivo docente.

Mirando el fenómeno social de la formación permanente en el subsistema de educación básica venezolana se percibió, además de esa debilidad teórica, el acompañamiento de una escisión entre la teoría existente y la práctica. Evidentemente, en Venezuela no se ha teorizado sobre la naturaleza de la formación permanente visualizándola como una función docente, ya que hasta el momento las pocas experiencias vestidas de formación permanente realizadas en la educación básica se aprecian como un conjunto de actividades potencialmente diversas encaminadas a llenar un aparente vacío dejado por la formación inicial y no como parte de la función docente.

Sin tratar de desconocer la importancia de este tipo de programas como paliativos de situaciones puntuales de deficiencias o carencias derivadas bien de la formación de pregrado o de la variación misma del conocimiento, la formación permanente necesita de un marco teórico elevado por encima de las generalizaciones abstractas y la visión simplificadora de situarla sólo en un problema técnico o dentro del marco racional de ofertas formativas, porque cómo ya se ha develado, los propios docentes basados en la acción racional e incluso instrumental de su cultura han problematizado la simplicidad y unidireccionalidad de los programas decididos bajo la consigna de llenar un vacío en la formación, resignificándolos, resistiéndolos y hasta rechazándolos.

En consecuencia, parece lícito establecer una división analítica entre la dimensión objetiva de la propuesta de formación postprofesional ofrecida a los docentes de la educación básica y la dimensión subjetiva instrumental de la cultura docente, tratando de reconocer los valores compartidos en esas dos realidades, la objetividad de los proyectos formativos y la subjetividad del mundo de los docentes, o más bien las estipulaciones objetivadas de la cultura docente, con miras a definir los sentidos de negociación.

Aunque, se piense la cultura docente como una subjetividad en tanto los proyectos formativos como una entidad delimitada dentro de la objetividad de la administración educativa, tales conceptos no tienen por qué ser antagónicos sino más bien complementarios. Son campos conceptuales entrecruzados. Ambos son estructuras sociales de puesta en marcha, materialización y regulaciones de los procesos educativos, por tanto, la interacción entre ellos debe ser una fuerza atractiva en vez de reactiva.

La gestión pública, representada por la administración educativa es básica para la orientación de la escuela hacia los fines sociales, por eso siempre se deberá apostar por la presencia de lo político en el espacio de trámite de lo público. En tanto, la cultura docente es constitutiva de identificación, de construcción de sentido de la realidad y esto no es necesariamente conflictivo para la formación permanente.

Superando el dualismo objetivismo-subjetivismo, tanto las políticas, planes y programas formativos como la cultura escolar puedan comprender y combinar los principios de correspondencias y neutralizar las contradicciones y resistencias específicas mediante una verdadera relación dialógica entre los docentes y la administración educativa. La relación entre los agentes puede fluir si hay una constitución de convenciones y una manipulación estratégica de condiciones, que en ningún caso pueden imaginarse como dadas, para el control reflexivo sobre sus ámbitos de intervención.

Esta constitución de convenciones es buscar a través de la acción comunicativa la existencia de significados compartidos o negociados para derivarlos en símbolos interpretativos de la realidad (Giddens, 1984). La dimensión convencional no es un elemento nuevo en las relaciones de la escuela con los agentes sociales internos o externos porque la misma es una propiedad de su organización social.

Retomando, ahora, el hilo discursivo de la redimensión socio epistémica de la cultura docente, se plantea el reconocimiento de la existencia y el poder del otro. La cultura docente existe y, asimismo, la administración educativa con unas atribuciones específicas, expresas, se necesita, entonces, un equilibrio en esas relaciones de fuerza y poder para que ninguna sea tan ostensible o manifiesta posibilitando, así, con una concepción sintética y de conjunto, la integración en los proyectos formativos de los puntos del interés de ambas partes, y ello, claro está, brinda la posibilidad de un gran margen de obtención de mejores resultados y contribuye a la cohesión de la cultura docente y a la constitución efectiva de las características gerenciales y de dirección de la administración escolar.

Perfiles de formación

Se ha insistido mucho, y se está de acuerdo con ello, en que las TIC han hecho del conocimiento un bien requerido y capaz de ser satisfecho rápidamente. Los conocimientos no son imperecederos y cada vez se hace más creciente el fenómeno de la caducidad y la intensidad de sus manifestaciones, luego, en esa vía de la previsión del vigor, la vigencia y la validez de los conocimientos producidos en un determinado momento se impone la necesidad ineludible de la actualización y permanente revisión de los saberes y las competencias profesionales del docente.

Sin embargo, no se puede ignorar cómo las TIC le han restado protagonismo al saber doctrinal, poco a poco han vuelto borrosas las fronteras del conocer, por tanto, la formación permanente queda impregnada de ese elemento decisorio sobre

qué realmente han de conocer y saber hacer los docentes. Esto tiende a complejizar el problema de la formación permanente al adicionar un nuevo elemento dual, la adquisición de conocimientos basados en la necesidad y posibilidad de su transferencia contextual en la propia práctica docente y en la transferencia contextual que más tarde realizarán los estudiantes en las aplicaciones y demostraciones de sus aprendizajes escolares.

Naturalmente, se requiere de un consenso muy amplio entre los diversos actores sociales para analizar el sentido construido alrededor de la escolarización y resolver la dualidad. No obstante, hay un aspecto insoslayable, la complejidad de la función docente y la cantidad de tareas presupuestadas en dicha función. La circunstancia misma de los cambios y transformaciones sociales no pueden traducirse en un incremento de nuevas y distintas responsabilidades, potenciales para el lucimiento del trabajo docente como irrealizable en la práctica.

La solución no puede encontrar eco en la tendencia de suprimir las contingencias coyunturales en pro de la estabilización de las estructurales, además, hace rato que la escuela dejó de encajar en la concepción estructuralista y abandonó ser la institución reproductora de la sociedad, su función social histórica de transmisión de la herencia cultural ahora es compartida con otros dioses.

La formación permanente del docente de educación básica no puede plantearse unas expectativas sobredimensionadas del trabajo docente, de manera realista ella debe guardar una relación íntima con las características individuales y sociales del cuerpo docente. En vez de agregar más perfiles de formación, se deben revisar los prevalecientes de formación general, formación especializada y formación didáctica-pedagógica a la luz de las exigencias de los nuevos tiempos e integrarlos a un eje transversal de la formación en y para la formación permanente.

Hasta el momento, no existe una línea de acción en la política educativa orientada a formar al docente en la formación permanente, una línea de acción

perfilada de manera explícita hacia el fomento de la asunción del compromiso de tomar parte de manera decidida en la producción y difusión del conocimiento. Tampoco existe una política orientada a dotar a las instituciones escolares de la autonomía para que ellas puedan no solo coordinar sino también elaborar los programas de formación de sus docentes. En ese contexto, es que se plantea las políticas educativas como un nodo de la red de la formación permanente.

Espacios de formación

Los programas formativos donde el docente no ha tomado parte, en los cuales no se han considerado sus necesidades formativas, las condiciones materiales de la formación e incluso variables de naturaleza personal como la edad, el sexo, la inteligencia, la motivación, el grado académico, el nivel sociocultural, quedan suspendidos en el vacío al no calar en la praxis alcanzando a transformarla.

No puede repercutir positivamente en la praxis una fuente de desmotivación confrontación y de agobio, como son vistos por los docentes este tipo de programación, una carga que grava aún más el pesado trabajo docente, por tanto, las propuestas formativas deben ser subjetivadas para calar en la motivación del docente y a través de este mecanismo lograr su asunción con la significación requerida para su logro.

Articular las motivaciones y los deseos grupales, las necesidades, los valores, las ideas, la interexperiencia, los objetivos y los supuestos culturales de los docentes con la intencionalidad de la política normativa de formación postprofesional es una propuesta respetuosa de la persona. No hay modo de imaginar que se puedan suprimir las biografías personales y sociales de la práctica del docente, éste no comunica sólo su saber de contenido curricular también comunica sus vivencias y sus experiencias, entonces si su trabajo lo faculta para hacer preguntas con base en lo que sabe, conoce y desea con más razón puede dar respuestas sobre las mismas bases, de esta forma es posible, además, renovar su autoridad y recobrar su prestigio.

La formación permanente, está inhabilitada de adoptar el principio de generalización de las prácticas de los docentes, porque éstas se realizan en unas condiciones particulares, en situaciones concretas donde no son válidas las generalizaciones. Una premisa básica de la formación permanente es la contextualización formativa, acercarse lo más próximo posible a los intereses, a las necesidades de los docentes y a los contextos particulares donde ellos se desenvuelven.

Por ejemplo, las necesidades de formación de los docentes que trabajan en una escuela donde existen estudiantes con diferencias sociales y culturales marcadas difieren sustancialmente de otra más homogénea en ese aspecto. También los docentes con estudios de postgrado tendrán necesidades diferentes a los poseedores solamente de la formación de pregrado. Incluso entre docentes con igual nivel de formación académica se observan diferencias en sus necesidades formativas producto de su contexto sociocultural, la biografía escolar, las motivaciones, los intereses, la estética, la inteligencia, entre otros.

De allí, entonces, si la formación permanente significa la posibilidad de construir otros sentidos sobre la tarea de enseñar, requiere empezar por la incorporación de los docentes en la reflexión pedagógica de los cambios deseados y, la posibilidad de habilitar nuevas preguntas, nuevas respuestas, otros modos de hacer las cosas se encuentra en el centro escolar, allí donde está la lógica de su quehacer docente y donde se van a hacer sentir los cambios.

Tres líneas básicas nos hacen proponer el centro educativo como lugar de formación, la primera, en Venezuela la docencia en todos sus niveles tiene una condición laboral estable, entendiendo esta estabilidad desde la perspectiva de que los docentes excepcionalmente pierden sus puestos de trabajo, desarrollan toda su vida profesional en una misma institución, por lo tanto, se pueden formar equipos de trabajo con verdadero sentido de pertenencia y reales deseos de trabajar por mejorar

sus condiciones. Segundo, es importante rescatar la participación de la institución escolar en las necesidades y demandas del nivel educativo donde se encuentra inmerso y tercero, la formación permanente por no tratarse de algo inmediato, definitivo, cerrado, se sitúa en un proyecto de mediano y largo plazo necesitado de un seguimiento que sostenga la continuidad de su motivación.

El cambio educativo en la educación básica venezolana

La adopción de un enfoque hermenéutico interpretativo implica el compromiso reflexivo de la investigadora en torno a sus propias representaciones del objeto de estudio. Por ello, la inclusión de una visión del fenómeno investigado con fundamento en la experiencia personal y profesional de la investigadora es relevante. Su posición de involucrada directamente en el campo de estudio como formadora pero también como participante de la formación permanente, su intervención en la docencia de postgrado y la vinculación con los estudios de postgrado como participante de un programa doctoral, su accionar en estos espacios de trabajo y estudio son una excusa para pensar que tiene una comprensión adicional a la alcanzada por medio del trabajo investigativo realizado.

La referencia del objeto de estudio al campo empírico, cabe aclarar, no implica una simplificación teórica, muy por el contrario, la complejiza porque confronta todo el esquema conceptual presentado anteriormente con la realidad.

En los actuales momentos, existe muy poca posibilidad en la producción de cambios sustanciales en lo referido a la manera cómo se está encarando el compromiso de la formación permanente en Venezuela. Del contenido y la forma de las propuestas formativas llevadas a la educación básica es fácil deducir que la formación de los docentes es el aspecto menos atendido. Tales proyectos, ni siquiera se preocupan por guardar las apariencias, están cargados de una ideología tendiente a calar profundamente en la mente de los docentes y sus comportamientos para que pretendidamente sostengan el proyecto político de ideología socialista.

Si bien, por un lado, los modos de pensar la función docente es una construcción vinculada a la concreción de proyectos sociales, y por otro, las políticas educativas no pueden ser descontextualizadas del marco socio histórico donde tienen lugar y los procesos educativos no son cuestiones neutrales al margen de las ideologías, el interés en implementar un nuevo modelo educativo exagera los mecanismos de coerción e intervención del Estado para lograr sus fines. La creación, en el año 2006 de la Educación Bolivariana, un sistema educativo al margen de lo contemplado en la vigente, para ese momento, Ley Orgánica de Educación del año 1980 y, paralelo al establecido dentro de ese marco legal, es bien ilustrativa.

La institución escolar en Venezuela se encuentra viviendo las tensiones y las contradicciones de un cambio radical que desarticula y modifica todo el entramado del sistema educativo imperante durante casi medio siglo. Los intereses políticos se solapan con los cambios necesarios y producen nuevas formas de sumisión y poder y nuevos mecanismos de desestructuración del trabajo docente. Obviando los instrumentos legales y en la mayoría de los casos, credenciales, experiencia, trayectoria y formación se nombra el personal de supervisión y dirección generando, por supuesto, en el colectivo docente motivos de desafección con respecto al nuevo sistema educativo.

La lectura de los hechos nos hace ver una realidad que produce y reproduce males y vulnera principios axiológicos y ontológicos. El docente es prioritario para el Estado en la medida de las posibilidades de su servicio para dinamizar y apuntalar un proyecto sociopolítico y a esa finalidad responde su formación, no al derecho que lo asiste de desarrollarse profesional y personalmente sino a la necesidad de configurar subjetividades armónicas y utilitarias al proyecto que se quiere implementar, subjetividades colonizadas, parafraseando a Habermas (1999). Entonces, ¿Cómo se redimesiona la cultura docente en un espacio donde no es posible compatibilizar, consensuar, disentir, procesar el conflicto, privilegiar el diálogo?, ¿Cómo se trabaja en equipo en esas condiciones para producir conocimientos?

No se avizora en lo emergente procesos constructivos de una nueva cultura que lije la individualización y la balcanización del docente. Hay un quiebre pero tiende a la continuidad. Se fragmenta el colectivo docente y cada fragmento se constituye en un espacio individualizado. En las instituciones educativas donde el nombramiento del director no cuenta con el consenso del cuerpo docente, existe una relación conflictiva, una relación antagónica que afecta la formación permanente por cuanto el papel del director es clave para trabajo colaborativo y en equipo y la puesta en marcha de mecanismos de gestión compartida.

La nueva estructura organizacional de las escuelas públicas no hace sino profundizar la distancia entre la escuela y el resto de las instituciones sociales porque se le quiere mantener en una condición de periferia alrededor de un núcleo muy pequeño que está inserto en un mundo globalizado y en una sociedad de la información y el conocimiento. Las sociedades, ahora menos que antes, podrán ser constituidas por personas con pensamientos iguales, se estrechará el marco regulatorio de las acciones de los individuos y de las instituciones, pero ya sabemos que las personas tienen muchos recursos para resguardarse de los mecanismos impositivos.

Sin embargo, tomar conciencia de la situación antes descrita no significa la asunción de una actitud de impotencia o resignación de que las cosas no pueden cambiar, todo lo contrario, esa situación permite comprender mejor la importancia de la relación de red en la cual se encuentran inmersas las instituciones educativas y de la interacción y comunicación con los otros nodos, especialmente la formación inicial.

En la relación de red es donde se ubicada la posibilidad de neutralizar los conflictos y contradicciones existentes actualmente en las instituciones escolares porque no quedan aisladas, internamente son permeadas por los otros nodos y por los intercambios con el exterior. La interrelación con la formación inicial es básica

debido a que un docente con una buena base en su formación puede dar múltiples respuestas entroncadas en una abierta oposición o en la resistencia pasiva a las normas arbitrarias. La formación inicial debe permitirle hacerle conscientes a los docentes de que su trabajo es una acción política que sirve para corroborar o para cuestionar una determinada situación, hacerlos conscientes del poder del colectivo docente cuando está organizado en torno a unos objetivos compartidos.

RED DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE

A través de la metáfora de la red se captó la realidad de la formación permanente como una estructura, abierta flexible dinámica, formada por elementos próximos interrelacionados y en constante interacción, que permite el ir y venir fluido de la comunicación desde un punto a otro. Como el entrelazamiento entre los nodos es lineal, con una horizontalidad de los enlaces, constituidos por la comunicación, no hay jerarquías ni posiciones dominantes, todos los elementos de la red tienen la misma importancia, la diferenciación radicaría en todo caso sólo en la calidad de la interacción, pero aún así, la interrelación permite un diálogo horizontal donde de manera sinérgica se puedan unir los intereses, las fuerzas, las energías de cada uno de los nodos para lograr la redimensión de la cultura docente como elemento mediador de la formación permanente.

La metáfora se ha venido empleando en la investigación como recurso explicativo y expositivo desde hace bastante tiempo. Darwin tomó imágenes y conceptos de las ciencias sociales, de la física y de la química para reformularlos en ideas y conceptos de la teoría evolucionista y, continuando con ese modelo, la biología es actualmente un campo lleno de metáforas que representan diversas disciplinas. Asimismo, la sociología ha tomado representaciones e imágenes de la biología, por ejemplo la idea de autopoiesis, para elaborar algunas explicaciones sobre la sociedad, por lo cual, citando a Lewontin (2000:3), “no es posible trabajar en ciencia, sin hacer uso de un lenguaje lleno de metáforas”.

Son varios los autores que le reconocen a la metáfora un claro valor cognitivo más allá de la simple retórica (De Bustos, 2000; Hoftman 2000, Lewontin, 2000), analizable desde dos planos, el individual y el colectivo. En cuanto al primero, cabe señalar la capacidad la metáfora para el establecimiento de inferencias o implicaciones, también, para constituir modelos de la realidad o de la experiencia. En cuanto a lo segundo, destaca el papel de la metáfora en la constitución de hipótesis científicas y elaboración de nuevas teorías. De este modo, nos valemos de la metáfora de la red para interconectar los nodos de la redimensión socio epistémica de la cultura docente y que media la formación permanente. Pero, antes nos permitimos una licencia para explicar esta elección.

Red es un vocablo con múltiples significados y connotaciones. La red es un instrumento de trabajo, sirve para cubrir, envolver, atrapar, pescar. Los barcos la emplean para prevenir que llegue el fuel a las playas, la utilizan los marineros para detener la marea negra, es utensilio del pescador, además de manufactura suya. El concepto es aplicable a un conjunto de entidades: objetos, personas, eventos, ideas. Trae a colación palabras tales como red telefónica, red eléctrica, red fluvial, red de comunicaciones, red asistencial, la lista es interminable.

Como metáfora, la red ha alcanzado ubicuidad en diversos contextos. Tal como lo refiere Najmanovich (2005: 132):

> Hacia finales del siglo XX la noción de red se convirtió en una de las metáforas más fértiles de la cultura, extendiendo y diversificando su potencia en múltiples campos desde la inmunología hasta la psicología, pasando por la informática, las neurociencias, la antropología, la física, la epistemología, la geografía, la cibernética, la lingüística, la sociología, la economía y la fisiología, entre muchas otras.

En la red, como elemento metafórico, hay dos aspectos fundamentales a resaltar: uno, “la metáfora de la red es una de las más fértiles para dar cuenta tanto de nuestra experiencia cognitiva como de la forma en que se nos presenta el mundo en el que estamos embebidos”, dos; “la concepción de redes dinámicas provee una forma o

estética que permite pensar la complejidad en su devenir transformador y en su multidimensionalidad, tanto a nivel epistemológico como ontológico" (Najmanovich, Op. Cit.: 132).

En el contexto de la red como metáfora del conocimiento la realidad se concibe como una red de relaciones, donde las descripciones del observador forman parte también de una red de relaciones transversales, que representan los fenómenos observados (Capra, 1998). Es la red arrojada sobre la experiencia para atrapar el contenido de una organización inteligible, metáfora teñida de la idea de ruptura epistemológica en la concepción del conocimiento, ya que la metáfora del conocimiento como construcción queda reemplazada por la red.

Para Snedd (citado por Valencia, De la Garza y Zemelman, 2002: 18) la estructura de la teoría "tiene forma de redes, con un núcleo formado por elementos teóricos básicos y medios a través de los cuales se vinculan dichas redes". Así, la metáfora de la red es aplicable a la teorización sobre la formación permanente del docente de educación básica en la sociedad del conocimiento, mediante la observación de de las relaciones existentes entre cuatro elementos cruciales de dimensiones sociales, materiales, políticas y simbólicas que permean la cultura docente:

1) Formación inicial

2) Instituciones educativas

3) Políticas educativas

4) Esfuerzo personal

Estos elementos hacen referencia a los datos reticulares analizados en la investigación, los mismos se visualizan enlazados e interconectados en forma de red, constituyendo un todo articulado, conformando, como ya se ha dicho, un sistema

flexible dinámico y abierto, donde existen flujos de comunicación internos y externos capaces de permitir la autorregulación y la mejora constante sin amenazar su equilibrio. La red se ve afectada, de manera interna, por dos elementos esenciales: el campo de competencias o dominio de actividades correspondiente a cada nodo y la comunicación entre todos los nodos, determinante de la interactividad e interacción y donde se ubica toda la posibilidad de existencia de una coordinación y colaboración horizontal que materialice el logro de resultados positivos de la formación permanente.

Sin embargo, dada que la propiedad más importante de la red es la relacional o yuxtaposición, es decir, el fundamento de la red es básicamente el fenómeno de las relaciones, el propósito fundamental en "enredar" los elementos influyentes en la formación permanente del docente de educación básica, como objetivo final, no es conocer las sustancias de que están hechos sino observar y explicar las relaciones entre ellos.

Por otra parte, la comunicación, en la estructura de red, es al mismo tiempo un dispositivo y un valor, es un enlace o conector y un resultado. Engarza los nodos permitiendo entre ellos la interacción y la interactividad de manera fluida, estable y continua lo cual origina a su vez una mayor producción de comunicación. De manera más explicativa, la fibra de los enlaces de los nodos es la comunicación pero ésta se convierte en el valor que se busca producir en la interacción de forma tal que se traduzca en una instancia de sincronía y gestión de significados compartidos acerca de la cultura docente y de la realidad de la formación permanente del docente de educación básica en la sociedad del conocimiento.

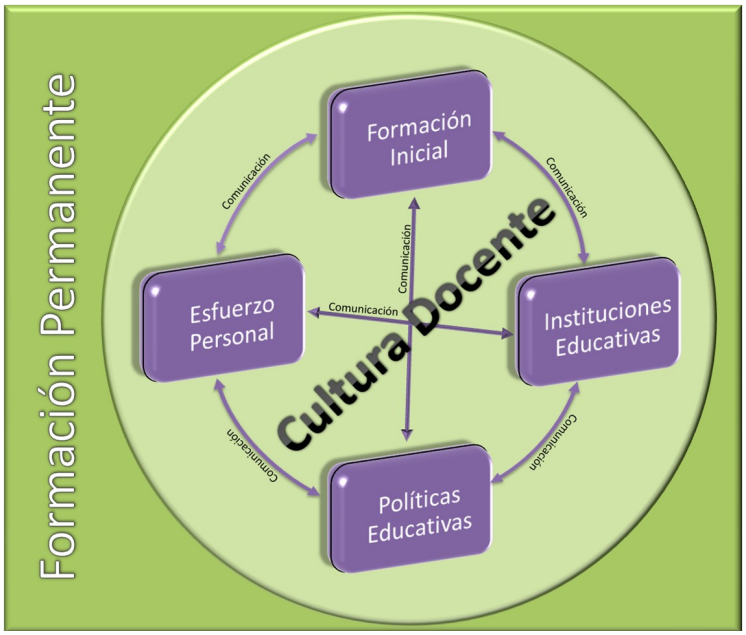

Figura 1: Red de la Formación permanente del docente

Como la interrelación entre los nodos es bidireccional, los cuatro nodos producen un número total de enlaces de comunicación igual a seis:

1) Formación inicial ↔ políticas educativas
2) Formación inicial ↔ instituciones educativas
3) Instituciones educativas ↔ políticas educativas
4) Instituciones educativas ↔ esfuerzo personal
5) Políticas educativas ↔ esfuerzo personal
6) Esfuerzo personal ↔ formación inicial

Por tratarse de una relación horizontal y bidireccional el orden en que aparece el nodo en la relación par no tiene importancia, como tampoco tiene un significado especial bajo cuál nodo se coloque la descripción y explicación de la conectividad, al final lo verdaderamente relevante es la interrelación producida en la relación de red.

Nodo de la formación inicial

El proceso de la construcción de la identidad del docente empieza a partir de su formación inicial. Ésta es un nodo de la red de la formación permanente por tratarse de un espacio simbólico donde se configura una estructura de conceptos y percepciones de la docencia devenidos en última instancia en el recurso más importante para el ejercicio docente y la asunción de la responsabilidad de seguir formándose a lo largo de dicho ejercicio. Sin lugar a dudas, de las condiciones primarias de la formación docente depende la continuidad sin problematización del trayecto formativo exigido a lo largo del ejercicio profesional.

La relación existente entre la formación inicial y el nodo de las políticas educativas es muy extensa, sin embargo, la interrelación que interesa en la red de la formación permanente es básicamente la propuesta del Estado sobre el perfil de la formación docente y cómo es articulada en la práctica por parte de las instituciones formadoras.

Como se sabe, en Venezuela el papel del Estado en el diseño curricular de la carrera de educación es dominante. Uno de los aspectos abordados por la política educativa es el perfil de la formación inicial del docente, controlando también el contenido de la formación. Esto, supone para las instituciones formadoras de docentes, además de la exclusión en la toma de decisiones sobre el diseño y elaboración del perfil de las carreras administradas, la imposición de un escenario homogéneo en lo institucional y en lo curricular y una limitación de sus funciones, con lo cual la autonomía es un concepto puesto al margen en el primer proceso socializador de la tarea docente.

En la red de la formación permanente se establece una forma de interacción distinta a la prevaleciente, donde se intenta suprimir la fuerte tensión entre la normatividad y la autonomía que está presente en el contexto de ese primer proceso

socializador del docente contenido en la formación inicial y que la vuelve normativa, cerrada, estática, rígida en cuanto a sus posibilidades de innovación para adaptarla a las necesidades formativas de los docentes exigidas por los acelerados cambios sociales.

La relación de red entre la formación inicial y la política educativa no sustituye la relación de poder, solo la equilibra. Se plantea un equilibrio entre regulación y autonomía, donde la formación inicial de los docentes de educación básica lógicamente es vista como una línea de acción de la política educativa nacional desde donde se puede garantizar la infraestructura de apoyo de los planes y programas de estudio pero permitiéndole a las instituciones formadoras un accionar más autónomo en lo referido a la definición del perfil profesional de la carrera docente.

De esta manera, las instituciones formadores de docente tendrán un mayor grado de control sobre los medios y fines de la formación inicial, acercándola lo más próximo posible a la realidad educativa de la educación básica, pero muy especialmente a las demandas de una sociedad cada vez más compleja que privilegia el conocimiento.

En otro orden de ideas, pasamos ahora a revisar la interrelación entre los nodos formación inicial e instituciones educativas. La tarea educativa requiere no solo del dominio de una serie de competencias técnicas provenientes del ámbito de la didáctica, de la pedagogía y de las disciplinas científicas sino también de una comprensión más profunda de dicha tarea, de la comprensión de su sentido y significado como representación y construcción social y como expresión fenoménica. Este es el aspecto subyacente en la relación de red de los nodos formación inicial e instituciones educativas.

Sin lugar a dudas, la formación inicial es un proceso fundamental en la construcción de la identidad profesional de la carrera docente, pero es insuficiente

para prefigurar la práctica docente. Ésta no se construye en la institución formadora sino en los centros educativos, en un campo cultural específico, en este sentido, la parte teórica de la tarea docente adquirida en la formación inicial requiere una retroalimentación de lo realizado en la práctica, en la cotidianidad del trabajo docente.

Trabajo exigente no sólo del dominio de los contenidos disciplinares y los enfoques didácticos y pedagógicos para enseñarlos, sino también de otros saberes inscritos en la esfera del análisis, de la discusión, de la reflexión sobre el terreno de la práctica que le permiten al docente la comprensión de la complejidad de la tarea referida a las exigencias de un sistema escolar con la realidad donde se desarrolla dicha tarea y con la dificultad que implica todas las manifestaciones educativas realizadas en los centros escolares y principalmente las llevadas a cabo en las aulas.

La interacción entre estos nodos, le otorga un carácter sustancialmente distinto a la formación inicial porque permite incluir elementos comprensivos provenientes de la realidad de las instituciones educativas, de los saberes docentes derivados de la experiencia adquirida en el campo de trabajo, mediante un trabajo de cooperación entre los docentes en ejercicio y las instituciones de formación inicial que se traduzca en una evaluación de las últimas pero con incidencia en la calidad del trabajo docente.

La experiencia acumulada por los docentes y las instituciones educativas se convierte en el insumo fundamental de la formación inicial y, posteriormente, de la formación permanente y de las transformaciones porque parten de la realidad antes que de fórmulas abstractas y externas. De esta manera, “la capacidad profesional no se agota en la formación teórica sino que llega hasta el terreno práctico, donde se aplican las concepciones por las cuales se establece la acción docente” (Imbernón 1994: 57).

En esta interrelación va emergiendo un modelo de formación alejado de los tradicionales modelos disciplinarios referidos al dominio de áreas específicas de

conocimiento y más cercano a los modelos comprensivo de la práctica docente, modelos orientados al desarrollo de capacidades, actitudes y habilidades del trabajo docente conjugando la capacidad crítica y reflexiva de las condiciones reales de dicho trabajo y el desarrollo de la autonomía y el compromiso profesional del docente, alcanzando, consecuentemente, una genuina articulación entre teoría y práctica.

Por otra parte, este modelo fortalece el débil vínculo que hasta ahora las instituciones de formación inicial ha mantenido con las instituciones que acogen al sujeto que las primeras han formado, logrando así impactar de manera positiva elementos determinantes de las relaciones de vida de una institución con cualquier comunidad: identidad, información, integración, participación e interconexión.

Nodo de las instituciones educativas

La institución educativa es otro nodo de la red de la formación permanente por ser formadora del docente por naturaleza. La misma constituye un factor muy importante en la definición de la identidad profesional, hace y determina gran parte de las acciones educativas condicionando al docente a cumplir un determinado rol. Seguramente a eso se debe su figuración desde hace bastante tiempo en el debate de la profesionalización docente.

La formación del docente centrada en la institución educativa tiene su origen más remoto en un hecho histórico bien relevante y de gran repercusión en al ámbito escolar como fue el movimiento de desarrollo curricular basado en la escuela, surgido como consecuencia del movimiento progresista de la educación ocurrido a finales del siglo XIX (Gordon y Browne, 2001). Igualmente, en otros más recientes, como son las teorías de desarrollo organizacional, de 1962 y la práctica de los movimientos sociales ocurridos alrededor de la misma fecha. Pero la materialización de algo tangible se da debido los aportes, principalmente de K. Lewin (Imbernón, 1994: 15), los cuales permitieron “desarrollan un conjunto de técnicas de intervención

institucional a la hora de analizar una organización como es el centro educativo con intención de desarrollarla y superar la suma de individualidades".

Como modelo institucionalizado, la formación permanente del docente en el centro educativo surge a mediados del año 1997, en el Reino Unido, producto de unas recomendaciones políticas relacionadas con las distribución de los escasos recursos educativos para la formación permanente del profesorado, a través del Advisory Council for the Supply and Training of Teacher (ACSIT) (Imbernón, 1994).

Desde allí, la institución educativa se constituye como unidad de análisis de la formación permanente: en ella y sobre ella se construye de cierta manera esta formación porque una de las funciones de la formación permanente del docente es contribuir al análisis serio y riguroso de la institución educativa y permitir, por una parte, el mejoramiento y perfeccionamiento de los agentes educativos, y por otra, el desarrollo de la propia institución.

En cuanto a la relación de red con el nodo de las políticas educativas, el enlace comunicativo permite hacer visible a la política educativa el potencial y la fuerza de la institución escolar en la formación permanente del docente. Hasta ahora, la política educativa ha encontrado lógicas de explicación para no considerar los alcances de las instituciones educativas en el diagnóstico de las necesidades de formación de los docentes. Entre estas lógicas explicativas se encuentra la suposición de que los centros escolares son todos idénticos y por tanto los docentes tienen las mismas necesidades formativas, lo cual no es cierto.

Las instituciones educativas son semejantes en aspectos de organización, pero tienen características endógenas en lo referente al diseño curricular, a la forma de gestión, a su cultura y esto incide en las respuestas vertidas en los programas formativos derivados de la política educativa. Hasta el momento ésta no ha tomado en cuenta la heterogeneidad de los centros para diseñar propuestas de formación

diferenciadas de acuerdo con las necesidades particulares y específicas de los docentes y de los propios centros.

En este sentido, se hace necesario develar nuevas lógicas de explicación alrededor del papel del centro escolar en la formación permanente del docente. Por una parte, Las instituciones educativas (centros escolares) son el primer nivel del subsistema de educación básica constitutivo de una unidad de acción, porque es donde ocurren los procesos educativos. Por otra parte, las cambiantes demandas de una sociedad del conocimiento acerca de la formación de los docentes en ejercicio sólo podrán ser satisfechas mediante la capacidad de respuesta e inventiva que puedan tener los propios centros escolares, de allí la importancia de diseñar políticas educativas claramente orientadas a ayudarlos a definir las estrategias de acción particulares respecto al desarrollo de los objetivos de la formación permanente.

En otra dirección, en la de la interrelación de la institución escolar y el esfuerzo personal, veamos cómo la comunicación que se establece entre estos dos nodos va a permitir la redimensión de la cultura docente para darle cabida a la cultura del esfuerzo personal, la cual expresa una pauta de conducta orientada a la asunción voluntaria y deliberada de las obligación y responsabilidad del docente de seguir su formación permanentemente a lo largo de su ejercicio profesional.

Como forma de incentivar y ampliar las actividades y funciones formativas y constructivas asumidas de manera voluntaria por los docentes, las instituciones educativas deben implementar mecanismos de evaluación que también sirvan como un sistema de apoyo diferenciado en cada una de las etapas de la trayectoria profesional, para escalar cada una de las fases y sumar los esfuerzos personales y convertirlos en esfuerzos colectivos, porque como lo señala Stenhouse (1984, en Imbernón, 1994 Ob. Cit.: 58), “el poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr las mejoras de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados”.

Nodo de las políticas educativas

Los criterios y las orientaciones de las políticas educativas nacionales en la materia de la formación docente es otro de los nodos de la red de la formación permanente. Una de las finalidades de las políticas educativas es vincular las estructuras administrativa y de gestión para asegurar los medios para alcanzar estándares altos en el desarrollo profesional del docente y en el proceso educativo.

Ya hemos revisado la relación de red entre la política educativa y la formación inicial, como también la interrelación entre la política educativa y las instituciones escolares, en esta parte vamos a develar la conexión entre política educativa y el esfuerzo personal.

La formación permanente del docente es una escalera donde nunca se alcanza el último peldaño. Como proceso diacrónico, la formación permanente requiere de estímulos o mecanismos accionantes de la motivación para continuar el ascenso. Si se plantea que el docente asuma voluntariamente la responsabilidad de seguirse formándose a lo largo de su ejercicio profesional para lograr las transformaciones esperadas en la educación básica, se deben pensar también los mecanismos que puedan ayudar a materializar esa aspiración. Esto impone el diseño de políticas educativas orientadas a garantizar las condiciones simbólicas y materiales para el efectivo desarrollo profesional a alcanzar mediante la formación permanente.

Contrario a lo que pareciera el esfuerzo personal no es una situación totalmente individualizada ni un desempeño aislado porque detrás del logro alcanzado por una persona hay también la contribución de manera directa o indirecta de otras personas a ese resultado, lo que el esfuerzo personal indica es una iniciativa de la persona independiente de las socializaciones colectivas. El esfuerzo personal significa compromiso, participación decida y voluntaria en el logro de las metas, pero sea cual sea el objetivo propuesto éste no se alcanza en solitario.

En el enlace comunicativo entre los nodos políticas educativas y esfuerzo personal se ubica la posibilidad de la inducción de los mecanismos para que los docentes a lo largo de su formación vayan alcanzando un mayor perfeccionamiento, cotas progresivas de desarrollo profesional, pero también reales mejoras en su nivel socioeconómico que le permitan estándares de calidad de vida a partir del esfuerzo dedicado a su formación. No es posible seguir alimentando en el imaginario social la profesión docente como un trabajo puramente vocacional porque esto le causa una desvalorización que se revierte en otros sentidos, por ejemplo, la conceptualización de ser una carrera poca atractiva de ser estudiada por personas realmente con talento y aptitud.

El esfuerzo personal del docente debe ser comprendido por las políticas educativas como una estructura progresiva vinculada no sólo al perfeccionamiento docente y al crecimiento profesional sino también a su mejora socioeconómica, esta sería la excusa más conveniente para corregir la desviación que reconoce los mismos méritos en todos los docentes independientemente de la calidad de su actuación profesional.

Nodo del esfuerzo personal

El esfuerzo personal se considera uno de los nodos de la red de la formación permanente por cuanto es un aspecto simbólico que claramente incide en la calidad de las relaciones de trabajo y en sus resultados. El esfuerzo personal no es un don que se recibe, se necesita trabajarlo arduamente para hacerlo una pauta de la conducta humana. En el contexto de una sociedad como la venezolana donde el Estado, el gobierno, la educación tienen una actitud paternalista el esfuerzo personal no puede asumirse fácilmente y por ello se reinterpreta y lo que pudiese parecer un conflicto del individuo se convierte en un conflicto estructural si las personas llegan a pensar y actuar en la dirección de creerse con el derecho de recibir todo pero sin dar como contrapartida algo para ello.

Al margen de las expectativas, intereses y capacidades al docente le es exigible la aplicación del esfuerzo personal en la tarea de su propia formación, pero esa exigencia debe estar acompañada de los medios para lograrla. Es allí donde se establece la conexión entre el esfuerzo personal y la formación inicial. Ésta, debe apostar por la excelencia docente que es alcanzable cuando se cumple cabalmente la tarea o función correspondiente.

Por tratarse de un valor que se promueve, la formación inicial es la llamada a su promoción en gran escala. Sin embargo, como no se puede imponer debe ser propuesto como principio de comportamiento lo cual está vinculado con procesos reflexivos que efectivamente conduzcan a la asunción de una actitud crítica y del compromiso personal en seguir formándose y desarrollándose profesionalmente de manera voluntaria. Por otra parte, la reflexión es un proceso sumamente enriquecedor para el docente porque le permite hacerse visible para sí mismo, auto conocerse, reconocer sus capacidades, objetivar y exteriorizar su imagen.

Adicionalmente, la interrelación entre el esfuerzo personal y la formación inicial también tiene que ver con la valoración de la autonomía del pensamiento y de la independencia intelectual como cualidades importantes del ejercicio y desarrollo profesional del docente. Resulta básico acotar la inexistencia de algún dilema entre autonomía e independencia intelectual y la formación académica, muy por el contrario las primeras hacen propias a la segunda y ésta es la desencadenante de los procesos que permiten se den esas cualidades. En la autonomía del pensamiento e independencia intelectual del docente radicarán las posibilidades del cuestionamiento de la formación inicial recibida y la capacidad de generar luego los planes de acción para seguir su desarrollo profesional, para continuar formándose permanentemente a lo largo de su ejercicio docente y, a su vez, la formación académica inicial es la responsable del nivel y calidad de los procesos mentales desarrollados.

En conclusión, la interrelación entre el esfuerzo personal y la formación inicial establecida en la red apunta a la idea de transitar modelos reflexivos sobre la función docente constitutivos de modos de pensar que le permitan al docente posteriormente la asunción de una conducta voluntaria en la formación permanente, la asunción de un compromiso desde la clave de persona y no de estudiante.

REFERENCIAS

Aguiar, M. y Farray, J. (2007). *Sociedad de la información, educación para la paz y equidad de género.* España, Netbiblo, S.L.

Ainscow, M. Hopkin, D, Soutworth, G. West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid. España. Ediciones Narcea.

Aguirre, M. (1997). *Calidoscopios comenianos*. España. Plaza y Valdés editores.

Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de Formación en centros educativos*. Venezuela. Editorial Laboratorio Educativo.

Antúnez, S. e Imbernón, F. (2006). *La formación permanente de docentes en la región Centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. Recuperado de http://www.oei.es/pdf2/la-formacion_permanente-de-docentes_centroamerica.pdf

Arredondo, I. y Braslavsky C. (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿qué formación docente se requiere?*. Papers Editores.

Ascanio, A. (2005). *Análisis del contenido del discurso político*. Universidad Simón Bolívar. Venezuela. Ediciones Equinoccio.

Baéz, J. y Pérez de Tudela. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid. Esic Editorial.

Bailey, K. Curtis, A. Nunan, D. (2001). *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Boston, Heinle y Heinle.

Barrantes, R. (2008). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo.* Costa Rica. Editorial Euned.

Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de los centros universitarios*. Barcelona. Gedisa.

Beldarrín, E. (2004). *En torno al concepto de cultura*. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico. Recuperado de http://www.pucpr.edu/hz/013.html

Benedict, R. (1971). *El hombre y la cultura.* Buenos Aires. Centro Editor de América Latina (CEAL).

Benedito, V. , Ferrer, V., Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate: Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del Profesorado Universitario.* Universitat de Barcelona.

Benner, D. (1991). *La capacidad formativa y la determinación del ser humano*. Revista Educación, vol. 42, Tubigen Instituto de colaboración científica.

Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrotu.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Biddle, B. Good, T. Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y su contexto*. Barcelona. Paidós.

Boladeras, M. (1993). *Libertad y tolerancia. Éticas para las sociedades abiertas*. Universitat de Barcelona. España.

Bourdieu, P. (1973). El oficio del sociólogo, (trad. Fernando H. Azcurra), Siglo XXI, México.

Bourdieu, P. (1984). *Cuestiones de sociología*. Madrid. Ediciones Istmo 92-93.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid. España. Taurus.

Bravo, C. (2005). *El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad.* Ciencias Humanas. Revista No. 30. Recuperado de http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/bravo.htm

Briceño Iragorry, M. (1956). *Actas del Cabildo*. Vol. 5. Consejo Municipal de Caracas. Venezuela.

Cabero, J. y Loscertales, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Universidad de Sevilla. España.

Cabrero, J. y Martínez, R. (1996). *El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa*. Enfermería Clínica. 6(5). Pp. 212-217.

Calvo, G. (2004). *La formación docente en Colombia. Estudio diagnóstico*. Recuperado de http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf

Capra, F. (1998). *La Trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona, editorial Anagrama.

Cardelli, J., Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva política-pedagógica*. Cuadernos de pedagogía no.308, diciembre. Barcelona.

Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (1998). *La era de la información*. *Vol. 3. Fin de Milenio*. Madrid. Editorial Alianza.

Celis, J. E. y Guatame, P. C. (2004). *La institución educativa y la teoría de la estructuración*. Revista Iberoamericana de Educación No. 33 Sep-Dic. pp. 1-25.

Celman, S. (1999). *Prácticas docentes y transformación curricular*. *Una investigación evaluativa.* Argentina. Centro de publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, UNL.

Cobo, J. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España. Huerga Fierro editores.

Coleman, J. (1990). *Fundations of social theory*. Harvard University Press.

Coombs, PH.; Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid, Edit. Tecnos.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta oficial No. 36.860 del 30 de diciembre de 1999. Caracas, Venezuela.

Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. España. Ediciones Morata.

Cuesta, R. (2003). *Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación*" Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, nº 17, pp.3-23.

Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.

Davini, C. (2002). *De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires. Educación - Papers Editores.

Day C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España. Ediciones Narcea.

De Bustos, E. (2000). *La metáfora, ensayos transdisciplinarios*. Madrid, España. Siglo XXI.

Depons, F. (1960). *Viaje a la parte oriental de la tierra firme en la América Meridional.* Tomo I. Caracas. Banco Central de Venezuela. BCV.

Díez, E. (1999). *La estrategia del caracol. El cambio cultural en las organizaciones educativas.* Barcelona: Oikos-Tau.

Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI Editores.

Dijk, T. y Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Ecuador. Ediciones Abya-yala.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina, Paidós

Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Colombia. Editorial Norma.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Buenos Aires. Paidós educador.

Elliot, J. (1990). La *investigación-acción en educación*. España. Ediciones Morata.

Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España. Ediciones Morata.

Fernández Enguita, M. (1997) (Coord.) *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. España. Editorial Horsori.

Fernández Enguita, M. (2006). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Fernández Heres, R. (1998). *La educación en el siglo XIX*. Caracas. Biblioteca Nacional de Venezuela.

Ferreres, V. (1997) (coord.) *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona. Ed. Oikos -tau.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* España, Ediciones Morata.

Freites, Y. (1995). *El conocimiento y la técnica en la Venezuela de la Ilustración: una aproximación.* En: Soto, D.; Puig. M.; Arboleda, L. (Eds.) La ilustración en América colonial, Tomo I, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Colciencias y Ediciones Doce Calles, Madrid, España, pp. 141-161.

Freites, Y. (2000.) *La visita de Humboldt (1799-1800) a las Provincias de Nueva Andalucía, Caracas y Guayana en Venezuela y sus informantes*. Quipu. 13(1). Pp. 35-52.

Gadamer, G. (1991), *Verdad o método*. Salamanca, España. Editorial Sígueme.

Gage, N. L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education: The search of a scientific basses*. California. Pacific Books.

Galeano, M. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia. Fondo editorial Universidad EAFIT.

Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y educación*. México. Pearson.

Garay, T. (1996). *Innovación educativa: una tarea permanente*. México. Editorial Trillas.

García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física: problemas y perspectivas.*Barcelona, España. Inde Publicaciones.

Garther, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución educativa.* España. Editorial Graó.

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.

Gento, S. (1995). *El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional*. Organización y Gestión Educativa, 3, pp. 14-19.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid. Alianza.

Gidenns, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España. Ediciones Península.

Gil Flores, J. (1994). *Análisis de los datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. Editorial PPU.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables de educación.* España. Ediciones Morata.

Gordon, A. y Browne, K. (2001). *La infancia y el desarrollo*. México. Delmar Thompson Lerning.

Grupo G-8 (1999). *Carta de Colonia: Educación permanente: objetivos y aspiraciones.* Recuperado de http://ilo-mirror.library.cornell.edu/public/spanish/employment/skills/recomm/report/annex3.htm

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. Denzin e Y. Lincoln (editores). Handbook of cualitative research. Thousand oaks. Pp.105-117.

Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Taurus, Madrid.

Habermas, J. (1999). Problemas de legitimación en el capitalismo tardío. Argentina. Editorial Amorrortu

Handy, C. (1994). *The empty raincoat*. London. Hutchinson.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid. Ediciones Morata.

Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Traducción de Rivera, Jorge. Chile. Editorial Universitaria.

Hiernaux, D. y Otros (2006). *Tratado de geografía humana*. Barcelona, España, Antrophos, Editorial Rubí.

Hoftman, D. (2000). *Inteligencia visual*. Cómo creamos lo que vemos. Barcelona, España. Paidos.

Holgado, J. (2000). *Las escuelas normales de Sevilla durante el Siglo XX (1900-1970). Tradición y renovación en la formación del magisterio primario*. Universidad de Sevilla. España. Grafitrés. S.L.

Huergo, J. y Fernández, M. (2000). *Cultura escolar: cultura mediática/intersecciones*. Santafé de Bogotá. Editorial de la Universidad Pedagógica.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. México. Editorial Graó.

Imbernón, F. y Otros (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación.* España. Editorial Graó.

Jiménez, I. (2005). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. Universidad Autónoma Nacional de México. México.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2da. ed). México. Editorial Graó.

Lazo, J. (2004). *Ideología y anti-globalización: Una aproximación al discurso de la vía campesina*. Revista de Ciencia Política. (Santiago*)*, vol.24, n.1 Versión online.

Lewontin, R. (2000). The triple hélix. Harvard. University Press.

López, F. (1999). *Fenomenología del Poder Universitario. El Reordenamiento de la Universidad Autónoma*. Venezuela. Ediciones Universidad de Carabobo.

Ley Orgánica de Educación LOE (1980). Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 2.635 del 28 de julio de 1980. República de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Educación LOE (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5.929 del 15 de agosto de 2009. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Ley Orgánica de Instrucción (1915). En Desarrollo del sistema educativo venezolano. Caracas. Universidad Nacional Abierta.

Ley Orgánica de educación nacional (1948).). En Desarrollo del sistema educativo venezolano. Caracas. Universidad Nacional Abierta.

Lobato, A. (1997). *Santo Tomás. Arquitecto de la vida universitaria. El profesor ideal en la paideia tomista*. Universidad Santo Tomás. Bucaramanga-Colombia.

López, J. (2004). *Cambiar con la sociedad. Cambiar la sociedad. Actas del 8º. Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Universidad de Sevilla. España. Grafitrés. S.L.

Marshall, C. y Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. California. Thousand Oaks.

Martínez Boom, A. (1989) Crónicas del desarraigo. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, M. (1993). *El Paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona. Gedisa.

Martínez, M. (2006). *La nueva ciencia, su desafío, lógica y método*. México. Editorial Trillas.

Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis. Forum qualitative social research*. Recuperado de http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm

Ministerio de Planificación (MDP) (2001). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*. Caracas. Venezuela.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. España. Ediciones Morata.

Mejía García, P. (2009). *Aprehensión hermenéutico-semiología del signo*. Recuperado de http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/mejia_perucho/aprehension_hermeneutico.htm

Miles, M. y Huberman, A. (1984*). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods.* Beverly Hills, USA. Sage.

Ministerio de Educación (1965). *Decreto del Congreso General de la República de Colombia sobre Educación*. Autor. Caracas.

Ministerio de Educación (ME) (1996). *Resolución 1. Directrices para la formación docente*. Caracas-Venezuela.

Ministerio de Educación y Deportes (MED) (2001). *Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas, Venezuela. Recuperado de http://www.analitica.com/va/sociedad/documentos/5913190.asp

Ministerio de Educación y Deportes (MED) (2003). *Plan Educación para todos.* Caracas, Venezuela. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela%20EFA%20Plan.pdf

Ministerio de Educación y Deportes (MED) (2004). *Programa de Formación Permanente para la Dignificación del Docente*, en Políticas, Programas y Estrategias de la Educación Venezolana. Autor. Caracas, Venezuela.

Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Educación y Deportes (2005), *Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras*. Universidad Bolivariana de Venezuela, Fundación Misión Sucre

Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas (MPPPF) (2007). *Líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la nación* 2001-2007. Autor. Caracas, Venezuela.

Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas (MPPPF) (2010). *Líneas generales del plan de desarrollo económico y social de la nación* 2007-2013. Autor. Caracas, Venezuela.

Moreno Molina, A. (2006). *Los estudios en la Universidad Central de Venezuela desde la reforma del Libertador Simón Bolívar en 1827 hasta la de Antonio Leocadio Guzmán en 1874.* Revista Tierra Firme, sep. 2006, vol.24, no.95, p.407- 439.

Najmanovichq, D. (2005). *Mirar con nuevos ojos nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.* Colección sin fronteras. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Nieto, L. y Medellín, P. (1992). *Innovación curricular y cultura institucional. Dilemas y experiencias*. Recuperado de http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNCyPMMyECM-PN-9212-InnoCurricCultInst.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (1981): *Actas de la XIX reunión de la conferencia general de la*

UNESCO celebrada en Nairobi. En *Monografías sobre educación de adultos,* 83-101. Madrid: OEI/EDA.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Metas educativas 2021*. *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Madrid. OEI-CEPAL. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021.pdf

Ortega, C. (2000). *La investigación tecnológica en la Universidad Autónoma del Estado de México.* Elementos para la construcción de una red socio-técnica. México. Colección Biblioteca de la educación superior.

Páez Díaz, L. (1999). En *torno al sujeto: contribuciones al debate*. Universidad Autónoma de México. México.

Pardinas, F. (1993). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Peñalver Bermúdez, L. (2005). *La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico.* Recuperado de http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc.pdf

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España. Ediciones Morata.

Pérez Gómez, A. (2006). *Socialización profesional del futuro docente en la institución escolar. El mito de las prácticas*.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1998). *Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico. Infancia y Aprendizaje.* Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302

Popkewitz, T. (1988). *Formación del profesorado. Tradición, teoría, práctica*. Universidad de Valencia.

Pozzoli, M. (2001). *Complexus: Psicología, Ciencias de la salud y cambio cultural: desde el paradigma de la complejidad.* Chile. LOM Ediciones.

Prieto Figueroa, L. B. (1999). *El Estado y la educación en América Latina*. Cuarta edición. Caracas, Venezuela. Monte Ávila.

Proyecto Agenda Uruguay (2002). *Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes hacia una política de estado*. Ediciones Trilce.

Pulido, R.; Ballén, M.; Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Universidad Cooperativa de Colombia. Colombia.

Redondo, E. y Laspalas, J. (1997). *Historia de la Educación T.I Edad Antigua.* (1era. ed). España. Ariel Editorial, S.A.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (REPD). (2000). Gaceta oficial No. 5.496 de fecha 31 de octubre de 2000. República Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Ritzer, G. (1977). *Working: Conflict and Change.* Segunda edición. Nueva Jersey. Prentice Hall, Inc.

Rodríguez, A. (1999). *Los orígenes de la teoría pedagógica en México: elementos para una construcción didáctica*. México. UNAM.

Rodríguez, N. (s/f). *Temas de historia de la educación en Venezuela. Desde finales del siglo XIII hasta el presente*. Caracas. Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.

Rodríguez, T. y Otros (1999). *Cambio educativo: presente y futuro.* VII Congreso Nacional de Teorías de la Educación. Universidad de Oviedo. España.

Rudduck, J. (1994): *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*. En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.): Teoría y desarrollo del curriculum. Archidona: Aljibe, 385- 393.

Saavedra, M. (2008). *Elaboración de tesis profesionales*. México. Editorial Pax México.

Sánchez, C. (2005). *Vigencia del Instituto Pedagógico de Caracas en el marco de la educación venezolana*. Caracas. UPEL-IPC.

San Martín Alonso, A. (1995). *La escuela de las tecnologías*. Universitat de Valencia. España.

Schön, D. (1995). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona. Paidós.

Sociedad Bolivariana de Venezuela (s/f). *Escritos de Simón Rodríguez.* Caracas. Compilación de Pedro Grases.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

Tarrés, M. (2004). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México. Miguel Ángel Porrúa Librero-Editor.

Tello, C. (2006). *Formación permanente de educadores. Desafíos Latinoamericanos*. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas pp 3-6. Argentina.

Torres, R. (1999). *Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo? En Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. Madrid. Fundación Santillana.

Turner, A. y otros (2003). *Terapia ocupacional y disfunciones físicas* España, Elsevier.

Ugalde, L. (1997). *Educación y producción de la Venezuela necesaria*. Caracas. Ediciones Fundación Polar – UCAB.

Uribe, M. (2005). *El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad.* Revista PRELAC. No. 1, julio 2005. Pp. 107-115.

UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Dakar. Informe final*. Francia. ED-2000/WS/29.

UNESCO (2002). *La educación encierra un tesoro.* Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Valencia, G.; De la Garza, E.; Zemelman, H. (2002). *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate.* España. Plaza y Valdés Editores.

Vergara Ciordia, J. (2006). *Historia y pedagogía del seminario conciliar en Hispanoamérica 1563-1800*. España. Editorial DYKINSON, S.L.

Villar, L. y Cabero, J. (1995). *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Universidad de Sevilla. España. Europa Artes Gráficas S.A.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* México, Ediciones Morata.

Werthein, J. y Argumedo, M. (2008). *Educación y participación*. Brasil. Publicaciones misceláneas.

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. España. Narcea, S. A. Ediciones.

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTA AL DIRECTOR

Datos Académicos

Licenciado en Educación.

Postgrado en Gerencia Educativa

Docente nivel V.

Cargo: Director encargado.

Tiempo en el cargo: tres años.

Acerca del cargo ejercido

El director, al igual que todos los docentes que laboran en los diferentes niveles educación debe ser egresado de instituciones de educación universitaria. A los directores no se les asigna responsabilidades docentes (dictado de clases). Actualmente el director es nombrado de manera directa y no por concurso de méritos y oposición como lo establecía el Reglamento del Ejercicio la Profesión Docente para ingresar a la jerarquía de Docente Directivo (Sub-director o Director), y la Convención Colectiva de los Trabajadores de la Educación. Cuando el cargo está vacante, la Zona Educativa, puede nombrar un director encargado, como ocurre en éste caso.

¿Cuál es su visión acerca de la Política del Estado en materia de formación permanente?

- No se puede dar un juicio definitivo y cerrado sobre la política educativa del Estado. Lógicamente, existe una política del Estado sobre formación

permanente, y es evidente que apunta hacia la consolidación del proyecto político de la educación bolivariana.

- En la Ley Orgánica de Educación se habla de formación permanente del docente, claro, esa Ley está recién aprobada y todavía falta por aprobar las leyes especiales que van a regir la materia.

¿Qué valoración tiene de la formación permanente y los programas diseñados por la administración educativa?

- La formación permanente es una necesidad de todo profesional y se hace más imperativa en los docentes, cualquiera sea su nivel y responsabilidades dentro del sistema educativo. Hay que actualizarse permanentemente en la didáctica, en las estrategias, en la planificación, en el currículo y hasta en las tecnologías. Además continuar la formación es una exigencia, después de los estudios de pregrado hacia que hacer un postgrado si no los docentes se quedan rezagados.
- En relación a los directores, la formación permanente sigue los lineamientos establecidos por el Ministerio Popular Para la de Educación y a través del organismo responsable de la ejecución de esos lineamientos que son las Zonas Educativas de cada Estado. Éstas se encargan de ofrecer a los directores jornadas de evaluación cualitativa; talleres para la elaboración de la visión y misión; talleres sobre autoestima, motivación al logro, planificación y evaluación estratégica, entre otros. También se realizan charlas y foros para disertar algunas cuestiones de educación, tal como la revisión del Proyecto de Ley Orgánica de Educación, aunque la discusión fue extemporánea porque ya la Asamblea estaba por aprobarlo.

- Los docentes también reciben cursos, algunos de carácter obligatorio, como el realizado en el año 2007 sobre el Diseño Curricular Bolivariano, y otros

opcionales, acerca de la planificación y evaluación, control de disciplina, legislación escolar, entre otros.

¿Cómo valora la participación de los docentes en los programas formativos?

- La mayoría de los docentes manifiestan interés y receptividad en las oportunidades de asistir a cursos, talleres, seminarios de actualización y capacitación, sólo algunos docentes, los más antiguos y de mayor jerarquía les cuesta participar de manera abierta en estos programas. Son esquivos a la idea de que se les postule para ello.
- El rechazo a estos cursos, u otra actividad, según sus argumentos es la falta de novedad del contenido de la formación y la poca aplicabilidad que tienen en el aula.

- También se quejan de que los cursos poseen algunas lagunas en relación a que no tienen un seguimiento o evaluación acerca de los resultados esperados y los resultados encontrados.

¿Está la formación permanente asociada a los factores de liderazgo y trabajo en equipo?

- Una de las atribuciones del director es velar por la eficiencia pedagógica, técnica y administrativa de la institución escolar, que implica facilitar la participación de los docentes en cursos de actualización y mejoramiento, esta es una atribución que está animada de una capacidad profunda de comunicación y motivación, además de una forma de liderazgo y manejo de las relaciones humanas.

- Así, a los directores les corresponde aplicar estrategias, motivaciones y acuerdos para asegurar la mayoría de la participación de los docentes en los programas de formación que son de carácter obligatorio.

- La formación permanente del director debe ocupar, por lo tanto, un lugar decisivo en materia de política de formación permanente y el contenido de los programas de formación de los directores debería estar fundamentado en resultados de estudios nacionales e internacionales referidos a los factores de gerencia y organización que pueden asociarse a resultados satisfactorios de calidad educativa.

- Los directores deberían tener, conjuntamente con los docentes, competencias para definir de acuerdo con el marco de la política y prioridades nacionales en materia educativa el proyecto formativo de los docentes que prestan servicio en ese centro escolar y asumir entre todos los manejos y la responsabilidad de los aspectos académicos, administrativos y financiaron que suponga tal proyecto.

¿Existe relación entre las acciones formativas realizadas y los procesos de cambios educativos?

- La aplicabilidad del contenido de los cursos de capacitación en el trabajo y actividades docentes tiene que ver mucho con las capacidades individuales de la persona, pero paradójicamente esta aplicabilidad es la que determina la utilidad de los conocimientos adquiridos.
- Hay docentes que en las evaluaciones de desempeño que se les han realizado han salido excelente y se les ha pedido que acompañen a otros colegas que administran cursos que presentan dificultades y debilidades en la parte académica y se obtienen resultados muy pequeños en cuanto a la mejora del problema.

- Los resultados positivos de los cursos se aprecian mejor cuando los docentes deciden trabajar en equipo, por ejemplo los de una misma asignatura realizan una planificación conjunta, esto es más favorable para los estudiantes que las planificaciones individuales de cada docente.

¿Cómo influye la realidad educativa sobre la formación permanente?

- La realidad educativa venezolana, que en los actuales momentos difiere de la realidad mundial, es importante a la hora de hablar de la formación permanente del docente, ya hay unos obstáculos que se deben superar, por ejemplo el descenso de la calidad educativa.
- La docencia se realiza en unas condiciones no son las más deseables. Los estudiantes no están motivados para aprender y las directrices emanadas por el MPPE es que los estudiantes no pueden reprobar. Esto se traduce en un obstáculo para que los docentes asuman la formación permanente, ¿para qué se van a formar si la escuela al final sólo es una guardería? Esto por nombrar un solo obstáculo.

- También se puede hablar, por ejemplo, del reconocimiento social de la profesión docente, no importa la preparación académica del docente su imagen siempre está asociada a un profesional de segunda.

- Luego, la remuneración y los reconocimientos. No se avanza demasiado en la escala salarial con los títulos de postgrado, por mencionar algo. La mayoría de los docentes hacen postgrado porque sus aspiraciones son dar clases en la universidad. Así, que se inscriben en programas que les dé alguna credencial.

¿La cultura docente establece alguna mediación en la formación permanente?

- Se puede afirmar que completamente. Cada institución escolar es diferente. No es igual el trabajo docente en una institución privada que en una institución pública. Los docentes mismos se comportan y actúan diferente incluso si trabajan en dos instituciones y ambas son públicas.
- La cultura docente influye en todo. Hay una manera de hacer las cosas y eso produce estabilidad, luego, cuando hay un cambio siempre aparece una resistencia porque lo nuevo desconcierta y causa temor.

- Aquí tratamos de establecer un diálogo abierto, somos flexibles, nos comunicamos, nos escuchamos unos a otros, pero cada docente es autónomo en su salón, tiene su sello personal de dar clases, de motivar al estudiantado y eso debe respetarse, el director lo que tiene que dar es garantía de que se siguen los procesos administrativos correctos, de los pedagógicos se confía en la capacidad de cada docente y en el apoyo de los coordinadores.

¿Cómo ayuda la Formación permanente al desarrollo profesional del docente?

- Desde la óptica de director, la formación permanente es básica para el desarrollo profesional docente.
- Personalmente tengo la experiencia de los cursos dictados por la UPEL y siento una gran satisfacción por el trabajo que realizo.

- Las docentes tienen sus propios criterios para decidir sobre su formación, pero como director uno siente que debe motivarlos a participar libre y responsablemente en los programas formativos.

ANEXO 2: ENTREVISTA AL COORDINADOR

Datos Académicos

Licenciado en Educación

Cursando estudios de Postgrado

Docente nivel III

Cargo: coordinador académico

Duración en el cargo: 2 años

Acerca del cargo

El coordinador académico tiene como atribución coordinar las actividades académicas inherentes al área de preescolar y básica, así como también las actividades que se desarrollan en la biblioteca de la Institución, en el Departamento de Evaluación y Control de Estudios, supervisando y evaluando el proceso de enseñanza para garantizar el desarrollo integral del alumnado.

¿Cuál es su visión acerca de la Política del Estado en materia de formación permanente?

- De acuerdo con la Constitución de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación, el Estado valora al docente, su formación, reconoce el papel que juega en la sociedad, entonces debería existir una política de Estado en materia de formación permanente para que el docente se desarrolle profesionalmente.
- La política educativa del Estado es más evidente a nivel de la formación inicial, que es donde se nota mayormente la intervención del Estado en regular

la carrera docente, después, el docente de manera independiente debe continuar formándose, a través de por ejemplo, la realización de un postgrado.

¿Qué valoración tiene de la formación permanente y los programas diseñados por la administración educativa?

- Una de las debilidades que se puede señalar de los programas del Ministerio Popular para la Educación es que se hacen sin determinar las necesidades individuales de los docentes, las necesidades de formación difieren de un docente a otro, hay docentes que tienen una vasta experiencia producto de los años de servicio en la docencia y esto les da un conocimiento práctico que por supuesto supera los conocimientos teóricos que se les ofrece en muchos de los cursos, esto hace que no se sientan motivados a participar de manera voluntaria en la capacitación.
- Las expectativas de los docentes, los que se están iniciando en la docencia, se orientan hacia que se les capacite en estrategias didácticas y de evaluación, que sean cursos prácticos antes que teóricos.

- Una de las quejas que siempre manifiestan los docentes que son seleccionados para algún tipo de curso es que tienen que hacerlo en el horario contrario a la jornada de clase y esto lo consideran una sobrecarga en su trabajo, ya que se utiliza un tiempo que no es de disponibilidad para la docencia, es un tiempo que el docente quiere ocupar en otro tipo de actividad.

¿Cómo valora la participación de los docentes en los programas formativos?

- El procedimiento que se sigue aquí es el siguiente: a los coordinadores académicos siempre nos convocan de la Zona Educativa a cursos, talleres,

charlas, seminarios, conferencias relacionadas con el área de nuestra competencia.

- Nosotros bajamos la información que emite el Ministerio de Popular Para la Educación a los coordinadores de área a nuestro cargo, y éstos a su vez a los demás docentes.

- Ya sabe que entre las funciones del coordinador académico está organizar talleres de actualización para los docentes, una vez que se ha establecido la necesidad a través de los procesos de supervisión aplicados.

- También aquí hay docentes que han asistido a un taller y luego se les utiliza como multiplicadores para que lo compartan con sus compañeros. Eso da mejores resultados porque se sienten en confianza, cuestionan lo que se está diciendo, lo ponen en práctica, lo evalúan en la situación particular de cada docente y de acuerdo con los resultados le hacen ajustes.

- Digo, eso nos da mejores resultados que cuando al docente se le manda a un taller que a él le parece abstracto porque no encuentra cómo aplicarlo en el aula, con sus estudiantes, el docente lo que está preocupado es por hacer bien su trabajo, que los estudiantes aprendan, no en conocer teorías.

¿Está la formación permanente asociada a los factores de liderazgo y trabajo en equipo?

- Tanto el director como el coordinador promueven el trabajo en equipo de todas las actividades que se realizan el plantel, pedagógicas y administrativas, pero no creo que la formación permanente del docente esté asociada a un factor de liderazgo, más bien a la toma de conciencia de cada docente de su responsabilidad.

- El liderazgo del coordinador está en trabajar estrechamente con los otros coordinadores para aplicar constantemente los mecanismos de acompañamiento y supervisión que permitan detectar necesidades que se deriven de las actividades académicas.

- Una cuestión que es importante decir sobre el liderazgo es que cuando privan (que aún eso se da) unos criterios no meritocráticos en la asignación de los cargos docentes, se produce un malestar en el equipo docente, y se erosiona el liderazgo y el trabajo en equipo.

- Las necesidades formativas se ven entonces de manera individual y se hacen señalamientos negativos del trabajo de algún docente.

¿Existe relación entre las acciones formativas realizadas y los procesos de cambios educativos?

- Claro que existe esa relación. Si un docente tiene fallas en la realización de la planificación, en estrategias didácticas o de evaluación, en el control de la disciplina en el aula, y a través de un taller de capacitación adquiere esas destrezas y competencias, mejora su trabajo en el aula.
- Las acciones formativas no tienen incidencia en el trabajo docente cuando están alejadas de las necesidades reales de ese docente. Cada necesidad es específica, pero la capacitación es uniforme, no discrimina esas diferencias.

- Se habla mucho de las diferencias individuales de los estudiantes, pero eso no cuenta para los docentes cuando asumen ese papel de estudiantes.

¿Cómo influye la realidad educativa sobre la formación permanente?

- En el sistema educativo hay unas fallas, por ejemplo, de orden curricular. Existe un programa con unos contenidos que deben ser desarrollados pero los

estudiantes tienen tanta mala base que al docente no le queda tiempo sino para repetir evaluaciones para que los estudiantes no queden reprobados.

¿La cultura docente establece alguna mediación en la formación permanente?

- Yo prefiero hablar de la cultura escolar que de cultura docente. Digo cultura escolar, porque cada escuela es diferente y tiene su propia cultura, no es igual una escuela pública, una escuela privada o una escuela como Fe y Alegría de iniciativa religiosa.
- El docente actúa diferente en una escuela privada a como lo hace en una escuela pública por las mismas condiciones físicas, de estructura y de organización, etc. de esos lugares. Tiene que adaptarse a esas realidades, y su actuación no puede ser igual porque las condiciones son diferentes.

- Si, los docentes tienen unos patrones de actuación que les subraya la cultura escolar.

- La formación permanente tiene que contribuir a cambiar muchas cosas de la cultura escolar, muchos vicios, que se han instaurados por años de desidia y abandono de la formación del docente.

¿Cómo ayuda la Formación permanente al desarrollo profesional del docente?

- Es tan importante que los artículos 139 y 140 del Reglamento para el Ejercicio de la Profesión Docente consagraban la formación permanente como un derecho para alcanzar el desarrollo profesional.
- Yo tengo la experiencia de haber trabajado en un colegio de la Asociación Venezolana de la Educación Católica (AVEC), que tienen programas de capacitación para que el docente se pueda desarrollar a nivel personal y profesional, y en las escuelas de la AVEC, la educación es de calidad, porque el docente siente el compromiso y responde a las expectativas sociales de su profesión.

- Definitivamente, el docente se tiene que seguir formando permanentemente porque la docencia es un campo muy complejo al cual se le hacen muchas exigencias y demandas, si el docente no se actualiza no puede satisfacer esas demandas y el rechazo social se convierte en frustración.

ANEXO 3: ENTREVISTA AL DOCENTE D1

Datos Académicos

Licenciado en Educación

Cursando estudios de Postgrado

Cargo: Docente nivel II

Nivel: Educación media

Acerca del cargo

El docente es un profesional egresado de universidades, institutos universitarios, pedagógicos, o cualquiera otra institución con planes y programas de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente. El profesional de la docencia se ubica y clasifica dentro de una jerarquía y una categoría, de acuerdo con lo especificado en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

El informante clave identificado como D1, está ubicado en la primera jerarquía, docente de aula de educación media general y en la escala académica de la categoría nivel II.

¿Cuál es su visión acerca de la Política del Estado en materia de formación permanente?

- Actualmente no creo que exista una política de formación docente ya sea inicial o permanente. El Ministerio Popular Para la Educación ha implementado algunos programas puntuales, que a mi modo de ver no

responden a una macropolítica educativa, pienso que esencialmente para darle impulso a la reforma educativa que dio origen a la educación bolivariana, pero esos son programas aislados, sin continuidad y sin evaluación.

¿Qué valoración tiene de la formación permanente y los programas diseñados por la administración educativa?

- Yo los valoro negativamente, ¿para qué sirvió el taller de 300 horas de capacitación docente dictado por el MPPE?
- Un curso para actualizar al docente en los lineamientos y fundamentos de la educación bolivariana para la construcción de un nuevo modelo de sociedad, el socialismo del siglo XXI, realizado de lunes a sábado en el período vacacional o el día sábado en el período lectivo, y en realidad era para imponer una ideología, no para mejorar la formación del docente y lograr la transformación de su práctica escolar.

¿Cómo valora la participación de los docentes en los programas formativos?

- Yo participo en los programas de formación permanente que promueve la Zona Educativa porque son obligatorios, siempre hay la amenaza que si no asisten te van a destituir del cargo, o no te van a permitir ascender de categoría. Esa es la motivación para asistir a esos talleres.
- A título personal realizo una maestría, y me siento muy bien en ella, no tengo ninguna presión, la realizo porque quiero superarme, desarrollarme profesionalmente.

¿Está la formación permanente asociada a los factores de liderazgo y trabajo en equipo?

- El factor de liderazgo y el trabajo en equipo son muy importantes. En esta institución se tiene una visión y una misión, es bueno trabajar en equipo para alcanzar los objetivos de la misión. Se necesita de un liderazgo que pueda gestionar y tramitar todos los recursos para el buen funcionamiento de la institución y, especialmente, administrar el recurso humano que es el más importante de todos. Allí, es necesario motivar a los docentes y darles las oportunidades para que se formen y desarrollen profesionalmente.
- El diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes es una visión para llevar a cabo la formación permanente. Hay docentes que quieren seguir formándose, que necesitan seguir formándose, pero las condiciones económicas, familiares, de tiempo no se lo permiten. Si se diagnostican esas necesidades y se dan las facilidades para que el docente se forme esa formación se revierta de manera positiva en el mismo sistema educativo, mejora la calidad de la enseñanza.

¿Existe relación entre las acciones formativas realizadas y los procesos de cambios educativos?

- Si, es obvio. Al mejorar la formación de los docentes mejora la calidad educativa ya que mejoran los procesos educativos.

¿Cómo influye la realidad educativa sobre la formación permanente?

- El docente muchas veces no valora los programas formativos de la Zona Educativa porque se encuentra inmerso en una realidad donde no encuentra ninguna aplicabilidad o funcionalidad a tales programas.

- Primero, las condiciones materiales donde se desarrolla la docencia, aulas con numerosos estudiantes que tienen niveles cognoscitivos diferentes, la mayoría presenta conocimientos deficitarios, luego está la situación personal y familiar de esos estudiantes, muchos de ellos son obligados a estar en el sistema pero no tienen ningún interés en pertenecer al mismo, convirtiéndose, entonces, los docentes en muro de contención de conflictos sociales.

- También, se le puede añadir la amenaza latente de los representantes de acusar a algún docente ante la defensoría de niños, niñas y adolescentes porque se les están violando derechos consagrados en la Ley Orgánica de Protección al niño, niña y adolescentes (LOPNNA), lo que hace que sea más difícil el control de la disciplina.

- Todos esos son factores que hacen que la formación permanente se vea como un requisito más, una obligación antes que una posibilidad de desarrollo profesional y personal.

¿La cultura docente establece alguna mediación en la formación permanente?

- La cultura docente existe, y hay que cambiarla para que se produzcan cambios educativos.
- Una cultura docente, es por ejemplo, el individualismo. El docente le gusta que los estudiantes trabajen en equipos, casi todo su trabajo es así, pero a él le disgusta trabajar colaborativamente, quizá por temor a la crítica y al cuestionamiento.

- Por ejemplo, los docente tienen que realizar en equipo los proyectos de aprendizaje, pero normalmente el coordinador de proyecto es el que termina

haciendo el proyecto sólo, porque dos razones, no le gustan las sugerencias o no las recibe ya que los docentes se abstienen de hacerlas.

- Eses debe ser un objetivo de la formación permanente, que los docentes trabajen de manera colaborativa y que las aulas sean espacios más abiertos donde el docente no se encuentre como en una isla.

¿Cómo ayuda la Formación permanente al desarrollo profesional del docente?

- Uno de los objetivos de la formación permanente es el desarrollo profesional del docente, si no ¿para qué se va a hacer?
- Pero, no todos tienen claro esto, por eso, el modo en que se realice la formación permanente es que se determinará el logro de ese objetivo del desarrollo profesional. Para algunos docentes, lo que interesa son los certificados, la acreditación y no los conocimientos que pueden obtener y que luego van a tener el efecto positivo de fomentar el conocimiento en sus estudiantes.
- La formación permanente es un recurso necesario para mejorar la práctica docente y poner en marcha aspectos de innovación educativa. La sugerencia es que la formación permanente ayude al docente a su desarrollo profesional, a que investigue en el aula para el beneficio de sus estudiantes.

ANEXO 4: ENTREVISTA AL DOCENTE D2

Datos Académicos

Licenciado en Educación

Cursando estudios de Postgrado

Cargo: Docente nivel IV

Nivel: Educación primaria

Acerca del cargo

El docente es un profesional egresado de universidades, institutos universitarios, pedagógicos, o cualquier otro con planes y programas de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente.

¿Cuál es su visión acerca de la Política del Estado en materia de formación permanente?

- Desconozco esa política de formación permanente. Conozco la Resolución 01 del año 1990 que orientaba los planes de formación docente de las universidades, colegios universitarios e institutos tecnológicos.
- Pero siendo la formación docente una materia prioritaria dentro de cualquier reforma educativa, supongo que esa política estará orientada a la consecución de los fines de la educación establecidos en la Ley Orgánica de Educación y demás instrumentos legales.

¿Qué valoración tiene de la formación permanente y los programas diseñados por la administración educativa?

- Un programa muy valioso que actualmente tiene el MPPE, a través del Programa Nacional de Formación Docente es el Proyecto Canaima. Esto es la implementación del computador en las aulas de primaria.
- El programa se le dictó a unos docentes en Caracas y éstos sirvieron de multiplicadores en las comunidades.

¿Cómo valora la participación de los docentes en los programas formativos?

- La participación no es espontánea. Los docentes muchas veces son obligados a asistir a los cursos. Yo participé en el curso cuarta oleada de formación bolivariana (curso de capacitación sobre el diseño curricular del sistema educativo bolivariano). Eso fue en el año 2007, de lunes a sábado todo el mes de septiembre, y los días sábados desde octubre hasta mediados de diciembre hasta completar las 300 horas del curso.
- El docente tuvo que hacer muchos sacrificios para asistir al curso: buscar el apoyo familiar, económico para pagar pasajes, comida y de atención a los hijos en la casa, y al final no le veo la utilidad al curso.

- Se puede asegurar que los docente que hicieron el curso, lo hicieron bajo la presión, los docentes contratados y suplentes para poder obtener la titularidad, los titulares para poder ascender de categoría.

- En contraposición, tengo la otra experiencia, la del Proyecto Canaima Educativo, en la cual siento que los docentes si se encuentran motivados, porque no lo asocian a un proyecto ideológico, sino innovador. Los docentes

son formados el manejo y contenido del Software Canaima, que es un software libre.

¿Está la formación permanente asociada a los factores de liderazgo y trabajo en equipo?

- El docente hace su trabajo de aula de forma individual, pero ese trabajo está enmarcado en un trabajo colectivo, que se nutre del aporte de los colegas y de las orientaciones y directrices de quienes lideran la institución escolar.
- La formación permanente es un trabajo individual, cada docente tienen unas necesidades formativas bien específicas, pero al mismo tiempo es un trabajo colaborativo, porque se supone que el fin último es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

¿Existe relación entre las acciones formativas realizadas y los procesos de cambios educativos?

- El cambio educativo depende de muchos factores, no sólo de la formación permanente del docente, está sólo es una pieza en el rompecabezas.
- Pero, no es una pieza menos importante, el rompecabezas es una unidad y todas las piezas interesan para configurar esa unidad. Hay que trabajar en la formación permanente del docente y tratar de que las acciones formativas se centren en las necesidades de las escuelas, en las opiniones de los docentes sobre sus necesidades reales.

- Las acciones formativas deben estar coordinadas, alineadas con las necesidades de los docentes y del centro escolar. Se necesitan iniciativas profundas en ese sentido.

¿Cómo influye la realidad educativa sobre la formación permanente?

- La realidad de las escuelas no se compara nunca con el paraíso. Los docentes siempre han realizado su trabajo en condiciones adversas: bajos salarios, escaso reconocimiento de su trabajo, escuelas con unas condiciones físicas y materiales muy deplorables, numerosos estudiantes, una comunidad desinteresada, entre un sinfín de etcéteras.
- Pero eso no debería ser una excusa para que el docente no se siga formando, yo entiendo y respeto la opinión, pero no la comparto, de algunos compañeros que dicen que ya llegaron al nivel más alto de la jerarquía y no van a seguir formándose ya que sólo les interesa la jubilación, les afecta la realidad educativa donde están inmersos y que ya te señalé antes.

- Pero sí, la formación permanente depende de las condiciones reales de cada institución educativa, por eso los programas formativos tienen que ser realizados por personas que vivan y sientan esa realidad.

¿La cultura docente establece alguna mediación en la formación permanente?

- La cultura docente influye en la eficacia de las escuelas. El docente aunque se confiesa autónomo se deja arrastrar por esa cultura docente, que muchas veces funciona a modo de inercia el docente no se da cuenta.
- Antes, en las instituciones públicas no se nos evaluaba el trabajo, la mayoría de los docentes escogía el camino del facilismo. No se realizaban planificaciones, y si se entregaba una era la misma de todos los años con las fechas cambiadas, por lo tanto el docente se iba quedando en el anacronismo.

- La cultura docente se puede cambiar, está cambiando, y eso quizá por la misma formación permanente, ahora los docentes se forman, hacen postgrados, hacen investigaciones, sobre todos los más jóvenes. Hay otros que sólo están esperando la jubilación para irse.

¿Cómo ayuda la Formación permanente al desarrollo profesional del docente?

- Hay gente que crítica y dice que cuando uno egresa de la universidad no está bien preparado para el ejercicio de la docencia, que los recién egresados se encuentran con una grave realidad: el desfase entre la teoría que traen de la universidad y lo que se hace en la práctica, que la verdadera formación se da acá en el aula, dando las clases, pero yo no estoy de acuerdo con ese juicio, yo creo que una buena práctica necesita de una buena teoría.
- El docente se tiene que seguir formando para su desarrollo personal y profesional, no importa cuanta experiencia tengas tú, siempre hay cosas nuevas que aprender. Hoy día el conocimiento se queda obsoleto, si no sigues estudiando te estancas.

- La formación permanente es vital para mantenerte actualizado. Por eso la importancia que al docente se le brinde esa oportunidad. No todos pueden pagar por esa formación.

ANEXO 5: POSTGRADOS EN VENEZUELA
Postgrados de formación docente en Venezuela

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO)	Doctorado	Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación (PIDE)	Formación de investigadores en las Disciplinas que conforman el campo de las Ciencias de la Educación.
Instituto de mejoramiento profesional del Magisterio (Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL).	Especialización	Educación preescolar	Formación docente en educación infantil.
		Educación Especial	Formación docente en educación especial.
		Educación básica	Formación docente en educación básica.
		Desarrollo comunitario	Formación docente en actividades deportivas, culturales y de saneamiento ambiental.
		Gerencia educacional	Formación en gerencia de organizaciones educativas.
	Maestría	Gerencia educacional	Formación en gerencia de organizaciones educativas.
		Educación superior	Formación docente en educación superior.
		Educación infantil	Formación en educación infantil.

Institución	Estudios	Programa	Características
La Universidad del Zulia (LUZ)	Especialización	Docencia para la educación superior	Formación docente en educación superior.
	Maestría	Matemática mención docencia	Formación de docentes para ejercer cátedras de matemática en el nivel universitario.
		Planificación educativa	Formación docente en planificación educativa en los distintos niveles de educación.
		Literatura mención literatura venezolana	Formación de docentes en teoría literaria.
		Lingüística y enseñanza del lenguaje	Formación docente en la disciplina lingüística.
		Geografía mención docencia	Formación de docentes en el campo de la investigación en geografía.
		Orientación mención educación	Formación de profesionales de la orientación.
		Enseñanza de la biología	Formación de docentes en la disciplina biología.
		Enseñanza de la química	Formación de docentes en la disciplina química.
		Educación mención currículo	Formación docente en el diseño, desarrollo, gestión y evaluación Curricular.
		Gerencia de organizaciones educativas	Formación docente en las áreas de gestión y supervisión de la educación.

Institución	Estudios	Programa	Características
La Universidad del Zulia (LUZ)	Maestría	Educación matemática	Formación docente en la investigación de la educación matemática.
Universidad Simón Bolívar	Especialización	Didáctica de las matemáticas en educación media	Actualización en conocimientos matemáticos de geometría, análisis, álgebra, probabilidad y estadística.
		Informática educativa	Formación docente en las tecnologías de la información y comunicación.
Universidad Central de Venezuela (UCV)	Doctorado	Doctorado en Educación	Formación en pedagogía y ciencias de la educación.
	Maestría	Educación superior	Formación docente en educación superior.
		Estudios del discurso	Formación docente en los fundamentos teóricos del análisis del discurso.
		Estudios literarios	Formación de docentes e investigadores vinculados a los estudios literarios.
		Evaluación de la educación	Formación docente para la investigación en la evaluación educacional.
		Orientación	Formación de orientadores
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (UNELLEZ)	Maestría	Docencia Universitaria	Formación docente en educación superior
		Educación ambiental	Formación docente en educación ambiental
		Planificación y administración del deporte	Formación docente en la disciplina del deporte.

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad de Carabobo (UC)	Doctorado	Doctorado en Educación	Formación de investigadores en educación.
	Maestría	Desarrollo curricular	Formación docente en currículo
		Educación Matemática	Formación en enseñanza de matemática.
		Enseñanza de la física	Formación en enseñanza de física.
		Enseñanza de las ciencias sociales	Formación docente de ciencias sociales.
		Enseñanza de la geografía	Formación docente de la geografía.
		Orientación y asesoramiento	Formación docente en orientación y asesoramiento.
		Gerencia avanzada de la educación	Formación docente en gerencia educativa.
		Investigación educativa	Formación de investigadores en el área educativa.
		Lectura y escritura	Formación docente en los procesos de lectura y escritura.
		Literatura venezolana	Formación docente en literatura venezolana.
		Historia de Venezuela	Formación de investigadores en disciplinas históricas.
	Especialización	Dinámica de grupo	Formación docente en dinámicas de grupos.
		Enseñanza de la geografía nacional	Formación docente en geografía nacional
		Docencia para la Educación Superior (PEDES)	Formación docente en educación superior.
		Tecnología de la Computación en Educación	Formación en uso de la tecnología en el aula.

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad de los Andes (ULA)	Doctorado	Doctorado en Educación	Formación de investigadores en educación.
	Maestría	Informática y diseño instruccional	Formación docente en el uso de la telemática y el diseño instruccional.
		Lectura y escritura	Formar docente en investigación en el campo de la lectura y la escritura.
		Educación física	Formación docente en educación física y deportiva.
		Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras	Formar docente en investigación acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
		Lingüística	Formación docente en la disciplina lingüística.
		Literatura Iberoamericana	Formación docente sobre literatura Iberoamericana.
		Literatura Latinoamericana y del Caribe	Formación docente sobre literatura Latinoamericana y del Caribe.
	Especialización	Educación física mención gerencia del deporte	Formación docente en educación física y deportiva.
		Educación física mención teoría y metodología del entrenamiento deportivo	Formación docente en educación física y deportiva.

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad de Oriente (UDO)	Doctorado	Doctorado en Educación	Formación de en el campo de las Ciencias de la Educación.
	Maestría	Enseñanza del castellano	Formación docente en Enseñanza del Castellano.
		Enseñanza de la física	Formación docente en Enseñanza de la física.
		Enseñanza del inglés como idioma extranjero	Formación docente en Enseñanza del inglés.
		Enseñanza de las matemáticas	Formación docente en Enseñanza de las matemáticas.
		Enseñanza de la química	Formación docente en Enseñanza de la química.
Universidad Nacional Experimental del Táchira	Maestría	Educación matemática	Formación de docentes universitarios en la enseñanza de la matemática
		Enseñanza y aprendizaje de las ciencias básicas mención matemática	Formación docente en Enseñanza de la matemática.
		Enseñanza y aprendizaje de las ciencias básicas mención física	Formación docente en Enseñanza de la física.
		Enseñanza y aprendizaje de las ciencias básicas mención química	Formación docente en Enseñanza de la química.
		Gerencia educativa	Formación docente en el área gerencial.

Institución	Estudios	Programa	Características

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda	Maestría	Enseñanza de la lectura y la escritura	Formación docente en los procesos de lectura y escritura.
	Especialización	Enseñanza de la matemática	Formación docente en Enseñanza de la matemática.
		Gerencia y liderazgo educativo en educación básica	Formación docente en el área gerencial
		Gerencia y liderazgo educativo en educación media, diversificada y profesional	Formación docente en el área gerencial.
Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos	Doctorado	Doctorado en educación	Formación de investigadores en el campo de ciencias de la educación.
	Maestría	Investigación educativa	Formación de investigadores en educación.
		Orientación	Formación docente en orientación.
		Enseñanza de la matemática	Formación docente en enseñanza de la matemática.
	Especialización	Docencia universitaria	Formación docente en educación universitaria.
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez	Doctorado	Doctorado en Educación	Formación de investigadores en el campo de ciencias de la educación.

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad	Maestría	Ciencias de la	Formación docente en

Nacional Experimental Simón Rodríguez		educación	diagnóstico y solución de problemas del sistema educativo.
	Especialización	Educación rural	Formación docente en educación rural.
		Educación de adultos	Formación docente en educación de adultos
		Gerencia de los procesos educativos	Formación docente en gerencia de los procesos educativos
		Curriculum	Formación docente en currículo
		Gerencia educativa	Formación docente en gerencia educativa
Universidad Nacional Experimental de Guayana	Maestría	Ciencias de la educación	Formación docente en el conocimiento del sistema educativo.
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt	Maestría	Administración de la educación Básica	Formación docente en el nivel de educación básica
		Docencia para la educación superior	Formación de docentes del subsistema de educación superior
Universidad Nacional Abierta (UNA)	Maestría	Educación abierta y a distancia	Formación docente en educación abierta y a distancia
		Ciencias de la Educación, mención administración educativa	Formación de profesionales de la educación en el área de la administración educativa
	Especialización	Telemática e informática en educación a distancia	Formación docente en las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Nacional	Doctorado	Innovaciones educativas	Formación de investigadores en el

Experimental de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA)			Ciencias de la Educación
	Maestría	Educación superior	
		Tecnología educativa	Formación de docentes del subsistema de educación superior
	Especialización	Extensión universitaria	Formación de docentes en programas de extensión
Universidad Monteávila	Especialización	Evaluación educativa	Formación docente en la evaluación educativa de los diferentes subsistemas
		Proyectos educativos comunitarios	Formación de docentes en la planificación, gestión y desarrollo de proyectos
Universidad Santa María	Doctorado	Ciencias de la Educación	Formación docente para el ejercicio óptimo de la profesión
	Maestría	Ciencias de la educación	Formación docente en el ámbito de la educación formal
	Especialización	Ciencias de la educación	Formación docente en el conocimiento del sistema educativo.
Universidad Rafael Urdaneta	Maestría	Gerencia educativa	Formación docente en capacidades gerenciales
		Supervisión educativa	Formación de supervisores de las organizaciones educativas públicas y privadas.
Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Rafael Urdaneta	Especialización	Metodología de la investigación	Formación docente en los métodos y técnicas de investigación.

Universidad Católica Andrés Bello	Maestría	Educación mención gerencia educativa	Formación docente en los escenarios de las organizaciones educativas.
	Especialización	Educación mención gerencia educativa	Capacitación de docentes en la dirección y gerencia de las organizaciones educativas.
		Educación en valores ciudadanos	Formación docente en el campo de la educación en valores y su implementación.
Universidad Católica del Táchira	Especialización	Procesos de aprendizaje	Formación docente en habilidades y destrezas de procesos y estrategias de aprendizaje.
Universidad Católica Cecilio Acosta	Especialización	Enseñanza de la historia	Formación docente para la enseñanza de la historia desde el ámbito local al universal.
	Especialización	Enseñanza de la lengua	Formación docente sobre los problemas de la enseñanza de la lengua como eje transversal.
Universidad Bicentenaria de Aragua	Doctorado	Ciencias de la Educación	Formación docente en competencias investigativas para la producción de conocimientos.
	Maestría	Educación inicial	Formación docente en Educación inicial con miras a su profesionalización.
Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Bicentenaria de Aragua	Maestría	Educación preescolar	Formación docente en preescolar con miras a su profesionalización.
		Planificación	Formación de

			investigadores en planificación.
		Planificación educativa	Formación docente en la Planificación del Proceso Educativo.
		Gestión educativa	Formación docente en la administración eficiente de recursos institucionales.
		Gerencia	Formación docente en capacidades gerenciales.
		Sistemas educativos	Formación docente en la supervisión del funcionamiento de las instituciones educativas.
		Legislación educativa	Formación docente en el análisis de la legislación educativa.
	Especialización	Sistemas educativos	Formación de expertos en sistemas educativos.
Universidad Arturo Michelena	Especialización	Educación básica	Formación docente para la innovación de los procesos de enseñanza en Educación básica.
Universidad Fermín Toro	Doctorado	Doctorado en Ciencias de la Educación	Formación de investigadores en la problemática del sistema educativo nacional.
	Maestría	Educación inicial	Formación docente en Educación integral del niño y la niña como seres sociales.
Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Fermín Toro	Maestría	Gerencia y liderazgo en educación	Formación de docente investigador en la gerencia de instituciones

			educativas.
		Educación superior mención docencia universitaria	Formación docente en metodologías de la educación superior.
		Educación preescolar	Formación docente en Educación preescolar.
Universidad José Antonio Páez (UJAP)	Especialización	Docencia en educación superior	Formación docente en la educación superior.
Universidad José María Vargas	Especialización	Desarrollo y atención integral del niño de 0 a 6 años	Formación docente en educación infantil
		Gerencia educativa	Formación docente en el área de la gerencia educativa.
Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE)	Doctorado	Doctorado en Ciencias de la Educación.	Formación de docentes investigadores en educación
	Maestría	Ciencias de la educación. Mención gerencia educativa	Formación de docentes investigadores en las teorías y técnicas gerenciales en educación
		Informática educativa	Formación docente en tecnología informática.
	Especialización	Docencia para la educación básica	Formación docente en competencias como facilitador en la educación básica.
		Informática educativa	Formación docente con competencias en la aplicación de la tecnología.
Institución	Estudios	Programa	Características
Universidad Metropolitana	Especialización	Gerencia de instituciones educativas	Formación docente en los principios de la gerencia educativa.
		Tecnología	Formación de

		aprendizaje y conocimiento	profesionales docentes en el área tecnológica.
Universidad Nororiental Gran Mariscal de Ayacucho	Maestría	Docencia en educación superior	Formación docente en el subsistema de educación superior.
	Especialización	Docencia en educación superior	Formación docente en los perfiles y lineamientos de la educación superior
		Educación inicial	Formación docente en las competencias que requiere la educación infantil.