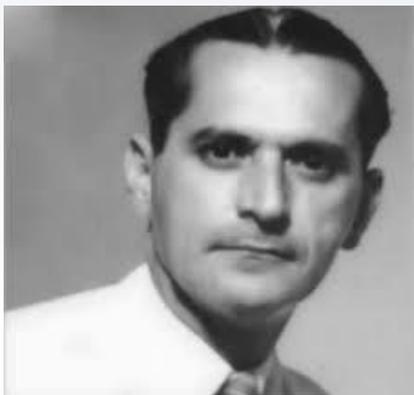




Educación y Gestión: de Rafael Vegas a las prácticas pedagógicas en Venezuela y México

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco (compilador)





UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Monaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS

UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADORA DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Uzcátegui



**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Coordinador Editorial: Audy Salcedo

Depósito Legal: MI2017000267

ISBN: 978-980-00-2843-8



**"EDUCACIÓN Y GESTIÓN: DE RAFAEL VEGAS A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN VENEZUELA Y MÉXICO"**



ISBN: 978-980-18-5722-8

Libro digital de acceso libre

Febrero, 2025

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Trasluz, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas.
Apartado de correos N° 47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tf. 605-2953 Email:
cies@ucv.ve*

Contenido

GESTIÓN PÚBLICA DE RAFAEL VEGAS COMO MINISTRO DE EDUCACIÓN 1943-1945	13
José Wladimir Rodríguez Herrera.....	13
1. Introducción	13
2. Desarrollo.....	14
3. Balance de la memoria y cuenta del ministerio de educación nacional correspondiente al año 1943 (presentada ante el Congreso en 1944).....	16
4. Balance de la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Nacional correspondiente al año 1944 (presentada ante el Congreso en 1945).....	17
5. Los Seis Cuadernos Sobre la Organización del Trabajo Escolar	18
6. Procedimiento de investigación	22
7. Resultados y discusión	22
Conclusiones	23
Agradecimientos	23
Referencias.....	24
Fuentes Documentales	24
Fuentes Bibliográficas.....	25
RETOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS Y LOS NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES EN MÉXICO.....	27
Teresa de J. Rojas Rangel	27
1. Introducción	27
2. Desarrollo.....	29
2.1 Marco referencial	29
2.2 Procedimiento de investigación	33
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	34
3.1 Los aparentes logros.....	34
3.2 Acciones para mejorar la calidad y la equidad educativas	35
3.3 El formato de la escuela y sus escasos resultados	38
Conclusiones	41
Referencias.....	42
ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA A LA FAMILIA	46
Isabel Galíndez de Pirona	46
A manera de presentación	46
1. Acompañamiento pedagógico al estudiante.....	47

2. El trabajo en equipo y la visión compartida.....	49
3. De la reflexión a la acción.....	50
4. La relación del aquí y ahora.....	50
5. Experiencias vividas	51
6. Metodología del estudio.....	52
7. Rigor de la investigación.....	53
Comentarios finales.....	53
Referencias.....	54
ESTUDIOS DE ARQUITECTURA EN VENEZUELA: APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DECIMONÓNICA	56
María Zuleny González Herrera.....	56
1. Introducción	56
2. Desarrollo.....	57
3. Resultados y discusión	59
3.1. Los centros educativos y las transformaciones de la enseñanza arquitectónica en Venezuela, Siglo XIX	59
3.2. Los catedráticos y los textos de estudio	64
3.3. La enseñanza de la arquitectura en la prensa decimonónica venezolana	66
Conclusiones	67
Agradecimiento.....	67
Referencias.....	67
LOS AFLORAMIENTOS DE LA FORMACIÓN EL MILAGRO: RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA LOCAL	70
Kati Montiel Albornoz.....	70
Álvaro Negrete Morales.....	70
1. Introducción	70
2. Desarrollo.....	72
2.1.1 El paisaje natural como recurso didáctico.....	72
2.1.2 Los afloramientos de la formación el milagro como recurso didáctico	74
a. Procedimiento de investigación	76
3. Resultados y discusión	79
3.1 El diagnóstico.....	79
3.2 Estructura de la propuesta.....	80
3.3 Validación de la propuesta	83
Conclusiones	84
Referencias.....	85

UNA MIRADA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA Y TRABAJO EN EQUIPO DESDE LA UNIDAD EDUCATIVA ESTADAL RAFAEL URDANETA DEL MUNICIPIO BARALT	88
Luz Mendoza	88
Eliana Crespo	88
José Hernández	88
1. Introducción	88
2. Importancia de la gestión directiva y trabajo en equipo desde el contexto global y venezolano.....	89
3. Desarrollo.....	91
3.1.- Marco teórico.....	91
2.2- Procedimiento de la Investigación.....	93
4. Resultados del trabajo en equipo del gerente educativo para mejorar las relaciones interpersonales de la unidad educativa estatal Rafael Urdaneta.....	95
Conclusiones	96
Referencias.....	97
LA EVALUACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA. ANÁLISIS RETROSPECTIVO, ACTUAL Y PROSPECTIVO.....	100
Altuve Jorge	100
Sulbarán, Iraidá	100
1. Introducción	101
2. Desarrollo.....	101
2.1. Contextualización: el tema de la evaluación en el marco de la consulta por la calidad educativa	101
2.1.2 premisas que orientan la investigación	102
3. Marco metodológico	104
Fuentes de información.....	104
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	105
La Validez en la Investigación.....	105
4. Resultados de la investigación: la evaluación desde una mirada histórica y desde el decir y hacer del docente.....	106
La mirada histórica: La Evaluación en el Subsistema de Educación Básica: Una mirada desde los documentos curriculares y la normativa evaluativa (1955-2014).....	106
la evaluación en la educación inicial.....	106
3.1.2 La Evaluación en la Educación Primaria.	107
3.1.3 La Evaluación en el nivel de Educación Media	108
3.1.4 La Evaluación: Una Mirada desde el decir y hacer del docente	109

3.2.1 La calidad educativa comienza por reconocer los logros obtenidos: Reconocimientos del docente	110
3.2.2. Lo ineludible: Problemas que deben ser afrontados y resueltos.	111
3.1.3 Nuevas realidades: entre la desesperanza y la esperanza	113
Conclusiones	115
Referencias.....	116

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca proyectar en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un sólo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores con sus lectores actuales y potenciales bajo el formato de libros temáticos, con lo cual se ordenan libros especializados conforme lo planteado en cada mesa de trabajo.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados durante la jornada. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer más allá de los días propiamente de encuentro, los resultados del trabajo realizado. Tiene el lector las ponencias integrales que se incorporaron al programa del evento, tendrá los datos de los autores, sus orientaciones teórico metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo que facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia es una colección de libros en la cual el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen esta presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores. Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui

Coordinador General de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

Jefe del Centro de Investigaciones Educativas

Audy Salcedo

Coordinador del Comité de Arbitraje de Ponencias de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

Presentamos un nuevo libro que compila un grupo de ponencias presentadas en la **XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación**, organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Con esta publicación damos continuidad a la divulgación de las investigaciones presentados en este importante evento. La idea es informar de los distintos espacios donde la investigación educativa tiene implicaciones y aportes. Aunque la publicación sale a la luz luego de dilatado tiempo de haberse realizado las Jornadas, se honra un compromiso con los ponentes cuyos planteamientos y proposiciones puede hoy abonar a la educación actual. Este registro muy bien puede ser fuente para las revisiones documentales que deban hacerse sobre el estado de la cuestión de la educación venezolana. Más, donde las ponencias que integran el presente volumen tienen proyecciones en la comprensión de la educación actual, como también, puede ser referente para los jóvenes profesionales que se inician en el campo de la investigación educativa.

El objetivo de esta iniciativa editorial es **proyectar los trabajos de investigación** a la comunidad universitaria y a la sociedad en general, facilitando su lectura y uso posterior. La colección de libros editada en la ocasión de las jornadas está disponible en SABER.UCV. Varios son los títulos que integran la colección; está disponible para el público general, así como también especializado en educación. Cada volumen cuenta con un compilador, que en su mayoría son los moderadores de las mesas de ponencias libres, lo que le da unidad a la obra y recoge parte de la discusión generada durante el encuentro. Esta compilación la hemos titulado "**EDUCACIÓN Y GESTIÓN: DE RAFAEL VEGAS A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN VENEZUELA Y MÉXICO**". Las jornadas se dedicaron a este ilustre venezolano que contribuyo en el proceso de modernización de la sociedad y el Estado Venezolano. Su reconocimiento es también posibilidad para que las nuevas generaciones se enrumben por el trabajo hacia la infancia, la adolescencia y la educación. La edición abre con una ponencia dedicada a recrear su labor por la educación y la infancia venezolana, titulada *Gestión pública de Rafael Vegas como ministro de educación 1943-1945*, escrita por José Wladimir Rodríguez Herrera, quien nos hace un balance de las ideas de Vegas a partir de sus escritos, planes y proyectos para la educación venezolana. Junto a esta ponencia le invitamos a leer la lección inaugural dada por Carlos Viso (2017) publicada por el CIES, y que muy bien permite hacerse una idea de este insigne hombre y sus circunstancias *Rafael Augusto Vegas Sánchez y su mundo: la generación decisiva del '38* (Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/10872/17004>). Además de estar dedicadas a Rafael Vega, la alusión en el título a Venezuela y México quiere destacar el carácter internacional del evento, y por supuesto del libro, ya que integra ponencias que además de abordar la complejidad del escenario educativo venezolano se incorpora un trabajo de investigación respecto a la educación de los niños jornaleros migrantes en el país azteca. Artículo que sin duda aporta a los estudios sobre el fenómeno migratorio y de la situación de la infancia en América latina en los tiempos actuales.

Las ponencias reflejan un interés por la investigación y la reflexión como herramientas para mejorar las prácticas educativas y la comprensión de los problemas en el campo educativo. Siete son los aportes intelectuales que integran la presente compilación:

“Gestión pública de Rafael Vegas como ministro de educación 1943-1945”, este trabajo analiza la gestión pública de Rafael Vegas y sus aportes a la educación venezolana durante

su tiempo como Ministro de Educación Nacional entre 1943 y 1945. El análisis se centra en las políticas, planes y programas implementados durante su gestión, utilizando el análisis de contenido para identificar las intenciones políticas de Vegas con el sistema educativo. Se destaca la importancia de las Memorias y Cuentas de 1943 y 1944, así como los seis "Cuadernos Sobre la Organización del Trabajo Escolar". Los cuadernos fueron publicados por la Dirección de Educación Primaria y Normal bajo la dirección de Luis Padrino, los dos primeros en 1943 y los cuatro restantes en 1944. El primer cuaderno reorienta la educación venezolana ante las deficiencias descritas en la Memoria y Cuenta de 1943, sirviendo como manual para la organización escolar. El segundo cuaderno trata sobre las cooperativas escolares, ofreciendo indicaciones para su administración y control⁶. El cuarto cuaderno incluye una microbiografía escolar de Rafael Urdaneta. El quinto cuaderno contiene recomendaciones para la organización de las Sociedades de Padres y Maestros. El sexto cuaderno está dirigido a los profesores de educación normal⁹. En general, estos cuadernos buscan fortalecer la planificación metódica de la enseñanza y el aprendizaje unificado.

"La atención educativa a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes en México": Este estudio aborda la situación educativa de los niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes en México. Se analiza la falta de igualdad de oportunidades educativas y se presentan las políticas gubernamentales y programas implementados para atender a esta población vulnerable. El estudio destaca la importancia de la educación como medio para contrarrestar la pobreza y la desigualdad¹³. Se propone promover el acceso y permanencia en la educación básica, ofrecer educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística, generar propuestas pedagógicas interculturales, capacitar a los docentes y diseñar materiales educativos adecuados. La investigación emplea un enfoque cualitativo y cuantitativo, con entrevistas a profundidad y análisis de datos del Programa Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim). El estudio concluye que la política educativa para esta población ha fracasado, con falta de equidad y baja calidad en la oferta educativa. Se enfatiza la necesidad de una voluntad política y acciones gubernamentales efectivas.

"Acompañamiento pedagógico de la escuela a la familia": Esta ponencia explora experiencias educativas en una institución de Caracas, que integró a la familia, la escuela y la comunidad a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC). El objetivo fue valorar la participación de la comunidad escolar en la gestión del PEIC, buscando una educación de calidad y equidad. La investigación destaca la importancia del acompañamiento pedagógico para mejorar la práctica docente, con reflexión sobre las dificultades y potencialidades. Se promueve el trabajo en equipo y una visión compartida entre los diferentes actores educativos. La participación de todos los actores es vista como un elemento clave, vinculada a la responsabilidad y al hacer. El estudio incluye fases de exploración, descripción, plan de acción, ejecución y valoración, con una comisión de seguimiento para el análisis y reflexión. La ponencia concluye que la participación del docente es decisiva para la calidad educativa, y que este debe actualizarse y reflexionar sobre su práctica.

"La enseñanza de la arquitectura en la Venezuela del siglo XIX: una mirada retrospectiva a sus instituciones y publicaciones periódicas": Este trabajo analiza la formación de los primeros profesionales de arquitectura e ingeniería en Venezuela durante el siglo XIX. Se examinan las instituciones académicas, los planes de estudio, los profesores y el rol de la prensa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina. La investigación es de tipo documental, con revisión de fuentes primarias como documentos del Archivo Histórico de la UCV y publicaciones periódicas. Se identifican cuatro escuelas de formación importantes: La Academia de Matemáticas (AMC), la Universidad Central de Venezuela (UCV), el Colegio Nacional de Ingenieros y la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (FCF). Se describe cómo la enseñanza evolucionó, desde una base matemática a asignaturas específicas como perspectiva y dibujo arquitectónico. La prensa decimonónica juega un rol educativo, al divulgar ideas y tendencias teóricas, así como reseñas sobre la enseñanza y las instituciones. La ponencia concluye que la investigación de hechos del pasado es fundamental para comprender la formación profesional y sus vínculos con la sociedad.

"Recurso didáctico para la enseñanza de la geografía física local basado en los afloramientos de la formación El Milagro (Municipio San Francisco, estado Zulia)": Esta ponencia presenta un recurso didáctico para la enseñanza de la geografía física local, basado en los afloramientos de la formación El Milagro en el municipio San Francisco del estado Zulia. El objetivo es fomentar la valorización del paisaje natural local, la identidad con el entorno y la preservación de la naturaleza. La investigación es descriptiva y proyectiva, con un enfoque en la elaboración de un paquete didáctico. El paquete didáctico incluye una presentación, objetivos, justificación, fundamentos teóricos, un itinerario geográfico pedagógico con cinco estaciones, representaciones gráficas y un glosario de términos básicos. El estudio utiliza técnicas de encuesta, observación y entrevista para validar la propuesta. Se concluye que el paquete didáctico es coherente, pertinente y manejable, y que contribuye al logro de un aprendizaje eficaz.

"Una mirada de la gestión directiva y trabajo en equipo desde la unidad educativa estatal Rafael Urdaneta del municipio Baralt": Esta investigación busca determinar la relación entre la gestión directiva y el trabajo en equipo en la Unidad Educativa Estatal Rafael Urdaneta, municipio Baralt, estado Zulia. La metodología es descriptiva-correlacional, con un diseño de campo no experimental. Se aplicó un cuestionario a 25 docentes para medir la gestión directiva y el trabajo en equipo. Se encontró una correlación positiva alta entre las variables, con un coeficiente de Pearson de 0.8555. La investigación destaca la necesidad de gerentes comprometidos y capacitados para impulsar procesos de transformación educativa. Se exploran las cualidades de un gerente educativo efectivo, como la autonomía, la ejecución de tareas, la toma de decisiones y el aprendizaje continuo. La investigación concluye que el gerente educativo presenta debilidades en las cualidades del trabajo en equipo y que las relaciones interpersonales se caracterizan por poca cohesión grupal.

"La evaluación en el subsistema de educación básica. Análisis retrospectivo, actual y prospectivo": Este estudio analiza la evaluación en el Subsistema de Educación Básica en

Venezuela, en el contexto de la consulta por la calidad educativa realizada por el MPPE en 2014. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con análisis documental, grupos focales y entrevistas. Se examina la evaluación desde las dimensiones curricular, normativa y práctica. La dimensión curricular destaca la adopción del enfoque cualitativo como fortaleza, pero señala la incertidumbre curricular como debilidad. En la dimensión normativa, se encuentra inconsistencia debido a la desactualización y desarticulación. La dimensión práctica revela incertidumbre, problemas conceptuales y técnicos, e insuficiencia en la formación. El estudio concluye con una visión de futuro, proponiendo acciones evaluativas, revisión del currículo y la norma, y formación docente. Se destaca la importancia de la evaluación como proceso de comunicación y retroalimentación para mejorar la calidad educativa. La investigación también analiza la historia de la evaluación en cada nivel del subsistema y concluye con propuestas para mejorarla.

Agradecemos a los ponentes por darnos la oportunidad de proyectar su trabajo, pero más agradecemos a los lectores quienes sabrán valorar e inspirarse en estos aportes intelectuales para continuar sus investigaciones.

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Febrero, 2025.

Texto desarrollado con IA (<https://notebooklm.google.com>)

GESTIÓN PÚBLICA DE RAFAEL VEGAS COMO MINISTRO DE EDUCACIÓN 1943-1945

JOSÉ WLADIMIR RODRÍGUEZ HERRERA

Universidad Central de Venezuela, Venezuela, jose_wrodriguez@hotmial.com

RESUMEN: Rafael Augusto Vegas Sánchez (1908-1973), dedica 35 años de su vida de manera ininterrumpida al servicio social y educativo del país, resaltando su accionar en el período 1943-1945, en el marco de la modernización del Estado venezolano. Su gestión durante esta etapa es poco conocida, documentada y valorada dentro de la historiografía socioeducativa de Venezuela. Este trabajo tiene por objeto valorar la gestión pública de Rafael Vegas y sus aportes a la educación venezolana en el marco de la modernización del Estado en Venezuela, partiendo del análisis de las políticas, planes, programas y proyectos durante su gestión frente al Ministerio de Educación Nacional 1943-1945. El tratamiento a las fuentes se realizó a través de la estrategia del análisis de contenido, basado en la identificación de las intenciones políticas de Rafael Vegas para con el sistema educativo venezolano entre 1943 y 1945. De esta manera se identificaron los aportes socioeducativos de Rafael Vegas en el período 1943-1945, y la importancia de los mismos para el magisterio y la sociedad venezolana actual. Su legado pudiese reconocerse como parte de la historia de la educación en el proceso social de Venezuela.

Palabras Clave: Rafael Vegas; Gestión Pública; Educación.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el gobierno de Isaías Medina Angarita (1940-1945), se da continuidad a un proceso de transición hacia la construcción del Estado moderno en Venezuela que se había iniciado en el año 1935 con la muerte de Juan Vicente Gómez. En dicho proceso participan toda una generación de venezolanos que, desde diferentes campos del conocimiento, dieron sus aportes al respecto. Es el caso de Rafael Augusto Vegas Sánchez (1908-1973), quien dedicó 35 años de su vida de manera ininterrumpida al servicio social y educativo del país, resaltando su accionar en el período 1943-1945. Su gestión durante esta etapa es poco conocida, documentada y valorada dentro de la historiografía socioeducativa de Venezuela.

En este contexto, el trabajo de investigación que se presenta a continuación tiene como objetivo valorar la gestión pública de Rafael Vegas y sus aportes a la educación venezolana en el marco de la modernización del Estado en Venezuela (1943-1945).

Para cumplir con dicho fin se analizaron las políticas, planes, programas y proyectos durante la gestión de Rafael Vegas en su desempeño al frente del Ministerio de Educación Nacional 1943-1945.

2. DESARROLLO

El 24 de enero de 1943, el Presidente de la República, General Isaías Medina Angarita inaugura las nuevas instalaciones del Instituto de Pre-Orientación de Los Teques. Muy buena impresión le produce el protagonismo de los muchachos en cada uno de los actos programados. Medina felicita al Doctor Gustavo Machado, quien le hace saber que el artífice de la Institución es Rafael Vegas.

En este sentido, Bastidas (1978) referencia que el Presidente del Estado Miranda, Ángel Bustillos, el mismo médico que fugó a Rafael Vegas desde Cumaná en 1930, ya le había hecho referencia sobre el Director de la Institución. Arturo Uslar Pietri es el Secretario General de la Presidencia y hace comentarios favorables para su incorporación al gabinete. El Presidente Medina consulta con Pastor Oropeza si Rafael Vegas podría ser un buen Ministro de Educación, el consultado no tiene la menor duda que sería el mejor.

También señala el autor referenciado que días después Rafael Vegas asiste a una entrevista personal con el Presidente Medina Angarita. Durante una hora conversaron sobre los problemas de la educación pública nacional. El 4 de Mayo Arturo Uslar Pietri le facilita las orientaciones para asumir el cargo como Ministro, y el 5 de Mayo es publicada la designación en la Gaceta Oficial, siendo su predecesor el Dr. Gustavo Herrera. Por la tarde, trepado en su bicicleta se enrumba por la Avenida San Martín para llegar a la juramentación en La Quebradita, residencia del Presidente. Treinta y cuatro años de edad, los últimos cinco dedicado al plan concebido en 1938. Ahora le corresponde un escenario donde sabrá capitalizar los aprendizajes logrados desde su retorno al país.

Una vez nombrado Ministro, Vegas integrará en su gabinete ministerial a Juan Francisco Reyes Baena (1909-1988) como Director del Gabinete; Pablo Izaguirre, Director de Secundaria, Superior y Especial, Luis Padrino (1908-1969) Director de Primaria y Normal, Nucete Sardi (1897-1972) y Juan Bautista Plaza (1898-1965) en Cultura y Bellas Artes; Pedro Arnal en Educación General y Técnica, y Roberto Martínez Centeno (1892-1977) en Administración.

Con este equipo de trabajo Rafael Vegas convierte la gestión ministerial en oportunidades para la institucionalización y avance de la educación pública nacional, eje fundamental para la humanización y la democracia. Tarea que no dejará de ser afectada por las críticas y polémicas que provocarán algunas directrices y ejecuciones, particularmente aquellas referentes a las mujeres, beneficiarias de las escuelas mixtas, escuelas nocturnas y escuelas especiales. Asimismo, será criticado por la participación en su equipo de quienes son sospechosos de identidad con organizaciones de izquierda.

Sin embargo, el Ministro Rafael Vegas, su gabinete y la gestión que emprenden gozará de pleno apoyo y confianza del Presidente Medina Angarita durante los próximos treinta meses, hasta la interrupción por el Golpe de Estado de Octubre de 1945. Aun así, en el seno mismo del gabinete del Ejecutivo, no faltarán quienes recelen y cuestionen algunas actuaciones del Ministro Rafael Vegas.

Son las circunstancias y situaciones de un proceso de institucionalización de políticas en un terreno particularmente sensible a la polémica y la crítica, a la confrontación que toca y afecta las creencias, las ideas, los usos, es decir: el sistema de vigencia para

interpretar y actuar en el ámbito de la educación pública donde el Estado interviene social y económicamente.

Una relativa ventaja en este proceso es la no partidización del Estado y sus instituciones. Tempranamente así lo interpretó el primer Ministro de Sanidad y Asistencia Social Enrique Tejera (1889-1980) en 1936, cuando estableció cuatro principios fundamentales que orientaron la construcción inicial de la institución sanitaria y que se los comunicó al Presidente López Contreras como condición para su desempeño frente al Ministerio de Sanidad y Asistencia Social:

1. La permanencia del personal en sus cargos con la confianza que da la tranquilidad de espíritu al comprobar que quienes se preparan bien y rinden tienen garantizado su estabilidad.
2. La preparación adecuada del personal como única manera de poder atender eficientemente los problemas a cargo del Despacho.
3. El conocimiento por medio del estudio preciso de los problemas y de las medidas para mitigarlos o eliminarlos a través de servicios especiales responsabilizados de su cuidado a nivel nacional.
4. La atención primordial a la profilaxis con el fin de reducir al máximo el número de enfermos a cuidar, valiéndose no sólo de medidas específicas directas dadas por las actividades de medicina preventiva y de saneamiento ambiental, sino también por medidas indirectas con acciones de asistencia social para tratar de disminuir la indigencia que favorece las enfermedades y la suciedad. (Gabaldón, 1986, p. 82).

Entre los documentos que permiten aproximarse a la gestión realizada por Rafael Vegas y su equipo durante treinta meses son indispensables las Memorias y Cuenta del año 1943 y 1944, lamentablemente no hay disponibilidad de la correspondiente a 1945 porque el período constitucional de Isaías Medina Angarita es interrumpido a escasos meses de su culminación, a principios de 1946, por el Golpe Militar de 1945. Además de la Memoria y Cuenta de esos años, se publicaron los 6 Cuadernos Sobre la Organización del Trabajo Escolar publicados por la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación, Dirección bajo la responsabilidad de Luis Padrino. Los dos primeros cuadernos son publicados en 1943 y los otros cuatro en 1944.

Los volúmenes de las dos Memorias mencionadas revelan la aguda, minuciosa y ordenada interpretación de la educación pública nacional destinada a institucionalizar y darle consistencia a la educación como medio y fin a la vez del proceso de modernización y el desarrollo de las capacidades en cada uno de los trayectos de la gestión de formación: desde la temprana edad en los pre-escolares y las escuelas primarias urbanas y rurales hasta la del Instituto Pedagógico y Universidades, pasando por la educación secundaria, técnica y especial, además del bachillerato nocturno, la Escuela de Servicio Social y las artes plásticas.

Particular atención merece el tratamiento a la mujer y las oportunidades para su capacitación en todos los planos. Un punto clave, deuda contraída desde décadas atrás y no honrada con los maestros: no solamente la inversión en su formación, sino en todo lo relativo a los servicios de Previsión Social, servicios médicos y el escalafón para el magisterio, como componentes para profesionalización de tan digna misión desatendida en sus condiciones de seguridad social. El concepto integral de los servicios para la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE) para la Universidad Central de Venezuela y la

Universidad de Los Andes completa este mapa de enunciados que son detallados en ambas Memorias. La Memoria y Cuenta de 1943:

Aspira a hacer una presentación del problema educativo venezolano con un criterio histórico-documental, que permita recoger en un solo cuerpo el proceso seguido en cada uno de los aspectos de la educación nacional en el curso de nuestra evolución política y social. (Memoria y Cuenta del M.E.N., 1944; en: Fernández Heres, 1981, p. 247).

Así presenta el Ministro Rafael Vegas el criterio adoptado por el documento. Cada aspecto de la educación pública nacional relata de manera concisa, clara y directa qué ha pasado con la educación hasta 1935, y qué problemas y cambios han ocurridos desde 1936.

La exposición dista de ser una apología de lo realizado. Se trata de una sistematización cuidadosa apoyada en datos que se convierten en información valorada desde la perspectiva de lo que ha pasado, lo que se ha hecho y lo que se pretende hacer. Aquí los cálculos o estimaciones no se quedan en cuantificaciones de presupuestos y matrícula, sino que hace indicaciones cualitativas con mirada de mediano plazo.

Al mismo tiempo que hace la relación histórica del proceso educativo, el Ministerio muestra alta capacidad para auto-referenciarse dentro de la misma situación que pone bajo examen, y así logra identificar dónde debe aplicarse el esfuerzo sostenido para alcanzar los fines de la educación pública en el proceso de modernización del país y cómo capitalizar las experiencias del itinerario cubierto entre 1936-1943.

3. Balance de la memoria y cuenta del ministerio de educación nacional correspondiente al año 1943 (presentada ante el Congreso en 1944)

Con aspiración de “hacer una presentación del problema educativo venezolano con un criterio histórico-documental”, el Ministro Rafael Vegas de manera concisa, clara y directa relata qué ha pasado con la educación hasta 1935, y qué problemas y cambios han ocurridos desde 1936.

La exposición dista de ser una apología de lo realizado. Se trata de una sistematización cuidadosa apoyada en datos que se convierten en información valorada desde la perspectiva de lo que ha pasado, lo que se ha hecho y lo que se pretende hacer. Aquí los cálculos o estimaciones no se quedan en cuantificaciones de presupuestos y matrícula, sino que hace indicaciones cualitativas con mirada de mediano plazo.

Al mismo tiempo que hace la relación histórica del proceso educativo, el Ministerio muestra alta capacidad para autoreferenciarse dentro de la misma situación que pone bajo examen, y así logra identificar dónde debe aplicarse el esfuerzo sostenido para alcanzar los fines de la educación pública en el proceso de modernización del país y cómo capitalizar las experiencias del itinerario cubierto entre 1936-1943.

El inventario lo componen los siguientes temas: La educación pre-escolar, educación primaria urbana, educación primaria urbana nocturna, educación primaria rural, educación normal rural, inspección de la educación primaria, educación secundaria, segundo ciclo de educación secundaria, la mujer en la educación secundaria, educación

normal urbana, educación comercial, educación técnica industrial, educación especial de la mujer, escuelas de artes y oficios para mujeres.

La Memoria y Cuenta cierra con la relación detallada del presupuesto destinado a Educación desde 1870 hasta 1943.

Este es el balance resumido en sus principales enunciados que sirve como “inventario” o “línea base” al gabinete ministerial de Rafael Vegas para trazar las posibles trayectorias de los planes y programas que llevará a cabo el Ministerio de Educación Nacional, acorde con la interpretación que hace sobre las circunstancias y situaciones que han venido definiendo el proceso social, económico y político del país. Constituye el contexto indispensable para comprender los fines y objetivos de los 6 Cuadernos Sobre la Organización del Trabajo Escolar que comienzan a publicarse en 1944.

4. Balance de la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Nacional correspondiente al año 1944 (presentada ante el Congreso en 1945)

La Memoria y Cuenta de 1944 (presentada ante el Congreso en abril de 1945), desde sus primeras páginas rinde cuenta sobre la Organización del Trabajo Escolar como una clave estratégica en el proceso de desarrollo de los planes, programas y proyectos que comienzan a identificarse a partir del inventario y estudio de la situación mostrada en la Memoria y cuenta de 1943. En esta perspectiva, los Inspectores Técnicos de Educación Primaria y los Directores de las Escuelas Graduadas cuentan con un Programa Mínimo de trabajo definido por el Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección de Educación Primaria y Normal.

Dicho programa estaba compuesto por los siguientes ejes temáticos: La organización del trabajo escolar, la creación de grupos escolares, revisión del mobiliario escolar, transformación de las escuelas unitarias en grados de 1° a 6°, reformas al pensum, extensión pedagógica, programas de enseñanza, creación del Instituto Ciudad Universitaria (ICU), textos escolares, ley de escalafón del magisterio, educación rural, misiones escolares rurales, la escuela normal rural, educación primaria urbana nocturna, inspección de la educación primaria, educación normal urbana, educación secundaria, incremento de la enseñanza secundaria, educación especial y técnica, educación superior, extensión pedagógica, entre otros.

Referencia Bastidas (1978) que el bachillerato nocturno y las escuelas mixtas constituyen otros logros de la gestión ministerial precedida por Rafael Vegas. A pesar de la prohibición implícita que existía para el funcionamiento de los liceos nocturnos, Pablo Izaguirre y Reyes Baena lograron encontrar con Rafael Vegas el recurso apoyándose en el mandato constitucional que concedía autoridad al Ministerio de Educación Nacional para crear instituciones con carácter experimental. Fue así como se inició con el liceo Juan Vicente González.

Mientras que por su parte Hecker (2005) hace mención que las escuelas mixtas constituyeron una oportunidad más en el proceso de desmontar la “puerta estrecha” que tenían las mujeres para acceder a las escuelas, liceos y universidades. Conocía de cerca la situación vivida por su compañera de estudios desde 1924 Sara Bendahan, cuyo discurso de

graduación en 1939 resulta un testimonio directo de las circunstancias sociales que resguardaban esa “puerta estrecha”.

Las ideas y creencias vigentes respecto a la mujer y su acceso a los diversos escenarios de la vida social no serán obstáculo para Rafael Vegas y su equipo para contribuir a abrir el camino. Incluso en el Gabinete del Presidente Isaías Medina no dejaron de escucharse voces críticas por las iniciativas del joven Ministro, pero contaba con el pleno respaldo y confianza del presidente. Incluso, las mujeres participan por primera vez con su voto en las elecciones municipales de 1944.

Es preciso recordar su vínculo con la Asociación Venezolana de Mujeres desde su retorno a Venezuela a finales de 1937. Esta asociación había creado la Casa de Observación de Menores y la confiaron a la Junta de Beneficencia del Distrito Federal. A partir de 1938 Rafael Vegas ejercía su dirección, desde donde impulsó la creación de una red de instituciones que comenzaron a llamarse el “Plan Vegas”.

Treinta meses de gestión pública al frente del Ministerio de Educación Nacional con un equipo y un repertorio de planes y programas que vitalizaron la política para el desarrollo de la educación nacional pública en todos los niveles. Las dos Memorias (1943 y 1944), más los seis Cuadernos sobre la Organización del Trabajo Escolar son parte de las huellas que permiten conocer cómo interpretaron desde el Ministerio de Educación Nacional la situación, los problemas, las necesidades de los actores sociales afectados. Treinta meses que fueron interrumpidos por el Golpe de Estado del 18 de Octubre de 1945.

5. Los Seis Cuadernos Sobre la Organización del Trabajo Escolar

De la gestión ministerial de Rafael Vegas 1943-1945, y su equipo de trabajo, se derivan seis cuadernos para la organización del trabajo escolar. Los dos primeros, publicados en el año 1944 por la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), forman parte de la reflexión sobre los problemas encontrados durante el año de gestión ministerial de 1943 (problemas que se describen en la Memoria y Cuenta que es presentada ante el Congreso Nacional en 1944), que da como resultado un primer cuaderno en el que se recomienda la creación de un *Programa Mínimo de Trabajo para los Directores de las Escuelas Graduadas* y un *Programa Mínimo de Actividades para los Inspectores Técnicos de Educación Primaria*; al igual que un segundo cuaderno que contiene los *Estatutos para las Cooperativas Escolares y su Reglamento*. Los otros cuatro cuadernos son publicados en 1945 y corresponden a la gestión ministerial del año 1944 (gestión que es presentada en la Memoria y Cuenta que es presentada ante el Congreso Nacional en 1945).

El primer cuaderno se crea con el propósito de llevar a los Directores de las Escuelas Graduadas del país recomendaciones precisas sobre la forma de coordinar el trabajo escolar y mejorar las condiciones de la enseñanza; y en el deseo de armonizar las actividades que dirigen los Inspectores Técnicos de Educación Primaria y darles algunas instrucciones relativas a la labor que les corresponde desarrollar (M.E.N., 1944 – 1, p. 5).

Este cuaderno se divide en dos programas: el primero se titula *Programa Mínimo de Trabajo para los Directores de Escuelas Graduadas*, ordenado mediante Circular N° 107, del 21 de diciembre de 1943,

...inspirado en la necesidad de planear y realizar las actividades escolares con un criterio pedagógico, el cual debe prevalecer en todo momento, para poder conseguir que la escuela venezolana se convierta en un verdadero centro social de trabajo, donde el maestro atienda tanto a las necesidades e intereses de los niños, como a las supremas aspiraciones del Estado Venezolano (M.E.N., 1944 – 1, p. 9).

El segundo se titula *Programa Mínimo de Actividades para los Inspectores Técnicos de Educación Primaria*, ordenado por medio de la Circular N° 22, del 15 de marzo de 1944, cuya criterio para la elaboración del mismo es el de que,

...toda labor, sea cual fuere el campo en el que se desenvuelva, debe tener una finalidad claramente determinada y un punto de partida definido, los cuales precisen la naturaleza y el orden de sus trabajos en forma tal que, al final de cada etapa de acción, se pueda comprobar la calidad y magnitud de los resultados obtenidos, la relación entre éste y el esfuerzo realizado y, en último término, las rectificaciones que surjan de inmediato, las modalidades superfluas que deben eliminarse y las providencias que hayan de tomarse para mantener a aquélla en constante evolución progresiva de inacabado mejoramiento (M.E.N., 1944 – 1, p. 21-22).

En términos generales, este primer cuaderno reorienta y le da un nuevo sentido a la educación venezolana ante las deficiencias que se describen en la Memoria y Cuenta del M.E.N. de 1943 (expuesta ante el Congreso Nacional en 1944). Por consiguiente, constituye un valioso y detallado manual para orientar la organización y movimientos planificados de las escuelas conjuntamente con los maestros, alumnos, padres y comunidad. Podría interpretarse como el cuaderno guía para la elaboración de los otros cinco cuadernos que forman parte del repertorio de las respuestas que fragua el Ministro Rafael Vegas con su equipo de trabajo para dar respuestas a los problemas o privación de capacidades en que se encuentra el organismo escolar.

El 10 de junio de 1944 se publica el *segundo cuaderno sobre la organización del trabajo escolar*. En su estructura posee el Proyecto de Estatutos de una Sociedad Cooperativa Escolar y un Reglamento para su funcionamiento.

Este segundo cuaderno da respuesta a lo que ya era planteado en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Nacional de 1943 respecto a las escuelas primarias rurales donde se señala que, en los aspectos económicos, las Cooperativas de Producción y Consumo debían introducir las reformas y enmiendas en sus reglamentos de acuerdo al nuevo Reglamento de Cooperativas Escolares que había sido decretado el 23 de Diciembre de 1942.

De igual manera, este segundo cuaderno no se limita a los artículos del Estatuto y su Reglamento, aporta indicaciones importantes para todo lo que viene a ser la administración, el control, y los informes en la dinámica de la Cooperativa. Además, se convierte en fortalecimiento y apoyo para las escuelas primarias rurales, donde en algunas ya se encontraban en funcionamiento, según la Memoria y Cuenta del M.E.N. de 1943.

El *tercer cuaderno sobre organización del trabajo escolar* es publicado en el año 1945, dirigido a la *Alfabetización de Adultos*, mediante el uso del Método Laubach. Un Método que surgió de las experiencias llevadas a cabo por el Dr. Frank C. Laubach (1888-

1970) en las Islas Filipinas desde 1927, donde trabajaba como misionero. Allí enseñó a leer a los adultos, haciendo que el aprendizaje se hiciera con rapidez al contar con la ventaja de convertir a cada aprendiz, en maestro, a su vez, de otros aprendices.

El Plan de Alfabetización, elaborado por el Servicio de Control de la Alfabetización de Adultos queda registrado en la Memoria y Cuenta de 1944. La etapa de preparación implica identificar y jerarquizar las Zonas de Trabajo por la escasez de personal docente especializado; el estudio estadístico de la población afectada de acuerdo al informe del Censo Nacional de población de 1941; la formación del personal docente y sus prácticas en las Zonas de Ensayo seleccionadas: las Parroquias de San Juan y La Pastora, en Caracas; Guayabita en el Estado Aragua; Los Teques y Santa Teresa en el Estado Miranda. Ensayos para hacer los ajustes correspondientes del método a aplicar.

El 16 de mayo de 1945, es publicado el *cuarto cuaderno sobre la organización del trabajo escolar*. Este contiene la Microbiografía Escolar del General Rafael Urdaneta, con el propósito de hacer memoria del Primer Centenario de su muerte. El Ministro Rafael Vegas considera que esta Microbiografía Escolar contribuye con la labor de los maestros "... para lograr que se desarrollen estudios que propendan a despertar en los escolares sentimientos de admiración por los ciudadanos que lucharon por la libertad de la nación" (M.E.N., 1945 - 4, p. 5). Hace énfasis en relación a las conmemoraciones como recursos para promover investigaciones que no se queden solamente en los aspectos biográficos, sino que apunten a los valores y virtudes de quienes protagonizaron la lucha por la Independencia. Estímulo para cultivar entre los estudiantes la virtud, la nobleza y la dignidad al servicio de la libertad.

El 4 de junio de 1945, es publicado el *quinto cuaderno sobre la organización del trabajo escolar*, contenido de las Recomendaciones para la Organización de la Sociedad de Padres y Maestros y, el Modelo de Estatutos para la Sociedad de Padres y Maestros. En el Primer Cuaderno estaba previsto entre las actividades para los Inspectores Técnicos de Educación Primaria, como para los Directores de las escuelas primarias, auspiciar la constitución de la Sociedad de Padres y Maestros que puede ser interpretado como el catalizador fundamental para animar el espacio escolar como vida social. En esta perspectiva, el Quinto Cuaderno forma parte del repertorio del Programa Mínimo propuesto en el Primer Cuaderno para los Inspectores Técnicos y los Directores.

Desde las primeras páginas del cuaderno el Ministro advierte el cuidado que se debe tener para adecuar la organización al ambiente de cada Escuela. Incluso, que los estatutos y las recomendaciones para organizar la Sociedad de Padres y Maestros no deben tomarse de manera rígida, sino como contribución para apoyar el espíritu de iniciativa de los directores, maestros y padres.

En síntesis, la Sociedad de Padres y Maestros debe contribuir a que el plantel sea un centro de vida social, y para esto es importante atenerse al Programa Mínimo de Trabajo propuesto en el primer cuaderno sobre la organización del trabajo escolar; al segundo cuaderno mediante la organización de las Cooperativas de Consumo, Producción y Ahorro; y al tercero que contiene las Instrucciones del Método Laubach para la alfabetización. Es decir, es un cuaderno que integra los demás cuadernos y obliga a la Sociedad de Padres y Maestros al uso de los mismos.

El *sexto* y último cuaderno, publicado el 11 de julio de 1945, completa el repertorio sobre la *organización del trabajo escolar*. Está expresamente concebido en detalles para los profesores de Educación Normal. Es el más extenso de los cuadernos, y aunque en su título se anuncia como *Guías Didácticas para los Profesores de Educación Normal*, y ofrece el ejemplo práctico de tres Unidades de Trabajo preparadas por profesores de Educación Secundaria y Normal, se inicia con la exposición centrada en las características personales y de formación que debe tener un profesor de Educación Normal, y luego aborda los principios del aprendizaje y de la enseñanza que deben orientar o servir de referencia para realizar las Unidades de Trabajo.

Los *Seis Cuadernos sobre Organización del Trabajo Escolar*, publicados entre 1944 y 1945 por la Dirección de Educación Primaria y Normal del Ministerio de Educación Nacional, constituyen un valioso repertorio de las ideas y creencias con que Rafael Vegas y su equipo de gabinete pretenden introducir los criterios para interpretar, planificar, sistematizar y evaluar la educación en las Escuelas Primarias y Normal. Publicaciones que se inscriben en el proceso de fortalecer e institucionalizar principios y planificación metódica de la enseñanza y el aprendizaje unificado.

El 18 de Octubre de 1945, Rafael Vegas se encuentra en plena sesión de clase de Psicología en la Escuela de Servicio Social, adscrita al Ministerio de Sanidad y Asistencia Social, que dirige su hermana Luisa Amalia Vegas de Vegas. Recibe la noticia del golpe militar en marcha. Se dirige al cuartel Ambrosio Plaza, que permanecía leal al gobierno, donde se encuentra a Isaías Medina Angarita con otros miembros del gabinete. Miraflores y la Escuela Militar de la Planicie se encuentran controlados por los militares sublevados. Siete horas de expectativas y tensión que culminaron con la entrega del General Medina, decisión adoptada para evitar el baño de sangre que podía costar las acciones para retomar las riendas del gobierno.

Rafael Vegas se asila por muy poco tiempo en la Embajada de México. En la prensa se hace sentir un movimiento de opinión a favor. Miguel Otero Silva expresa desde las páginas de *El Nacional*:

Desde que Rafael Vegas asumiera el Ministerio de Educación, la enseñanza venezolana se enrumbo por nuevos derroteros. 250.000 niños acudieron a las escuelas primarias, 97 liceos impartieron educación secundaria en todo el territorio de Venezuela. La reforma universitaria conmovió los cimientos de la vieja casona conventual. 24 institutos abrieron sus puertas para forjar maestros y las mujeres venezolanas acudieron mayoritariamente a ellos. Surgió el Instituto Politécnico de Agricultura y Cría. La Ciudad Universitaria,alzada en el corazón de Caracas, fue espléndida promesa para todos los jóvenes de este país. La Organización de Bienestar Estudiantil señaló el camino de la Universidad a los estudiantes sin recursos. El escalafón del magisterio significó la primera preocupación real por el hambre secular e inadmisibles de nuestros abnegados maestros de escuela. En las ciudades y en los campos se irguieron modernos edificios escolares. Los niños comenzaron a amar las salas de lecciones y a sentirse orgullosos de sus “concentraciones”. Una labor enérgica contra el analfabetismo redujo sus cifras en un 50%. Es una obra de incalculables horizontes realizada en un lapso relativamente corto, con Rafael Vegas al timón. Una obra que él mismo juzgaba apenas como la iniciación de otra mucho más extensa para librar a Venezuela de su ignorancia tan insondable como nuestros bosques y nuestros ríos. (Otero Silva; citado por: Bastidas, 1978, p. 208).

El 24 de Octubre, seis días después de instalada la Junta Cívico-Militar presidida por Rómulo Betancourt, los profesores, maestros y empleados del Ministerio de Educación Nacional publican un manifiesto en la prensa donde consignan: "...nuestro más sincero y entusiasta aplauso al señor doctor Rafael Vegas, quien con fe y conciencia democrática, austeridad y honradez, desarrolló una gran labor en pro de la cultura nacional al frente del citado despacho." (Bastidas, 1978, p. 208).

6. Procedimiento de investigación

El proceso de investigación se llevó a cabo, en primer lugar, mediante la búsqueda de antecedentes que guardaran relación directa con el tema planteado.

En segundo lugar, se clasificó todo el material bibliográfico que sirviera tanto de fuente (primaria o secundaria) como de sustento teórico a la investigación para construir el Marco Referencial. En este sentido, se encontraron y seleccionaron: las Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación Nacional presentadas ante el Congreso Nacional en los años 1944 y 1945; y los Seis Cuadernos Sobre Organización de Trabajo Escolar publicados entre los años 1944 y 1945; documentos oficiales que constituyen las fuentes primarias para el desarrollo del presente estudio.

Una vez hecha la búsqueda, revisión y clasificación de la información disponible acerca del tema en estudio, se procedió a la precisión de las citas y recolección de las mismas mediante el uso del fichaje, resúmenes, subrayado y paráfrasis, para posteriormente comenzar la redacción del trabajo, en cuya exposición se describe la gestión de Rafael Vegas y su equipo de despacho frente al Ministerio de educación Nacional, abordando las Memoria y Cuenta correspondiente a los años 1943 y 1944, destacando las realizaciones más significativas del trabajo ministerial realizado durante estos dos años; y en el contexto de ambas Memorias, finalmente se presenta una relación y análisis de los Seis Cuadernos de Organización del Trabajo Escolar, donde se puede evidenciar el esfuerzo de Rafael Vegas y su equipo de trabajo para mejorar el sistema educativo venezolano, especialmente, el Subsistema de Educación Primaria.

7. Resultados y discusión

El trabajo que hace Rafael Vegas en conjunto con su equipo frente al Ministerio de Educación Nacional en el periodo 1943-1945, marca la diferencia frente a otras gestiones ministeriales. En el ámbito de la Educación Primaria, especialmente a través de las Escuelas Experimentales, por primera vez se fija especial atención en los educandos y son vistos éstos como seres pensantes y racionales a quienes se les debe formar interactuando y reconociendo el contexto, principios enmarcados en la Escuela Activa propuesta teóricamente por John Dewey. Esta innovación contribuyó a modernizar el Sistema Educativo venezolano.

Otros elementos modernizadores a destacar son la incorporación del padre y la madre, así como a la comunidad en general, al proceso de educación de los niños; y la exigencia de formación permanente a los docentes.

También bajo la gestión de Rafael Vegas en conjunto con su equipo ministerial, se introduce el Método Laubach. Ello refleja la intención, no sólo de atacar los viejos métodos de educación tradicional, sino también la concreción de todo lo que había iniciado con el Plan Vegas.

Rafael Vegas se preocupó seriamente por todos aquellos elementos que obstaculizaban el proceso de enseñanza, así como por aquellas condiciones socio-económicas y culturales que afectaban el proceso de aprendizaje. Durante su gestión frente ministerial se redujo el analfabetismo en un 50%, logro realmente significativo y de indudable reconocimiento en el marco de los cimientos de la democracia.

Por último, los seis cuadernos de organización del trabajo escolar, producto de la gestión ministerial, le dan cuerpo y consistencia a las directrices que buscaban mejorar la educación a nivel nacional. Estos también tributan a los esfuerzos que se venían haciendo desde 1938 con el Plan Vegas. Así pues, siempre buscó innovar en los campos que actuó, tratando con ello de fomentar el progreso del país, ya sea como Psiquiatra, Ministro de Educación, Profesor de aula y Director de escuela.

Conclusiones

De los muchos aportes de Rafael Vegas a la educación venezolana del siglo XX y que se han mantenido hasta principios del siglo XXI, los más importantes, didácticamente hablando son: Organización del Trabajo Escolar; Creación de Grupos Escolares, Dotación de Mobiliario Escolar; Transformación de las Escuelas Unitarias; Reformas al Pensum, la Extensión Pedagógica; Ley de Escalafón del Magisterio y la Reforma de la Educación Secundaria, cuyos efectos y trascendencia dieron los lineamientos para el sistema educativo venezolano actualmente vigente.

Vale decir además que no existen antecedentes de trabajos de investigación en la Universidad Central de Venezuela que se refieran a la labor realizada por Rafael Vegas, lo que a su vez genera un desconocimiento de sus aportes dentro de la historiografía política y educativa del país.

Parfraseando al doctor Pablo Izaguirre “se puede concluir que Rafael Vegas fue un educador intuitivo, en quien la Medicina, la Psiquiatría, la Pedagogía y la vida misma, no hicieron sino perfeccionar lo que era de él precioso don”.

Agradecimientos

Al profesor Carlos Viso por su apoyo, conocimientos y acertadas correcciones para la realización de este trabajo. Al profesor Fernando Silva por sus sabios consejos y compartir conmigo sus conocimientos sobre la Historia de las Ideas Pedagógicas en Venezuela. A la Profesora Alejandra Leal por su tiempo para leer el trabajo y brindarme sus observaciones. A mi colega y excompañero de estudios Pedro Torres por su colaboración, orientación y discusiones académicas que siempre me dieron luces. Al Licenciado Carlos Lindarte por compartir sus conocimientos conmigo y brindarme sus orientaciones metodológicas.

Referencias

Fuentes Documentales

Gaceta Oficial, 05 de mayo de 1943, N° 12.093.

Gaceta Oficial, 22 de agosto de 1944, N° 94 Extraordinario.

M.E.N. (1944): Memoria y Cuenta que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1944. Contiene la actuación del Despacho en el año civil de 1943. Tomo 1. En: FERNÁNDEZ H., Rafael (1981) Memoria de Cien años. La Educación Venezolana 1830 – 1980. Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas.

M.E.N. (1944 - 1): Primer Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Programa Mínimo de Trabajo para los Directores de las Escuelas Graduadas. Programa Mínimo de Actividades para los Inspectores Técnicos de Educación Primaria. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Tipografía Americana, Caracas.

M.E.N. (1944 - 2): Segundo Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Contiene: Estatutos para las Cooperativas Escolares. Reglamento para las Cooperativas Escolares. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Imp. El Esfuerzo, Caracas.

M.E.N. (1945): Memoria y Cuenta que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1945. Contiene la actuación del Despacho en el año civil de 1944. Tomo 1. En: FERNÁNDEZ H., Rafael (1981) Memoria de Cien años. La Educación Venezolana 1830 – 1980. Ediciones del Ministerio de Educación, Caracas.

M.E.N. (1945 – 3): Tercer Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Instrucciones para la aplicación del Método Laubach. Alfabetización de Adultos. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Caracas.

M.E.N. (1945 – 4): Cuarto Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Microbiografía Escolar del General Rafael Urdaneta. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Tipografía Americana, Caracas.

M.E.N. (1945 – 5): Quinto Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Sociedad de Padres y Maestros. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Tipografía Americana, Caracas.

M.E.N. (1945 – 6): Sexto Cuaderno sobre Organización del Trabajo Escolar. Guías Didácticas para los Profesores de Educación Normal. Dirección de Educación Primaria y Normal, Ministerio de Educación Nacional, Tipografía Americana, Caracas.

Fuentes Bibliográficas

- Bastidas, Arístides. (1978). *Reportaje biográfico*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Casanova, Eduardo. (2010) *Rafael Vegas*. Biblioteca biográfica venezolana, 104 Vol. C.A. Editora El Nacional y Banco del Caribe.
- Dávila, Luis Ricardo. (1988). *El estado y las instituciones en Venezuela (1936-1945)*. El libro menor, N° 124. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Fernández Heres, Rafael (1988). *Referencias para el estudio de ideas educativas en Venezuela*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Gabaldón, Arnoldo. (1986). *Discurso pronunciado en la sesión inaugural del VII Congreso Venezolano de Salud Pública*. En: Ponencias. VII Congreso Venezolano de Salud Pública. Caracas: M.S.A.S.
- González Baquero, Rafael. (1962). *Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la Educación Rural (1932-1957) en Venezuela*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Hanan Díaz, Fanuel. (2000) *Rafael Vegas. La herencia de un forjador de caminos*. Caracas: Fundación Rafael Vegas.
- Hecker, Sonia. (2005). *Por una puerta estrecha: Sara Bendahan*. Caracas: Fundación Polar.
- Luque, Guillermo. (1999). *Educación, estado y nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*. Caracas: UCV-CDCHT.
- Luque, Guillermo. (2009). *Educación, Estado y Nación una historia política de la educación oficial venezolana*. Caracas: Monte Ávila Editores, C.A.
- Rodríguez, Nacarid (1998). *Historia de la educación venezolana. Seis ensayos*. (Compilación). Caracas: Universidad Central de Venezuela, Rectorado Facultad de Humanidades y Educación, Comisión de Estudio de Postgrado.
- Rosales Medrano, Pedro.; y Mendoza, Ciro (2005). “*Rafael Vegas en la Historia de Venezuela: una aproximación al estudio de su pensamiento y obra*”. Trabajo de Grado no publicado. Mérida: Universidad de Los Andes (ULA), Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación.
- Suárez Figueroa, Naudy. (1983). *Programas políticos venezolanos de la primera mitad del siglo XX*. Tomo I. Caracas: 2da edición, publicaciones del Colegio Universitario Francisco de Miranda.
- Uslar Pietri, Arturo. (1940). *Discurso en el Palacio Federal Legislativo ante la aprobación de la Ley de Educación*. En Caracas, a los 24 días del mes de julio del año 1940, sesión del Congreso Nacional de los Estados Unidos de Venezuela.
- Viso, Carlos. (1999) *Educación y salud en el proceso de modernización del capitalismo rentístico del Estado en Venezuela 1936-1945*. Caracas: Secretaría, Universidad Centran de Venezuela (UCV), Fondo Editorial Tropykos. Condición APUCV-IPP-Tropykos.

Viso, Carlos. (2012). *Cultivador de humanidad entre la niebla Rafael Augusto Vegas Sánchez 1908-1973*. Caracas: Ensayo inédito.

Zumeta, César. (1961). *El Continente Enfermo*. Caracas: Secretaría General de la Presidencia de la República. Colección Rescate.

Fuentes Electrónicas

Lovera, Roberto. (2008). *Rafael Vegas, Psiquiatra y Civilizador Contemporáneo. Literanova* [Revista en línea]. En: <http://www.literanova.net/index.php/rafael-vegas-psiQUIATRA-y-civilizador-co> (consultada el 10 de marzo de 2012).

Colegio Santiago de León de Caracas (s/f). *Biografía del Dr. Rafael Vegas*. [Portal Web del Colegio Santiago de León de Caracas]. En: <http://www.cslc.e12.ve/portal/cslc/index.php/colegio/iQuienes-somos/biografia/197-biografia-del-dr-rafael-vegas2> (consultada el 4 de febrero de 2013).

PUBLIC MANAGEMENT OF RAFAEL VEGAS AS MINISTER OF EDUCATION 1943-1945

ABSTRACT: Rafael Augusto Vegas Sánchez (1908-1973), dedicates 35 years of his life in an uninterrupted way to the social and educational service of the country, highlighting his actions in the period 1943-1945, within the framework of the modernization of the Venezuelan State. Its management during this stage is little known, documented and valued within the socio-educational historiography of Venezuela. The purpose of this work is to assess the public management of Rafael Vegas and his contributions to Venezuelan education within the framework of the modernization of the State in Venezuela, based on the analysis of policies, plans, programs and projects during his administration before the Ministry of Education. National 1943-1945. The treatment of the sources was carried out through the strategy of content analysis, based on the identification of the political intentions of Rafael Vegas for the Venezuelan educational system between 1943 and 1945. In this way the socio-educational contributions of Rafael Vegas in the period 1943-1945 were identified, and the importance of these for the teaching profession and the current Venezuelan society. His legacy could be recognized as part of the history of education in the social process of Venezuela.

Keywords: Rafael Vegas; Public Management; Education.

RETOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LAS Y LOS NIÑOS JORNALEROS MIGRANTES EN MÉXICO

TERESA DE J. ROJAS RANGEL

Universidad Pedagógica Nacional, México. tererojas10@yahoo.com

RESUMEN: En México, la población infantil donde permanecen los mayores porcentajes de repetición, abandono escolar y rezago educativo, es con las y los niños jornaleros agrícolas migrantes (NNJAM), pese al esfuerzo gubernamental realizado por ya casi cuatro décadas con la implementación de programas educativos, específicamente diseñados e instrumentados para esta población infantil. Acciones gubernamentales que han mostrado escasos resultados, debido a la falta de calidad y equidad de la oferta educativa y a las heterogéneas y cambiantes condiciones políticas, económicas y productivas, en las regiones en donde se instrumentan los programas dirigidos hacia este sector de la población nacional. El objetivo de la ponencia, es presentar los principales logros y retos pendientes en la política para las políticas y programas para la atención de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de los NNJAM, población infantil que constituye uno de los grupos sociales más vulnerables del país. Esta comunicación presenta parte de los resultados de una investigación cuantitativa y cualitativa realizada durante los años 2012-2014, en la que se analizaron los alcances de la política educativa para los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes en las entidades federativas más representativas de la migración rural-rural vinculada al mercado de trabajo agrícola en México. Se concluye con algunas reflexiones sobre los principales retos que enfrentan hoy la política educativa y las acciones gubernamentales para poder ofrecer una educación justa y con equidad a esta población infantil. Retos que definitivamente son de largo alcance, y que implican no sólo una consecuente voluntad política sino un conjunto de estrategias de inversión pública, de vigilancia y rendición de cuentas en la aplicación de los recursos financieros asignados al programa, de gestión intersectorial e interinstitucional, y de cambios pedagógicos, curriculares y didácticos radicales para que la educación de los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes se constituya en una verdadera oportunidad para la inclusión social de esta población infantil.

Palabras clave: política educativa; calidad y equidad educativas; educación básica; niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes (NNJAM); *Programa Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes* (Pronim).

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 30 años surgieron los primeros proyectos por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) para otorgar una atención educativa específica para esta población infantil. La política educativa del gobierno “foxista” representa un punto de inflexión, con respecto a la tendencia mostrada en las décadas anteriores (1980-2000), en las que la educación de los NNJAM estuvo en franco abandono por parte del Estado.

En el *Programa Nacional de la Educación, 2001-2006* (Presidencia de la República, 2001), se subraya el compromiso del Estado para reorientar la educación básica del país hacia la justicia y la equidad en el acceso, en el proceso, y el logro educativo. La equidad aparece como el eje fundamental y como una de las líneas prioritarias en la educación para los sectores sociales en mayor desventaja. El primer objetivo estratégico del Pronae era garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios educativos de la población que se encuentra en condiciones de pobreza extrema y alta vulnerabilidad, como son los hijos e hijas de los jornaleros agrícolas migrantes (SEP, 2001). Es en este marco político surge el Pronim (DOF, 2002), programa que fue diseñado específicamente para dar respuesta a las necesidades educativas de esta población infantil, y mediante el cual se otorgaron recursos adicionales y complementarios a las entidades federativas de atracción, intermedias y de origen, que concentran el mayor número de población jornalera migrante, con el propósito de mejorar la calidad y favorecer la equidad de los servicios de educación primaria para los NNJAM.¹

Posteriormente, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (Presidencia de la República, 2007), se subraya desde el discurso político la preocupación por la igualdad de oportunidades educativas de los grupos sociales menos favorecidos: “En un país como México, caracterizado por elevados contrastes entre las familias y entre las regiones, es necesario apoyar a los estudiantes más rezagados de modo que estén en condiciones de aprovechar las oportunidades que ofrece la educación” (Presidencia de la República, 2007: s/p). Y se remarca la importancia de la educación como medio para contrarrestar la pobreza y la desigualdad que existe. Sin embargo, en el régimen presidencial calderonista (2006-2012), lo que se había logrado avanzar durante la política foxista –al menos en el plano del discurso político–, se desvanece. Los jornaleros agrícolas migrantes, como sector de la población, se desdibujan y no son reconocidos como grupo vulnerable o prioritario dentro del proyecto de desarrollo del país.

Durante el penúltimo sexenio de gobierno, los hijos y las hijas de las familias agrícolas migrantes solamente se hacen visibles en el *Programa Sectorial de Educación*, donde se plantea como uno de los objetivos fundamentales el: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007:11). Para lo que, la política educativa ofrecía: “Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia” (SEP, 2006:11).

Es en este régimen gubernamental, además de la atención que se ofrecía en educación primaria, también se le asigna al Pronim la función de ofrecer servicios de educación preescolar (2007), posteriormente en el año 2009 se amplía la oferta a la educación secundaria, y para el año 2011, se incluye la educación inicial en el programa (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2010). Adicionalmente, hay un cambio en la gestión del Pronim que favoreció transformaciones importantes, al pasar a ser coordinado a nivel nacional por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Cambio de corte

administrativo, que representó modificaciones en la orientación política-administrativa y técnico pedagógico del programa a nivel nacional.

Durante los últimos años de operación del Pronim (2011, 2012 y 2013) se planteó como objetivo general del programa el: “Contribuir a superar la marginación y el rezago educativo nacional de las niñas y niños en contexto o situación de migración atendidos en educación básica” (DOF, 2013: s/p). Con un énfasis particular, en el nivel de educación inicial, y en general en la educación básica mediante un enfoque educativo centrado en la atención a la diversidad social, cultural y lingüística (DOF, 2013). Lo que pretendió lograrse mediante los siguientes objetivos específicos:

- Promover el acceso y permanencia en la educación básica de niñas y niños en contexto y/o situación de migración, favoreciendo el logro educativo.
- Atender educación inicial y ofrecer educación básica de calidad, con pertinencia a la diversidad social, étnica, cultural y lingüística.
- Generar propuestas pedagógicas y curriculares, enfocadas a atender la interculturalidad en el aula, la organización, metodología multigrado y la perspectiva de derechos humanos y de género.
- Generar plataformas de capacitación y actualización adecuadas al perfil de los docentes que trabajan con la población migrante, que contemplen la co-asesoría, acompañamiento y asesoría especializada.
- Diseñar materiales educativos considerando la propuesta nacional para atender la heterogeneidad de la población migrante (DOF, 2013: s/p).

Objetivos loables que se orientan en una política educativa incluyente, y por demás necesaria, para poder garantizar el derecho a la educación básica de las NNJAM. Sin embargo, en México una cosa es el discurso político y otra muy distante son los resultados que se obtienen en la ejecución de los programas educativos.

2. DESARROLLO

2.1 Marco referencial

La justicia como ideal social es un ideal político y ético en las sociedades modernas, particularmente en los países en vía de desarrollo donde el modelo económico global existente ha profundizado la brecha de la pobreza, y se han sofisticado los mecanismos de exclusión y diferenciación social y cultural. Se entiende como justicia social, al establecimiento de los principios y el ejercicio de las “*libertades de la igualdad de la ciudadanía*” (Connell, 1997:124), donde la educación es un derecho fundamental de todos los individuos y una obligación del Estado otorgarla, para alcanzar una distribución más justa y equitativa de los beneficios y de las responsabilidades en la sociedad (Rawls, 1997). Una sociedad es más justa cuando las desigualdades para participar de los beneficios de la sociedad son menores y los más pobres tienen garantizados sus derechos humanos básicos, por lo que la igualdad de oportunidad educativa tiene un valor fundamental en sí misma, además de que la educación es un medio posibilitador para permitir el acceso a otro tipo de oportunidades sociales como la alimentación, la salud, el empleo digno y el ejercicio de las libertades políticas (Reimers, 2000:15).

En la educación, esta justicia social alude al ejercicio pleno del derecho a recibir una educación con calidad y equidad, como medios posibilitadores para avanzar hacia una sociedad más democrática e incluyente. La educación es un bien público y social, al mismo tiempo que es un derecho es un medio privilegiado para garantizar la participación del individuo en la sociedad. Por la importancia creciente que tiene este bien público para sus beneficiarios, y dada la creciente polarización económica y social, hay razones para preguntarnos sobre las causas de la desigualdad que predomina en su distribución, y por qué cientos de miles de niñas y los niños aún no cuentan con la oportunidad en igualdad de condiciones, para ejercer este derecho.

Como objeto de conocimiento la falta de igualdad de oportunidades educativas presenta múltiples líneas de análisis. Dentro de las más significativas se encuentran: La jurídica, donde se reconoce la igualdad de oportunidades para la educación como un derecho humano y universal; derecho que se tensa entre las políticas gubernamentales y el interés público por hacerlo efectivo.

La política ética, ámbito en el que lo jurídico se vuelve un imperativo de justicia social. Todas las niñas y todos los niños deberían tener en condiciones de igualdad, la oportunidad a una educación de calidad y con equidad, no sólo porque normativamente está instituido como un derecho, sino fundamentalmente como resultado de la realización de axiomas morales esenciales en una sociedad que se precie de ser justa y democrática.

La socioeconómica, donde el peso de la pobreza y la marginación muestran sus efectos más perversos, coartando los débiles esfuerzos que realiza el sistema escolar, con vistas a que los niños y niñas que provienen de los sectores más vulnerables adquieran las competencias que les permitan ampliar las posibilidades para participar de manera más democrática en las actividades productivas, en el acceso a la información y en el ejercicio de su ciudadanía. Los factores sociales y económicos aparecen como determinantes en la distribución social de la escolaridad, manteniendo a los sectores más pobres al margen de los beneficios educativos y, por ende, excluidos del desarrollo y progreso económicos.

La educativa, donde confluyen las múltiples determinaciones externas e internas del sistema educativo, las cuales se configuran en el gran reto por enfrentar, a fin de poner en práctica las políticas, modelos educativos, estrategias pedagógicas pertinentes para que todos los niños y las niñas puedan ingresar y transitar satisfactoriamente en la escuela como la vía legítima para acceder al desarrollo personal como social.

La aspiración por la educación para todos no es nueva, lo que ha transformado son las formas en que se ha distribuido este bien y los criterios de igualdad que han orientado esta distribución, particularmente a partir de la última mitad del siglo pasado. En la reconstrucción de los antecedentes históricos de este anhelo, se parte de las declaraciones internacionales emitidas en la segunda mitad del siglo XX (*Declaración de los Derechos Humanos* de 1945, *la Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 y *la Declaración de los Derechos de Niño* de 1959), donde surgen los principios que han orientado, en buena medida, las acciones educativas vigentes que se acompañaron con el transcurrir del tiempo, con otras declaraciones políticas y jurídicas, donde se reconoce a todos los menores de edad como sujetos plenos de los derechos y de las garantías fundamentales.

Son innegables los alcances que se han logrado en el marco de los principios políticos y filosóficos que impulsaron la igualdad formal para el acceso de todos los niños a la escuela. En la *Declaración de los Derechos del Niño* (1959), se plantea la incorporación del niño y de la niña a la escuela como un derecho universal y una obligación por parte del Estado de garantizar este derecho, tendencia generalizada que gradualmente fue adquiriendo aceptación en el siglo XX, y cuyos argumentos afirman la necesidad de la gratuidad y la obligatoriedad de la educación por parte de Estado para propiciar la instrucción primaria para todos los niños y las niñas: “Hoy la escolarización, la que es obligatoria en particular, es un rasgo que se ha universalizado en las diferentes sociedades y culturas [...]. Es un mito ligado a la creencia en la existencia del progreso, al que hemos llegado a considerar formador de una vida más plena y de más calidad en las sociedades avanzadas, y que había que ofrecerlo a todos bajo el estado del bienestar” (Sacristán, 1999:10). Sin embargo, en la práctica estos derechos y obligaciones se han cumplido y ejercido de manera parcial y en desigual medida. En la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990): “[...] se reconoció que no bastaría con ampliar el acceso a la educación para que esta contribuyera plenamente al desarrollo de los individuos y la sociedad.” (Unesco, 2015:219). Y se subraya la calidad como condición imprescindible para alcanzar la equidad. Las “*promesas de la educación para todos no se cumplieron*” (Unesco, 2015), en México siguen existiendo millones de niños y niñas no pueden acceder a la escuela. Por otra parte, las condiciones en la escuela son poco favorables, y más aún cuando los hijos de los pobres presentan altos índices de desnutrición, carecen de alimentos y tienen que trabajar jornadas completas antes de asistir a clases, y se caracterizan por la diversidad cultural y lingüística: “La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. La educación es un proceso que opera mediante relaciones que no se pueden neutralizar ni cambiar para que incluyan en su propia esencia la posibilidad de una distribución igual del bien social” (Connell, 1997:28). La igualdad que pretende alcanzar la educación básica obligatoria es negada por las condiciones que poseen los diferentes sujetos y grupos sociales, y por la propia oferta educativa que obstaculiza el acceso, la permanencia y el logro escolares. Si bien es cierto que “[...] la igualdad política es el punto de partida de la igualdad real” (Gimeno Sacristán, 1999:23). También es verdad “[...] que la igualdad individual (expresada en acceso formal a la escuela) es sólo una primera condición para el establecimiento de un orden social justo, mas no es su objetivo” (Connell, 1997:24-25).

En un sistema *de libertad natural* de una economía libre de mercado, donde las posiciones se abren a las capacidades personales y al modo en que se aplican las instituciones, se requiere de una igualdad formal para tener los mismos derechos legales para acceder a las situaciones y beneficios sociales. En un *sistema de igualdad liberal*, al requerimiento de la igualdad abierta a las capacidades, se añade el sentido formal para obtenerlas, a fin de, aminorar la influencia de las contingencias sociales y de las capacidades naturales sobre los criterios de distribución para el acceso a los bienes económicos y sociales. Desde esta perspectiva, la función de la educación debe orientarse a igualar las habilidades individuales, a fin de lograr formar recursos cada vez más competitivos: “[...] es posible aumentar la equidad si se aumenta la igualdad de oportunidades entre hijos de familias de estratos altos, medios y bajos, para acceder a mejores puestos de trabajo. Una mejor distribución de activos simbólicos hoy (como son los conocimientos y destrezas útiles), siembra una mejor distribución de activos materiales

mañana (ingresos, bienes y servicios). Los activos simbólicos son capacidades que transmitidas de manera equitativa, permiten centrar la competitividad futura sobre la base de mayor igualdad en las opciones para competir.” (Hopenhayn y Ottone, 1999:79). Para ello se proponen medidas redistributivas para compensar a los sectores marginados. En la teoría de la *igualación equitativa de las oportunidades* de John Rawls (1997), la función de la educación es redistributiva bajo el principio de diferencia, y se debe prestar más atención a aquellos con menores activos originales y nacidos en las posiciones sociales menos favorables, para que todos los contratantes tengan igual oportunidad en la sociedad. Esto nos conduciría a que, dado los contrastes naturales y sociales de las personas: compensar las desventajas contingentes en dirección a la igualdad.

Bajo este principio se puede inferir la necesidad de un mayor número de recursos (financieros y humanos) en la educación para los más desfavorecidos como un criterio fundamental de justicia, de eficiencia económica y de bienestar social. En el principio de la diferencia, no se exige nivelar las desventajas para poder competir de igual manera, “[...] *los recursos para la educación no se asignarán única ni necesariamente, de acuerdo con lo que previsiblemente puedan rendir como capacidades productivas, sino de acuerdo también al valor que tengan como medios que enriquecen la vida personal y social de los ciudadanos, incluyendo aquí a los menos favorecidos*” (Rawls, 1997:109). En esta perspectiva, el valor de la educación no está dado a partir de la eficiencia social y los valores tecnocráticos, sino que su valor, está dado en función de las posibilidades para poder participar en los beneficios sociales y en el enriquecimiento de las formas de participación, en donde, la ganancia de los más favorecidos ayudan a los menos favorecidos. Pero ¿cómo poder pedir equidad educativa, cuando la tendencia que subyace en términos de inversión es, cada vez más con menos para los que menos tienen?.

Un primer criterio de eficiencia es de orden cuantitativo y, en efecto esto significa dotar a los Programas Educativos de los recursos máximos (no mínimos), ya que estos niños requieren más que cualquier otro: “El acceso a todo recurso escaso comienza siempre por constituir un problema cuantitativo para convertirse, posteriormente, cuando la escasez ya no es tanta, en una cuestión cualitativa.” (Fernández, 1990:112). Otro criterio, es dejar de pensar los resultados educativos en términos de su valor económico, se trata de pensar los beneficios de la educación en términos de justicia social, la cual no es compatible con los criterios del mercado y de la rentabilidad. Los problemas de la desigualdad educativa y la falta de calidad en los programas de educación básica para los niños jornaleros migrantes, sólo en principio son técnicos, los verdaderos problemas son políticos y económicos. Pero no por ello imposibles de resolver, ya que la educación sí tiene costos, pero sus beneficios no tienen precio. Esto pone en el centro de la mirada al Estado y a la política educativa, como responsables de la toma de decisiones y de la instrumentación de las acciones educativas en el país y, a la sociedad en su conjunto, como co-responsable en la construcción de la realidad y del devenir social. Ya que la falta de oportunidades educativas de los niños jornaleros migrantes, en gran medida hay que problematizarla, a partir de la tensión entre las reformas de las políticas públicas, la innovación educativa y la participación social. A fin de poder orientar la educación básica de los sectores más vulnerables hacia la consecución de fines educativos con mayor equidad.

La educación es una *vía media* constituida por: “[...] los estados que en la persona producen los bienes, estados en virtud de los cuales los niveles de utilidad adquieren sus

valores. Esto es ‘posterior’, a ‘tener los bienes’ y ‘anterior’ a ‘tener la utilidad.’” (Cohen, 1998:39). La educación no tiene valor en sí mismo, sino que es un objeto valioso en cuanto medio para el bienestar, ya que desarrolla capacidades para ser seres humanos con libertad de elegir entre diferentes formas de vida, la calidad de vida que logra llevar una persona depende de la capacidad para elegir ese modo de vida (Sen, 1998:26). Y sin lugar a dudas, si a los niños y niñas migrantes les diéramos las capacidades y funcionamientos para elegir, tendríamos simplemente a niños y niñas con la esperanza de alcanzar una vida digna.

2.2 Procedimiento de investigación

En el presente estudio se privilegió el método de investigación de corte hermenéutico, donde los referentes explicativos se construyen mediante la recopilación de los significados y el sentido que los protagonistas le asignan y le confieren a la realidad en contextos concretos. Esta perspectiva de investigación multisituada permite recuperar los significados según el contexto y el punto de vista de los actores a partir de sus saberes (modos de operación que posibilitan la acción), discursos (como forma de expresión de la articulación entre los significados y los contextos materiales), y las relaciones de poder (que definen su posición y condiciones de acción) en espacios diferenciados.

La elección de este método implicó recopilar información cualitativa con los protagonistas centrales vinculados con la problemática educativa de los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, con el fin de reconstruir su modo de visualizarla, cómo resignifican sus acciones en su papel de hacedores de las políticas dentro de los marcos institucionales y la forma en que valoran los resultados obtenidos. Para ello, se aplicó un dispositivo conversacional por medio de entrevistas a profundidad y el registro de testimonios de tomadores de decisiones y responsables de la operación de los programas educativos; trabajadoras sociales y otros agentes relacionados con las empresas agroexportadoras; integrantes de las comisiones de derechos humanos estatales y activistas de Organizaciones No Gubernamentales (ONG); especialistas, docentes y otros profesionales que trabajan con la población jornalera migrante. El trabajo de campo para la recopilación de datos cualitativos se llevó a cabo en tres entidades federativas representativas (Sinaloa, Puebla y Guerrero) de la dinámica migratoria vinculada al mercado de trabajo agrícola dentro del país.

Para el análisis cuantitativo, se toman como referencia los resultados oficiales de las acciones realizadas a nivel nacional por el Programa Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el fin de documentar diversos indicadores relacionados con la operación y los resultados del programa (financiamiento educativo, cobertura, matrícula escolar, número de grupos por docente, niveles atendidos por docente, número de docentes por espacio educativo, tiempo para el trabajo escolar, número de niñas y niños atendidos, asistencia escolar, entre los más relevantes).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

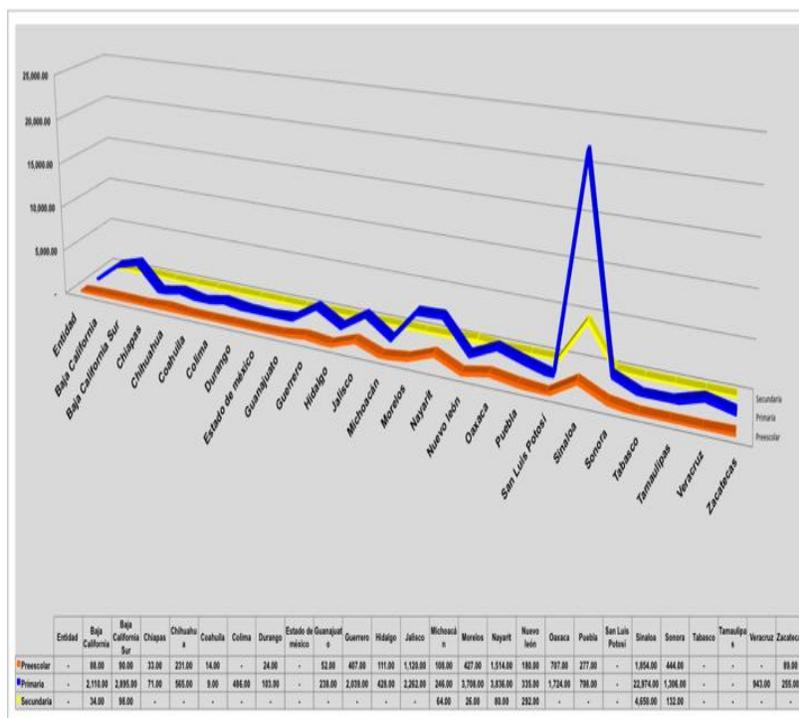
3.1 Los aparentes logros

Se estima que existen más de 2 millones de jornaleros migrantes a nivel nacional, de los cuales el 54.6% son hombres y el 44.1% mujeres, en su gran mayoría son jóvenes no mayor de los 30 años, con una participación en el sector de un 40% de población de origen indígena (Sedesol, 2010). De este sector de la población jornalera, según esta misma fuente oficial el 36.6% son menores de 15 años de edad (746,792), de los cuales se estima que el 59.2% de niñas y niños entre 5 a 17 años están incorporados a las actividades productivas agrícolas (Schmelkes y Ramírez, 2011). Personas menores de edad cuya mano de obra se ocupa en la limpia, recolección, corte y acarreo de diversos productos agrícolas, y que “ayudan” a los padres de familia a incrementar los magros ingresos que reciben como resultado del trabajo familiar que realizan durante las largas y penosas jornadas en los campos agrícolas de país. En detrimento de sus oportunidades de desarrollo y para asistir, permanecer y obtener logros significativos en las actividades escolares.

Los datos oficiales publicados en el DOF y la SEP reportan que en el país se atendía en educación básica al 5% de la demanda potencial de esta población infantil estimada en 500 mil niñas y niños menores de 14 años (SEP-DGEI, 2010:3; DOF, 2010: s/p). Existen estudios que nos muestran que el rezago educativo de este país está concentrado en esta población (Ramírez, 2001; 2002), y que el más alto porcentaje de niños trabajadores lo encontramos en la agricultura, en lo que hoy la Organización Internacional del Trabajo (OIT) denomina las peores formas de trabajo infantil. Población infantil que permanece sin tener oportunidades educativas en educación básica, a pesar de la política educativa expansionista y del significativo incremento de los recursos financieros para la operación del Pronim, particularmente a partir del ciclo agrícola escolar 2008-2009.

El Pronim inicia su operación durante el ciclo escolar agrícola 2001-2002 en 14 entidades federativas, para el año 2010 la cobertura se había ampliado a 25 entidades y en para el año 2011 se establece el compromiso de ampliar el programa a prácticamente todo el país, incluyendo el Distrito Federal (DOF, 2010). Durante el primer año de operación el Pronim contó con un financiamiento de 10 millones para 14 estados, monto que fue disminuyendo durante los cuatro años siguientes. Para el año 2006 se contaba solamente con 6.2 millones para la operación del programa en 15 estados. Para la operación del programa durante el año 2011 se contaba con más de 158 millones (DOF, 2010).

Para el ciclo escolar agrícola 2009-2010 se reportan como beneficiarios a 60 477 niñas y niños en 25 entidades federativas, y señala que este resultado representa algún tipo de beneficio al 8 por ciento de esta población infantil (DGEI-SEB, 2010:4). Este sólo indicador pone en cuestión a las políticas públicas dirigidas hacia la educación de los migrantes internos del país. Por otra parte, para este mismo ciclo escolar, los beneficiarios del Pronim se concentran fundamentalmente en la educación primaria con un total de 47,331 alumnos y alumnas (78.3%) y en menor medida en educación preescolar con 7,770 alumnos y alumnas (12.8%) y secundaria con 5,376 alumnos y alumnas (8.9%). Adicionalmente, el 79% de los alumnos beneficiados (37,785) se centraliza en seis entidades de atracción: el 48.5% en el estado de Sinaloa (22,974 alumnos), como se puede observar en la gráfica siguiente (DGEI-SEB, 2010:13).

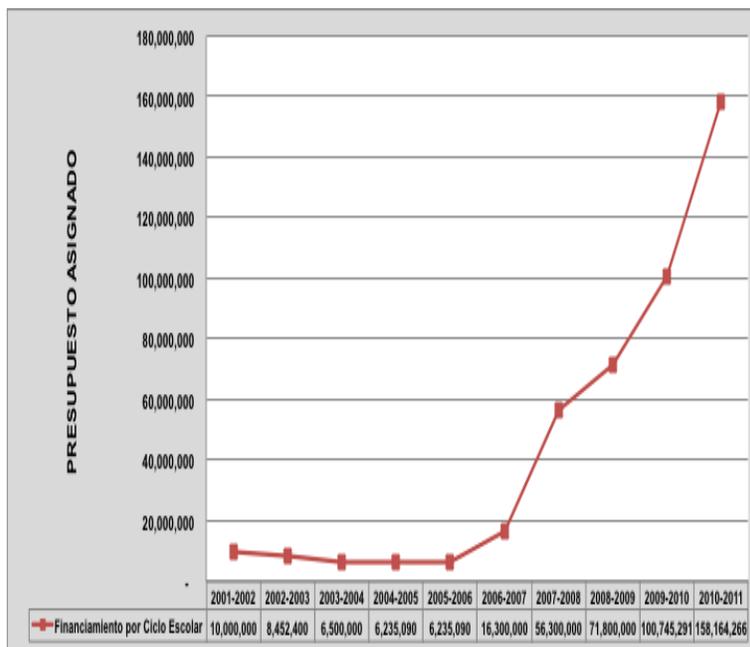


Gráfica No. 1 Matrícula escolar por nivel educativo y entidad federativa (Pronim)

Estos limitados y tan diversos resultados entre las entidades federativas tienen que ver en principio con la heterogeneidad que caracteriza a la dinámica migratoria y las lógicas productivas y del mercado agrícola nacional e internacional que define diversas necesidades educativas en las entidades federativas pero también estos alcances son resultado de diversos factores y condicionantes locales en las que opera el Pronim en cada uno de los estados, las condiciones adversas que devienen de la demanda educativa, y múltiples factores asociados con la movilidad y la incorporación de los niños al trabajo infantil, entre otros múltiples determinantes que dificultan y obstaculizan el cumplimiento de los objetivos políticos propuestos. El reto educativo que representa atender a los hijos de los jornaleros migrantes indígenas y mestizos no se resuelve con las políticas expansionistas y remediales, que no trastocan de fondo las causas estructurales que obstaculizan el acceso y la permanencia de las niñas y los niños en la escuela.

3.2 Acciones para mejorar la calidad y la equidad educativas

Una de las directrices centrales del Pronim para las entidades federativas, es mejorar la calidad y ampliar la cobertura escolar para la atención de las NNJAM, a fin de favorecer las oportunidades educativas esta población a la educación básica. Estos propósitos devienen de una política educativa ambiciosa y por demás deseable, si pensamos en el beneficio que su instrumentación pudiera ofrecer a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes. En aras de alcanzar estos propósitos, a partir del año 2007 los incrementos anuales de los recursos financieros para la operación del Pronim son sustanciales, como se puede observar en la siguiente gráfica.



Gráfica No. 2. Financiamiento educativo Pronim, 2001-2011

No obstante el incremento de los recursos financieros, no se han generado mayores oportunidades educativas para las y los niños migrantes. El que haya más recursos financieros por parte del gobierno federal no quiere decir, que haya una política de equidad en términos de inversión pública, porque aún siguen siendo insuficientes los recursos otorgados por parte del gobierno federal frente a las desigualdades regionales y los retos por resolver, y menos aún que el mero incremento de los apoyos presupuestales por si mismos garanticen la igualdad de oportunidades educativas para las NNJAM. Fernando Reimers (2000:s/p) señala: “El problema de la educación no se resuelve sólo dando dinero sino sabiendo cómo utilizarlo (...). Tiene que haber igualdad de oportunidades, aunque no lo haya de resultados. Yo creo que en ese caso lo mejor es una política de discriminación positiva, una política afirmativa: somos un país de emigrantes y lo que queremos es que esos niños lleguen tan lejos como su capacidad les permita.”

Los avances que ha tenido el Pronim particularmente a partir del incremento de los apoyos presupuestales son heterogéneos y diversos en las entidades federativas pero no se ha observado un impacto significativo en contrarrestar los bajos indicadores asociados con la falta de calidad y de equidad que históricamente ha mostrado la oferta educativa. Aunque hay que reconocer el gran esfuerzo de la última década por llevar el servicio educativo a los campamentos agrícolas, todavía y a todas luces, el servicio educativo que se ofrece es de segunda: con personal no profesional, mal pagado y con una alta rotación, con poca supervisión y apoyo de parte del sistema educativo. También existe una alta heterogeneidad en cuanto a las condiciones de los espacios escolares en las entidades federativas y al interior de cada una de ellas. Los recursos financieros del Pronim han ayudado a mejorar

las condiciones materiales de las aulas, sin embargo la gran mayoría de los espacios educativos persisten las condiciones deprimentes y poco favorables para el trabajo escolar (Schmelkes, 2002:4 y 5). Uno de los principales retos de la política educativa es el poder ofrecer aulas dignas a las NNJAM.

En las entidades federativas, como es el caso del estado de Puebla (entidad intermedia de atracción y expulsión migratoria), los maestros realizan las actividades escolares en los mismos cuartos que se les asignan para pernoctar en los albergues o galeras, solo cambian el escenario: de noche son sus habitaciones y de día transforman estos mismos espacios en aulas. Son espacios educativos prestados, adaptados, improvisados y la gran mayoría está en situación de abandono. En Sinaloa (principal entidad de atracción de fuerza de trabajo jornalera agrícola temporal) como en el resto de las entidades federativas receptoras, tenemos escuelas donde se toma la “*foto el Gobernador*”. Existen escuelas completas con edificio propio y totalmente equipadas que cuentan con aulas de medios, mobiliario, materiales educativos, y recursos didácticos, pero son las menos ya que la gran mayoría de los centros educativos en estas entidades funcionan en condiciones y servicios de infraestructura deplorables.

Otro elemento que prevalece, es la carencia de normatividad técnica pedagógica, la instancia coordinadora a nivel federal no tiene capacidad normativa. Incluso dentro de una misma entidad federativa, hay aplicación de diversos modelos educativos, los docentes o promotores educativos igual emplean la propuesta de trabajo multigrado, algunos recuperan parte de los programas generales, otros parcialmente siguen la propuesta pedagógica establecida dentro del propio Promin, otros más aplican los conocimientos y los materiales educativos que aprendieron en el otras instituciones en experiencias previas como instructores o promotores comunitarios.

Se adolece de métodos, técnicas y recursos didácticos, específicamente para la atención multigrado, grupos escolares multiculturales y la enseñanza de la lectoescritura, carencias donde se concentra buena parte de la problemática pedagógica y didáctica. Existen estados como Puebla, donde los docentes no disponen de libros de texto gratuitos. Otro problema que aún no se ha resuelto, es la enseñanza en la lengua indígena, incluidos los estados donde tenemos identificado que la mayor parte de los maestros son hablantes de lengua indígena, por ejemplo Puebla donde este es un requisito indispensable para la inscripción de los docentes al Pronim. Además de que no se cuentan con mecanismos adecuados para la evaluación y certificación de los aprendizajes, control escolar y la continuidad educativa. Entidades federativas como Puebla, aunque tiene operando el programa desde hace 10 o 12 años aún no se ha certificado un sólo niño en educación primaria, hay entidades federativas donde no se extienden boletas de calificaciones. Tiene años la instancia normativa tratando de instituir una boleta única, y mientras se sigue debatiendo el tema de las boletas, las niñas y los niños continúan sin poder acreditar sus aprendizajes, transitando en distintas modalidades educativas en la constante ida y vuelta entre sus regiones de origen y las de atracción (Pronim, Conafe, escuelas indígenas, servicios educativos regulares), sin que se haya logrado que las instituciones por las que transitan validen los estudios realizados.

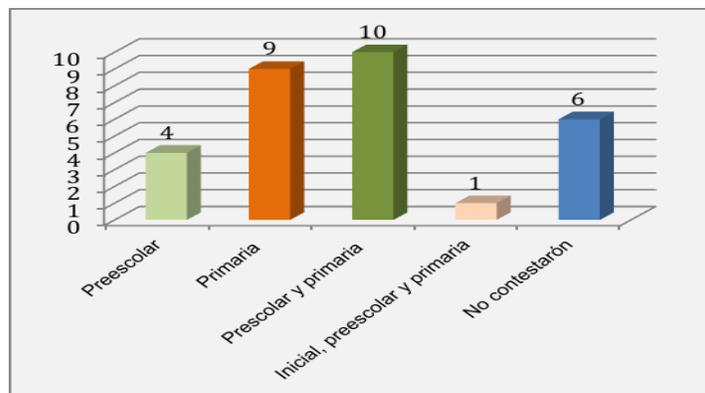
Por otra parte, no se cuenta con una propuesta de formación y capacitación para los docentes y los demás agentes educativos (asesores técnicos pedagógicos y asesores escolares). No existe una normatividad que regule los tiempos, contenidos y estrategias

para la formación de los docentes. Cada entidad realiza la capacitación dependiendo de la perspectiva del equipo técnico estatal y de los recursos financieros que cada instancia local considera pertinente. Capacitaciones cortas en general que duran días o máximo un par de semanas. La formación de los docentes es un factor que necesariamente define la calidad educativa, más aún considerando que existe una gran heterogeneidad en el nivel de escolaridad y formación de los maestros. Al referirse a la formación de los docentes, la coordinadora académica del Pronim en el estado de Sinaloa destaca lo siguiente: “Las debilidades de formación de los profesores y profesoras se evidencian principalmente en el desconocimiento de los contenidos del plan y los programas de estudio y las implicaciones de su tratamiento, así como de las formas de organización y funcionamiento de la escuela y de los contextos de intervención” (Alcaraz, 2008:2).

En Sinaloa, los docentes son profesionales titulados provenientes de diversas instituciones de nivel superior. En Puebla el perfil de los docentes no cuentan con el nivel de estudios para ejercer como maestros ya que su mayoría son estudiantes de licenciatura. Son jóvenes que están en un proceso de formación profesional y no necesariamente como docentes, por lo que aún con la preparación suficiente para realizar el trabajo escolar en los contextos migratorios y con grupos escolares tan complejos como son los que se conforman con niñas y niños jornaleros migrantes. Esta heterogeneidad en los perfiles de escolaridad y en la formación de los docentes genera inequidades regionales en cuanto a los salarios que perciben. En Puebla el pago a los promotores educativos del Pronim era de \$1600 al mes (118 USD), y sólo se les paga durante los meses que dura el ciclo escolar agrícola. Mientras en Sinaloa, estos mismos agentes educativos perciben salarios de \$4600 (340 USD) al mes más algunas prestaciones laborales, en otros estados del país los docentes del programa llegan a percibir hasta \$16,000 (1200 USD) realizando las mismas funciones.

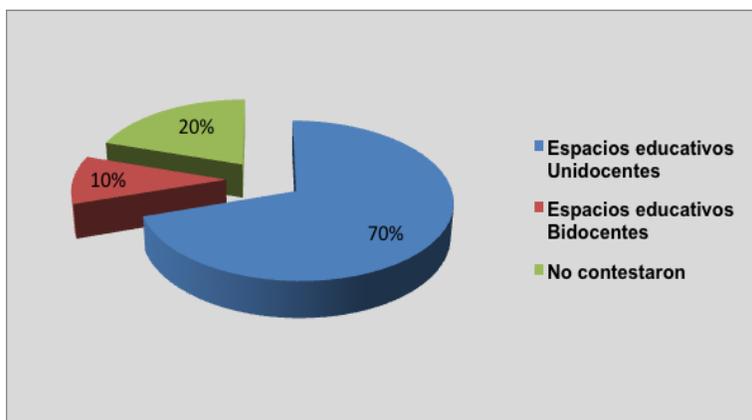
3.3 El formato de la escuela y sus escasos resultados

Los múltiples mecanismos diferenciadores que hacen que la oferta educativa dirigida hacia a los más pobres se convierta en una intervención escolar generadora del fracaso escolar se observan en el Pronim. Identificamos, que hay estados como Puebla, donde los docentes atienden grupos multinivel. Es decir que un solo maestro en un mismo grupo escolar atiende a niñas y niños de educación preescolar y primaria, y en algunos de educación inicial. Como se puede advertir en el Gráfico No. 3, de 30 promotores educativos que conforman la planta docente, 10 de ellos reportan trabajar con primaria y preescolar, un docente con educación inicial, preescolar y primaria, nueve con primaria multigrado y cuatro con preescolar también en sus distintos grados.



Gráfica No. 3 Niveles educativos atendidos por docente Pronim Puebla, ciclo escolar agrícola 2010-2011

En relación a la organización escolar, el formato multigrado es la forma a través de la cual siempre se ha atendido a los hijos de los jornaleros migrantes. En Puebla para el ciclo escolar agrícola 2010-2011, el 60.8% de los promotores educativos afirmó atender en su grupo los seis grados de primaria mientras solamente el 4.3 por ciento asevero atender un solo grado escolar. Mientras que el 70% de espacios escolares eran unidocentes y el 10% bidocentes y el 20% no contestaron. Las escuelas donde se atiende a los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes, son espacios educativos en su mayoría integrados por una o dos aulas, donde atienden el mismo número de maestros, y que están instalados dentro de los albergues o galeras en los campos agrícolas, como es el caso de Puebla.



Gráfica No. 4 Distribución porcentual por número de docentes por espacio educativo PRONIM Puebla ciclo escolar agrícola 2010-2011

En su mayoría son escuelas incompletas, y en algunas entidades federativas no hay presencia de niños de sexto grado, por ejemplo en Hidalgo todas las escuelas son incompletas ya que solo se registran niñas y niños de primero a quinto grado (Rodríguez Solera, 2007:146). Otro indicador importante que nos permite valorar la calidad y la equidad educativa del programa, es el tiempo de que se dispone para el trabajo escolar, lo cual pareciera “*un callejón sin salida*”. ¿Qué es lo que caracteriza al tiempo para la

atención educativa de estos menores de edad a nivel nacional? Hay una duración diversa de los ciclos escolares ya que estos dependen de los ciclos productivos de los diversos cultivos. Tenemos ciclos escolares agrícolas completos con una duración similar a los tiempos de que disponen los servicios regulares, otros ciclos escolares con una duración de 6 a 5 meses, también hay ciclos escolares que duran semanas porque es el tiempo que permanecen las y los niños en las zonas de atracción adonde llegan a trabajar. En las zonas de origen se presenta otro tipo de problemas, se inscriben al inicio de los ciclos regulares en los que permanecen los primeros meses, posteriormente los abandonan para migrar a las zonas de atracción por periodos variables para después regresar en los últimos meses del año escolar. En relación con el número de días que asisten a las actividades escolares, este depende de diversos factores: por una parte de la incorporación o no de las y los niños a las actividades agrícolas remuneradas; de la existencia del servicio educativo y horario en el que pueden asistir; de las condiciones materiales de las aulas y de las galeras; de la asistencia de los docentes a los centros escolares los cinco días de la semana; de la disponibilidad de los padres de familia para que asistan regularmente a las actividades escolares; así como la capacidad física individual de los niños para resistir y adaptarse las adversas condiciones de la movilidad. Las horas de atención diaria son también variables. Tenemos horarios turnos completos, sobre todo matutinos con tiempos similares a los de las escuelas regulares, pero también hay horarios vespertinos y nocturnos con una duración de 1:30 horas. En los horarios vespertinos y nocturnos que son a los que asisten los niños y las niñas que incorporados al trabajo, los menores de edad se levantan a las 5 o 6 de la mañana para irse a trabajar a los campos agrícolas, llegan a la escuela después de las 7 de la noche, donde permanecen cuando más un par de horas porque salen corriendo no solo porque están cansados sino porque le cierran los cuartos donde duermen.

Con todos estas características que presenta la oferta educativa ¿Qué tipo de resultados educativos presentan las y los niños jornaleros agrícolas migrantes? Uno de ellos, es el abandono de las actividades escolares sin concluir los ciclos completos: “*Hoy hago mi tarea porque mañana me voy* - decía una niña indígena recolectora de café en Puebla de 7 años *Cómo que te vas? -Sí, ya me avisó mi papa que mañana nos vamos. Por eso hoy hago mi tarea* (Rojas, 2012).

Hasta el año 2005, estimábamos que casi el 48% de la matrícula nacional del Pronim se concentrada en el primero y segundo grado de primaria, el 28% en cuarto y quinto grado, el 12% en quinto y sexto grado, y no contábamos con datos del 10% de la población infantil restante (Rojas, 2005: p. 208). Desde aquel momento identificamos que el primero y segundo grado son un colador en la trayectorias escolares de las y los niños jornaleros migrantes, que tiene que ver con las dificultades que se enfrentan en la enseñanza de la lectoescritura y las que conllevan el trabajo educativo con alumnos hablantes de la lengua indígena.

La mayoría de los niños que logran inscribirse y permanecer en la escuela no la concluyen, estimábamos que solamente el 0.3% lograba inscribirse a 6º grado, y ahí eran dos niñas por cada niño. Dato interesante porque en este caso sí se logra la equidad de género, lo tiene que ver con la cultura de las familias y con la incorporación diferenciada en las actividades agrícolas remuneradas: los niños varones participan en mayor proporción en el trabajo infantil agrícola. Tenemos también el fenómeno extraedad, hay niños y niñas de hasta 16 años, algunos inscritos en los primeros grados de primaria.

Otro indicador más de los escasos resultados escolares obtenidos podemos inferir a partir de la inconstante asistencia escolar. Los docentes en Puebla afirman que el 55% de los alumnos registrados asiste regularmente. Esto no quiere decir que asisten todos los días a los espacios educativos, van un día, dos no vienen, pero siguen permaneciendo en la escuela.

La reprobación no lo tenemos documentado al igual que la deserción escolar debido a la falta de mecanismos de control y seguimiento de los alumnos. Lo que sí sabemos es que hay una repetición reiterada de un mismo grado concentrada en mayor proporción en el primero y segundo grado, y que tenemos altos índices de abandono escolar y baja eficiencia terminal de los programas.

Estos resultados son diferenciados. ¿Cuáles son las variables que marcan esta diferencia? La primera, es el tipo de región migratoria donde se incorporan y permanecen mayor tiempo en la escuela. Hay diferencias muy claras: no es lo mismo los resultados que obtienen en sus comunidades de origen que obviamente son más favorables. Otra variable es el estado de procedencia, el impacto tiene mucho que ver: nuevamente el tema de la inequidad regional, no es lo mismo hablar de resultados escolares en Guerrero que hablar de Monterrey o Baja California. Una tercera variable, es la forma de participación en la dinámica migratoria. Hay niños que sus padres fueron migrantes pero ellos ya son asentados, incluso que nacieron en las regiones de atracción; hay migrantes pendulares que van y vienen por periodos cíclicos como es la migración que proviene de Guerrero que generalmente salen de sus comunidades después de los festejos del Día de muertos; tenemos otros que le llamamos los golondrinos se vienen que van al corte de la caña en Morelos vienen a Colima y terminan en el cebollín en Baja California o en el corte del tomate en Sinaloa. Dependiendo del tipo de migración en la que se inscriban los menores son los resultados en la escuela. Solo mencionaremos una cuarta variable que marca diferencias notables en los resultados que es la diversidad étnico-lingüística. No es lo mismo ser indígena o no indígena y dentro de ellos, no es lo mismo ser hablante de lengua indígena o no hablante, ser bilingüe o ser monolingüe en lengua indígena, no obstante que la gran mayoría de las y los niños que se inscriben poseen el manejo del Español –aunque sea en niveles funcionales mínimos-. Todas estas son variables que necesariamente impactan negativamente en los resultados escolares de estos infantes.

CONCLUSIONES

En México, la política educativa para la atención de la educación básica para las NNJAM ha fracasado, no obstante de los 30 años de esfuerzos gubernamentales. La política educativa y las acciones oficiales realizadas no ha tenido la capacidad para dar respuesta a la educación de los hijos de los jornaleros migrantes del país. Persiste la falta de oportunidades en el acceso y permanencia, éxito y continuidad educativa. Esto es que, persiste falta de equidad en todas sus expresiones y la baja calidad de oferta que es incuestionable.

No obstante, como lo establecen los principios que debieran regir a una sociedad democrática e incluyente, seguimos luchando por lograr la utopía de que algún día los hijos de las familias jornaleras migrantes pueden acceder al cumplimiento de sus derechos fundamentales, como es el derecho a la educación. Hace falta, como lo dijimos en la

introducción de la ponencia, hace falta una verdadera y consecuente voluntad política y acciones gubernamentales integrales y efectivas. Porque las condiciones de pobreza y de exclusión en las que viven los hijos de los jornaleros migrantes no es sólo pensar en lo educativo. Sino que, esto exige acciones efectivas y radicales orientadas a mejorar su alimentación, su salud, sus condiciones de trabajo, su participación política, y en general, todo aquello que los dignifique como seres humanos y ciudadanos. Lo significa entre otras acciones:

- Implementar una política pública integral con programas intersectoriales no remediales sino preventivos y garantizar que los escasos recursos públicos lleguen a los beneficiarios.
- Enmendar las secuelas de la pobreza, la marginación y compensar las desigualdades ocasionadas por sus condiciones de origen.
- Liberar a las niñas y los niños de la explotación laboral por parte de los intereses económicos empresariales ante la complacencia y la permisividad del estado.
- Se exige el cumplimiento cabal de los principios constitucionales y de las normas jurídicas que nos regulan: derecho a la educación y erradicación del trabajo infantil.
- El hacer valer los derechos humanos, sociales, civiles y políticos de los jornaleros agrícolas migrantes a fin de avanzar hacia una sociedad más democrática e incluyente.

Se trata de dar respuesta a las consecuencias de la pobreza estructural, la desigualdad, la marginación, a la dominación, a la explotación, a la invisibilidad, que según Silvia Schmelkes (2002: 5) se convierte: “inadvertidamente en indiferencia social y perversamente en indiferencia política.” Ante esta indiferencia social y política tenemos que luchar por hacer cumplir las leyes y los principios constitucionales ya que la observancia de los principios normativos jurídicos quedan sólo en buenos deseos de convivencia social, particularmente aquellos que tienen que ver con la educación y la erradicación del trabajo infantil. Es decir, tenemos leyes, tenemos acuerdos Internacionales firmados y ratificados pero las leyes en este país no se cumplen, al menos con esta población. Esto significa que seguimos sin hacer valer los derechos humanos, sociales y jurídicos de poblaciones que hoy por hoy representan uno de los sectores más pobres de los excluidos rurales.

REFERENCIAS

- Alcaraz, S. (2008). Los profesores y profesoras de las escuelas del Pronim en Sinaloa y sus necesidades de formación, ante la diversidad y las exigencias de la escuela actual. En *Simposium Internacional. Campos Emergentes en la Formación de Profesionales de la Educación*. México.
- Cohen, G. A. (1998) ¿Igualdad de qué?. En Sen., A. y Nussbaum, M. (comps.), *La calidad de vida*. México: The United Nations University y Fondo de Cultura Económica.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2010). *Acuerdo número 572 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173112&fecha=30/12/2010

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2011). *Acuerdo número 602 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/pronim/PronimReg12.pdf>
- Fernández, E. M. ariano (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Editorial Visor Distribuidores, S. A.
- Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1999). *El gran eslabón*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Inzunza, R. P. y González, C. E. (2008). El Aula Inteligente: un proyecto para abatir el rezago educativo en alumnas y alumnos migrantes. En: *Simposium Internacional. Campos Emergentes en la Formación de profesionales de la educación*. México. Disponible en: <http://www.upn25b.edu.mx/portalupn/images/pdf/Simposium/MESAB/Contextospurimultieinterculturalesqueesignificanycomointervenirenellos/Aula%20inteligente%20Patricia%20Inzunza.pdf>
- Presidencia de la República (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México: Poder Ejecutivo. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/conevyt/plan_desarrollo.pdf
- Presidencia de la República (2007). Transformación educativa. En *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Poder Ejecutivo. Disponible en: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-opportunidades/transformacion-educativa.html>
- Ramírez, J. M. (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En Lugo, N. (coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 55-78). México: UAM-UNICEF.
- Ramírez, J. M. (2002). Haciendo visible lo invisible. En Bertussi, T. y González, R. (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: una visión retrospectiva* (pp. 208-217). México: UPN-La Jornada Ediciones.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2000). “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”. En *v Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Reimers, F. (2000). El Estado no tiene idea de cómo hacer las cosas en Latinoamérica. En *Liga Nacional del Debate Universitario*. Madrid. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/reimers.pdf>
- Rojas, T., Rivero, L., Pérez, S. y Franco, M. (2011). *Educación primaria de las niñas y los niños indígenas en contextos migratorios en el estado de Puebla*. México: DGEI-SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). *Programa Nacional de la Educación 2001-2006 Acciones hoy, para el México del futuro*. México. Disponible en: <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México: DGEI-SEB.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2010). Estimación de la Población Jornalera Migrante. En *Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas Migrantes 2009. Módulo de consulta de resultados*. México: Sedesol. Disponible en: <http://www.cipet.gob.mx/Jornaleros/index.html>
- Schmelkes, S. (2002). Visibilizar para crear conciencia. Los jornaleros agrícolas de México a la luz de los derechos humanos. En *Foro: Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. México: Programa Infancia-UAM. Disponible en: http://www.uam.mx/cdi/pdf/eventos/invisibilidad/sylvia_schmelkes.pdf
- Schmelkes, S. y Ramírez, N. (2011). *El trabajo infantil y su vinculación con el ejercicio del derecho a la educación (Documento de trabajo)*. México: OIT-Telefonía.
- Sen, A. (1998). *La calidad de vida*. México: The United Nations University- Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2015). “Objetivo 6: Calidad de la educación”. *La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos* (pp. 217-251). París: Unesco.. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

CHALLENGES IN BASIC EDUCATION OF CHILDREN AND MIGRANT WORKERS IN MEXICO

ABSTRACT: In Mexico, the child population that registers the highest rates of repetition, school drop-outs and educational lag, are the children agricultural migrant workers, notwithstanding the governmental effort over four decades of implementation of educational programs specifically designed and tailored to such child population. These government actions have shown limited results, among other causes, due to a lack of quality and equity in the educational offer and the heterogeneous and ever changing political, economical, and productive conditions of the regions where these programs are applied. The purpose of this work article is to showcase some of the main achievements and pending challenges of the politics and programs for the attention of basic education (pre-school, elementary and junior high) of the children agricultural migrant workers, population that is registered as one the most weak social groups of the country. This communication introduces some of the results of an investigation (qualitative and quantitative) made during 2012 to 2014, in which there were analyzed the reaches of the educational politics for the kids of the agricultural migrant workers, in the federal entities that are more representative of the migration linked to the agricultural working market in Mexico. I can conclude with some reflections about the main challenges that faces today the educational politics and the governmental actions to offer a fair education with equity to this child population. Challenges that are definitively not easy to accomplish, because implies not just a consequent political will, but also a set of public inversion strategies, of surveillance and accountability of the financial resources assigned to the program. It is required inter institutional and inter sectoral management. And also Pedagogical, curricular and didactical changes so the education of the children agricultural migrant workers can be constituted into a real opportunity for the social inclusion of this child population.

Keywords: educational policy; educational quality and equity; basic education: children agricultural migrant workers, Basic Education Program for Children of Agricultural Migrant Workers´ Families (Pronim).

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA ESCUELA A LA FAMILIA

ISABEL GALÍNDEZ DE PIRONA

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela, ig414746@gmail.com

RESUMEN: Este estudio surge de las experiencias educativas en una institución de Caracas desde el año 2007; la cual integró a la familia-escuela-comunidad a través del Proyecto Educativo Integral Comunitario 2008-2010 (PEIC); cuyo objetivo tuvo como propósito valorar la acción participativa de la comunidad escolar en la gestión del PEIC. La metodología que permitió que la comunidad escolar proporcionara toda la información, y se develaran aspectos ocultos del acompañamiento pedagógico fue la Investigación Acción Participativa (IAP) (Lewin, 1946). El estudio constó de cinco fases, que se fueron dando de manera simultánea: La Comisión de Seguimiento y el Grupo IAP, permitieron esbozar de forma preliminar el Plan de Acción Integral. Tanto la comisión, como el grupo fueron conformadas por representantes de la comunidad escolar: directivo, docente, vocero estudiantil; administrativo, obrero y consejo comunal. Los equipos de trabajo realizaron mesas de discusión y diálogo que permitieron reflexionar y seguir los lineamientos del proyecto, así como los saberes y puntos de vistas recogidos por los informantes clave, con base social, sobre la participación de la comunidad escolar. Los discursos se transformaron en datos, dando rigurosidad, credibilidad y confiabilidad para poder transferir el estudio a la comunidad del sector. Se alcanzó, que la comunidad escolar se convirtiera en agente de cambio para lograr la transformación de la realidad, cuyo protagonista es el estudiante. Estas reflexiones han abierto la posibilidad de investigar el acompañamiento pedagógico desde el enfoque fenomenológico de Schütz (2003), para dar una mirada a la actitud que asumen los actores educativos frente al mundo que envuelve al estudiante, y comprender el acompañamiento pedagógico en distintos espacios como son: conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción de Shön (1997), con una visión compartida con los distintos actores del quehacer educativo.

Palabra clave: PEIC; Acompañamiento pedagógico; escuela; estudiante; familia.

A MANERA DE PRESENTACIÓN

El motivo de recordar una serie de experiencias que a continuación se mencionan, surgen de la socialización de las prácticas educativas entre los educadores desde el año 2007, en una institución de Caracas, conformada por las modalidades de Educación Preescolar, Primaria y Media General; quienes en conversaciones cotidianas decidieron integrar a la familia en la participación del Proyecto Educativo Integral Comunitario 2008-2010 (PEIC); en la que los padres, representantes y responsables, no sólo asistieran a la escuela a buscar el boletín informativo al final de cada lapso escolar; sino que apoyasen a sus hijos en los hogares en la realización de sus actividades diarias y en la participación activa junto al docente en la visión de una escuela abierta a la comunidad, en la que la integración de la familia-escuela-comunidad, proporcionara una

educación de calidad y equidad, a través de la reflexión y el análisis de la práctica educativa, junto a la actuación del docente y el trabajo en el aula.

Esta reflexión con los educadores en el diario vivir de la escuela y en los encuentros de los consejos docentes se convirtió en el común denominador de discusión, por lo que no podía quedarse en una idea nada más; sino, en la acción de mejorar el rendimiento académico y las relaciones de convivencia de los estudiantes; además, de impulsar en los padres, representantes y responsables la motivación hacia los proyectos escolares; brindándoles la asistencia necesaria a todos los escolares, desde el preescolar, primaria y media general; y en especial, a los estudiantes que presentaban una condición que ameritaba el acompañamiento pedagógico de la Unidad Psicopedagógica de la institución, Defensoría Escolar. Igualmente se mantuvo el apoyo del Consejo Comunal y entes públicos y privados del sector.

En el mismo orden de ideas, se denotó que los padres, madres, representantes y responsables tenían poco compromiso con la escuela y con su representado al ignorar los llamados, que por lo general son puntuales en cuanto a su rendimiento y convivencia social; así como, la comunicación, motivación, el sentido de pertenencia, la proximidad y el acercamiento entre los grupos comunitarios que conforman toda la comunidad escolar de la institución; de lo cual, se observó un bajo rendimiento académico en algunos estudiantes, que presentaron conflictos de convivencia, dentro y fuera de la institución.

Motivo por el cual, surgió la necesidad de búsqueda sobre la importancia de resaltar el refuerzo que hace la familia al educando y del trabajo mancomunado con la escuela para alcanzar el éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AL ESTUDIANTE

A la escuela le corresponde, además de educar niño, niña y adolescente, extender su acción a la familia, desplegando estrategias y acciones concretas que permitan a los padres, madres, representantes y responsables adquirir herramientas y conocimientos que les ayuden a educar a sus hijos(as). Padres, madres, representantes, responsables y docentes, son los agentes para lograr el ideal educativo que persigue la escuela y, cuyo fin último, es la búsqueda de la realización integral del educando.

Por tanto, a lo largo del PEIC se decidió dar seguimiento al docente por el acompañamiento pedagógico, con la mirada a los estudiantes de la institución y el apoyo que le brindaba la familia. En ese encuentro se observó lo beneficioso que resultó el trabajo en equipo de la escuela-familia. En este caso en particular, se consideró el modo cómo la institución escolar gestionó los procesos de participación de la comunidad escolar de adentro al exterior de la institución, en la que el PEIC estrechamente relacionado con PA (proyecto de aprendizaje), se vinculó directamente con el currículo instruccional y oculto, los cuales organizados y programados a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se adaptaron a la realidad que viven y experimentan los estudiantes y docentes con la participación de la familia para producir aprendizajes eficaces y significativos.

Por medio del PEIC se conectó la escuela con la vida a través de los espacios cotidianos; es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en contacto con la realidad inmediata fue absorbiendo de ella toda la problemática existente,

fundamentando su acción educativa, aunque el PEIC no logró integrar las escuelas del sector, ni el Distrito Escolar se interesó en ello.

Por lo tanto, el trabajo en equipo, en grupos de discusión y mesas de trabajo, cumplió el propósito de analizar, interpretar y reflexionar todos los fenómenos educativos que se diagnosticaron y se alcanzó conseguir que la comunidad escolar se convirtiera en el principal agente de cambio para lograr la transformación de su realidad; de allí, fue que se comprendió que la familia después del docente es un soporte necesario para el estudiante, el cual hace que responda a una alta competitividad por el trabajo en equipo, enfatizando que “no hay compromiso sin participación” (Galíndez, 2011: 149), y la mejor forma de brindar el acompañamiento pedagógico es mediante el trabajo conjunto familia-escuela-comunidad, que más que un apoyo a los estudiantes, es una aptitud.

De este modo se empezó a entender que el acompañamiento pedagógico no se limitaba a un docente acompañado en el aula de clase por el director, coordinador u otro docente que oriente y supervise al educador en la ejecución de los proyectos de aprendizaje; sino que, el educador realiza el acompañamiento pedagógico mientras está inmerso en el aula de clase y en interacción directa y constante con sus estudiantes. Igualmente, la formación integral del niño, niña y adolescente no es una tarea que depende sólo del docente, también es responsabilidad de la familia incorporarse a las actividades pautadas dentro del aula para así aprender diversas estrategias y trabajarlas en conjunto con el estudiante en el hogar.

Asimismo, el docente con su carisma, formación profesional, su vocación y desprendimiento de saberes con sus estudiantes, posee una actitud y una visión compartida con los acompañados (otros docentes, estudiantes, familias), quienes quieren acercarse a él y a sus estudiantes, para darse y crecer con ellos, darles participación en una sintonía real de la problemática con ellos y su mundo. Es un intercambio práctico y consciente que lleva a la acción y reflexión (Shön, 1997), que vive del diálogo y del apoyo mutuo, donde todos aprenden y se forman. A partir de allí, se intuyó que la formación profesional docente por sí sola no es la panacea para la atención de los estudiantes; sino la actitud crítica ante la realidad escolar, que orienta los procesos y acciones formativas para transformar y mejorar constantemente su praxis pedagógica frente a los educandos. Es probable que se presenten en el docente y educando frustraciones; pero, si hay empatía, motivación del docente y apoyo familiar en la formación del escolar, las dificultades se superan con eficiencia.

De esta manera, el PEIC promovió un docente investigador en su práctica reflexiva y pedagógica, conectado con su realidad educativa, en la acción participativa de la familia, defensoría escolar, especialistas pedagógicos, entre otros; en beneficio de los estudiantes.

Además, los docentes estuvieron conscientes de su intencionalidad pedagógica y promovieron experiencias que generaron aprendizajes significativos en los estudiantes. En este caso, se debió asumir la cotidianidad pedagógica como una reflexión permanente y sistemática en y sobre la acción (Shön, 1997). Al docente le correspondió reflexionar acerca de las dificultades, limitaciones y potencialidades en su práctica diaria y en consecuencia aceptar que el acompañamiento pedagógico le generaba estrategias para mejorar y transformar su acción educativa. A este respecto, Cornejo (1999) afirma que:

Se requiere que los educadores profesionales sean personas que actualicen permanentemente sus conocimientos disciplinares y pedagógicos; que posean

competencias didácticas para investigar y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia y que asuman un sentido ético de compromiso social en el ejercicio de la profesión. (p. 34)

Por eso es imprescindible, que en las instituciones se promuevan espacios para la discusión y reflexión, y en consecuencia, un proceso de formación constante para los docentes; asambleas, talleres, seminarios y mesas de trabajo, para los padres, madres, representantes y responsables, donde se discutan herramientas en bienestar de los estudiantes, en concordancia con otros actores educativos, que mantienen el contacto directo como acompañantes al proyecto escolar.

Acompañamiento es un vocablo de uso frecuente en la educación, en el ámbito familiar y en las comunidades humanas; con el cual surgen necesidades, sentimientos, tareas y proyectos. Su desarrollo involucra dos o más personas que asumen compromisos de apoyarse, ayudarse y desprenderse de conocimientos de vida entre los acompañantes y acompañados.

Cabe destacar, que en este caso, el foco del acompañamiento pedagógico está dirigido al estudiante. El docente como formador de actores sociales opta por construir nuevas prácticas y la construcción de relaciones educativas, direccionadas por el proyecto PEIC. Cuando el docente posibilita su actuación profesional corresponsable, inclusiva y con equidad en la gestación de saberes que requieren sus estudiantes; estos desarrollan iniciativas y propósitos definidos con una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas (García, 2012).

2. EL TRABAJO EN EQUIPO Y LA VISIÓN COMPARTIDA

Para Senge, (1998), la organización es fundamentalmente un equipo constituido por sus miembros. Desde el nacimiento de ésta, el acuerdo básico que establecen sus integrantes es el de trabajar en conjunto; o sea, el de formar un equipo de trabajo. De aquí surgen dos conceptos importantes de aclarar: equipo de trabajo y trabajo en equipo. El equipo de trabajo es el conjunto de personas asignadas o autoasignadas, de acuerdo a habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. El trabajo en equipo se refiere a la serie de estrategias, procedimientos y metodologías que utiliza un grupo humano para lograr las metas propuestas (p. 135). La visión compartida tiene las siguientes dimensiones:

- Pensar agudamente sobre problemas complejos, aprender a explotar el potencial de muchas mentes para ser más intensa que una.
- Acción innovadora y coordinada.
- El equipo que aprende, enseña a otros equipos.

Cabe destacar, que la comunidad en la que se desarrolla la escuela constituye un valioso recurso educativo que puede ser empleado en el desarrollo de los proyectos escolares, como vía para fomentar en los estudiantes el cuidado y protección del entorno, así como fortalecer sentimientos de pertenencia hacia la institución y su lugar de origen. Es por ello que la escuela debe enfrentar el reto de trabajar en equipo e integrar las potencialidades que ofrece el contexto local. Se observa que en la relación escuela-familia-comunidad se presentaron insuficiencias que incidieron en la no materialización armónica de

esta relación, entre los que se encuentran: insuficientes empleos de los recursos de la comunidad para vigorizar el currículo escolar, que se encontró limitada por la poca participación de la familia en las actividades programadas por la comunidad.

Ante la situación planteada, la acción participativa escolar requirió de condiciones sumamente dinámicas, cambiantes y complejas que caracterizaron a los directivos, docentes, estudiantes, obreros, y familia, a compartir activamente en los contextos sociales, económicos, culturales y políticos de los que forman parte en la vida escolar, y bajo las que, de manera creciente, desplegaron un trabajo en equipo donde se comprobó que hubo acompañamiento pedagógico que produjo cambios efectivos para la actuación de los actores educativos.

Por tal motivo, la Institución educativa exige cada vez más organizar sus actividades y a regular sus flujos de trabajo a través de equipos para contar con el personal que en todos los niveles operativos se encuentren capacitados par formar parte y coordinar y dirigir diferentes tipos de grupos y equipos de trabajo, los cuales, constituyen una de las más importantes ventajas competitivas en los contextos actuales del PEIC.

3. DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

Cuando se reflexiona sobre el acompañamiento pedagógico que se está desarrollando en las instituciones escolares, existe una preocupación constante de despertar inquietudes en el docente de aula, porque éste debe comprender que es el primer mediador y negociador si ocurre alguna situación adversa con algún estudiante. Esta forma de mirar la realidad, también es necesaria, porque si está comprometido y es solidario, el mismo buscará las alternativas de solución u obtendrá los recursos necesarios para ofrecer el apoyo al escolar para un mejor rendimiento académico y de convivencia comunitaria, entre otros.

En este sentido, el acompañamiento es una construcción compartida entre los actores educativos; es decir, el docente, el estudiante, el coordinador y el director; por supuesto, está inmersa la familia como apoyo significativo. Por esto, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de la comunicación; tanto el docente se forma cada día por la reflexión acción en la práctica, y el estudiante por su aprendizaje. El docente en el conocimiento de sus responsabilidades orienta y sugiere a las personas que intervienen en la formación del educando. De esta manera se crean las estructuras de soportes necesarias para que el acompañamiento pedagógico sea el más eficiente.

4. LA RELACIÓN DEL AQUÍ Y AHORA

Participar lleva implícito el acompañamiento porque da a conocer la postura en relación con un asunto y en muchas ocasiones existe compromiso; pero, también entraña su contraparte: conocer la postura del otro, permitir que el otro se inmiscuya y tome parte; es decir, admitir la validez de los juicios diferentes a los propios. La relación del trabajo en equipo se da en un campo de interacción e influencias recíprocas y “se encuentra en un contexto múltiple de sentido: es la experiencia de un ser humano, es la experiencia de un actor típico en la escena social y es la experiencia de este semejante en particular en esta situación determinada en el Aquí y Ahora”(Schütz, 2003: 20). En este caso, el docente con

el estudiante, y viceversa comparten situaciones, que desde su punto de vista son significativas para cada uno, partiendo de una situación biográficamente determinada; las cuales, ya están constituidas en los marcos de sentido de cada quien y habilitan la relación de unos con otros.

La participación va más allá de decir o dejar decir: se vincula con el hacer; significa la responsabilidad de llevar a cabo lo decidido. Es la resolución final, que refleja no sólo el consenso sino la discrepancia, cada uno de los participantes debe brindar sus esfuerzos para que la escuela pueda llevar a cabo la calidad educativa.

5. EXPERIENCIAS VIVIDAS

Para corroborar lo antes expuesto, se enumeran varios ejemplos. Entre los ejemplos se pueden mencionar la inclusión a la escuela de los estudiantes que tienen alguna discapacidad o interferencia de aprendizaje. Cuando el estudiante por su condición no se integra al grupo de compañeros de curso, y ven la condición del estudiante como un obstáculo para comunicarse o para realizar actividades que los beneficien a todos; el docente de aula, los especialistas y la familia actúan para mediar la situación y el estudiante con su condición sea aceptado y produzca resultados en la enseñanza y aprendizaje, además de las relaciones de convivencia entre todos los involucrados.

Siguiendo con otro ejemplo, a las escuelas llegan niños, niñas y jóvenes que teniendo los recursos físicos y económicos del medio familiar, se sienten abandonados porque no tienen la compañía, en lo que concierne al efecto y asistencia escolar familiar que requiere para estar estimulados a seguir adelante en su escolaridad.

Otro ejemplo, que revela lo que ocurre en la escuela es de un estudiante de 3er año bachillerato con dos materias pendientes de 2do año; el cual le comunica abiertamente a sus padres “no quiero estudiar más”; por otro lado, se quiere tatuar y abrir los “túneles” en las orejas y quiere estar fuera de la casa con o sin permiso de sus padres. Los padres desesperados acuden a la escuela para buscar apoyo porque ya la situación al parecer se le escapó de las manos.

Inmediatamente, la escuela interviene, conversando con el estudiante buscando las causas y motivos de “no quiere estudiar”; asimismo, se conversa y asisten a los padres, con los que se media, se negocia y se concilia con el estudiante, para buscar una solución que lo beneficie; haciéndolos entender a todos; apoyando al educando con clases remediales y así pueda aprobar las materias pendientes. También, los especialistas intervienen en el caso para solucionar el conflicto que ocurre en el hogar y recuperar el compromiso y responsabilidad de la familia en el rendimiento académico del joven. Se mantuvo el seguimiento con el estudiante; y éste no sólo aprobó las materias pendientes, sino que logró todas las asignaturas que vio en 4to y 5to año, con sorprendentes resultados académicos.

Esto da a entender, que cuando la familia se involucra en la educación de sus hijos; ellos obtienen mejores resultados en sus evaluaciones; asisten a la escuela con mayor regularidad, cumplen más con sus actividades escolares y demuestran mejor actitud y comportamiento; se gradúan con mayor frecuencia en la escuela media, y tienen mayor tendencia a matricularse en la universidad, que aquellos estudiantes con familias menos involucradas.

Es por esta razón, que el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha tratado de aumentar la participación de la familia a través de los distintos comités escolares, según la Resolución 058, del año 2012; con la intención que se involucren en la educación de sus hijos, especialmente en aquellas escuelas que presten servicios a estudiantes de bajos recursos económicos y con riesgo de fracasar; esto es un tipo de acompañamiento pedagógico.

Asimismo, dentro del salón de clase, es el docente quien debe contribuir decisivamente al desarrollo integral de sus estudiantes, y regirse por los principios señalados por Delors (1996): aprender a ser, a conocer, aprender hacer y a convivir, para lo que, la empatía es la base sobre la que se sustenta todo el proceso educativo, puesto que será esta habilidad la que permitirá al docente conocer realmente a sus estudiantes, siendo capaz de interesarlos así, a la vez que de ayudarlos, en la materia a conocer, además de enseñar con su ejemplo; esto también es acompañamiento pedagógico. Se da a través del diálogo, de la relación horizontal, de la interacción, la disposición directa y personal con el estudiante y el compromiso del docente por apoyarlo a salir adelante con el objetivo que se ha planteado.

Como se puede apreciar en todo lo planteado anteriormente, el acompañamiento pedagógico toca dimensiones y ámbitos que otros procesos como la supervisión y la evaluación no pueden acceder. Por supuesto, el acompañamiento en ninguna manera, ni sustituye ni elimina la supervisión, seguimiento y evaluación, más bien los complementa y los posiciona en sus ámbitos, colocando sus énfasis en el desarrollo profesional sostenido de los equipos docentes.

6. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La metodología que permitió que la comunidad escolar proporcionara toda la información para la investigación 2008-2010, y se develara aspectos ocultos del acompañamiento pedagógico fue la Investigación Acción Participativa (IAP) (Lewin, 1946). La acción-participación consistió en tener contacto directo con los integrantes de la comunidad escolar: estudiantes, docentes, directivos, padres, representantes, responsables, consejo comunal, entre otros. El protagonista principal fue el estudiante, el cual estuvo inmerso en la participación de la comunidad en la gestión del PEIC (Galíndez, 2011).

El estudio constó de cinco fases, que se fueron dando de manera simultánea: La exploratoria de las necesidades básicas de la población escolar; la descripción de la problemática; el plan de acción; la ejecución del plan; y la valoración de la participación. Se creó la Comisión de Seguimiento y la Constitución del Grupo IAP, para el análisis y la reflexión del trabajo de campo y la elaboración de un Plan de Acción Integral.

En el mismo orden de ideas, tanto la Comisión de Seguimiento CS, como el Grupo IAP, estuvo conformado por seis representantes de la comunidad escolar: directivo, docente, vocero estudiantil; administrativo, obrero y del consejo comunal. Los equipos mixtos constituyeron equipos de trabajo, los cuales realizaron mesas de discusión y diálogo que permitieron reflexionar sobre la participación de la comunidad escolar en el PEIC; y en donde surgieron a través del mapeo de los diversos grupos comunitarios conocer el posicionamiento en la acción participativa de todos los protagonistas, en especial el

estudiante; del cual brotó la necesidad del acompañamiento pedagógico para lograr más rendimiento en el ámbito escolar y familiar.

7. RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación educativa que se desarrolló y valoró la acción participativa de la comunidad escolar en el PEIC, se siguieron una serie de procesos que interpretaron los productos interactivos, en cada uno de los protagonistas escolares. De allí que las técnicas de análisis de los datos cualitativos aplicadas a este estudio, aportaron valiosa información de la participación de la escuela-familia-comunidad.

Cabe destacar, que los discursos se transformaron en datos, dando rigurosidad, credibilidad y confiabilidad para poder transferir derivaciones del estudio. A lo largo de la investigación se conversó con todos los participantes, además de observarlos sistemáticamente en las diversas actividades durante los tres años, hacerles seguimiento y entrevistarlos, lo cual, permitió confirmar y examinar los datos. Para ello se describieron las características de cada uno de los informantes clave que participó. Asimismo, la transferibilidad o aplicabilidad de este estudio permitió ampliar algunos resultados, que dieron alusión al acompañamiento pedagógico que se mantiene en el aula de clase, entre el docente y estudiante.

Con referencia al enfoque de la investigación, se puede decir, que emergió lo fenomenológico, porque primero se trató de entender en forma inmediata la acción participativa de la comunidad escolar, mediante la visión intelectual basada en la intuición de la acción misma como partícipe de los grupos comunitarios y se comprendió, que a pesar de que entre los integrantes del trabajo en equipo hubo puntos de encuentros que coincidieron en todo; en otros aspectos, cada uno tiene su propia cultura y valores para comunicar y formar los ideales que le caracterizan como persona, resaltó la intuición que condujo a los datos inmediatos y originarios, permitiendo la aprehensión e interpretación de la acción participativa desde el punto de vista del otro.

COMENTARIOS FINALES

A lo largo de este estudio se observó, que la participación del docente de aula con sus estudiantes es decisiva, por las fuertes incidencias en la excelencia de la calidad educativa que se busca en cada institución de la cual forma parte. Por lo que se amerita que el docente no sólo debe actualizarse permanentemente, sino que el mismo, debe partir desde su motivación intrínseca para generar respuestas a las necesidades que le plantea el propio contexto educativo venezolano.

Resulta importante destacar, que a lo largo de la investigación se destacó la necesidad del docente investigador, para actuar con habilidad y simultáneamente poder reflexionar sobre esa acción para aprender por ella. Igualmente, la acción formulada por Argyris t Schön (1980) señala que la organización de los actores, en este caso educativos utilizan su propio comportamiento y luego actúan en todas las situaciones organizaciones para contribuir a la interpretación de la acción educativa que sustentan los actores.

La activación de las estrategias para estimular y motivar empáticamente la participación de los estudiantes en su aprendizaje, incluyendo al docente, conjuntamente con el apoyo de la familia, ejecutada con responsabilidad individual y colectiva, permiten las acciones que promueven el acompañamiento pedagógico. Así también, la pertinencia social y educativa que proyecta el acompañamiento para seguir acciones e investigaciones de la realidad escolar en los estudiantes permiten afrontar retos educacionales en correspondencia con las exigencias y necesidades de los estudiantes en su entorno social.

Para concluir, estas experiencias son motivo para una investigación que afine una mirada profunda al acompañamiento pedagógico desde otros horizontes de la realidad cotidiana, donde la intersubjetividad (Schütz 2003), permitirá dar una mirada a la actitud que asumen los actores educativos frente a la situación del mundo educativo que envuelve al estudiante, regido por leyes, en el que cada actor vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar del otro y que hay un sentido común que maneja y permite percibir la naturaleza del acompañamiento pedagógico de diversas maneras.

Asimismo, se plantea tomar la descripción del modelo de Schön (1997), para entender qué es el pensamiento práctico del acompañamiento pedagógico en distintos espacios como son: conocimiento en la acción y reflexión en y durante la acción que pueda dar como resultados una concepción distinta al acompañamiento pedagógico con la visión compartida con los distintos actores del quehacer educativo.

En ese proceso de revisión y orientación, fundamentado en el diálogo, la negociación, compañerismo y principalmente en el humanismo, dirigido y realizado por el docente a los estudiantes, tendrá como propósito crear estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos correspondientes con el nivel cognitivo de los y las estudiantes, de igual forma permitirá, la selección conjunta y precisa de las competencias a evaluar durante la ejecución de los Proyectos de Aprendizaje, porque él es mismo estudiante que interactúa y crea su proyecto educativo como el principal protagonista educativo.

REFERENCIAS

- Argyris, C y Schön D. (1978). *What is an Organization that it may learn?*. Adisson Wesley Publishing. Traducción Hildamar Rengifo.
- Cornejo J. y Fuentealba R.(2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? Prácticas reflexivas y formación continua de profesores principiantes* Capítulo 3: Reflexión y aprendizaje de la enseñanza entre profesores experimentados y principiantes José Cornejo y Alfonso Padilla. (pp. 34-55)
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Galíndez de Pirona, I. (2011). *Acción participativa de la comunidad educativa en la gestión del Proyecto Educativo Integral comunitario (PEIC) en la U.E.P. "Fuente de Jacob"* Catia-Caracas. Lasso 2008-2010. Trabajo de grado para optar al grado de Magister en Educación. Mención: Gerencia Educacional.

- García R., D. (2012). Acompañamiento a la práctica pedagógica. República Dominicana: Centro Cultural Poveda. Documento en línea:[www.centropoveda.org]
- Lewin, K. (1946). La investigación acción y los problemas de las minorías. Salazar M.C. Ministerio P.P. Educación (2012). Los Consejos Educativos. Resolución 058. Gaceta Ofic. N° 40.029 (16-10-2012).
- Ouchi, W (1981). Teoría Z. How American Business Can Meet the Japanese Challenge: Perseus.
- Schön, D (1997). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: España: Paidós.
- Schütz, A. (2003). Problemática de la realidad social. Escrito I. (2° ed. 1° reimpr) Maurice Natanson, compilador. Amorrortu. Buenos Aires.
- Senge, P. (1996). Quinta disciplina. México: Mc.Graw Hill.

ESTUDIOS DE ARQUITECTURA EN VENEZUELA: APUNTES PARA UNA HISTORIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DECIMONÓNICA

MARÍA ZULENY GONZÁLEZ HERRERA

Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UCV, Venezuela, mzgonzalez@gmail.com

RESUMEN: Una mirada crítica a la formación de los primeros profesionales encargados de la arquitectura y la ingeniería en Venezuela durante el siglo XIX, es el objetivo de este trabajo en el cual se presentan los elementos más significativos del proceso y en cuya realización se utilizaron técnicas básicas de investigación documental. La indagación histórica, es llevada a cabo a partir de las instituciones académicas facultadas para preparar a los arquitectos-ingenieros en las cuales se enmarcan los momentos y etapas esenciales en el proceso de enseñanza de la arquitectura durante el siglo XIX venezolano. Década cuando se inician los estudios de la disciplina; se producen polémicas sobre arte y arquitectura, ciencia y arte, enseñanza y ejercicio profesional; y se establecen los conceptos arquitectónicos con los que se forman los primeros profesionales cuya influencia se extiende al siglo XX. Se devela entre otros elementos, el panorama académico y cultural en el cual se lleva a cabo la enseñanza de la arquitectura y el material hemerográfico producido en el país, en cuyos artículos del repertorio crítico-arquitectónico se da cuenta el rol del periodismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Palabras Clave: Estudios de arquitectura; Instituciones académicas; Venezuela; siglo XIX.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio, basado en una indagación documental financiada como proyecto individual por el CDCH-UCV, ofrece una visión histórico-crítica relativa a la enseñanza de la arquitectura en la Venezuela del siglo XIX, considerando la multiplicidad de factores involucrados en el proceso de los estudios decimonónicos de arquitectura y recurriendo al uso del material hemerográfico y bibliográfico producido en el país como documentos primordiales y por tanto fuentes primarias para caracterizar el panorama de la formación profesional disciplinar en la centuria.

Tema este de la enseñanza de la arquitectura en Venezuela durante el siglo XIX por demás, particularmente significativo en tanto que, la formación de los profesionales encargados de la ingeniería y la arquitectura juega un papel fundamental en el devenir histórico de la disciplina. Década venezolana cuando se inician los estudios de arquitectura; se originan polémicas sobre arte y arquitectura, ciencia y arte, enseñanza y ejercicio profesional; y se establecen los conceptos arquitectónicos con los que se forman los primeros profesionales cuya influencia se extiende al siglo XX.

La preparación en torno a la arquitectura y la ingeniería, es incentivada a lo largo del siglo XIX venezolano en compatibilidad con la necesidad de estimular el progreso de la nación. Mito del progreso, que va a jugar un papel fundamental en la mayoría de nuestros intelectuales decimonónicos, y que está relacionado con el avance tecnológico ocurrido a mediados del siglo XVIII a través de la Revolución Industrial sucedida en Inglaterra y luego en otros países Europeos a finales del siglo XVIII y primera década del XIX.

2. DESARROLLO

La comprensión del proceso de formación de los profesionales de la arquitectura en Venezuela durante el siglo XIX, exige una aproximación desde distintos puntos de vista. Así, es indispensable: a) conocer el contexto internacional de la disciplina como parte de las influencias externas que también están presentes en su desarrollo; b) considerar el marco nacional e institucional en el cual se dan los estudios; igualmente pertinente es c) andar por los senderos evolutivos de los *pensa*; d) conocer los profesores que imparten la enseñanza; e) identificar el modelo ideal de arquitecto y por último, f) conocer los escritos que en la prensa decimonónica abordan lo relativo al tema que se analiza.

Ante lo expuesto es que a continuación presentamos sucintamente el marco internacional relativo a la enseñanza de la arquitectura y la ingeniería como panorama referencial al tema que nos ocupa, dando a conocer igualmente el estado del arte del problema de investigación planteado, para luego exponer el procedimiento de investigación.

2.1. Marco referencial

La profunda transformación en los modos constructivos es una de las implicaciones del complejo fenómeno que tiene lugar a partir del último tercio del siglo XVIII: la Revolución Industrial, motivadora del aumento de orden cuantitativo y cualitativo de la producción industrial y la mecanización de los sistemas de producción en consonancia con los requerimientos industriales de precisión y modernización de los sistemas de construcción. Asimismo, en el siglo dieciochesco, un cambio de importantes dimensiones se origina en el campo disciplinar de la arquitectura, particularmente en la enseñanza y la práctica de la disciplina arquitectónica.

El desarrollo de la investigación científica, permite la proliferación de textos de base científica e influye en la modificación de los instrumentos de proyección, formulándose las reglas de la Geometría Descriptiva (disciplina que durante las guerras napoleónicas es secreto de guerra) y el Sistema Métrico Decimal. Respondiendo estos *inventos* a la necesidad de representación y unificación de los sistemas de representación para la difusión de conocimientos e intercambios comerciales.

Con la incorporación de la ciencia a la *construcción*, es decir, a actividades asociadas al concepto de *arquitectura* se requiere el acercamiento del proyectista, de una manera más consciente a las leyes mecánicas de estabilidad, torsión, empuje de tierras y bóvedas, entre otras, dando paso a la especialización. Trae como consecuencia el progreso de la ciencia y la formalización de las profesiones liberales que a los ingenieros, antes relegados a ocuparse de temas secundarios, se les ampliara su campo de atribuciones restringiéndose al mismo tiempo el de los arquitectos; condición ésta de pérdida continua de las áreas para la actuación prolongada hasta el siglo XX.

El arquitecto plegado entonces al componente artístico, se ocupa de los problemas formales y deja de lado la técnica y como nos lo explica López (2003, p.76), la Academia de Arquitectura, fundada en 1671 centra su enseñanza en la discusión teórica, dejando la

práctica de taller externa y manifestando un limitado interés por los problemas funcionales de la construcción.

En el clamor por una enseñanza práctica, fundamentada en una rigurosa base científica se establecen en Francia, las Escuelas Politécnicas: la *École des Ponts et Chaussées* (1747) considerada la precursora de los estudios modernos de ingeniería; la *École des Ingenieurs des Mézières* (1748); la de Artillería, etc., escuelas especializadas que proveen a la sociedad de profesionales capacitados para enfrentar el nuevo paradigma, profundizando la fractura entre ingenieros y arquitectos, generando en el curso del siglo XIX la brecha entre la ciencia y la técnica, por un lado y las artes por otro.

Escisión entre ciencia y arte que tiene su punto de apoyo en el enfrentamiento entre los métodos empleados en la enseñanza francesa impartida en las Escuelas de Bellas Artes (1806) y la Escuela Politécnica (1747). Así, los problemas a debatirse como lo señala Giedion (1968, p.217) pueden resumirse en los términos de los principios que deben regir el adiestramiento de los profesionales de la arquitectura y el establecimiento de las relaciones y funciones especiales propias de cada uno de ellos.

Enmarcado en este panorama internacional, los estudios de arquitectura en Venezuela se inician y la exploración de su devenir histórico durante el siglo XIX es presentada a continuación en su enfoque y metodología, no sin antes dejar asentado que la misma corresponde a uno de los ejes temáticos de la línea de investigación en la cual se enmarca, dirigida a la indagación de los procesos teóricos, históricos e historiográficos de formación y desarrollo atinentes a la arquitectura, la ciudad y el territorio venezolano. Línea de investigación adscrita al Sector Métodos, área de conocimiento e instancia departamental de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela, caracterizada por ser una unidad de investigación y docencia.

2.2. Procedimiento de investigación

El enfoque adoptado en esta investigación documental, para la construcción histórica presentada es el analítico-crítico. Caracterizado por una aproximación al problema de estudio desde distintos puntos de vista, por lo que se aborda desde un *meta-enfoque* con un procedimiento metodológico pertinente al trabajo histórico cumpliendo así con los tres momentos fundamentales para su realización, que definen tres niveles de conocimiento: el de lo que se quiere conocer, el de cómo conocer y el de la comprobación de lo conocido.

Iniciado el planteamiento del tema y la definición del problema a abordarse, la primera aproximación bibliográfica evidencia la inexistencia de indagaciones similares sobre el objeto de estudio. Hasta el presente análisis el estado del arte está limitado y concentrado en el examen a algunas instituciones académicas (Academia de Matemáticas y Universidad Central de Venezuela); ubicando sobre la preparación profesional de los arquitectos e ingenieros venezolanos durante el siglo XIX un único material, el artículo intitulado "Del académico retórico al profesional pragmático. Crisis recurrente en la educación venezolana de la ingeniería y la arquitectura", de Ciro Caraballo, editado en la publicación periódica *Boletín del Centro de Investigaciones Históricas y Estéticas de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo* en 1986.

Fijados los objetivos y metas a ser alcanzados, la búsqueda de información se realiza en distintos repositorios accesibles como los ubicados en la Universidad Central de Venezuela y el del Ministerio del Ambiente y Recursos Naturales Renovables, “Jesús Muñoz Tébar”; así como las bibliotecas y hemerotecas de la Biblioteca Nacional y Academia Nacional de la Historia.

En la construcción histórica que nos ocupa, tienen especial relevancia los documentos catalogados como fuentes primarias: aquellos resguardados en el Archivo Histórico de la UCV y las publicaciones periódicas algunas especializadas, otras correspondientes a la prensa escrita cotidiana del siglo XIX.

Al final, la búsqueda, catalogación y análisis crítico del material recopilado permite obtener los resultados transcritos, que intentan resumir y subrayar la significación del proceso histórico y espera servir de base para nuevas interpretaciones y futuras investigaciones en el área como también pretende contribuir con la divulgación y comprensión de que en el campo de investigación de la arquitectura y el urbanismo venezolano aún existen temas para abordar que no sólo competen al objeto construido.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la intención de dar a conocer el acontecer de los estudios decimonónicos de Arquitectura en Venezuela, el contenido de las siguientes líneas se organiza en tres apartados. Concentra el primero de ellos lo relativo al ámbito institucional caracterizándose el desarrollo de los estudios en las cuatro escuelas de formación más importantes que surgen en el país desde 1830 hasta finalizado el siglo XIX; para luego pasarse por los catedráticos y los textos de estudio. Finaliza la síntesis de los datos e interpretaciones más relevantes de esta indagación dando cuenta de la significación del rol de la prensa decimonónica venezolana en la enseñanza de la arquitectura.

3.1. Los centros educativos y las transformaciones de la enseñanza arquitectónica en Venezuela, Siglo XIX

Los estudios matemáticos en Venezuela, base fundamental de la formación ingenieril, se inician en la época colonial de la mano de militares e Ingenieros Reales. Ingenieros asignados por la Corona española para realizar los trabajos de fortificación y obras públicas en general, a quienes además, les son otorgados permisos para enseñar. Se inicia entonces la labor educativa para civiles y militares.

Y así, aunque es durante el siglo XVIII, cuando se dan los primeros pasos hacia la formación de los profesionales de la Arquitectura y la Ingeniería (González, 2007), la enseñanza sistemática de la disciplina, se produce en el país, durante el siglo XIX. Sujetos a fluctuaciones desde sus inicios, estos estudios son institucionalizados en Venezuela con la creación en 1830, de la Academia de Matemáticas de Caracas (AMC), bajo el influjo de la Escuela Politécnica de París.

Más tarde, la instrucción es impartida en Caracas, en el seno de la Universidad Central de Venezuela (UCV), acogidos por las Facultades de Ciencias Exactas (FCE) y de Ciencias Filosóficas (FCF). Y aunque la Escuela de Ingeniería (EI), es la institución que

otorga los primeros títulos de arquitecto, es la Academia de Bellas Artes, el establecimiento académico donde se imparte la enseñanza de la arquitectura.

a) La Academia de Matemáticas (1831-1872)

La preparación de los profesionales encargados de la arquitectura y la ingeniería, es asumida por la AMC, teniendo como modelo para su institucionalización la escuela francesa de finales del siglo XVIII, y asumiendo un enfoque a partir del cual los ingenieros son considerados como parte de la estructura militar. En sus 40 años de existencia, y contrario a su decreto de constitución donde se plantea conceder títulos de ingeniero civil a los cursantes que aprueben las asignaturas correspondientes al segundo bienio, lo que se otorga en la AMC, son grados de Teniente de Ingenieros.

En sus rasgos generales, la enseñanza en la academia, está enmarcada en un panorama de discusiones en torno a la enseñanza de las artes y las ciencias, se caracteriza por la escasez de medios materiales para la tarea docente; la necesidad de integrar la práctica a la teoría; y la presencia de un proyecto de integración, a la enseñanza especializada, de los artesanos de la construcción. Así lo plantea en el V Informe dado al Gobierno por el Director de la Academia de Matemáticas (12/01/1837) Juan Manuel Cagigal, quien ejerce los cargos de primer director y profesor en la Academia desde 1831 a 1841:

“Muy importantes son sin duda las nociones teóricas; sin ellas jamás se habría perfeccionado lo que la práctica enseñara, ni las artes habrían hecho los progresos que hoy admiramos, ni estuvieran reducidas a principios fijos; mas, ellas no bastan para formar un ingeniero completo, que enseñoree su profesión, y se halle en aptitud, sin proceder a tientas, de dirigir toda especie de construcciones, así civiles como militares”. (Correa, 1929, p. 48)

Otro factor del contexto en el cual se forman los primeros profesionales de la ingeniería venezolana, son las interrupciones en las tareas ordinarias de la institución por los conflictos bélicos que se suceden en el país, y que como consecuencia del carácter militar del centro –y del título otorgado-, requiere de la incorporación de sus profesores, estudiantes y graduandos a dichos compromisos armados.

La situación de enfrentamiento militar, influye igualmente en el ejercicio profesional, caracterizado por un limitado campo de acción de los profesionales egresados, como consecuencia del bajo presupuesto destinado a obras públicas, así como el hecho de que los requerimientos del sector privado son subsanados por los maestros albañiles.

El plan de estudios de la AMC es establecido según el proyecto propuesto por Juan Manuel Cagigal, para quien el arquitecto se sirve de la belleza que sólo es posible justificar por la aplicación de las leyes derivadas de la ciencia “del equilibrio y movimiento” (Cagigal, Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas, 1875) definiendo así la Arquitectura como ciencia de la construcción en términos de economía y solidez, propios de la corriente que durante el siglo XX, se le designó con el término racionalista.

La formación en la AMC está compuesta por tres bienios. Un curso preparatorio, en el cual se dicta gramática, retórica y filosofía, que corresponde al primer año de estudios. El segundo año conjuntamente con álgebra y trigonometría, se dicta una clase de topografía y una de dibujo en la cual se enseña lavado de planos y la representación con tinta china y colores los accidentes del terreno. Los estudios de este primer bienio conducían al título de Agrimensor del Estado.

El segundo bienio compuesto de asignaturas propias del estudio matemático (geometría analítica y descriptiva, cálculo diferencial e integral), comprendían aplicaciones como las de mecánica a las máquinas, a la arquitectura y obras civiles; y en el área de la GD a las sombras, la perspectiva y a la estereotomía. Las clases de dibujo de este año se centran en la delineación de problemas de geometría descriptiva y sus aplicaciones, así como el dibujo de máquinas.

En el tercer bienio la enseñanza está dirigida a la carrera militar. Con el ingreso a su dirección de Olegario Meneses (1843) y Juan José Aguerrevere (1846), se plantean cambios en el programa de estudios, por una parte para integrar lo correspondiente a ciencia natural, física y química experimental; por otra, la transformación del tercer bienio en un curso completo de caminos, canales, arquitectura y aplicaciones a la construcción civil.

Entre otras semejanzas del plan de estudios de la AMC con las escuelas francesas de formación ingenieril del siglo XVIII, encontramos, la organización en bienios; la búsqueda en la implementación del binomio teoría-práctica como estrategia docente; y la utilización de los textos franceses para la enseñanza de las disciplinas geométricas: Topografía, Estereotomía, y Dibujo.

Es pues la AMC, la institución venezolana de la cual surgen los primeros profesores y profesionales de la arquitectura, la ingeniería y el urbanismo venezolano, máximos exponentes de la profesión durante el siglo XIX, y con una influencia que se extiende al siglo XX.

En noviembre de 1872 por decreto Presidencial del General Antonio Guzmán Blanco (19/11/1872), es clausurada la institución, sus estudios trasladados a la UCV y acogidos por la FCE.

b) La Universidad Central de Venezuela (1872-1895)

La formación de los profesionales pasa a manos de la UCV, una institución con fuertes contradicciones internas: coexistencia de cátedras de ciencias eclesiásticas y políticas y catedráticos de actitud conservadora en oposición a las búsquedas académicas del positivismo; e intervenida constantemente por el Ejecutivo.

Las reformas que tienen lugar en la Universidad en los años subsiguientes a la incorporación de los estudios de la AMC, traen consigo entre otras: la eliminación de la FCE, donde los estudios poco se alejaron de los de la AMC, aunque sin asignaturas de corte militar; la absorción por parte de la Facultad de Ciencias Filosóficas de las cátedras suprimidas de la FCE; y el dictado de cursos de astronomía aplicada con el objeto de dotar a los ingenieros de conocimientos para enfrentar los trabajos de cartografía, que a mediados del siglo XIX el Colegio de Ingenieros considera como una de las tareas de la disciplina.

Encontramos además, que se dictamina por decreto gubernamental (01/12/1881), la entrega de títulos de Arquitecto previa presentación de exámenes a todos aquellos que se consideren "...suficientemente instruidos en el arte de construir y hacer edificios..." (Zawisza 1988, p. 250). Esto último sin que existiesen todavía estudios oficiales de Arquitectura en el país, y como consecuencia de las presiones generadas por los profesionales extranjeros que aspiran integrarse al ejercicio en Venezuela.

En la FCF, los estudios se prolongan a siete años, se aumenta el número de asignaturas de corte teórico-filosóficas, y se egresa paralelamente con el título de Ingeniero o Doctor en Filosofía. La preparación académica en la Universidad, es entonces altamente cuestionada por su incapacidad de dar respuesta a los problemas prácticos del oficio como lo manifiesta Javier Pichón cuando expresa que el profesional graduado en la institución no sabe siquiera "...medir en el terreno una distancia de cinco metros con la cadena de Agrimensor" (Pichón, 1895, p. 57)

Así, la crítica a la enseñanza y la búsqueda de una pedagogía científicista, traen en consecuencia la transformación y organización académica de los estudios, y por ende de las instituciones académicas. El 12 de enero de 1895 se crea por Decreto Ejecutivo la Escuela de Ingeniería.

c) **La Escuela de Ingeniería (1895-1905) y la Academia de Bellas Artes (1877-1909)**

En el Colegio de Ingenieros, se discute la organización administrativa y académica así como las asignaturas a cursar en la EI, dando paso a la elaboración del programa de estudio. Para el ingreso se exige el grado de Agrimensor otorgado por la Universidad o en su defecto la presentación de exámenes como mecanismo de suficiencia.

Con un régimen anual de ingreso, la institución educativa otorga títulos de: Ingeniero Civil, Militar, y Agrónomo al cursar estudios durante cuatro años y con dos, el de Arquitecto.

Una mirada a los planes de estudio de la Escuela, propuestos en los años 1895 y 1897, nos revela que para los distintos títulos otorgados, existen materias comunes conjugadas con asignaturas correspondientes a cada especialización. Para 1895, entre aquellas caracterizadas como conocimiento pertinente tanto para ingenieros (militares, agrónomos y civiles) como arquitectos, encontramos la Geometría Descriptiva, la Estereotomía, el Dibujo Lineal y el Arquitectónico tal como puede observarse en el cuadro presentado a continuación (Cuadro 1).

CUADRO 1. ASIGNATURAS DE LAS DISCIPLINAS GEOMÉTRICAS DICTADAS EN LAS DISTINTAS ESPECIALIDADES QUE OFRECE LA ESCUELA DE INGENIERÍA (1895)

Asignatura	Grados de			
	Arquitecto	Ingeniero Civil	Ingeniero Agrónomo	Ingeniero Militar
Geometría Descriptiva	X	x	x	X
Estereotomía	X	x	x	

Asignatura	Grados de			
	Arquitecto	Ingeniero Civil	Ingeniero Agrónomo	Ingeniero Militar
Dibujo Lineal	X	x	x	x
Dibujo Arquitectónico	X	x		
Dibujo de Ornamentación	X			
Dibujo Natural	X	x	x	x
Dibujo Topográfico		x	x	x
Dibujo de Máquinas		x		
Dibujo de Fortificaciones				x
Dibujo de armas de fuego				x
Levantamiento de planos militares				x
Trazado y construcción de caminos			x	x
Elaboración propia, diversas fuentes				

En el plan de estudios del año 1897 y contrario a lo esperado, se suprime al estudiante de arquitectura, de los conocimientos relativos a la representación del territorio; saber éste de importancia capital en una época cuando se lleva a cabo la construcción del país y surge la necesidad de conocer y representar el territorio para su transformación. Por otra parte, nos topamos ya con conocimientos que se independizan y, en el camino a la especialización, se concentran y dirigen a la arquitectura, como es el caso de las asignaturas *Perspectiva arquitectura* y *Dibujo Arquitectónico*.

De igual manera, se establece con carácter de obligatoriedad para la obtención del título de Arquitecto, además de cursar el primer bienio, la asistencia por un año a los cursos de arquitectura dictados en la Academia de Bellas Artes de Caracas (ABA); institución cuyos primeros antecedentes en Venezuela se remontan a 1869 como nos comenta Manuel López (2003, p. 164).

Es dieciocho años más tarde, durante el último periodo gubernamental de Guzmán Blanco y después de una lluvia de decretos y resoluciones a partir de los cuales se incorpora y desincorpora la enseñanza de la arquitectura, que finalmente, los estudios de arquitectura son incluidos en la ABA cuando ésta se consolida a través del Decreto de 4 de agosto de 1887.

Se establecen para la formación arquitectónica en la Academia, dos secciones: Plástica y Declamación, organización que recuerda a la establecida en la Escuela de Bellas Artes parisina. Como profesor de arquitectura se nombra a Hurtado Manrique (1837-1896), figura dominante de la producción constructiva capitalina durante el último tercio del siglo XIX venezolano y a quien López (2003, p.160) califica como figura que encarna la evolución del arquitecto e ingeniero en el régimen guzmancista.

La enseñanza en la ABA se caracteriza por dar importancia a las clases teóricas y a los talleres, así como al constante contacto con las otras disciplinas de las bellas artes: pintura y escultura. Además, se establecen en la Academia como instrumento para la

evaluación, el sistema de concursos, los cuales en un primer momento son trienales y luego semestrales.

Una muestra de la enseñanza de la arquitectura en la institución son los trabajos presentados, en el segundo certamen y reproducidos en *El Cojo Ilustrado* (1898, pp. 621 y 623) donde el tema de la sección de Arquitectura es Un Pabellón para Venezuela en la Exposición de París en 1900. Allí, encontramos como propuestas, edificaciones caracterizadas por ser mayoritariamente una caja bastidor con una superposición de elementos historicistas; el uso de texturas que subrayan la horizontalidad y refuerzan visualmente los niveles del edificio; y el carácter monumental de las edificaciones que representarían la arquitectura venezolana en el exterior.

Por otra parte, en cuanto a la representación arquitectónica, los proyectos ganadores o con menciones honoríficas del segundo certamen, son realizados a través de perspectivas de dos puntos de fuga, con una construcción gráfica que requiere por parte del dibujante de una importante destreza en el uso de los materiales y técnicas de representación, así como de los elementos del grafismo arquitectónico para transmitir las condiciones intrínsecas de las obras.

Las características de los trabajos proyectuales mencionados, son compatibles con la reorganización de los estudios de arte en la Academia para 1892, cuando quedan conformados por las materias de Dibujo de ornamentación, Estudio comparado de la historia en las diversas épocas, y Formación de proyectos.

3.2. Los catedráticos y los textos de estudio

La enseñanza de la arquitectura durante el siglo XIX venezolano, está signada por la participación en el papel de maestros, de diferentes profesionales del ámbito arquitectónico e ingenieril venezolano, algunos de los cuales son destacados en la historiografía arquitectónica mayoritariamente por su labor proyectual (Cuadro 2).

CUADRO 2. CATEDRÁTICOS ADSCRITOS A LAS INSTITUCIONES VENEZOLANAS DE FORMACIÓN ARQUITECTÓNICA E INGENIERIL EN VENEZUELA, SIGLO XIX

Catedrático	Cátedra(s)	Institución
Juan Manuel Cagigal	Primer Profesor (1831-1841)	AMC
	Dibujo (1841-1848)	AMC
Carmelo Fernández	Dibujo Topográfico (1884)	UCV
	Dibujo Topográfico	
Olegario Meneses	-	AMC
Manuel M ^a Urbaneja	Geometría Analítica y Descriptiva (1838-1872)	AMC
	Geometría Analítica y Descriptiva (1854-1879)	UCV
Antonio J. Carranza	Dibujo, Dibujo Natural y Topográfico	AMC
Gerónimo Martínez	Dibujo Topográfico (1875)	AMC
	Dibujo Natural y Topográfico (1868)	

Catedrático	Cátedra(s)	Institución
	Dibujo Lineal y Topográfico (1873-1877)	UCV
	Dibujo (1895)	EI
José Gregorio Solano	Dibujo lineal	AMC
Gualterio Chitty	Dibujo Lineal	AMC
Genaro R. Pereira	Dibujo topográfico, lineal y de arquitectura 1868-1871	AMC AMC
Jesús Muñoz Tébar	Geometría, Trigonometría y Topografía (1872-1873)	UCV
	Estereotomía (1883)	
Antonio Herrera Toro	Dibujo Lineal (1883, 1891)	UVC
	Dibujo Lineal (1883)	
	Dibujo Topográfico	
Roberto García	Estereotomía	UCV
	Dibujo Lineal del 4 ^a y 6 ^a año (1888)	
Diego C. Burguillos	Dibujo Topográfico (1888, 1890-'91)	UCV
	Dibujo Topográfico	EI
Federico Panza	Dibujo Lineal (1890)	UCV
	Estereotomía (1890)	
Tomás C. Llamosas	Geometría Trigonométrica y Topografía (1891)	UCV
Agustín Aveledo	Geodesia	
Eduardo Calcaño Sánchez	Geometría Descriptiva, Sombras, Perspectiva Lineal (1895- 1905)	EI
Manuel Felipe Herrera Tovar	Dibujo Lineal, Perspectiva y lavado de máquinas (1892)	EI
	Dibujo de máquinas y obras de ingeniería	
Ricardo Razetti	Dibujo Lineal y Arquitectónico (1897-1898)	EI

Elaboración propia, diversas fuentes

Estos docentes decimonónicos se encargan también de divulgar los conocimientos que imparten al producir, traducir o revisar libros y adaptarlos a los requerimientos nacionales. Editados en el país, gran parte de estas obras son utilizadas hasta avanzada la centuria y decretadas algunas de ellas como textos de estudio en las distintas academias de formación profesional.

De esta producción bibliográfica relativa a la enseñanza de la arquitectura, se identificaron textos dedicados a la topografía y el dibujo topográfico, de los ingenieros Olegario Meneses y Luis Ugueto; el Teniente del Ejército Carmelo Fernández; y el Agrimensor Diego Casañas Burguillos.

Otro libro dirigido al gremio artesanal con la intención de ofrecerles un conjunto de métodos prácticos necesarios para enfrentarse a las exigencias técnicas del campo constructivo, es escrito por el ingeniero y militar Julián Churión; y dos destinados a la enseñanza en las instituciones de nivel intermedio, que versan sobre asignaturas como geometría y trigonometría, son de Jesús Muñoz Tébar (González, 2008).

3.3. La enseñanza de la arquitectura en la prensa decimonónica venezolana

Las publicaciones periódicas se presentan en este siglo con un rol educativo. Al convertirse en una tribuna para dar a conocer ideas y tendencias teórico-arquitectónicas, es este material hemerográfico significativo en la comprensión del proceso formativo de los profesionales durante el siglo XIX.

En sus páginas se hallan reseñas sobre la enseñanza de la arquitectura y la ingeniería; de las instituciones que las imparten y algunos de sus maestros más conspicuos; citándose además, los conocimientos necesarios y pertinentes al arquitecto y las principales ramas que componen su estudio.

Sobre estos temas se escribe en el periódico mensual caraqueño, El Liceo Venezolano; La Opinión Nacional, publicado por más de veinte años, desde 1868 hasta la asonada ocurrida en 1892 (la Revolución Legalista), tiempo durante el cual alcanza un tiraje de 6.890 ejemplares; así como en el órgano divulgativo de la Sociedad Cagigal, Scientia et Labor, del cual se editan doce números entre 1894 y 1895.

Otros serán publicados en el periódico semanal de la Sociedad Amantes del Saber, Ciencia y Letras; y el Diario de Avisos, "...el primer periódico de frecuencia diaria que se publica en Venezuela", (Historia de Venezuela en Imágenes, 2000, p. 113), considerado por Bisbal (1997) de estilo ponderado y poco estridente, sin atención centrada en la política sino en artículos económicos, sociales y científicos, y quizás el primero de la prensa venezolana con columnas remuneradas.

Los primeros escritos sobre los conocimientos inherentes al arquitecto e ingeniero, provienen de la década de los '30 y son las dos lecciones inaugurales de Juan Manuel Cagigal, publicadas en la prensa nacional. La primera de ellas, corresponde al discurso pronunciado por él con motivo de la apertura de la AMC, y la segunda a la clase magistral dictada en ocasión de inaugurar la Escuela de Dibujo en 1835.

En cuanto a los otros autores encontramos a Olegario Meneses, Juan Hurtado Manrique, Julián Churión y Javier Pichón, en cuyos artículos, se subraya la significación conferida al campo de conocimiento relacionado con el dibujo y muy especialmente al reconocimiento y la representación del territorio. Es posible además identificar la visión fundamentada en la idea vitruviana, que plantea la necesidad de que el arquitecto esté familiarizado tanto con la ciencia como con el arte.

Una observación minuciosa acerca del tópico correspondiente a los conocimientos inherentes al arquitecto, es la expuesta por Julián Churión, cuando explica:

"Es evidente que debe poseer la ciencia del dibujo ... debe estar familiarizado con la geometría, puesto que sin ella no hay dibujo ni operaciones gráficas posibles; y con las matemáticas...; el estudio de la estereotomía (corte de piedra), le es indispensable para disponer las bóvedas y sus recaídas, las cúpulas y sus pechinas y para ponerles sostenes suficientes..." (Churión, 20/01/1875, p.2)

A diferencia de lo que se pudiera esperar en la prensa decimonónica, autores y libros no son comentados para respaldar o disentir sobre determinada información o

interpretación que difunden. A lo sumo, el lugar común es una nota para dar a conocer la existencia de una nueva obra publicada.

CONCLUSIONES

En aras de comprender el proceso de los estudios de arquitectura durante el siglo XIX venezolano es necesario considerar, como se plasma en este trabajo, el marco nacional e institucional de la época; conocer los programas de estudio; los profesionales que imparten la enseñanza y su obra intelectual.

Significativo es también para develar el panorama académico y cultural en el cual se lleva a cabo la enseñanza de la arquitectura, el material hemerográfico producido en el país, en cuyos artículos del repertorio crítico-arquitectónico, se da cuenta de la contribución del periodismo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina.

Por otra parte, la producción editorial especializada en los conocimientos vinculados con la arquitectura en Venezuela durante el siglo XIX, aunque limitada a una pequeña parcela de los saberes e influenciada por los franceses, está en sintonía con la ideología progresista de la época.

Así, en la preparación de los profesionales que se encargarán de la arquitectura y la ingeniería en el país durante siglo XIX y principios del XX, se puede observar la significación conferida a aquellos campos de conocimiento relativos al reconocimiento y representación del territorio, y por ende a la divulgación de los mismos, necesario para abordar los trabajos de ocupación y construcción edilicia a los cuales se dirige el país.

Por último diremos que consideramos de la mayor importancia la realización de este estudio que plantea un camino para dejar asentado que la investigación de hechos del pasado, como es el caso particular de la formación profesional y sus vínculos con la sociedad venezolana del siglo XIX, puede ser abordada desde el estudio de los materiales hemerográficos vinculantes con los personajes, acontecimientos y procesos en estudio, así como la producción intelectual propia de los involucrados.

AGRADECIMIENTO

Este estudio presentado en la XIV Jornada de Investigación Educativa y el V Congreso Internacional de Educación del Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, es posible gracias al financiamiento otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela (CDCH-UCV) a la investigación individual del cual es producto, *La Geometría Descriptiva y la Arquitectura en Venezuela*.

REFERENCIAS

- Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela. *Libro* (manuscritos, varios años)
- Benévolo, L. (2002). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Barcelona: GG

- Bisbal, M. (1997). Voz: Periodismo. En Diccionario de Historia de Venezuela, (pp. 584-593). Venezuela: Fundación Polar
- Cagigal, J. (02/04/1875). Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas. *Diario de Avisos*, p.2
- Cagigal, J. (03/04/1875). Discurso de la Academia de Matemáticas de Caracas (continuación). *Diario de Avisos*, p.1
- Caraballo, C. (1986). Del académico retórico al profesional pragmático. Crisis recurrente en la educación venezolana de la ingeniería y la arquitectura. *Boletín del CIHE*, 27, pp. 52-77
- Churión, J. (20/01/1875). Arquitectura I. *Diario de Avisos*, p.2
- Collins, P. (1970). Los ideales de la Arquitectura Moderna; su evolución (1750-1950). Barcelona: GG
- Correa, L. (comp). Escritos Literarios y Científicos. Caracas: Imprenta Nacional
- El Cojo Ilustrado*. (01/09/1898). 161, pp. 621y 623
- Estados Unidos de Venezuela. Ministerio de Instrucción Pública. (17/11/1897). “Instituto de Bellas Artes. Concursos semestrales del Instituto Nacional de Bellas Artes” en Gaceta Oficial, n° 7.167, p. 16.829
- Estados Unidos de Venezuela. Ministerio de Instrucción Pública. (20/11/1897). “Programa de los concursos semestrales del Instituto Nacional de Bellas Artes” en Gaceta Oficial, n° 7.170, p. 16.843
- Giedion, S. (1986). Espacio, tiempo y arquitectura (el futuro de una nueva tradición). Barcelona: Editorial Científico-Médico.
- González, M. (2007). Formación Histórica de la Geometría Descriptiva en Venezuela. (Trabajo de grado para optar al Título de Magíster Scientiarum en Historia de la Arquitectura y el Urbanismo) Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UCV, Venezuela
- González, M. (2008). Producción Bibliográfica venezolana para la enseñanza de las disciplinas geométricas en la Arquitectura y la Ingeniería desde el siglo XVIII, En CD de Memorias de Semana Internacional de Investigación Facultad de Arquitectura Urbanismo, UCV, pp. [HP-3]1-[HP-3]25. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/3571>
- González, M. y Meza, B. (2008). Escritos del ingeniero Julián Churión en el “Diario de Avisos”. Caracas, 1875; *Portafolio*, vol. 2, (18), pp. 22-29. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/3398>
- Historia de Venezuela en Imágenes. (2000). Capítulo IV 1830/1862 La República de los Próceres. Venezuela: Fundación Polar y El Nacional
- López, M. (2003). Arquitectura e historia. Curso de historia de la arquitectura. Caracas: CDCH-UCV
- Pichón, J. (1895). Estudios matemáticos en Venezuela. *Scientia et Labor*, 4, pp. 57-62
- Venezuela, Presidencia de la Republica. (1895). Decreto ejecutivo por el cual se crea la Escuela de Ingeniería

- Venezuela. (s/f). Recopilación de Leyes y Decretos de Venezuela. Caracas: Imprenta Nacional (varios tomos)
- Venezuela. Presidencia de la República. Ministerio de Instrucción Pública. (1895). Resolución del Ministerio de Instrucción Pública sobre el programa de estudios de la Escuela de Ingeniería.
- Zawisza, L. (1988). Arquitectura y obras públicas en Venezuela Siglo XIX. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República

ARCHITECTURE STUDIES IN VENEZUELA. NOTES FOR A HISTORY OF VOCATIONAL TRAINING NINETEENTH

ABSTRACT: The objective of this writing is to present the most significant elements of the process at the formation of the first professionals who are responsible of architecture and engineering in Venezuela during the nineteenth century. A critical look made using basic techniques of documentary research.

The historical review is made on the basis of academic institutions empowered to prepare for architects and engineers, which are within moments and key stages in the process of studies of architecture in the XIX century Venezuelan. Decade of the century, when initiated studies discipline; there are controversies about art and architecture, science and art, teaching and professional practice, and establish the architectural concepts that form the first professional whose influence extends to the twentieth century.

It is revealed among other things, academic and cultural landscape in which takes place the teaching of architecture and the contribution of Venezuelan journalism teaching-learning discipline, through articles of character critic and architectural published in the journals of the time.

Keywords: Architectural studies; Academic institutions; Venezuela; XIX century.

LOS AFLORAMIENTOS DE LA FORMACIÓN EL MILAGRO: RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA FÍSICA LOCAL

KATI MONTIEL ALBORNOZ

Universidad del Zulia, Venezuela, delvallemontiel@hotmail.com

ÁLVARO NEGRETE MORALES

Universidad del Zulia, Venezuela, negretealvaro@hotmail.com

RESUMEN: El paisaje natural constituye uno de los principales recursos didácticos al alcance del profesorado, facilitando la edificación de un proceso de enseñanza y aprendizaje completo y dejando a un lado la rigidez propia del aula y de los programas. Esto se traduce en una comunicación más fluida y flexible entre docente y el estudiante. La investigación tiene como objetivo proponer los afloramientos de la formación El Milagro como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía física local en la Unidad Educativa Arquidiócesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador del municipio Maracaibo, del estado Zulia. Se empleó una metodología descriptiva, proyectiva, bajo un diseño de campo y no experimental. En la diagnosis de los recursos didácticos, se comprueba que más del 90%, coincide con que no se utiliza los afloramientos de la formación El Milagro como recurso didáctico, lo cual se debe la inexistencia de recursos didácticos basados en el entorno local. En la indagación del nivel de conocimiento, se evidencia que los alumnos presentan bajo dominio del conocimiento de acuerdo con el baremo de interpretación empleado, por cuanto más del 70%, desacertó las respuestas de los indicadores procesos erosivos, derrumbe y reptación. Se generó un paquete didáctico basado en los afloramientos de la formación El Milagro con la finalidad de fomentar la valorización del paisaje natural local, la identidad con el entorno y la preservación de la naturaleza. Se estructura por una presentación, objetivos, justificación, fundamentos teóricos, un itinerario geográfico pedagógico constituido por cinco estaciones, representaciones gráficas y un glosario de términos básicos. El paquete didáctico fue validado por tres expertos, los cuales consideran que es coherente, pertinente y manejable, y destacan que está acorde al nivel cognitivo que deben desarrollar los estudiantes y conlleva al logro de un aprendizaje eficaz.

Palabras Clave: Recurso didáctico, geografía local, formación El Milagro, procesos geomorfológicos

1. INTRODUCCIÓN

En los años sesenta del siglo XX, hasta la actualidad, la enseñanza de la Geografía en Venezuela se ha desarrollado en programas elaborados con estructuras didácticas centradas en la consecución de objetivos y orientados al logro del cambio de conducta (Santiago, 2005). La formación que de allí se origina, resulta mecanicista, lineal y descontextualizada de la realidad geográfica, ya que se toman en cuenta al momento de impartir la clase, ejemplos foráneos que destacan solo los paisajes naturales de otros países; además de utilizar recursos didácticos diseñados técnicamente con la misión pedagógica de transmitir simplemente contenidos geográficos.

Este enfoque pedagógico constituye un problema que ha sido cuestionado por sus nefastas repercusiones en el ámbito educativo, ya que ha sido permanente la caótica formulación de objetivos que no contribuyen o persiguen lo “integral del individuo”, sino que propone una educación basada en mera transmisión de información, donde la enseñanza se hace enciclopédica (Santiago, 2005).

Así mismo, se utiliza el verbalismo, exposición y apuntismo por parte del docente y la memorización por parte de los educandos, lo que conlleva a la construcción de la deformada enseñanza provocando que el aprendizaje se caracterice por ser rígido e inflexible. Las formas de enseñanza de la geografía se han limitado a meras explicaciones conceptuales y a la descripción de hechos geográficos sin ninguna relación y conexión entre la realidad del educando. En definitiva, se enseña de manera abstracta la geografía, describiendo solo elementos naturales, de forma aislada, dejando atrás estrategias y recursos de enseñanza que contribuyan a un aprendizaje integrador de saberes (García et al. 2009).

La enseñanza de la geografía se centra en una acción didáctica plena de atraso, caracterizada por actividades de control que buscan corregir las tareas asignadas o mantener el grupo tranquilo dentro del aula y actividades de información que procuran la transformación de informaciones pertinentes desde los libros y textos o desde la memoria del educador (Esté, 1994). En este sentido, se hace pertinente tomar en cuenta la geografía física local como parte de la geografía ya que a través de esta se logra transmitir a los estudiantes, los diversos aspectos físicos-naturales relevantes en el espacio donde estos se desenvuelven y romper con el paradigma tradicional en la enseñanza de la Geografía.

Montiel et al. (2015), afirma que la utilización del paisaje natural local en la enseñanza de la Geografía, brinda al estudiante la posibilidad de verse involucrado con su ambiente, de modificar su estructura cognoscitiva, de ser capaz de construir, desarrollar conocimientos y aptitudes que lo induzcan a armonizar con su medio geográfico, fomentando su identidad y mejorando su rendimiento académico en la asignatura. El conocimiento del entorno representa las vivencias en la propia realidad de la localidad, es decir, del municipio, barrio, caserío, pueblo, aldea, complejo habitacional y las diversas formas de agrupación humana, así como los componentes físicos naturales de estos lugares. Las excursiones, las visitas guiadas, las rutas pedagógicas sobre el terreno y los itinerarios geográficos pedagógicos de forma estructurada y programada, se han de convertir en una de las tareas incuestionables de la Geografía escolar.

El centro de iniciación del aprendizaje lo constituye la localidad, donde el alumno confronta diariamente su cotidianidad. Lo local se convierte en un hecho concreto que hace necesario la práctica de aprendizajes vinculantes a su experiencia de los educandos. La realidad conformada por el paisaje natural y cultural, constituye un recurso insustituible para la enseñanza de la geografía ya que es considerada como herramienta para ejercer una pedagogía activa, integral y holística, que internaliza el conocimiento de los alumnos a partir del contacto directo con la realidad del entorno.

El problema que se plantea radica en que la enseñanza de la Geografía sigue centrada en la mera localización y descripción de fenómenos donde se destaca la ubicación de capitales de estados, nombres de ciudades, de accidentes físicos y generalmente, de localidades o regiones remotas (muchas veces foráneos) de manera determinista, utilizando recursos que facilitan el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje meramente

limitado a retener información sin procesamiento reflexivo (Santiago, 2007) y sin vinculación con el entorno, con la localidad, donde el joven y adolescente es actor protagonista.

La falta de llevar los contenidos teóricos geográficos a la experimentación y el uso de recursos didácticos tradicionales y desvinculados de la realidad geográfica, trae como consecuencia un aprendizaje incompleto y una desvalorización del paisaje natural y la realidad local. De esta manera, los contenidos en vez de ir acompañados de comprobaciones empíricas, se complementan con meras imaginaciones. Se requiere entonces de recursos didácticos novedosos elaborados con base al entorno físico-natural para despertar en el alumno la identidad geográfica y la conservación y defensa del ambiente de los diferentes espacios. El paisaje natural puede ser considerado como un recurso didáctico de gran importancia, ya que a través de este, los estudiantes pueden adquirir y construir conocimientos de la realidad que les rodea.

Para Ruiz (2002), se debe entender el paisaje como un ente geográfico complejo formado por una serie de elementos interrelacionados, tanto naturales como humanos, de carácter dinámico y dotado de una morfología concreta. El paisaje natural constituye uno de los principales recursos didácticos al alcance del profesorado, facilitando la edificación de un proceso de enseñanza y aprendizaje completo y dejando a un lado la rigidez propia del aula y de los programas. Esto se traduce en una comunicación más fluida y flexible entre docente y el alumno.

Entrar en contacto con el paisaje natural de la formación El Milagro y los procesos geomorfológicos que en este se desarrollan permite al estudiante un conocimiento empírico y crítico de su entorno cotidiano, ya que estos afloramientos proporcionan información sobre el espacio y múltiples actividades que se llevan a cabo con la observación directa en el terreno. Los procesos erosivos y movimientos de masa ocurridos en el paisaje constituyen temas de gran relevancia ya que éstos modifican el paisaje natural. En el desarrollo de estos procesos, el hombre juega un importante papel como agente geomorfológico, al mismo tiempo, éstos pueden afectar a la población en lugares donde estos se desencadenan.

Estas consideraciones conllevan a tomar en cuenta los afloramientos rocosos de la formación El Milagro para la elaboración de una propuesta didáctica, ya que coloca en relevancia el paisaje físico local del municipio San Francisco. La formación El Milagro constituye una unidad de patrimonio geológico-geomorfológico donde se desarrollan múltiples procesos erosivos y movimientos de masa. Esta propuesta representa un recurso didáctico novedoso que contribuirá de manera significativa al proceso de enseñanza-aprendizaje en la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador, específicamente en la asignatura Geografía de Venezuela.

2. DESARROLLO

2.1.1 El paisaje natural como recurso didáctico

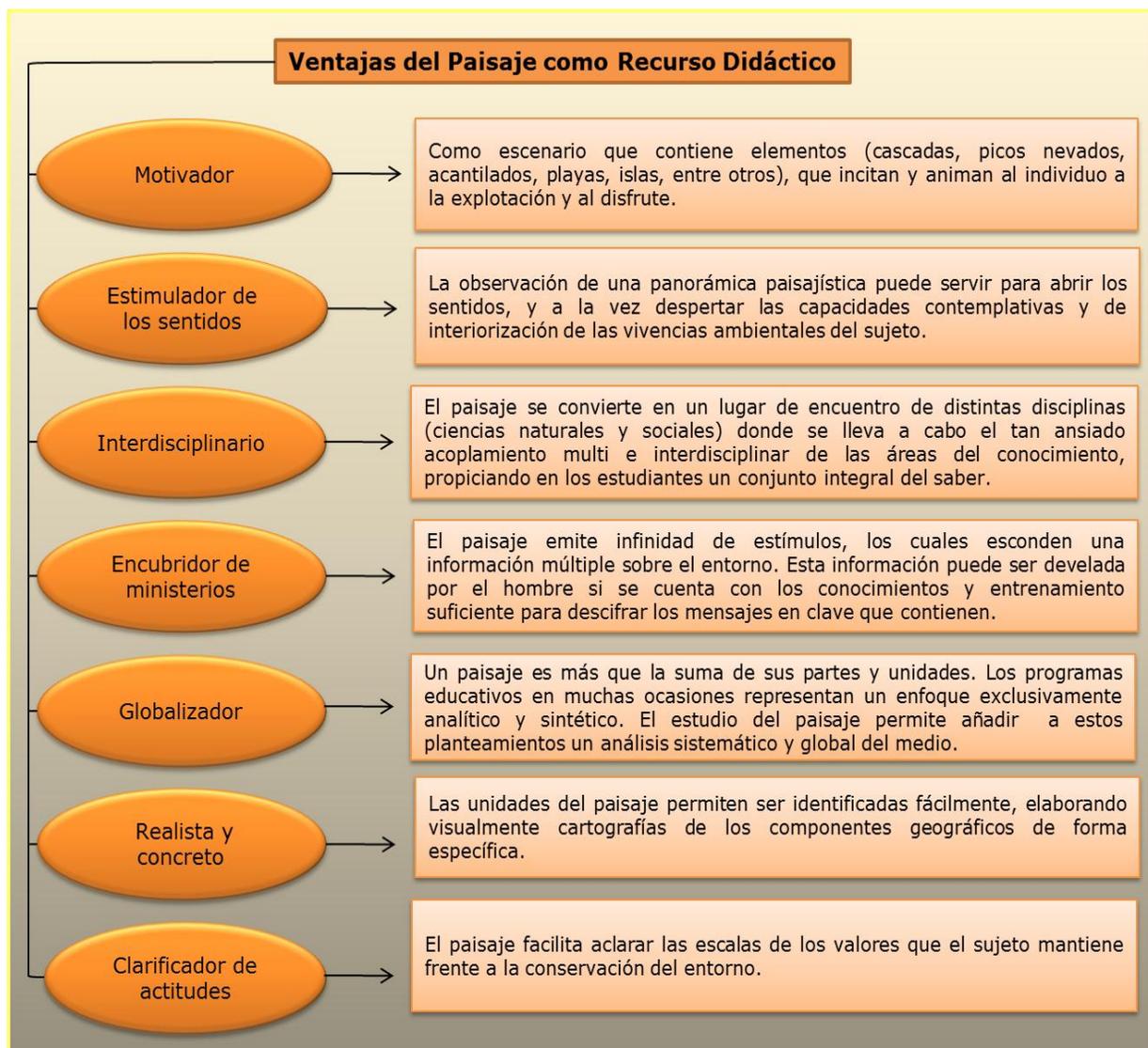
En los últimos tiempos, el paisaje ha adquirido una alta valoración, no solo como recurso ambiental, sino también histórico, cultural e incluso turístico. Presenta un gran valor como recurso didáctico ya que proporciona todos los elementos pertinentes (naturales y humanos), para la explicación del espacio geográfico donde el ser humano se desenvuelve.

El paisaje ofrece una fuente de estímulos y recursos educativos inagotables que pueden ser interpretados y valorados mediante la aplicación de diversas técnicas didácticas por parte del docente. Considerar el paisaje como un recurso natural implica completar el aprendizaje generando un buen nivel de conocimiento y sensibilidad en los alumnos, para que de esta manera se establezcan valores afectivos al mismo (Montiel y González, 2012).

El paisaje natural constituye uno de los principales recursos didácticos al alcance del docente, ya que facilita la edificación de un proceso de enseñanza-aprendizaje completo y eficaz; utilizarlo le permite al alumno conocer y comprender cómo funciona dando la posibilidad de desarrollar sus sentidos. La utilización del paisaje como recurso didáctico para la enseñanza de la Geografía se enmarca en una línea metodológica de corte renovado, donde se plantea un modo de enseñanza activa y participativa, y dentro de la cual el alumno se convierte en un auténtico protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La potencialidad del paisaje natural como recurso didáctico, permite la comprensión de las complejas relaciones espaciales en una escala adecuada, y facilita abordarlo en forma global y definida, en otras palabras este se convierte en un auténtico laboratorio de aprendizaje (González, 2005). Para Velázquez (2005) y Montiel et al. (2015), la interacción con los diversos elementos que presenta el paisaje le ofrece al estudiante la garantía para su desarrollo integral e intelectual, ya que sólo se aprende en la medida en que se tiene contacto con el mundo real. Por tal razón, se debe hacer uso del paisaje natural como recurso didáctico que facilite un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, permitiendo que el alumno sea parte de la realidad del espacio geográfico.

Para Benayas (1994), la utilización del paisaje como recurso didáctico presenta grandes ventajas educativas (cuadro 1).



Fuente: Benayas (1994). Adaptado por los autores.

2.1.2 Los afloramientos de la formación el milagro como recurso didáctico

Los afloramientos de la formación El Milagro forman parte del paisaje físico local del municipio Maracaibo y San Francisco del estado Zulia, los cuales representan antiguos acantilados que bordean la costa occidental del lago de Maracaibo (figura 1) . Constituyen un paisaje natural muy atractivo e interesante debido a la variedad litológica que presenta y los diversos procesos que en ella se desarrollan.



Figura 1. Afloramientos de la formación El Milagro, municipio Maracaibo, estado Zulia.
Tomada por los autores.

Los procesos geomorfológicos que intervienen significativamente en el paisaje natural de la formación El Milagro son los procesos erosivos y movimientos de masa. Los primeros, tienen como finalidad desgastar, debilitar y fragmentar la superficie rocosa y dar origen a diferentes formas en el modelado terrestre. Mientras que los otros, se encargan de transportar y desplazar el material rocoso que ha sido expuesto a los procesos erosivos (Tarbuck y Lutgens, 2000). Ambos ejercen un papel fundamental en el relieve terrestre.

El paisaje natural de la formación El Milagro presenta una litología (generalmente arenisca y arcilla), que permite que la zona sea intervenida de manera significativa por diversos procesos erosivos (erosión lineal, laminar, eólica, antrópica y meteorización física

y química). Además, se originan en ella los movimientos de masa (reptación, deslizamientos y derrumbes). Estas características permiten que la formación El Milagro sea considerada como un paisaje natural con características físicas y litológicas particulares en la zona.

Debido a la presencia de los diferentes procesos que se desarrollan en los afloramientos de la formación El Milagro, se evidencia que éste puede ser utilizado como un recurso didáctico por parte del docente para la enseñanza de los contenidos referidos a procesos erosivos y movimientos de masa. La presencia de los procesos geomorfológicos, conllevan a que éste paisaje sea considerado por los autores de esta investigación, como un recurso didáctico que puede ser utilizado para la elaboración de un paquete didáctico que responda a las necesidades de los estudiantes de la asignatura Geografía de Venezuela, lo cual contribuye a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea interactivo, permitiendo experiencias significativas desde la cotidianidad.

En términos generales, los afloramientos de la formación El Milagro como parte del paisaje natural local de los municipios Maracaibo y San Francisco, pone a disposición del docente una serie de eventos, fenómenos y procesos susceptibles a ser analizados y estudiados conjuntamente con el alumno. A su vez, este facilita a los alumnos la comprensión del espacio cercano y de las interrelaciones que en él se presentan.

a. Procedimiento de investigación

La investigación es descriptiva ya que se hace necesario describir las características de los afloramientos de la formación El Milagro como recurso didáctico, lo cual representa la variable fundamental de esta investigación para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Arias (1999) y Chávez (2007), los estudios descriptivos miden de forma independiente las variables y aun no se formulan hipótesis, tales variables se analizan de forma autónoma o independiente y aparecen enunciadas en los objetivos de investigación.

La presente investigación es de tipo proyectiva, ya que se elabora una propuesta que consiste en un paquete didáctico cuyo eje central lo constituye un itinerario geográfico pedagógico basado en los afloramientos de la formación El Milagro del municipio San Francisco, la cual contribuirá a dinamizar los contenidos referentes a procesos erosivos y movimientos de masa de la asignatura Geografía de Venezuela. Hurtado (2010), afirma que la investigación proyectiva consiste en la elaboración de una propuesta, un plan, un programa, un procedimiento o un aparato; para dar solución a un problema o a una necesidad de tipo práctico, ya sea de un grupo social o de una institución en un área particular del conocimiento. Según este planteamiento

El diseño de investigación de campo es considerado, dentro de este estudio, ya que se requiere ir al campo para detectar el problema y así estudiarlo con mayor profundidad, logrando de esta manera la aplicación de instrumentos para la recolección de datos y posteriormente, obtener resultados. Este campo está representado por la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador, del municipio Maracaibo del estado Zulia.

El diseño de campo se vincula con una fase documental. Para Pérez (2006), ésta se caracteriza porque realiza análisis de fuentes secundarias, es decir, material elaborado por otros autores de manera sistemática, las principales fuentes de información son textos, documentos, tesis, revistas especializadas, entre otros. La fase documental es fundamental en la presente investigación ya que se hace necesaria la recolección de información de fuentes documentales (textos, revistas científicas, entre otros), que son de apoyo para el desarrollo de la misma. Mediante la fase documental se desarrolla el procedimiento metodológico para la realización del itinerario geográfico pedagógico, basado en el paisaje natural de la formación El Milagro del municipio Maracaibo y San Francisco, el cual se basa en la estructura metodológica de Sánchez (2010) y Martín y Solé (2008) y se resume en el siguiente flujograma (figura 2).

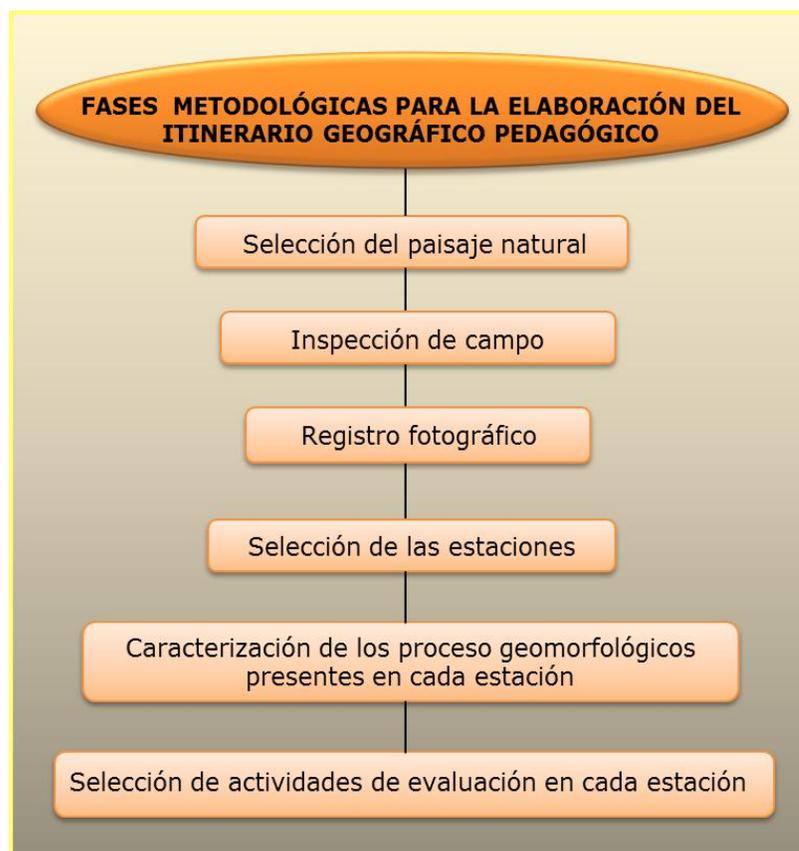


Figura 2. *Flujograma metodológico para la elaboración del itinerario geográfico pedagógico.*

Elaborado por los autores.

La población que será considerada en la presente investigación es la población censal. Para Arias (1999), representa la totalidad de población de un fenómeno de estudio de la cual se recolecta la información e incluye las unidades de análisis o entidades de población que integran dicho fenómeno y que debe cuantificarse para un determinado estudio. La población de este estudio es censal, debido a que la cantidad o el número de alumnos de la unidad de estudio (por la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del

Natalicio de El Libertador), es muy reducida y está representada por 100 estudiantes, conformada por 2 secciones (“A” y “B”), pertenecientes a la asignatura Geografía de Venezuela, correspondiente al turno diurno.

Una de las técnicas empleadas en la presente investigación es la encuesta, el instrumento es un cuestionario se encuentra estructurado con preguntas dicotómicas, con alternativas SI-NO, distribuidas en un total de 34 ítems. Éste instrumento de recolección de datos responde a las dimensiones “Clasificación de los recursos didácticos y el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes” en la presente investigación.

En la presente investigación se hace necesario emplear la observación directa. Como afirma Bavaresco (1997), es la técnica de mayor importancia por cuanto es la que conecta al investigador con la realidad, es decir, al sujeto con el objeto o problema. El instrumento es la ficha de observación, en este estudio, es indispensable para la recolección de información de la variable, pues, esta facilita al investigador la obtención de información de forma directa a lo que se refiere los diferentes procesos geomorfológicos (procesos erosivos y movimientos de masa), que se manifiestan en los afloramientos rocosos de la formación El Milagro del municipio San Francisco.

Finalmente, se hace pertinente la utilización de la técnica de la entrevista para obtener información por parte de los especialistas en lo que se refiere la validación de la propuesta de acuerdo a los criterios de coherencia, pertinencia y manejabilidad. Esta técnica se desarrolla en este trabajo, mediante un formulario de guion de entrevista, a través del juicio de los expertos

Con el propósito de llevar a cabo el proceso de análisis de los resultados, se hace pertinente aplicar una serie de técnicas cuantitativas y cualitativas, que generan resultados en cuanto a los indicadores, subdimensiones, dimensiones y variable de estudio. Con la finalidad de interpretar los resultados y establecer el nivel del conocimiento de los alumnos en la asignatura Ciencias de la Tierra, se toma en consideración un baremo de interpretación en consonancia con las respuestas obtenidas, para manifestar las evidencias recogidas sobre el sistema de variable e indicadores de estudio (cuadro 2).

Cuadro 2. Baremo de interpretación.

Limites numéricos (Intervalos)	Categorización
Mas o igual al 50%	Dominio de conocimiento
Menos o igual al 49%	Debilidad en el dominio del conocimiento

Fuente: Briones (1990). Adaptado por los autores.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 El diagnóstico

Al indagar sobre los recursos didácticos empleados por los docentes de la asignatura Geografía de Venezuela de la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador, se evidencia que, en cuanto al indicador “Experiencias directas con la realidad” (ítem 1), se pudo comprobar que el 91% de los alumnos encuestados, afirma que el docente no utiliza los afloramientos de la formación El Milagro (paisaje físico local), del municipio Maracaibo y San Francisco como recurso didáctico para la explicación de proceso erosivos y movimientos de masa (figura 3).

Esta situación determina la escasa utilización del paisaje natural como recurso didáctico lo que demuestra la problemática planteada en esta investigación. Según Arzolay (1980), los contenidos geográficos han quedado encerrados en los salones de clases, generando que los estudiantes no logren relacionarlos con la realidad del entorno local. La enseñanza de la Geografía sigue encasillada en los modelos tradicionales, impartándose a través de ejemplos foráneos, destacando solo los paisajes naturales de otros países, lo que desconecta al alumno de la realidad. En función de los resultados obtenidos, se confirma la escasa utilización del paisaje natural, y es por ello que se propone considerar los afloramientos de la formación El Milagro como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía física local del municipio San Francisco.

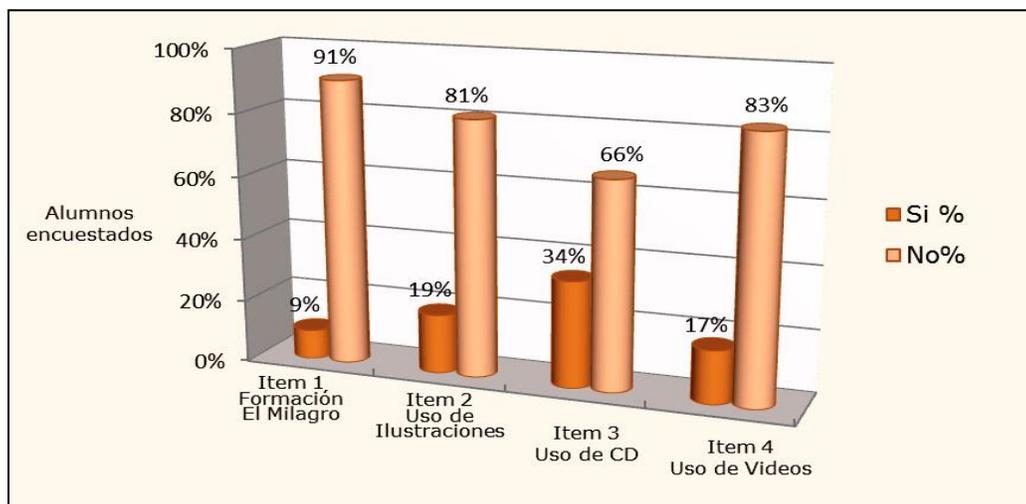


Figura 3. Dimensión: Recursos didácticos .Elaborado por Negrete y Rincón, 2012.

En la indagación del nivel de conocimiento, se evidencia que los alumnos presentan bajo dominio del conocimiento de acuerdo con el baremo de interpretación empleado, por cuanto más del 70%, desacertó las respuestas de los indicadores procesos erosivos, derrumbe y reptación (figura 4). Esta situación indica la carencia de recursos didácticos que permitan fortalecer los conocimientos de los alumnos en relación a los contenidos referidos a

procesos erosivos y movimientos de masa; de allí radica la necesidad de proponer un paquete didáctico, que según Roquet y Gil, (2006), es el conjunto de materiales didácticos que son elaborados con el propósito de que cada alumno construya su propio conocimiento. La combinación de los materiales que estructuran el paquete, dependerá del objetivo del aprendizaje y de la disciplina o cuerpo de conocimientos que se van a abordar.

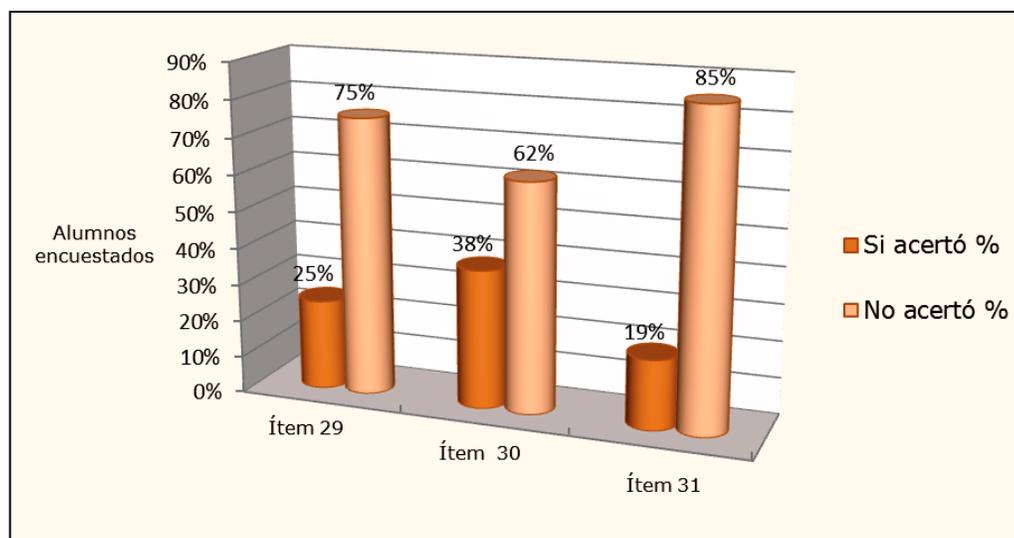


Figura 4. Dimensión: Nivel de conocimiento. Elaborado por Negrete y Rincón, 2012

La utilización de un paquete didáctico contribuye a fortalecer los conocimientos de los alumnos, es por ello el propósito de esta investigación en proponer un paquete didáctico basado en los afloramientos de la formación El Milagro, para la comprensión de procesos erosivos y movimientos de masa, motivar al alumno a descubrir e interpretar los procesos físico-sociales de su entorno y la valorización de la naturaleza que conforma su localidad.

Tomando en consideración a Benayas (1994), el paisaje de los afloramientos de la formación El Milagro es motivador, ya que constituye un escenario que contiene diversidad de elementos como surcos, cárcavas, nichos eólicos, acantilados, taludes, entre otros, que estimulan y animan al individuo a despertar su curiosidad y comprender su origen. Por otro lado, es también considerado estimulador de los sentidos, por cuanto permite percibir y desarrollar la capacidad sensorial de los individuos especialmente la observación directa con el entorno, lo cual incita y facilita el entendimiento de los diferentes procesos erosivos y movimientos de masa que se originan en el mismo y sus efectos en la población.

3.2 Estructura de la propuesta

La propuesta se encuentra estructurada por una variedad de elementos que la hacen útil como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos elementos son:

- Presentación:

La presentación es la parte inicial del paquete didáctico, la cual indica al lector la temática que se aborda en toda su estructura. En dicha temática se hace referencia a los afloramientos de la formación El Milagro del municipio Maracaibo y San Francisco y los procesos geomorfológicos que en ella se generan. Anterior a la presentación, se encuentra la portada principal del paquete didáctico, donde se ilustran el título y los autores del mismo.

- **Recomendaciones y materiales de trabajo**

En las recomendaciones se menciona una serie de sugerencias que el estudiante debe considerar antes, durante y después del trabajo de campo. Por otro lado, los materiales de trabajo son las herramientas que el estudiante debe emplear por cada estación visitada en el campo.

- **Objetivos:**

La propuesta contiene objetivos instruccionales, con el fin de que los estudiantes logren alcanzar nuevos conocimientos y obtengan un aprendizaje efectivo y duradero. Estos objetivos están basados en el análisis y distinción de los procesos físicos-humanos que intervienen significativamente en los afloramientos de la formación El Miagro del municipio Maracaibo y San Francisco, así como la explicación de la génesis del mismo.

- **Justificación:**

En la justificación, se toman en consideración la importancia que el paquete didáctico presenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez el porqué de su elaboración como un recurso didáctico, ya que éste contribuirá a dinamizar los contenidos teóricos-prácticos referidos a procesos erosivos y movimientos de masa.

- **Bases teóricas:**

Dentro del recurso didáctico, se desarrollan las bases teóricas que constituyen los fundamentos conceptuales referidos a los afloramientos de la formación El Milagro del municipio Maracaibo y San Francisco, específicamente, a procesos erosivos y movimientos de masa presentes en éste paisaje natural. Es importante destacar, que en todo el paquete didáctico se encuentran tips informativos para complementar la información, y a su vez brindar al alumno claridad a los contenidos.

- **Itinerario geográfico pedagógico:**

Esta propuesta presenta como eje central un itinerario geográfico pedagógico como herramienta de gran relevancia para conocer el paisaje natural de los afloramientos de la formación El Milagro del municipio Maracaibo y San Francisco. Dicho itinerario se encuentra estructurado por cinco (5) estaciones, las cuales van acompañadas de una serie de actividades de evaluación que el estudiante debe realizar durante y después del trabajo de campo para reforzar los conocimientos (figura 5).

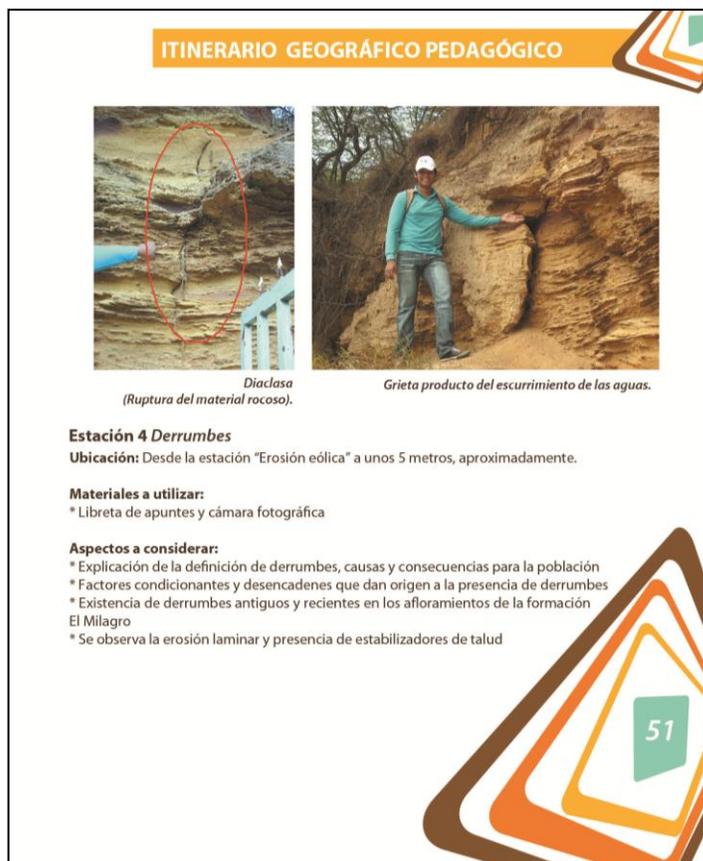


Figura 5. Estación 4 Derrumbes del itinerario geográfico pedagógico. Elaborado por los autores.

- Representaciones gráficas:

Las representaciones gráficas se manifiestan a través de planos, mapas e ilustraciones referentes a los afloramientos de la formación El Milagro del municipio Maracaibo y San Francisco y de los procesos geomorfológicos que allí se desarrollan, para brindarle al alumno una idea más clara de los procesos geomorfológicos que tienen ocurrencia en este paisaje natural.

- Glosario de términos básicos:

La propuesta contiene un glosario de términos básicos, donde se desarrollan de manera operativa un conjunto de términos, los cuales cada uno va acompañado de una imagen alusiva con el fin de ampliar la comprensión del estudiante (figura 6).

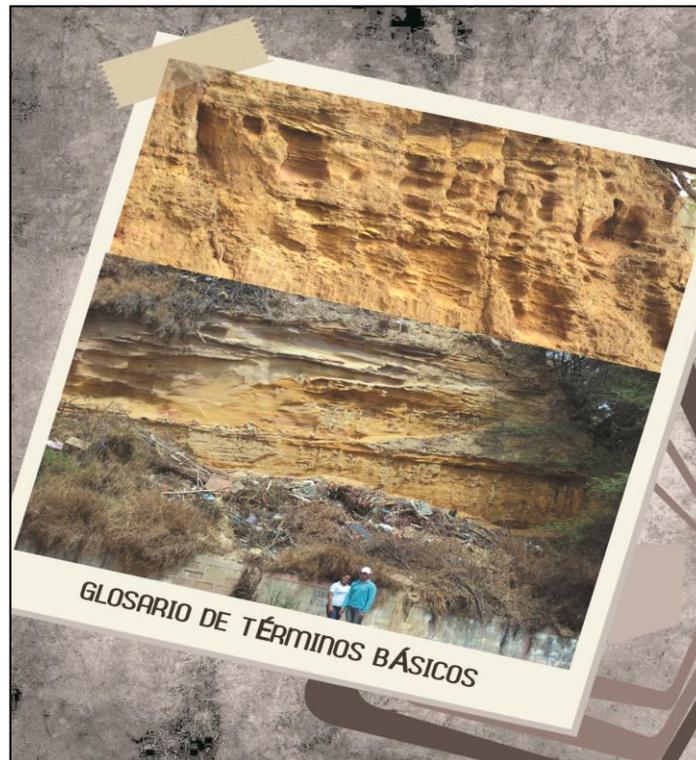


Figura 6. Portada del glosario de términos básicos de la propuesta.
Elaborado por los autores

3.3 Validación de la propuesta

Las evaluaciones realizadas por los expertos, se elaboraron a partir de la coherencia, pertinencia y manejabilidad del paquete didáctico propuesto como producto de esta investigación, en base a los afloramientos de la formación El Milagro como escenario de procesos erosivos y movimientos de masa en el municipio Maracaibo y San Francisco.

La coherencia es la estrecha relación que existe entre los contenidos de la propuesta y los elementos que la conforman. La pertinencia, es el grado de correspondencia que existe entre los fines perseguidos por el paquete didáctico, y los requerimientos de la unidad curricular Ciencias de la Tierra. Por último, la manejabilidad, se considera como

el grado de facilidad del manejo del paquete didáctico desde el punto de vista de los alumnos.

Los validadores del paquete didáctico son especialistas en materia didáctica, Geografía física y Geología. En este sentido, los resultados del proceso de validación del paquete didáctico para la enseñanza de procesos erosivos y movimientos de masa en los afloramientos de la formación El Milagro del municipio San Francisco, evidencian que este recurso impreso cumple con los tres (3) criterios, por lo que se considera que la propuesta es coherente, pertinente y manejable. Los validadores afirman que el paquete didáctico presenta:

- Sentido en cada uno de los elementos que la componen.
- Vinculación entre los contenidos y las actividades de evaluación.
- Vinculación con la unidad curricular que se desea abordar.
- Cualidades convenientes y oportunas en relación a los diversos elementos que presenta la propuesta.
- Adecuada estructuración en cada una de las partes de la propuesta.
- Lenguaje adecuado (claro y preciso) que no presenta confusiones para el lector.

CONCLUSIONES

Al diagnosticar los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Geografía de Venezuela de la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador, se comprueba que más del 60% de los alumnos, afirma que el docente no utiliza recursos didácticos basados en experiencias visuales, auditivas y audiovisuales. En cuanto a experiencias directas con la realidad, más del 90%, coincide en que el docente no utiliza el paisaje natural de la formación El Milagro para la explicación de procesos erosivos y movimientos de masa, lo cual se debe a la inexistencia de recursos didácticos basados en el entorno local.

En la indagación del nivel de conocimiento sobre los procesos erosivos y movimientos de masa, se evidenció que los estudiantes de la asignatura Geografía de Venezuela de la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador, presentan debilidad en el dominio del conocimiento de acuerdo al baremo de interpretación empleado, por cuanto más 70%, desacertó en las respuestas de los indicadores “procesos erosivos”, “derrumbe” y “reptación”. Por tal motivo, se propone un paquete didáctico como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje de procesos erosivos y movimientos de masa basado en los afloramientos de la formación El Milagro, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en la institución.

Se generó una propuesta sobre el paisaje natural de los afloramientos de la formación El Milagro como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía física local del municipio San Francisco en la asignatura Geografía de Venezuela de la Unidad Educativa Arquidiocesana Bicentenario del Natalicio de El Libertador. La propuesta constituye un paquete didáctico, confeccionado de manera creativa, participativa y crítica, con la finalidad de fomentar la valorización del paisaje natural de su localidad, la identidad

con su entorno y la preservación de la naturaleza. El paquete didáctico se estructura con redacción adecuada a los contenidos, con una presentación, objetivos, justificación, fundamentos teóricos vinculados con el tema, un itinerario geográfico pedagógico constituido por cinco (5) estaciones con actividades de evaluación, tips informativos, ilustraciones, figuras, planos, mapas y cuadros informativos.

Se validó la propuesta por tres (3) expertos, los cuales consideran que el paquete didáctico producto de esta investigación, es coherente, pertinente y manejable de acuerdo a los objetivos expuestos. Se destaca que la propuesta está diseñada para ser utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y está acorde al nivel cognitivo que deben desarrollar los estudiantes y que conlleva al logro de un aprendizaje eficaz.

REFERENCIAS

- Arias, F. (1999). "Introducción a la Metodología de la Investigación". Segunda edición. Caracas, Venezuela. Editorial Episteme. Pág. 159.
- Arzelay, C. (1980). "El espacio geográfico y la enseñanza de la Geografía en Venezuela". Ediciones especiales. N°1. Centro de investigaciones geodidácticas de Venezuela. Caracas.
- Bavaresco, A. (1997). "Proceso Metodológico en la Investigación". Cómo hacer una Diseño de Investigación" Tercera edición. Maracaibo, Venezuela. Editorial Ediluz. Págs. 26, 28, 56 y 92.
- Benayas, J. (1994). "Viviendo el paisaje". Fundación NatWest. España. Revista Biocenosis. Red Editorial Iberoamericana Andes. Volumen 18. Bogotá, Colombia, Págs. 1-18.
- Chávez, N. (2007). "Introducción a la investigación educativa". Cuarta Edición. Maracaibo, Venezuela. Editorial González, S.A.
- Este, A. (1994) "El aula punitiva". Tomo I. Caracas: Editorial Tropykos.
- González, E. (2005) "La observación directa base para el estudio del espacio local" Revista Geoenseñanza, Serie 10. Ejemplar 1. ISSN (versión impresa) 1316-6077. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela Págs. 101-105.
- Gracia, A.; Jiménez J. y Rodríguez E. (2009). "La enseñanza de la Geografía e Historia desde la localidad". Geoenseñanza. Vol. 14. ISSN 1316-6077. Págs. 109-150
- Hurtado, J. (2010). "Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia". Cuarta edición. Caracas, Venezuela. Editorial Quirón. Págs. 395,409 y 691.
- Martin, E., y Solé, I.(2008). "El aprendizaje significativo y la teoría de la asimilación". Desarrollo psicológico y educación 2. Madrid, España. Editorial Alianza. Psicología de la educación escolar Págs. 89-114.

- Montiel K.; González Y.; Loaiza, C.; Gouveia E. y (2008) “Inestabilidad de laderas en el barrio cerros de Marín, Maracaibo, estado Zulia, Venezuela” Terra Nueva Etapa. ISSN 1012-7089, DL: Pp 77-0031, Volumen XXIV, N° 36. Págs. 13-53.
- Montiel K.; Negrete, A. y Rincón, A. (2015). Paisaje de laguna de Sinamaica. Propuesta para el aprendizaje significativo de procesos geodinámicos desde las Ciencias de la Tierra. Revista de Investigación N° 86 Vol. 39. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Pp. 83-106.
- Montiel, K. y González, Y. (2012). El paisaje natural de la isla de Toas. Una propuesta didáctica. Revista Omnia. Universidad del Zulia. Año 18. N° 2. Maracaibo, Venezuela. ISSN: 1315-8856. Pp. 47-66.
- Pérez, A. (2006). “Guía Metodológica para Anteproyectos de Investigación” Segunda edición. Caracas, Venezuela. Editorial Fedupel. Pág. 24-25-75-80.
- Roquet, G y Gil, M. (2006). Materiales Didácticos Impresos para la Educación Abierta a Distancia. Dirección de Desarrollo Educativo. México. Versión 2006.Pp. 4-8.
- Ruiz, J. (2002) “Recursos didácticos en Geografía física: Itinerario pedagógico sobre el paisaje natural del oriente de Asturias”. Revista Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI. Ejemplar 15. Págs.147-163.
- Sánchez, E. (2010). “Innovación e interdisciplinariedad en los itinerarios didácticos de Ciencias Sociales”. Trabajo de Maestría. Revista Electrónica de didáctica número 3.
- Santiago, J. (2005). “La situación de la enseñanza de la Geografía en Venezuela, desde su práctica escolar cotidiana”. Revista Geoenseñanza. Vol. 10. ISSN 1316-6077. Págs. 163-172
- Santiago, J. (2007). “La enseñanza de Geografía en la práctica escolar cotidiana”. Primera Edición. Universidad de los Andes, San Cristóbal, estado Táchira, Venezuela. Págs.8 y 11. Disponible http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm
- Velásquez, J. (2005). “El medio ambiente, un recurso didáctico para el aprendizaje”. Artículo arbitrado de la Revista Latinoamérica de estudios educativos. Volumen 1. Universidad del Caldas, Bogotá, Colombia. Pp. 116-124

The blooming of the formation The Miracle: Didactic resource for the teaching of the physical local Geography

ABSTRACT: The natural landscape is one of the main learning resources available to teachers, facilitating the building of a learning process and complete learning and leaving aside the rigidity of the classroom and programs. This results in a more fluid and flexible communication between teacher and student. The research aims to propose the formation outcrops El Milagro as a teaching resource for teaching local Physical Geography in Education Unit Archdiocesan Bicentennial of the birth of El Libertador municipality Maracaibo, Zulia state. a descriptive, projective methodology, under a field design was used and not experimental. In the diagnosis of teaching resources, it is found that more than 90%, agrees that the outcrops of El Milagro as a teaching resource is not used, so the lack of educational resources based on the local environment should be. In the investigation of the level of knowledge, it is evident that students have low mastery of knowledge according to the scale of employee performance, because more than 70%, desacertó responses indicators erosion, landslide and creeping. an educational package based on the outcrops of El Milagro in order to encourage the recovery of the local natural landscape, identity with the environment and the preservation of nature was generated. It is structured by a presentation, objectives, rationale, theoretical, pedagogical geographical itinerary consists of five stations, graphic representations and a glossary of basic terms. The training package was validated by three experts, who believe it is coherent, relevant and manageable, and stress that is according to the cognitive level that students should develop and leads to the achievement of effective learning

Keywords: Didactical resource, local geography, El Milagro formation, geomorphologic process .

UNA MIRADA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA Y TRABAJO EN EQUIPO DESDE LA UNIDAD EDUCATIVA ESTADAL RAFAEL URDANETA DEL MUNICIPIO BARALT

LUZ MENDOZA

UNERMB, Venezuela, Luzomaira_19@hotmail.com

ELIANA CRESPO

UNERMB, Venezuela, elianacres@gmail.com

JOSÉ HERNÁNDEZ

UNERMB, Venezuela, joseluishernandez79@gmail.com

RESUMEN: La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la gestión directiva y trabajo en equipo en la Unidad Educativa Estadal Rafael Urdaneta, municipio Baralt, estado Zulia. La metodología del estudio fue de tipo descriptiva-correlacional. El diseño es de campo no experimental, transaccional; la población fueron 25 docentes, a quienes se aplicó un cuestionario de 24 ítems con cuatro alternativas de respuestas en escala de Lickert. La validez del instrumento se realizó a través del juicio de cuatro expertos y la confiabilidad se calculó por medio del estadístico Alfa de Cronbach fue de 0.90. Para analizar la información recolectada por el cuestionario, se aplicó estadística descriptiva utilizando el programa estadístico SPSS versión 10.0, se procedió a la codificación y tabulación de datos, presentándose en tablas donde se evidencia las dimensiones, en las cuales se exponen las frecuencias relativas y porcentuales con gráficos de barras. Los resultados demuestran que el gerente educativo presente debilidades en las cualidades del trabajo en equipo que implementa en cuanto a los indicadores incremento de autonomía, ejecución de tareas, la toma de decisiones y el aprendizaje continuo. Lo cual representa deficiencias en la gerencia y dificulta las relaciones interpersonales llevadas en la institución. Finalmente, se presenta una correlación positiva alta, entre las variables, porque el coeficiente de Pearson aplicado fue de 0.85.

Palabras clave: Trabajo en equipo; relaciones interpersonales; gerencia.

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial los avances científicos y tecnológicos han afectado la sociedad globalizada en todos los aspectos. De esta manera, Venezuela posee una realidad donde también confronta debilidades en cuanto a la calidad educativa se refiere, esto motivado a la falta de articulación de todos los elementos que determinan una buena gerencia, dentro de las organizaciones e instituciones que integran el estado.

Partiendo de este planteamiento, actualmente el sistema educativo venezolano requiere de gerentes comprometidos y capacitados para ser agentes de cambio que impulsen procesos de transformación acordes con las exigencias y cambios estructurales por los cuales está atravesando el país. De manera que, en el entorno educativo el alcance de los objetivos académicos e institucionales depende de la creación de un ambiente armónico, del

trabajo mancomunado y sinérgico de sus miembros, elementos que determinan la calidad de la gestión institucional.

En este sentido, las tendencias gerenciales en las organizaciones adoptan un estilo más participativo y estratégico, basado en el trabajo compartido y el aprendizaje en equipo. De esta manera, se crea en los participantes la necesidad de integrarse como pluralidad al proceso de toma de decisiones, de forma tal que puedan confrontar las informaciones con el consenso y la negociación.

No obstante, se observa con preocupación que en muchas instituciones educativas pareciera existir una desarticulación entre el personal directivo y docente que afecta directamente a la gestión del proceso educativo. El trabajo en equipo entre este personal, es fundamental para el logro de la calidad educativa, por ello si ésta no es adecuada afecta las relaciones interpersonales y por ende, la posibilidad de trabajar de forma integrada para el alcance de los objetivos propuestos. Por tal motivo, se realiza la presente investigación que tiene como objetivo determinar la relación entre la gestión directiva y trabajo en equipo en la Unidad Educativa Estadal Rafael Urdaneta, municipio Baralt, estado Zulia

2. IMPORTANCIA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA Y TRABAJO EN EQUIPO DESDE EL CONTEXTO GLOBAL Y VENEZOLANO

Actualmente, el centro educativo es una organización social compleja, donde su dimensión externa está constituida por las relaciones con el medio o entorno comunitario; su dimensión interna viene determinada, por un lado, por objetivos y estructura, por otro, por el sistema de interacción entre los actores educativos. En este sentido, el fuerte peso de los elementos personales en organizaciones escolares constituye una de sus peculiaridades más relevantes. La dimensión humana condiciona, pues, el plano formal de organización o sus resultados, muestran conductas que se observan son fruto de tensión constante entre el individuo y la organización.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2008), las organizaciones educativas deben presentar unificación de criterios para que su operatividad responda a exigencias de políticas, programas y proyectos de índole escolar, contribuyendo así en unificar el trabajo en equipo dentro de instituciones educativas.

Lo expuesto anteriormente por la UNESCO, tiene su basamento en la premisa que para alcanzar metas organizacionales es fundamental la participación de todos, incluyendo en el aspecto educativo a todos los actores inmersos en la formación, capacitación del hombre y mujer del mañana.

Específicamente en organizaciones escolares, los actores se conforman con directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo, obreros, padres, representantes y corresponsables. Todos los nombrados desde el punto de vista educativo están comprometidos a participar, colaborar en el trabajo mancomunado que exige que la interacción humana sea óptima, empática y sinérgica.

En este sentido, Monserrat (2006) afirma el docente se ve inmerso en numerosas situaciones que no pueden verse divorciadas con prácticas con sentido, repertorios

interpretativos en cada uno de los sujetos que surgen en lo interno del grupo, dadas las relaciones interpersonales que se presentan. Muchas de las respuestas surgen desde el abordaje cultural y su relación con el proceso educativo.

También según al autor antes mencionado, en América Latina y el Caribe (2006), en reunión para el análisis de la calidad educativa propuso que la operatividad en las instituciones escolares se realice tomando como punto de partida corresponsabilidad de los involucrados en el proceso académico. Tal consideración, se realiza ante la preocupación manifiesta por representantes de países Costa Rica, Bolivia, Brasil, Colombia y Venezuela quienes hacen énfasis en las relaciones del recurso humano dentro de instituciones escolares presentan divergencias, considerándose que esto incide en calidad del servicio prestado.

Con respecto al contexto de Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007) promueve e impulsa cambios, reformas y nuevos paradigmas para el desarrollo del proceso educativo, que es responsabilidad compartida entre la escuela-comunidad. De igual manera, es pertinente resaltar lo expuesto por Izturiz (2007) al plantear que hoy día una de las problemáticas que está afectando el logro de finalidades en la calidad educativa, lo representan las relaciones interpersonales.

A tal efecto, las evidencias que demuestra la preocupación del Ex-Ministro de Educación se enmarcan en situaciones de conflictos, desavenencias enfrentamientos que progresivamente vienen presentándose en escuelas motivando realidades con intervención de autoridades gerenciales educativas. No obstante preocupa a la gerencia escolar una falta de disposición que existe en organizaciones educativas para que se consolide la armonía, convivencia, entendimiento; entre los actores que permita alcanzar la meta propuesta.

A pesar de esto, la realidad que se presenta en las instituciones educativas del país permite visualizar que las relaciones interpersonales entre los actores educativos-comunitarios pueden considerarse complejos e imprevisibles; opuestas a necesidad de trabajar mancomunadamente en función de la organización.

Al respecto, Revilla (2009) hace énfasis en precisar que las relaciones interpersonales distorsionadas del deber ser ocasionan circunstancias de conflictos en donde por lo general se rechaza el diálogo como medio al entendimiento; originando situaciones de intolerancia, irrespeto y frustración. En este sentido, la evaluación del trabajo en equipo que debe cumplirse en las escuelas del estado Zulia, donde la Zona Educativa, Secretaria de Educación Regional reconocen en su informe de gestión (2010-2011) la ausencia de un trabajo participativo, colaborativo, con aprendizaje mutuo en los planteles para lograr objetivos, metas y filosofía institucional.

Por ello, a través de lineamientos operacionalizados en los municipios escolares se han realizado encuentros, mesas de trabajo, foros que buscan las alternativas de solución a falta de apoyo mutuo entre actores educativos comunicativos en pro de la escuela. Tener en cuenta estos elementos desde una perspectiva cultural resulta importante para llegar a comprender a profundidad la complejidad de las relaciones interpersonales para promover acciones que vayan encaminadas al desarrollo del trabajo en equipo.

De igual manera, el trabajo mancomunado que genera la organización escolar se ve afectado por apatía en docentes, deficiente comunicación y falta de pertenencia con la escuela, todas estas situaciones podrían ocasionar a corto plazo las relaciones laborales se

debilitarán y los miembros estarán desmotivados y no se sentirán parte del grupo, no se daría la confianza mutua y los objetivos a cumplir no estarían claros.

En relación con lo expuesto anteriormente, se considera de gran prioridad realizar la presente indagación para profundizar el análisis nos hacemos la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre el trabajo en equipo del gerente educativo para mejorar las relaciones interpersonales en el caso de la Unidad Educativa Estadal Rafael Urdaneta del Municipio Baralt del Estado Zulia?

3. DESARROLLO

3.1.- MARCO TEÓRICO

Gestión directiva

La gestión directiva según Santoyo (2009), se refiere a todas las actividades integradas que permiten llevar a cabo el trabajo gerencial que realiza un directivo, con base a múltiples estrategias, estructuradas convenientemente, para influir en los sujetos del proceso educacional, que partiendo de objetivos permiten conducir un sistema escolar al logro de las aspiraciones sociales.

Se infiere que la gestión directiva escolar debe caracterizarse por escuchar las distintas voces de los actores educativos y transformarlas en redes de trabajo que tiendan hacia el logro de las metas, en la responsabilidad de sus funciones que cada escuela se plantea. Esto precisa de un nuevo rol directivo más ajustado al trabajo sistemático, centrado en la responsabilidad de sus funciones y del manejo transparente de la información como acciones transversales de sus competencias.

Mientras que Bonillo (2008), señala que la gestión directiva es un proceso interactivo que otorga al individuo y a los grupos la responsabilidad de crecer y desarrollarse en un ambiente organizacional apto para el aprendizaje. De esta manera, la gerencia en la educación básica constituye una tarea compleja por parte del personal directivo, por cuanto debe tener claro los roles y funciones que debe cumplir para contribuir a mejorar considerablemente el proceso administrativo de estas organizaciones.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la gestión directiva debe procurar el logro de los objetivos y metas educacionales, atendiendo necesidades básicas de los estudiantes, padres y representantes, docentes y comunidad. Por ello, el gerente de la institución educativa tiene que hacer énfasis en el alto desempeño de sus propias funciones, en un ambiente de trabajo comprometido con la excelencia.

Trabajo en Equipo

Un equipo de trabajo según Velásquez (2009), es un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común. Según el autor trabajar en equipo no es estar reunidos en un espacio, en un mismo momento; es compartir ideales, formas de trabajo e intereses, es contar con un propósito común al que cada uno aporta. Trabajar en equipo supone identificar las fortalezas y debilidades del conjunto. En esta definición están implícitos los elementos clave del trabajo en equipo. Uno de ellos es el

conjunto de personas. Los equipos de trabajo están formados por personas, que aportan a los mismos una serie de características diferenciales, que van a influir decisivamente en los resultados que obtengan esos equipos.

Por su parte, Arteaga (2008) indica que el trabajo en equipo se refiere a la manera en que se logra coordinar los esfuerzos de una red de personas cuya capacidad de trabajar con los demás, sabiendo escuchar, comunicar, cooperar, negociar, compartir y reconocer las emociones de los demás; permite llegar al logro de un objetivo común.

Es así como, en las escuelas se denota la importancia de trabajar en torno al desarrollo de competencias gerenciales que se traducen en la integralidad y progresividad en aras del desarrollo holístico de los alumnos que allí se forman. En este sentido, está justificado plenamente el trabajo de los colectivos administrativos como entes coordinadores y gestores del proceso educativo que se lleva a cabo en estas instituciones.

Por otra parte, según Barrada (2009), existen diversas formas en las que un equipo se puede organizar para el logro de una determinada meta u objetivo, pero, por lo general, en las instituciones esta organización implica algún tipo de división de tareas. Esto supone que cada miembro del equipo realiza una serie de tareas de modo independiente, pero es responsable del total de los resultados del equipo.

Cualidades del Trabajo en Equipo

Medina (2009) plantea para garantizar la calidad en educación en instituciones escolares se precisa del trabajo en equipo, pues representa una alternativa que tiene su base fundamental en relaciones interpersonales de los actores involucrados en la organización, resaltando que éstas deben reunir características de proactividad para hacer conjugar voluntades en el trabajo colaborativo institucional. Según el autor antes mencionado, el gerente educativo debe poseer las siguientes cualidades:

Incremento de autonomía. Tannembaun (2008), plantea, los gerentes efectivos son aquellos, que logran sus objetivos a través de la habilidad para influir, guiar, motivar e integrar los esfuerzos de otros. De esta manera, el director libera el control brindando autonomía al equipo docente para tomar decisiones. Con ello se logra la gestión con grupos de docentes, con finalidades comunes, compromiso y responsabilidad adquirida, para lo cual los gerentes deben poseer habilidades para influir en los entes involucrados en la gestión de esta manera lograr una gestión gerencial acorde con las exigencias de la sociedad.

Ejecución de tareas. Quinn y otros (2006), la define como la amplia gama de actividades que se realizan para lograr los objetivos organizacionales. Es decir, están referidas a las actividades que desarrolla el gerente educativo donde identifica la línea de acción que orienta para lograr las metas trazadas en las instituciones. Esta función se refleja en la calidad de la enseñanza y lógicamente en la calidad del producto educativo, en el aprendizaje del estudiante.

Esto es debido, a que en la dirección se ejercen la representativamente funciones administrativas, para dar cumplimiento a las otras; por tanto los directivos al asignar las tareas e integrar esfuerzos, evitan duplicidad del mismo, para la concientización de

responsabilidad del personal docente. Se promueve en el ámbito organizacional educativo un conjunto de acciones dirigidas a la eficiencia del docente.

Toma de decisiones. De acuerdo con Mosley y otros (2006), en las organizaciones la toma de decisiones es la consideración y lección consciente de un curso de acción entre dos o más alternativas disponibles para obtener un resultado deseado. Es decir, para lograr el buen funcionamiento de las organizaciones, es de vital importancia que la gerencia desempeñe su rol con un estilo de liderazgo renovador y de acompañamiento a su personal. Visto de esta manera, en las organizaciones educativas para generar procesos de transformación, es inminente la implementación de acciones formativas, que promuevan el desarrollo del personal, dotándoles de las herramientas para cumplir con un desempeño acorde a las exigencias de la organización.

Aprendizaje continuo. Según Senge (2007), esta es una disciplina de interacción en un grupo, con técnicas como diálogo y la discusión, grupos pequeños que transforman sus criterios colectivos y aprenden a movilizar sus energías para alcanzar metas comunes, para ello la gerencia debe promover la interacción del grupo como técnica para el aprendizaje continuo entre los docentes. El aprendizaje en grupo se puede fomentar en el salón de clases, entre padres y maestros, así entre miembros de la comunidad que trabajan por el cambio escolar.

2.2- PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es descriptiva en cuanto identifica y describe los elementos del trabajo en equipo del gerente educativo y las relaciones interpersonales. De igual modo, Chávez (2001) describe la investigación correlacional como una herramienta que mide de forma independiente las variables, aun cuando no se formulen hipótesis, las primeras aparecerán enunciadas en los objetivos de investigación. Es decir, en el presente estudio se estableció a través de la correlación de Pearson, si una variable incide en la otra, en este caso trabajo en equipo del gerente y relaciones interpersonales.

Esto significa que el propósito es establecer las características del fenómeno para describir y comprobar la posible asociación de las variables objeto de estudio.

El diseño en el que se basa el presente estudio es de campo y se clasifica como no experimental, transaccional. Para tal efecto se consulta a Hernández y otros (2006) quienes expresan que los estudios no experimentales no constituyen debidamente ninguna situación sino que se observan fenómenos ya existentes no provocados intencionalmente por el investigador.

La investigación llevada a cabo es no experimental puesto que no se manipulan deliberadamente cada una de las variables: Trabajo en equipo y relaciones interpersonales. Con ello se quiere decir que el diseño no experimental permite observar los fenómenos o situaciones tal y como se dan en el contexto natural, en el caso específico del presente estudio en la U. E. E. Rafael Urdaneta.

En cuanto al diseño transaccional, según Hernández y otros (2006) es aquella donde se recolecta datos en un solo momento y en un único tiempo. Es decir, su propósito es describir las variables y analizar el trabajo en equipo del gerente educativo y las relaciones interpersonales.

En términos generales, se puede afirmar que el tipo de diseño aplicado en la presente investigación, es de gran utilidad ya que la información recopilada permitirá abordar el estudio seleccionado de forma precisa y el análisis se realizará de forma exhaustiva, permitiendo llevar a cabo una investigación sustentada sobre el trabajo en equipo del gerente educativo y las relaciones interpersonales en la escuela objeto de estudio.

Se puede asumir que la población en una investigación, es el conjunto de elementos que se someten a una observación determinada, con la finalidad de estudiar un comportamiento específico de una problemática dada. Planteamiento que se confirma cuando se examina un enunciado de Arias (2006), quien expresa que la población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Para efectos de este estudio se asumen los docentes que laboran en la Unidad Educativa Estadal Rafael Urdaneta.

Muestra

En una investigación, la muestra está considerada como una proporción de la población que selecciona el investigador con la finalidad de obtener información confiable y representativa, que le permita sacar conclusiones y hacer inferencias. Lo cual se puede corroborar al revisar la definición de Balestrini (2002), quien establece que una muestra es una parte representativa de la población, cuyas características deben reproducirse en ella lo más exactamente posible. En la presente investigación, no se aplicó muestra ya que es finita y accesible a la investigadora.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Finol y Camacho (2006), expresan que las técnicas de recolección de datos es un procedimiento por medio del cual se obtiene y registra la información directamente en el lugar en el que ocurren los fenómenos, hechos o situaciones objeto de investigación. En el presente estudio, se utiliza la técnica de la encuesta tipo cuestionario.

Según Arias (2006) consiste en una encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario auto administrado porque debe ser llenado por el docente sin intervención de la investigadora. En tal sentido, la estructura del instrumento cuenta con una portada, las instrucciones y el desarrollo donde están redactadas un conjunto de 24 ítems de preguntas cerradas con cuatro (4) alternativas de respuesta.

La escala de medición del instrumento que fue utilizada es de tipo Likert con las respuestas: Siempre (4), Casi siempre (3), Algunas Veces (2) y Nunca (1).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez

Hernández y otros (2006), señala es el grado en que la variable es medida. Para ello, se determinará la validez del instrumento a través del juicio de expertos, los cuales en un

conjunto de cuatro (4) especialistas en el área revisaron el cuestionario para verificar su coherencia y su pertinencia con los indicadores y dimensiones establecidos.

Confiabilidad

Por su parte, Sierra (2009) señala que la confiabilidad es el grado con que se obtienen resultados similares en distintas aplicaciones y es el grado de congruencia con que se realiza la medición de una variable. Asimismo, Chávez (2008), considera que la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados. Hernández y otros (2006), señalan que la confiabilidad del instrumento de recolección de datos es el grado de congruencia con que se realiza la medición de la variable. Para calcular la confiabilidad se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, que según los autores antes mencionados se aplica cuando los ítems presentan una escala de varias alternativas. El resultado obtenido permite determinar que el instrumento aplicado es confiable, porque el resultado es de 0,9. La investigación que se desarrolla, presenta una correlación positiva alta, entre las variables: Trabajo en equipo y relaciones interpersonales, porque el coeficiente de Pearson aplicado fue de 0.85.

4. RESULTADOS DEL TRABAJO EN EQUIPO DEL GERENTE EDUCATIVO PARA MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES DE LA UNIDAD EDUCATIVA ESTADAL RAFAEL URDANETA.

En la Unidad Educativa Estatal Rafael Urdaneta el trabajo en equipo que promueve el director se destacan algunas debilidades en las cualidades para mejorar las relaciones interpersonales entre ella están:

- Poca autonomía al equipo docente para tomar decisiones se relega en un 52% de docentes afirma que algunas veces el gerente posee visión clara de los roles a cumplir por cada miembro dentro de la institución educativa, por otra parte 48% dijo nunca. Reflejando debilidad porque Sánchez (2006) señala el director debe poseer una visión clara de los roles y actividades a cumplir por cada miembro dentro de la institución educativa, a fin de que se ejecuten las tareas por un personal con competencias sólidas, uniendo esfuerzos en procura de lograr las metas propuestas y los objetivos.
- La totalidad de los docentes (100%) asegura que algunas veces el gerente educativo asigna las tareas evitando duplicidad de las mismas. Resultados que muestran fallas porque Gutiérrez (2006), considera que este proceso supone la integración y alineación de todas las funciones y componentes para el logro de los objetivos o metas en la organización. La dirección es responsabilidad, en primer lugar del director y luego de los miembros de la institución y no resulta una tarea fácil, la conducción de una organización, cuando la dirección de esta, se hace demasiado exigente.
- Los docentes en su mayoría (100%) señala que algunas veces la gerencia hace implementación de acciones formativas que promuevan el desarrollo del personal docente. Lo cual amerita atención porque Manes (2008) señala que en las organizaciones educativas para generar procesos de transformación, es inminente la implementación de acciones

formativas, que promuevan el desarrollo del personal, dotándoles de las herramientas para cumplir con un desempeño acorde a las exigencias de la organización. (Tabla N°1)

Tabla N°1

Alternativas de Respuestas	Fa	Fr
Siempre	0	0%
Casi Siempre	0	0%
Algunas Veces	25	100%
Nunca	0	0%
Total	25	100

Fuente: Mendoza, Crespo y Hernández (2015)

Por otro lado las relaciones interpersonales se caracterizan por poca Cohesión grupal expresada en los siguientes resultados:

- Los docentes en su totalidad (100%) indican que algunas veces el gerente tiene claro el procedimiento para mantener una sana relación interpersonal en la institución. Respuestas que ameritan correctivos porque Espinoza (2008), señala que dentro de los procesos de interacción en las instituciones educativas se debe tener presente las condiciones y el ambiente donde desarrollan su acción, para un efectivo trabajo en equipo es importante orientarse a la tarea, cuidar y tener claro el procedimiento para mantener una sana relación interpersonal, esto conlleva al buen funcionamiento de estas instituciones.
- Se visualiza que un 60% de los docentes dijo que algunas veces la gerencia hace productiva la información suministrada a través de la comunicación para lograr las metas, por otro lado 32% dijo casi siempre y 8% nunca. Respuestas que muestran debilidades porque Campbell y Corbolly (2007) señalan que una buena comunicación ayuda a la realización de las funciones gerenciales de planificación, organización y control, haciendo productiva la información suministrada para el proceso de toma de decisiones, alcanzando las metas propuestas.

CONCLUSIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos y las confrontaciones realizadas de los mismos con las teorías desarrolladas, se presentan las respuestas a cada uno de los objetivos formulados en esta investigación, lo cual constituyen las conclusiones de este estudio:

Sobre el primer objetivo identificar las cualidades del trabajo en equipo que realiza el gerente educativo para mejorar las relaciones interpersonales en la Unidad Educativa Estatal Rafael Urdaneta del Municipio Baralt del Estado Zulia. Se obtuvo que el gerente educativo presente debilidades en las cualidades del trabajo en equipo que implementa en cuanto a los indicadores incremento de autonomía, ejecución de tareas, la toma de decisiones y el aprendizaje continuo.

Sus respuestas se ubicaron en algunas veces y nunca, lo que representa una amenaza para la institución educativa porque escasamente el director libera el control brindando

autonomía al equipo docente para tomar decisiones, coordina la conjugación de esfuerzos de todos los entes involucrados. Además, la gerencia educativa establece las acciones hacia un eficaz comportamiento de los docentes.

Aunado a esto, algunas veces el gerente educativo asigna las tareas evitando duplicidad de las mismas, hace poca implementación de acciones formativas que promuevan el desarrollo del personal docente y no dota de herramientas a los docentes para cumplir con un desempeño acorde a las exigencias de la organización y escasamente promueve la interacción del grupo como técnica para el aprendizaje continuo entre los docentes.

En cuanto al objetivo describir las características presentes en las relaciones interpersonales de los docentes en la Unidad Educativa Estadal Rafael Urdaneta del Municipio Baralt del Estado Zulia. Se tiene que en el trabajo en equipo que implementa el gerente educativo tiene debilidades en cuanto a las características de las relaciones interpersonales identificadas como sinergia, cohesión grupal, comunicación y confianza. Lo cual representa deficiencias en la gerencia dificultando las relaciones interpersonales llevadas en la institución.

Las respuestas estuvieron ubicadas en algunas veces y nunca, lo que significa que el gerente escasamente canaliza los talentos de los docentes como equipo creando un ambiente de apoyo, y no facilita el proceso de crecimiento personal de los docentes. Pocas veces toma conciencia de los sentimientos de los docentes para no herir susceptibilidades personales.

En cuanto a la comunicación, la gerencia algunas veces hace productiva la información suministrada a través de la comunicación para lograr las metas; escasamente sostiene un adecuado sistema de comunicación para facilitar la ejecución de planes. Con relación a la confianza, a pesar que el gerente trata a todo el personal docente con justicia sin mostrar amiguismo, algunas veces el gerente al personal docente las decisiones proporcionándoles realimentación. Se tiene que para la investigación que se desarrolla, presenta una correlación positiva alta, entre las variables: Trabajo en equipo y relaciones interpersonales, porque el coeficiente de Pearson aplicado fue de 0.85.

REFERENCIAS

- Arias F. (2007). *Metodología de la investigación*. 2da edición. Editorial Casa. Madrid.
- Arteaga (2008). *Comunicación en la organización*. Editorial OutsKirts, Press, Inc.
- Barrada (2009). *El trabajo en equipo en instituciones educativas*. 2da edición. Editorial Trillas. México.
- Gordon M. (2008). *Relaciones Laborales*. 2da edición. Editorial Mcgraw Hill. México.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª edición). Editorial McGraw Hill.
- Izturiz A. (2007). *Finalidad de la calidad educativa*. 2da edición. Editorial Sypal. Caracas.
- Medina (2009). *Competencias en las organizaciones educativas*. 2da edición. Editorial LImusa. Barcelona.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007). Publicación oficial.
- Monserrat (2006). *La praxis educativa dentro del aula*. Editorial Grijalbo. México.

- Mosley y otros (2006). *La gerencia en la escuela*. 3era edición. Editorial Trillas. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO, 2008)
- Quinn y otros (2006). *La gerencia educativa*. 3era edición. Editorial Trillas. México.
- Revilla (2009). *La interacción social en la comunidad*. 2da edición. Editorial: Granica S.A.
- Santoyo (2008). *El trabajo en equipo en escuelas*. Editorial Romus. Colombia.
- Senge (2007). *La calidad educativa en las organizaciones*. Editorial casa. Colombia.
- Silva (2012). *Trabajo en equipo y relaciones interpersonales para el funcionamiento de las organizaciones educativas*. Trabajo Especial de Grado.
- Tannembaun (2008). *La competencia gerencial*. 2da edición. Editorial Trillas. México.
- Velásquez (2009). *Trabajo en equipo en organizaciones*. 3era edición. Editorial Trillas. México.

**A LOOK OF EXECUTIVE MANAGEMENT AND TEAMWORK FROM ESTADAL EDUCATION
UNIT BARALT RAFAEL URDANETA MUNICIPALITY.**

This research was designed to determine the overall relationship between executive management and teamwork at the State Education Unit Rafael Urdaneta, Baralt municipality, Zulia state. The study methodology was descriptive-correlational. The design is not experimental, transactional field; the population were 25 teachers, who answered a questionnaire of 24 items with four response alternatives was applied Likert scale. The validity of the instrument was performed through the trial of four experts and reliability was calculated using the statistical Cronbach's alpha was 0.90. To analyze the information collected by the questionnaire, descriptive statistics was applied using SPSS version 10.0, we proceeded to coding and tabulation of data, appearing in tables where the dimensions, in which the relative frequencies and percentages are exposed evidenced with bar graphs. The results show that the educational manager present weaknesses in the qualities of teamwork that implements in terms of increased autonomy, task execution, decision making and continuous learning indicators. This represents deficiencies in management and interpersonal relationships difficult carried in the institution. Finally, a high positive correlation occurs between variables, because the Pearson coefficient was 0.85 applied.

Keywords: Teamwork; interpersonal relations; management.

LA EVALUACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA. ANÁLISIS RETROSPECTIVO, ACTUAL Y PROSPECTIVO

(Investigación realizada en el marco de la Consulta por la Calidad Educativa en Venezuela
efectuada por el MPPE en el año 2014)

ALTUVE JORGE

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. jorgealtuver@gmail.com

SULBARÁN, IRAIDA

Universidad Central de Venezuela, Venezuela. iraidasulbaran2012@gmail.com

RESUMEN: La consulta por calidad educativa desarrollada en el país en el año 2104 abrió un espacio para el encuentro y el debate sobre el tema educativo en Venezuela; la misma se dio a través de tres modalidades: la consulta especializada, ampliada y concentrada. El trabajo que se presenta se ubica en la categoría de la consulta especializada. En este contexto acudimos como investigadores del área evaluativa a fin de analizar la Evaluación desde las dimensiones curricular, normativa y práctica en los tres niveles que componen el Subsistema de Educación Básica. La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, orientada a la comprensión del proceso evaluativo en el Subsistema de Educación Básica. Las fuentes del estudio la constituyeron los propios docentes y los documentos curriculares y normativos que han orientado y regulado el funcionamiento del Subsistema. Se utilizó el análisis documental, el grupo focal y la entrevista como técnicas de recolección. La información obtenida se procesó, describió y analizó. Posteriormente se cruzó cualitativamente lo que implicó realizar un proceso de reducción de datos para establecer las unidades de análisis. Esta triada de elementos interconectados dio cuerpo teórico a las unidades que conformaron la malla de categorías emergentes, lo cual facilitó la interpretación de la información y la delineación de los hallazgos. Para validar el estudio se utilizó la técnica de triangulación. Los hallazgos de la investigación se presentan desde las dimensiones: curricular normativa y práctica. La dimensión curricular destaca como fortaleza la adopción del enfoque cualitativo, como debilidad la incertidumbre curricular. En la dimensión normativa el estudio proporciona evidencia de la inconsistencia de la norma por desactualización y desarticulación. En la dimensión práctica se devela una sensación de incertidumbre e inestabilidad, problemas conceptuales y técnicos e insuficiencia de formación. Este capítulo se cierra con la categoría denominada: “Es posible mejorar: Una mirada al futuro”, donde se delinean acciones evaluativas, de revisión y ajuste permanente del curriculum y la norma, así como de acompañamiento y formación del docente, acciones que apuntan hacia la mejora de calidad.

Palabras Clave: Evaluación; Subsistema de Educación Básica; Dimensión Curricular; Dimensión Normativa; Dimensión práctica.

1. INTRODUCCIÓN

La consulta por calidad educativa desarrollada en el país abrió un espacio de encuentro, que dio lugar a lugar a la consulta especializada en temas concretos y de interés para el estado, por su complejidad e implicaciones en el hecho educativo. En este contexto acudimos a la consulta especializada como investigadores del área evaluativa a fin de analizar la evaluación desde las dimensiones curricular, normativa y práctica. Desde estas tres dimensiones el estudio abordó el constructo evaluación en los tres niveles que componen el Subsistema de Educación Básica.

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa, orientada a la comprensión del proceso evaluativo en el Subsistema de Educación Básica. Las fuentes del estudio la constituyeron los propios docentes y los documentos curriculares y normativos que han orientado y regulado el funcionamiento del Subsistema. La indagación implicó la utilización del análisis documental, el grupo focal y entrevista como técnicas de recolección. La información obtenida mediante la aplicación de las tres técnicas, se procesó, describió y analizó. Posteriormente se cruzó cualitativamente la información, lo que implicó realizar un proceso de reducción de datos para establecer las unidades de análisis. Esta triada de elementos interconectados dio cuerpo teórico a las unidades que conformaron la malla de categorías emergentes, lo cual facilitó la interpretación de la información y la delineación de los hallazgos. Para validar el estudio se utilizó la técnica de triangulación, la cual permitió cruzar cualitativamente la información obtenida a través de distintas fuentes y métodos.

El contenido de esta investigación se estructuró en tres grandes partes. La primera denominado Punto de partida, contiene el contexto y las premisas de la investigación. El segundo capítulo referido al marco metodológico, donde se expone el tipo y diseño de investigación, las fuentes, técnicas e instrumentos de recolección, así como el tratamiento de la información y la validez del estudio. En el capítulo tres que contiene el estudio del constructo evaluación, está organizado en varios apartados; el primero de ellos denominado una mirada histórica, donde se presenta un resumen de los aspectos más resaltantes acaecidos en el llamado período democrático referidos a los aspectos curriculares y normativos que han delineado la materia evaluativa en el Subsistema de Educación Básica. En un segundo apartado denominado “una mirada desde el decir y el hacer del docente”, se presentan los resultados de los datos obtenidos a través de las técnicas: grupo focal, entrevista y análisis documental. La dos primeras técnicas nos permitieron un acercamiento al “decir” del docente sobre el tema de la evaluación. La tercera técnica posibilitó una aproximación al “hacer” evaluativo desde una mirada a las planificaciones, instrumentos de evaluación y boletines informativos como documentos escolares.

2. DESARROLLO

2.1. Contextualización: el tema de la evaluación en el marco de la consulta por la calidad educativa

El Ministerio del Poder Popular para la Educación como órgano rector responsable de las políticas que delinean la acción educativa, y consciente de la crisis que envuelve la

educación venezolana, promovió durante el año 2014 una consulta por la Calidad Educativa con el fin de generar:

líneas orientadoras para la formulación del currículo, para el diseño de políticas educativas nacionales y para la transformación del sistema educativo hacia un modelo de gestión institucional más participativo, cónsono con el desarrollo de los objetivos y el valor constitucional de la educación. (p.3).

En el marco de esta consulta se abrió un espacio donde distintos actores sociales se encontraron para discutir y reflexionar sobre la educación en Venezuela. En este escenario acudimos a la consulta especializada como investigadores a fin de analizar el proceso evaluativo desde tres dimensiones: curricular, normativa y práctica. La primera relacionada a una propuesta curricular determinada, donde se presenta la concepción que orienta la práctica evaluativa. La segunda vinculada a la dimensión normativa de la evaluación. Por último, la dimensión práctica, referida a la forma como los docentes lleva a cabo el proceso de evaluación en el aula.

Desde estas tres dimensiones el estudio abordó el constructo evaluación en los tres niveles que componen el Subsistema de Educación Básica, a saber Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media.

2.1.2 premisas que orientan la investigación

El concepto de evaluación es tan polisémico y variado como todos los demás términos, categorías o constructos asociados a los procesos educativos. La bibliografía especializada ofrece un conjunto de acepciones, generalmente vinculadas a enfoques pedagógicos, las concepciones de educación, a las formas de definir y desarrollar las propuestas curriculares y de fundamentar la didáctica.

Evaluar en su connotación más genérica a punta a valorar el mérito, juzgar las virtudes y la toma de decisiones con el fin de contribuir al mismo proceso educativo. Una definición más procedimental la asume intrínsecamente vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje. Quesada (1991. Citado en Aguilar 2014, p.34) logra definir el concepto de evaluación en el ámbito escolar como: “El proceso por medio del cual se obtiene información pertinente para emitir juicios y tomar decisiones en el campo de la educación”.

La educación se puede evaluar en el más amplio sentido de sus elementos, refiriéndonos a la materia escolar formal. Se pueden evaluar instituciones, los planes, los currículos, los programas, el mismo sistema educativo. Se puede evaluar el desempeño del docente, la enseñanza, proyectos especiales, los aprendizajes y las estrategias que se aplican. Se puede evaluar el proceso cumplido por los estudiantes, bajo diversidad de modalidades, intereses, fines, sentidos, técnicas, instrumentos y concepciones, y todos de alguna u otra manera tienen que ver con lo referido a la mediación didáctica. Concretamente nos referimos a lo que se cumple como evaluación en referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existe diversidad de usos genéricos y específicos de la teoría de la evaluación, no obstante se hará hincapié en lo referido al ámbito escolar, en relación a lo que se ha llamado la mediación didáctica, entendiendo esta como la experiencia real y concreta de la

actuación docente en el aula, que se hace práctica con la evaluación de los aprendizajes y de los procesos desarrollados por los sujetos del hecho educativo.

Parece un común denominador en los diversos autores asumir que la evaluación es de los aspectos más complejos y difíciles de abordar tanto para los sujetos evaluados, como para el docente y las mismas instituciones educativas; puede ser incluso uno de los aspectos más conflictivos en el cumplimiento de la labor educativa, por la carga emotiva, social y legal que contiene. Flores (2001) afirma: “La evaluación educativa (...) es una dimensión de la enseñanza que pone a la enseñanza misma como objeto del análisis, es su dimensión meta cognitiva que le permite ponderar su respeto por los principios pedagógicos que la inspiran y a la vez consideran su eficacia como proceso auto regulado que debe asegurar cierta calidad de aprendizaje y de formación de alumnos concretos”.

Debido a la naturaleza de la evaluación en el ámbito escolar, una de las formas más asertivas puede ser conceptualizarla, comprenderla y asegurarla desde sus funciones. En este sentido Camperos (1995) indica que la evaluación “es el proceso que permite conocer la efectividad de la acción educativa en cada uno de los individuos y en el colectivo que sigue intencionalmente un proceso educacional. Permite establecer los niveles de aprendizajes logrados y los (sic) déficit de estos, tanto en cada sujeto como en el conjunto de estudiantes que siguió, sistemáticamente un proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Alfaro (2006), en su obra *Evaluación del Aprendizaje*, ofrece una visión de la evaluación escolar, donde logra recoger diversas acepciones sobre el término. Parte del criterio que “el docente es un evaluador. Su tarea docente le exige valorar y emitir juicios en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre los más diversos aspectos que integran este complejo proceso formativo”.

La disertación en torno al concepto de evaluación nos permite expresar los supuestos básicos que sustentan la presente investigación:

- La evaluación es en esencia un proceso de comunicación que retroalimenta, orienta y regula los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se define así como un “proceso dentro de otro proceso, el educativo, que actúa como mecanismo de retroalimentación constante para el sistema, lo provee de la información necesaria para conocer la forma en que se está operando, para analizar resultados logrados, fallas, dificultades” (Alfaro 2006: p.41).
- La evaluación como proceso es “indispensable para el perfeccionamiento de dos procesos (...) la enseñanza y el aprendizaje” (Camilioni, 2000: p. 71), por ello consideramos de gran importancia el abordaje de esta temática para mejorar la calidad educativa
- La evaluación conceptual o procedimentalmente está vinculado a una perspectiva pedagógica, que lo delinea y establece una direccionalidad a las circunstancias en las que el proceso evaluativo acompaña a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sulbarán 2008)
- La perspectiva pedagógica se expresa en el Currículum, el cual delinea el proceso formativo. “Un currículo no es más que la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte” (Flores, citado en Posner 1998). “Currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Sthenhouse, 1987).

- La evaluación de los aprendizajes debe ser considerada desde lo curricular toda vez la misma orienta su accionar en el proceso educativo, permitiendo elementos que ponderen la calidad del mismo. En este sentido Díaz Barriga (1997) expresa “a nuestro juicio, es el referente (...) curricular (...), el que desempeña un papel determinante en todas las actividades evaluativas y que de hecho puede darle un matiz o sesgo especial a los ámbitos técnico práctico y normativo. Es evidente que sin un referente (...) curricular claro, las actividades de evaluación pierden con mucho su razón de ser y pueden convertirse en prácticas con un fuerte sesgo tecnicista o en prácticas que privilegien lo burocrático administrativo sobre lo académico. Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda la riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza”. (p. 181)
- El curriculum como totalidad compleja involucra lo prescriptivo (diseño curricular, normativas) y el hacer curricular.

3. MARCO METODOLÓGICO

La investigación desarrollada se realizó desde una perspectiva cualitativa también denominada diseño emergente. Según Sandín citado por Bisquerra (2004), la investigación constituyó “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (p. 276).

Para Hurtado (2010), el diseño de investigación hace referencia a “dónde y cuándo se recopilará la información, así como a la amplitud de la información a recopilar”. (p. 147). En tal sentido, la autora señala que al hablar sobre el dónde, se está haciendo alusión a la fuente. Por lo tanto, desde este punto de vista la presente investigación y apoyándonos en la autora antes mencionada, la investigación tiene un diseño de fuentes mixta, por las siguientes razones:

Es una investigación de campo: Hurtado (2010), explica que: “la información se recogerá en su ambiente natural”. (p. 148). Es decir, una de sus fases contempló la búsqueda de información en cuatro ciudades del país (Caracas, Barquisimeto, Barcelona y Puerto Ayacucho) donde se desarrollaron grupos focales con docentes en ejercicio, en instituciones escolares. De igual manera, se entrevistaron en su lugar de trabajo, a tres funcionarios del Ministerio del Poder Popular para la Educación vinculados al tema evaluativo de los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media del Subsistema de Educación Básica

Es una investigación documental, Hurtado (2010), señala: “si las fuentes no son vivas, sino documentos o restos, el diseño es documental”. (p. 148). En este sentido se revisaron documentos curriculares, normativos y escolares.

Fuentes de información

El estudio se centró en fuentes documentales y fuentes vivas. Las fuentes documentales estuvieron compuestas por documentos curriculares (Diseños curriculares, Manuales, Programas, Orientaciones, Guías pedagógicas), documentos normativos (Leyes, Decretos, Resoluciones, Circulares e Instructivos) que han orientado y regulado el

funcionamiento de los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica y documentos escolares (planificaciones, instrumentos de evaluación y boletines escolares) proporcionados por los docentes que participaron del estudio.

Las fuentes vivas la constituyeron tanto especialistas como docentes activos de los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media.

Los especialistas consultados fueron tres (3) funcionarios del Ministerio del Poder Popular para la Educación, peritos en el tema de evaluación, de los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica.

Un estudio sobre la evaluación en el Subsistema de Educación Básica requería la mirada del docente como uno de sus principales actores. El docente le da cuerpo a la propuesta curricular con su hacer, de esta manera era ineludible su consulta. En el marco de estos planteamientos se acudió al docente como fuente viva de información para que expresaran sus experiencias, opiniones, percepciones y recomendaciones. Se consultaron 169 docentes

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En esta investigación se utilizaron las siguientes:

En primer lugar se realizó una revisión documental dado que una de las principales fuentes de información la constituyeron los documentos curriculares, normativos y escolares.

En segundo lugar se realizaron entrevistas a funcionarios del Ministerio del Poder Popular para la Educación, especialistas en el tema de evaluación, de los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica.

En tercer lugar se realizaron grupos focales con los docentes activos. Esta técnica requirió la planificación, ejecución y sistematización de la información.

La información obtenida mediante el desarrollo de las tres técnicas de recolección de información: Análisis documental, la Entrevista y los Grupos Focales, se procesó, describió y analizó. Posteriormente se cruzó la información, lo que implicó realizar un último proceso de reducción de datos para establecer las unidades de análisis. Esta triada de elementos interconectados dio posibilidad a que emergieran las categorías y se conformara un sistema que facilitó la interpretación de la información y la delineación de los hallazgos.

Establecidas las categorías se procedió a extraer fragmentos considerados como evidencias de las manifestaciones que definen las categorías. Estos fueron codificados en función a las fuentes.

La Validez en la Investigación

La validez en la investigación, se juzga por el grado de coherencia lógica interna de los resultados y por la ausencia de contradicciones (Martínez, 1994, p. 119). Garantizar la validez en la investigación es fundamental para la credibilidad de sus resultados, en este sentido, la presente investigación se fundamentó en la triangulación, la cual “constituye una

técnica de validación que consiste en cruzar cualitativamente hablando la información recibida. Su propósito está dirigido a ofrecer credibilidad de los hallazgos “(Santana, 2002, p.21) al respecto se efectuó:

Triangulación de fuentes o de datos: Esta triangulación se produjo a partir de la recopilación de información obtenida de dos fuentes vivas: docentes activos de instituciones escolares y docentes funcionarios del Ministerio del Poder Popular para la Educación, especialista en el área de la evaluación en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica

Triangulación de métodos o técnicas a través del cruce de la información obtenida mediante las técnicas de Análisis Documental, Entrevista y Grupo Focal.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: LA EVALUACIÓN DESDE UNA MIRADA HISTÓRICA Y DESDE EL DECIR Y HACER DEL DOCENTE

La mirada histórica: La Evaluación en el Subsistema de Educación Básica: Una mirada desde los documentos curriculares y la normativa evaluativa (1955-2014)

la evaluación en la educación inicial.

La evaluación de los aprendizajes en el hoy nivel de Educación Inicial, en los últimos cincuenta y nueve años ha experimentado una cambios que se pueden evidenciar en las figuras jurídicas que se han utilizado para normarlo (leyes, reglamentos, resoluciones, circulares), así como a través de los diseños curriculares que se han promulgado.

A nivel normativo se puede mencionar que en las tres últimas Leyes de Educación se evidencia una evolución en su concepción y el notable reconocimiento que se le da a la educación del niño y de la niña. En la Ley de Educación de 1955 se define como una rama de la Educación Pública dirigida a niños de 4 a 7 años, en la Ley Orgánica del 80, se precisa como uno de los niveles del Sistema Escolar y en la Ley Orgánica de 2009, pasa a ser Educación Inicial, donde se extiende el nivel de atención del niño de 0 a 6 años con característica de obligatoriedad.

A nivel de diseños curriculares se encontraron varios documentos: 1969, 1984, 1986, 2005 y 2007. Es preciso mencionar que el único que fue oficializado a través de Resolución Ministerial fue el del año de 1969. El de 1984, fue un documento transitorio, que buscó ofrecer orientaciones para los docentes de Nivel de Educación Preescolar, más no se puede considerar en el sentido estricto como un diseño curricular. La Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares (1986), tampoco fue oficializada como programa del nivel, aún sí, es preciso mencionar que fue muy expandida su utilización en la práctica de los docentes del nivel. Para el año 1989 se deroga el Programa del 69 y se incluyen los principios didácticos de la Guía Práctica, más no la Guía Práctica en su totalidad. El Programa del 2005 no fue normado por ninguna figura jurídica, más si se evidencia la utilización de ese documento, al menos por una parte de los docentes del nivel.

En este mismo orden de ideas, es decir se encontraron una diversidad de documentos curriculares que, si bien es cierto no son considerados como diseños oficiales, indudablemente forman parte de la historia de los últimos años del nivel; entre ellos: el Proyecto Simoncito (2006); La Guía Pedagógica-Didáctica Etapa Preescolar; y el

Currículo Nacional Bolivariano (2007). Esta proliferación de documentos denota un cierto desorden, sobre todo en los últimos años en este tema.

En el aspecto específico de la evaluación, se observan artículos de las tres leyes (1955, la de 1980 y la de 2009) que regulan la Evaluación en General. En el Reglamento General de la LOE de 1980, se dedica un artículo al tema específico para la evaluación del desempeño del niño en edad escolar (Artículo 98). El tema de la evaluación visto desde lo curricular, en el programa del 69 no se hace particular énfasis en ese aspecto. El documento de Orientaciones para los docentes del Nivel de Educación Preescolar (1984) sí dedica un apartado especial al tema de la evaluación, la define, se formulan los propósitos, las técnicas, procedimientos, en fin, todo un interesante trabajo que se desdibuja notablemente en la “Guía Práctica de Actividades para niños preescolares”. Para el año 2001 se encontró un documento denominado “Manual de Orientaciones Pedagógicas” donde se dedica un capítulo al tema de la evaluación, llama poderosamente la atención su notable parecido al documento del año 84. Para el 2005 también se propone una serie de documentos referidos al tema de la evaluación, al igual que en el caso anterior, se observa una considerable semejanza al documento de 84. El caso del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano se dedica un apartado al tema de la evaluación, sin embargo es general, las especificaciones para el nivel tienden a ser muy escuetas.

3.1.2 La Evaluación en la Educación Primaria.

A casi sesenta años de la promulgación de la Ley de Educación de 1955, se puede señalar que en materia curricular y de normativa legal, la evaluación en la Educación Primaria refleja avances significativos. Se ha pasado del régimen del examen, a la evaluación para la comprensión, introduciéndose un giro pedagógico sustantivo que distancia la evaluación de la cuantificación convencional que la caracterizaba.

En el hilo histórico es posible visualizar vacíos y ritmos acompasados y desacompanados. Durante la primera década democrática donde se introduce la política de democratización de la educación y se promueve la expansión matricular, la materia evaluativa estaba estancada, en tanto seguía rigiéndose por lo establecido en los tiempos de la dictadura en la Ley de Educación del 55 y en el decreto 358 relativo al Reglamento para los exámenes de Educación Primaria, Secundaria, Técnica y de Formación Docente.

En la segunda década democrática a pesar de no producirse cambios sustanciales en la estructura de la Educación Primaria como rama del Sistema Escolar, se implantan entre los años 1969 y 1976 los decretos 198 y 1633 con los cuales se instituye el Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación. Estas ordenanzas introducen variantes interesantes, ya no se habla de exámenes sino de Evaluación. En ambos instrumentos legales la evaluación se concibe como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de la mención especial que todavía tienen las pruebas escolares.

La tercera década se inicia con la preocupación generada ante la ausencia de una normativa legal coherente al sistema de gobierno democrático. Los cambios introducidos mediante la Reforma y la Revolución Educativa, no se compaginaban con la existencia de una Ley de Educación promulgada en la dictadura; era necesario crear una nueva, que derogara la anterior y fijara una normativa que no solo fundamentara las reformas introducidas desde la década del 70, sino que estableciera las directrices para el

funcionamiento del sistema educativo. Es así como para el 28 de julio de 1980 se aprueba la Ley Orgánica de Educación. Esta nueva ordenanza establece un nuevo marco para la evaluación, al definirla “como parte del proceso educativo” continua, integral y cooperativa, capaz de determinar el logro de los objetivos educacionales. (Art. 63). Este instrumento legal, junto con el Reglamento de la Ley establecido en 1986 y la promulgación de la resolución 140, relativa a las Regulaciones Complementarias sobre el Proceso de Evaluación normaron el proceso evaluativo de la Educación Básica, nivel que pasaría a sustituir (en duración) lo que en la praxis educativa se denominaba Educación Primaria y Ciclo Básico Común.

Las últimas décadas del siglo XX y los albores de este siglo XXI, signados en el país por numerosos cambios sociales, políticos y económicos, introducen cambios interesantes en materia evaluativa. Durante la década de los noventa, en el gobierno de Dr. Rafael Caldera, se implementó la llamada Reforma Educativa de los noventa. Esta reforma tuvo su primera expresión en el diseño curricular de la Primera y Segunda etapa de la Educación Básica en el que se asume el enfoque cualitativo de evaluación.

En el marco de la reforma, la evaluación como componente de la propuesta curricular, adquiere relevancia y se concibe como un proceso que acompaña cada experiencia pedagógica, que permite reconocer el grado de aprendizaje adquirido, así como también identificar los factores que lo facilitan o lo limitan (Odreman, 1997: p. 22). En este sentido, se introduce un giro pedagógico sustantivo en la evaluación educativa, arrancándola de la cuantificación convencional y recuperándola para la enseñanza como un gran sensor pedagógico.

Los cambios introducidos en el nuevo currículum implicaron cambios en la normativa evaluativa. En este contexto se introduce en 1998, un nuevo Régimen Especial de Evaluación para la Primera Etapa de Educación Básica. En el mismo sentido se introduce en 1999 una reforma parcial al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación y el 5 de enero de 2000 se establece el Régimen de Evaluación para la Primera y Segunda Etapas de la Educación Básica. Estas ordenanzas tenían como fin acompasar la norma a los cambios curriculares que se desarrollaban con la implantación de la Educación Básica y el Currículum Básico Nacional. El ritmo de estos cambios en la normativa se detiene a pesar de haberse promulgado desde el año 2009 una nueva la Ley Orgánica de Educación y de haberse introducido el Currículum de la Educación Bolivariana.

3.1.3 La Evaluación en el nivel de Educación Media

A más de seis décadas de haberse implantado el régimen democrático en Venezuela se constata para el nivel de Educación Media que existe desarticulación entre la Ley Orgánica de Educación vigente, el Reglamento y otros documentos legales. De manera específica se observa desactualización de la norma que regula la materia evaluativa y proliferación de medidas de menor jerarquía jurídica emitidas por diversas autoridades del ente rector, que al buscar resolver los vacíos de la ley, generan diversidad de interpretaciones.

En el marco de las reformas curriculares instituidas y de la normativa legal se observan cambios interesantes. Se pasa del régimen del examen al proceso evaluativo. La evaluación pasa de concebirse como parte esencial del proceso enseñanza y aprendizaje. A

pesar de estos cambios, la implantación continua de normas desarticuladas, que intentan regular aspectos como la asistencia, la recuperación de evaluaciones, la repetencia de asignaturas o de años académicos, la materia pendiente y la aplicación de pruebas revisión entre otros, ha generado confusión en la práctica evaluativa del docente del nivel. La dispersión y poca claridad de los criterios evaluativos crea entre docentes, representantes y estudiantes una sensación de incertidumbre e inestabilidad. La inconsistencia de la norma en materia evaluativa genera vicios de forma y fondo, que tiene implicaciones directas en el proceso de formación de los estudiantes y en la labor de los docentes evaluadores.

Los más recientes lineamientos que de alguna manera siguen desconfigurando el sentido de las normas de evaluación emanadas desde la LOE de 1980, y que no terminan de configurar el sentido amplio de la LOE de 2009, están referidos a las prácticas de la evaluación en relación a las **Asignaturas o Materias Pendientes**, y a la gestión de lo que propone el controvertido **Artículo 112** del Reglamento General (1999) que ha venido siendo cambiado e interpretado de diversas formas a lo largo de unos 30 años y, de alguna manera han afectado la forma de comprender y administrar la experiencia de la evaluación de los aprendizajes en el nivel de Educación Media.

Es necesario revisar la naturaleza, espíritu, razón y propósito de normas tan controvertidas como las emanadas en los artículos del actual Reglamento General de la LOE, tales como la expresada en los artículos 101, 103, 109, 112, 115, 116 y 118; entre otros, que de alguna manera, sus contenidos han sido nudos críticos a lo largo ya de muchas décadas.

Es evidente que la Educación Media sigue siendo una parte de la escolaridad venezolana abandonada curricularmente y desarticulada administrativamente.

3.1.4 La Evaluación: Una Mirada desde el decir y hacer del docente

Un estudio sobre la evaluación en el Subsistema de Educación Básica requiere la mirada del docente como uno de sus principales actores. El docente le da cuerpo a la propuesta curricular con su hacer, en este sentido es obligante tener su perspectiva si se quiere una visión integral de la situación objeto de estudio. En el marco de estos planteamientos se acudió al docente como fuente viva de información para que expresaran sus experiencias, opiniones, percepciones y recomendaciones, así como para que suministraran planificaciones, instrumentos de evaluación y boletas; documentos escolares que muestran una arista del hacer curricular del docente. A tales efectos se desarrollaron grupos focales y entrevistas y se analizaron los documentos escolares.

La información obtenida mediante el desarrollo de las tres técnicas de recolección de información, se procesó, describió y analizó. Posterior a este proceso se procedió a cruzar la información de manera de generar las categorías para la interpretación. Las categorías que emergieron se presentan a continuación:

Tabla 1. Categorías emergentes

Organizadores de las Categorías emergentes	Categorías Emergentes
A. La calidad educativa comienza por	A.1 Reconocimientos del docente

Organizadores de las Categorías emergentes	Categorías Emergentes
reconocer los logros obtenidos	
B. Lo ineludible: Problemas que deben ser afrontados y resueltos	B.1 Incertidumbre ante el Diseño Curricular
	B.2 Desdibujamiento del componente evaluativo del currículo del Sistema de Educación Bolivariana
	B.3 Inconsistencia en la Normativa legal en materia evaluativa en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica el tema evaluativo
C. Nuevas realidades: entre la desesperanza y la esperanza	C.1 Situaciones que perturban la práctica del docente que labora en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica
	C.2 Insuficiencia en la Formación del Docente: Un tema que atenta contra la calidad educativa
	C.3 Prácticas evaluativas del Docente: De la intuición a la reflexión
	C.4 Es posible mejorar: Una mirada al futuro desde la acción

3.2.1 La calidad educativa comienza por reconocer los logros obtenidos: Reconocimientos del docente

Se entiende por Reconocimientos del docente, las afirmaciones que este actor realiza sobre las fortalezas o cualidades de los documentos curriculares y la normativa legal que orienta y regula su práctica pedagógica, así como de las nuevas maneras de comprender y hacer evaluación en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica. En este sentido se encontró que los docentes reconocen las fortalezas del cambio de concepción evaluativa asumido. De manera específica tenemos:

- ***El docente de Educación Inicial*** ha internalizado la evaluación cualitativa como un proceso potenciador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: *Ahora la evaluación es más de corte cualitativo. Evaluación es más participativa / La evaluación es flexible, continua y permanente (1) Toma en cuenta las necesidades individuales de los niños y niñas (2) (IAI-1.1, 3 / 3a.1,2)*
- ***El docente de Educación Primaria*** reconoce las bondades de asumir en su práctica la Evaluación Cualitativa Descriptiva en tanto le posibilita monitorear el proceso de construcción de los aprendizajes del alumno. Él percibe este proceso como un continuo, en el cual utiliza una diversidad de formas, estrategias e instrumentos de evaluación para recolectar información pertinente, que le permita analizar cómo está operando la enseñanza y como ésta activa los procesos de aprendizaje de los alumnos *La Evaluación paso de ser Cuantitativa a Cualitativa. Este paso permitió realizar una evaluación más descriptiva, tomando en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante y a su vez puntualizar recomendaciones para convertir las debilidades en*

fortalezas. A su vez permite la utilización de un mayor número de estrategias e instrumentos evaluativos (ICP-1.1)

- ***El docente de Educación de Educación Media***, a diferencia de lo encontrado en Educación Inicial y en Educación Primaria, no se observaron cambios curriculares que le hayan permitido poner en práctica los nuevos enfoques evaluativos, sin embargo se evidencia que los cambios producidos en los otros niveles han permeado, en cierta medida, su práctica en tanto señalan las bondades de la concepción constructivista de evaluación, ya que posibilita la utilización de diversas formas, estrategias e instrumentos de evaluación y permite una participación más activa del estudiante *La evaluación es más humana. Evaluación por procesos y no por productos (ICAM-1.1,4). La teoría constructivista ofrece una mayor posibilidad en el uso de diversidad de instrumentos y procedimientos de evaluación (ICM-5a.9)*

3.2.2. Lo ineludible: Problemas que deben ser afrontados y resueltos.

Las expresiones de los docentes consultados develó la existencia de problemas que son de obligante abordaje y de impostergable solución. A continuación se presentan los problemas que emergieron:

a. Incertidumbre ante el Diseño Curricular

Se entiende por Incertidumbre ante el Diseño Curricular, la falta de certeza en la gestión del documento prescrito, situación que genera dudas e interrogantes por parte del docente. Esa incertidumbre según los docentes se origina ante la coexistencia y desactualización de los documentos curriculares que orientan la práctica pedagógica de los niveles que estructuran el subsistema de Educación Básica.

La coexistencia de varios diseños curriculares constituye una realidad expresada por los docentes:

- ***Los docentes del nivel de Educación Inicial***, exponen que el Currículo Nacional Bolivariano (CNB) tiene vacíos, por lo que el docente dirige su mirada hacia la Guía Práctica del Preescolar y el Currículo del 2005 para ubicar los referentes. (ICAI-3b.3/ ICI-4b.1)
- ***Los docentes del nivel Educación Primaria***, exponen que aún continúan utilizando el Curriculum Básico Nacional (CBN) o en su defecto los libros de texto de la Colección Bicentenario. (IBQP-3b.1/ ICAP 3b-3)
- ***Los docentes del nivel Educación Media***, expresan que la actual situación con respecto al diseño curricular del nivel es ambigua, pues coexisten los diseños curriculares del Sistema de Educación Bolivariano (Liceos) y documentos anteriores (ICAM-5b.17).

La desactualización del diseño curricular se develó en tanto los docentes opinan que el documento está raído, desgastado y que requiere o demanda mejoras. Esta apreciación fue expresada con más ahínco por los docentes de Educación Media, quienes opinaron que los programas del nivel, están desactualizados en función a los avances científicos, tecnológicos y humanísticos de los últimos tiempos. Ellos exponen que muchos de esos documentos son desconocidos por los docentes de nueva generación (IBQM-5a.19/ICM-5b.4/ICM-5c-6).

b. Desdibujamiento del componente evaluativo del currículo del Sistema de Educación Bolivariana

Por desdibujamiento del componente evaluativo nos referiremos a la imagen confusa que tienen los docentes consultados del componente específico referido al tema de la evaluación de los aprendizajes. Es preciso acotar que en este aspecto se refieren de manera particular al documento de Sistema Educativo Bolivariano. Ese desdibujamiento se puede dar por dos razones (1) Vacío o ausencia del componente evaluativo dentro del currículo y (2) por la falta de consistencia en los distintos elementos que definen el componente dentro del documento curricular. Con relación a este aspecto docentes y especialistas opinan:

- **Los docentes del nivel Educación Inicial**, expresan que la estructura de la evaluación para el nivel maternal no está bien constituida, ya que tiende a ser muy similar al de educación preescolar en sus finalidades y aprendizajes esperados, lo que impide poder evaluar a los niños de 0 a 3 años. *Hay que aclarar una cosa, primero cuál es la definición, donde se visualizan los aprendizajes. Hablamos de finalidad ¿Cuál es la diferencia? ¿Cuál el propósito?*(E.I. 57-59).

- **Los docentes del nivel Educación Primaria**, opinan que los lineamientos en materia evaluativa que están explícitos en el diseño curricular del Sistema de Educación Bolivariana no son específicos y no tienen claramente definidos los criterios de evaluación. Consideran que se deja al libre albedrío del docente la asignación de los criterios. (ICP-3b.1a.3 / ICP-3b / ICAP1-3b1 / IBQP-3b6). **En los boletines escolares del nivel** analizados, se evidenció diversidad de aspectos evaluados: indicadores de competencias, competencias, contenidos, rasgos de perfil, objetivos, actividades, recursos. Esta diversidad de aspectos lejos de enriquecer el informe presenta una visión dispersa, fragmentada de la información sobre el desempeño de los estudiantes.

- **Los docentes del nivel Educación Media** consultados consideran que es preciso unificar criterios en lo referido al tema de la evaluación. Sostienen que el diseño curricular debe ofrecer estrategias e instrumentos de evaluación para cada área donde se considere el hacer, el saber y el convivir (IBQM-3b.12/ ICM-5b.13/ IBCQM-3b15)

c. Inconsistencia en la Normativa legal en materia evaluativa en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica el tema evaluativo.

El tema de la normativa legal vinculada con la evaluación de los aprendizajes fue una constante entre los docentes consultados independientemente del nivel: Inicial, Primaria y Media, de manera especial en éste último. En general, se entiende que esa inconsistencia es producto de la ausencia, desarticulación, desactualización y de las diversas interpretaciones a la que es objeto la normativa legal en materia evaluativa. Toma las siguientes manifestaciones: (1) la Ausencia de Leyes Especiales y Reglamentos que normen en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica el tema evaluativo, (2) la desactualización de la norma (3) la desarticulación entre la norma que regula la evaluación los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica y la Ley Orgánica de Educación y el Reglamento de la ley y finalmente (4) la diversidad de interpretaciones a que es sujeto la

normativa evaluativa. Esta situación no se manifiesta en igual magnitud, extensión y profundidad:

- **Los docentes del nivel Educación Inicial** sostienen: “El reglamento que regula la actividad evaluativa del nivel no se ajusta a lo establecido en la LOE DEL 2009 (ICAI-4b.2).
- **Los docentes del nivel Educación Primaria** expresan que el hecho que no haya un Reglamento ajustado a la Ley Orgánica de Educación vigente, origina desarticulación, pues se tiene una ley “nueva” con un reglamento “viejo”. La LOE fue aprobada en el año 2009 y la última revisión del reglamento se realizó en el año 1999 dejando vacíos entre ambos. (IC-4b4)
- **Los docentes del nivel Educación Media** demandan un documento legal que norme el tema de la evaluación para el nivel de Educación Media, opinan que lo que está establecido en la Ley Orgánica de Educación y Reglamento General no puede ser derogado a través de circulares, resoluciones y memorandos; el hacerlo así, produce desarticulación y lejos de aclarar los procesos, lo que hace es hacerlos más confusos tanto en su comprensión como en su ejecución. (ICM-6.10/IBQM-6-27)

3.1.3 Nuevas realidades: entre la desesperanza y la esperanza

En esta segunda idea organizadora se incluyen dos grandes aspectos, el primero vinculado con la desesperanza en la práctica del docente: se relaciona con las situaciones que perturban su hacer, el tema de la insuficiente formación del docente, en particular en lo referido a las prácticas evaluativas. En medio de esa resistencia surgen aspectos que le dan origen al segundo aspecto, la esperanza. El paso de prácticas intuitivas, carentes de un fundamento pedagógico, hacia prácticas tradicionales y más allá, hacia prácticas emergentes que develan reflexión. Esa praxis nos hace pensar que es posible mejorar y que las mismas nos proporcionan una mirada al futuro. En esta parte se incluyen aspectos mencionados por los docentes consultados donde apuestan por la posibilidad del cambio:

a. Situaciones que perturban la práctica del docente que labora en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica.

Esta categoría se define como un conjunto de escenarios presentes en distintas instancias del sistema escolar que perturban, impiden o limitan la práctica del docente. Se encontraron evidencias con tres maneras de manifestarse (1) situaciones a lo interno, (2) situaciones entre los distintos niveles y (3) situaciones externas al Subsistema de Educación de Educación Básica.

Situaciones internas. Esta manifestación es expresada por los docentes cuando se refieren a (a) las condiciones de funcionamiento de las instituciones escolares: carencias materiales y recursos, problemas de infraestructura, (b) condiciones laborales del docente: bajos salarios; problemas de ingreso, selección, motivación y reconocimiento; totalidad de carga docente, ausencia de tiempo administrativo (c) falta de integración del cuerpo docente (d) Desdibujamiento de la figura del Director y el Supervisor.

Situación entre los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica que perturban la práctica del docente. En este apartado se incluyen aquellas expresiones hechas por los docentes donde se considera que no existe continuidad entre uno y otro nivel del Subsistema de Educación Básica.

Situaciones externas al Subsistema de Educación Básica que perturban la práctica del docente. En esta categoría se incluyen aspectos vinculados con la realidad política y económica que caracteriza al país en los actuales momentos. Es preciso mencionar que sus manifestaciones no son iguales en los tres niveles, donde se hace más evidente es el nivel de Educación Media.

b. Insuficiencia en la Formación del Docente: Un tema que atenta contra la calidad educativa

En esta segunda forma de manifestarse la desesperanza de los docentes consultados se incluye el tema referido a la formación del profesional de la docencia como un aspecto fundamental al momento de buscar la pertinencia, la eficiencia y la eficacia en el Subsistema de Educación Básica. Esa situación que devela carencias en los procesos de formación inicial y permanente del docente, a su vez toma tres sub categorías, estas son: (1) Situaciones en la práctica evaluativa de los docentes que develan problemas en la formación (2) Formación permanente: un caminar sin brújula. (3) Formación Inicial: un proceso desarticulado e inconsistente.

c. Prácticas evaluativas del Docente: De la intuición a la reflexión

En esta categoría se incluyen las manifestaciones de los docentes que implican la coexistencia en las prácticas didácticas de tipo intuitivo, tradicional o reflexivo. Las intuitivas se definen como aquellas carentes de la necesaria reflexión sobre qué se hace, cómo se hace y por qué se hace. La segunda implica superar la inmediatez, así mismo requiere de la incorporación de modelos, esquemas y teorías pedagógicas y didácticas. Estas últimas se manifiestan desde prácticas tradicionales a prácticas reflexivas.

d. Es posible mejorar: Una mirada al futuro

El docente se siente con la responsabilidad de imaginar un nuevo escenario para construir nuevas posibilidades. Es así como en la consulta efectuada formularon planteamientos de los que emergió la categoría: ***Es posible mejorar: Una mirada al futuro.*** Esta categoría recoge todos los planteamientos formulados por los docentes en la que presentan propuestas de acción para atender el problema de la calidad educativa en el país. Los docentes se pasean por acciones evaluativas, acciones de revisión y ajuste de los diseños curriculares y de la normativa jurídica que fundamenta la acción educativa y acciones de acompañamiento pedagógico y de formación.

Acciones evaluativas: Los docentes plantean la necesidad de la evaluación permanente por parte de especialistas, de manera que esto fundamente las acciones antes de implementar, modificar o eliminar planes, programas y proyectos. Destacan la evaluación del documento prescriptivo curricular, la evaluación del desempeño docente, la evaluación institucional y la evaluación del proceso evaluativo (metaevaluación).

Acciones de revisión y ajuste permanente de los diseños curriculares y de la normativa evaluativa. En la dimensión curricular los docentes solicitan que en la nueva propuesta curricular, la evaluación se fundamente en la concepción Cualicuantitativa. En la dimensión Normativa los docentes proponen la creación de reglamentos especiales que regulen el funcionamiento del nivel. A nivel específico, en Educación Inicial se propone el establecimiento de lineamientos para normar la participación de los distintos actores educativos, en especial la de los padres. En Educación Primaria hacen especial referencia a la necesidad de ajustar lo establecido en el artículo 108 del actual reglamento, referido a la escala alfabética para la interpretación del rendimiento estudiantil. En Educación Media sugieren revisar a profundidad todo lo normado hasta ahora, con relación a la asistencia, la segunda forma de evaluación, la revisión y la materia pendiente.

Acciones de acompañamiento y formación: Los docentes proponen la formación permanente como política de estado a ejecutar por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Conciben la formación permanente desde el acompañamiento pedagógico como un proceso continuo, especializado y de calidad. Plantean que el director debe liderar el proceso y canalizar las necesidades de formación. Sugieren la escuela como espacio de formación. Demandan formación específica en materia de planificación y evaluación.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva histórica la evaluación ha experimentado cambios significativos que se han reflejado en los diseños curriculares y la normativa evaluativa. A nivel prescriptivo curricular, destaca como fortaleza la adopción del enfoque cualitativo de evaluación. A nivel normativo se evidencia la intención de ajustar la norma a los cambios curriculares, sin embargo éstos no han sido acompasados en el tiempo. A nivel general existe desarticulación entre la Ley Orgánica de Educación vigente y, el Reglamento y otros documentos legales que norman la materia evaluativa. A nivel específico, se observa desactualización de la norma que regula la materia evaluativa y proliferación de medidas de menor jerarquía jurídica emitidas por diversas autoridades del ente rector, que al buscar resolver los vacíos de la ley, generan diversidad de interpretaciones.

Desde la perspectiva que proporciona la situación actual, la evaluación puede ser vista desde las dimensiones curricular, normativa y práctica. En la dimensión curricular se presenta incertidumbre en la gestión del documento prescriptivo oficial, producto de la coexistencia y desactualización de los diseños curriculares. De manera específica se evidencia un desdibujamiento del componente evaluativo en la propuesta curricular del Sistema de Educación Bolivariana. En la dimensión normativa, se evidencia inconsistencia en los documentos que regulan la materia evaluativa en los distintos niveles del Subsistema de Educación Básica, provocada por la ausencia de leyes especiales y reglamentos que normen el funcionamiento de los distintos niveles educativos, la desarticulación entre la norma que regula la evaluación y la Ley Orgánica de Educación y la desactualización del Reglamento de la LOE. En la dimensión práctica del docente se devela:

a. Una sensación de incertidumbre e inestabilidad, ante la coexistencia y desactualización de los documentos curriculares y la inconsistencia de la norma en materia evaluativa.

- b. Problemas conceptuales y técnicos en la práctica evaluativa que develan problemas en la formación inicial y permanente del docente.
- c. Coexistencia de prácticas intuitivas, tradicionales y emergentes
- d. Situaciones que perturban la práctica del docente. a) Situaciones internas vinculadas a condiciones laborales, de funcionamiento de la institución escolar, ausencia de la figura del director como acompañante pedagógico, desintegración del equipo docente y poca participación de los padres y representantes. b) Situaciones generadas por la desarticulación y falta de continuidad entre los niveles del SEB y c) Situaciones externas de carácter social, económico y político.

Desde la perspectiva prospectiva, el docente se siente con la responsabilidad de imaginar un nuevo escenario. Proponen acciones concretas para atender el problema de la calidad educativa en el país. Plantean acciones evaluativas, acciones de revisión y ajuste de los diseños curriculares y de la normativa jurídica que fundamenta la acción educativa y acciones de acompañamiento pedagógico y de formación.

REFERENCIAS

- Aguilar, V. (2014). *Contribución de la autoevaluación a la autorregulación del aprendizaje. Un estudio cuasiexperimental*. Verlag/Editorial Publicia.Deutschland Alemania.
- Alfaro M. (2006), Evaluación del Aprendizaje, Serie Azul, FEDUPEL, Caracas.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S. A. Madrid-España.
- Camiloni, A. y otros (2000). *La Evaluación de los Aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós|
- Camperos M., (1995), Evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes, Caracas: Mimeo, Escuela de Educación, UCV.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 36860, 30-12-1999.
- Decreto N° 1633 (13-10-1976) Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación para las Ramas de Educación Preescolar y de Educación Primaria. Gaceta Oficial N°31021.
- Decreto N° 198 (19-11-1969). Reglamento sobre el Régimen Especial de Evaluación Escolar para el Primer Ciclo de las Ramas de Educación Secundaria, Técnica y Normal. Gaceta Oficial N° 29078.
- Decreto N° 313 (15-09-1999). Reforma al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 36787.
- Decreto N° 975 (07-03-1986). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N°3713 Extraordinaria.
- Díaz A. (1997). *Didáctica y Currículum*. México: Paidós.
- Flores R. (2001) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación comprensión holística de la metodología y la investigación*. (6ta. Ed.). Ediciones Quirón, Sypal
- Ley de Educación (1955). Gaceta Oficial N° 24814, 05-08-1955

- Ley Orgánica de Educación (09-07-1980). Gaceta Oficial N°. 2635 Extraordinario 28-07-1980.
- Ley Orgánica de Educación (15-08-2009). Gaceta Oficial N° 5.929, Extraordinario 15-08-2009.
- Martínez, M. (1994). La investigación cualitativa etnográfica en Educación. Caracas: Texto.
- Martínez, M. (1999). La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método. México: Trillas.
- Ministerio de Educación (1969). Programa Oficial de Educación Preescolar. Resolución ministerial N° 10.106 (1969, agosto, 25)
- Ministerio de Educación (1984). Dirección de Educación Preescolar. Hacia un nuevo Currículo: orientaciones de carácter pedagógico para los docentes del nivel de Educación Preescolar. Caracas. Funda preescolar: Litopar. Autor
- Ministerio de Educación (1986). Dirección de Educación Preescolar. Guía Práctica de Actividades para Niños Preescolares. Caracas: Suapi
- Ministerio de Educación (1989). Dirección de Educación Preescolar. Currículo de Educación Preescolar. Modelo Normativo Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Deportes. (2006). La Educación Bolivariana. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1987). Educación Básica. Modelo normativo, plan de estudio y evaluación del rendimiento escolar. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1996). Proyecto Educación Básica: reto, compromiso y transformación. Mimeografiado. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) Evaluación del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Disponible: <http://www.me.gov.ve/> [Consulta: 2007, octubre 10]
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012) Educación Inicial. Guía Pedagógico Didáctica. Etapa Preescolar
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2014) Consulta Nacional por la Calidad Educativa. Documento base. Caracas
- Odreman, N. (1997). La Reforma curricular venezolana. Educación Básica. Revista Ronda del Libro, Año I, N° 1, 2-9
- Posner, G. (1998) Análisis del currículo, Bogotá: MacGraw-Hill.
- Reglamento para la Educación Preescolar y Primaria. Decreto N° 440, octubre 20, 1956. En: Memoria del Ministerio de Educación de la República de Venezuela, presentada
- Resolución 140 (14-04-1986). Regulaciones complementarias sobre el Proceso de Educación de los niveles de Educación Preescolar, Básica y Media Diversificada y Profesional. Gaceta Oficial 33448,14-04-1986.
- Resolución 266 (05-01-2000). Régimen de evaluación para la 1era y 2da etapa de Educación Básica. Gaceta Oficial N° 5428, 05-01-2000.
- Resolución 586 (30-04-1998). Régimen Especial sobre el proceso de Evaluación de la Primera Etapa del nivel en Educación Básica. Gaceta N° 36444, 30-04-1998.
- Santana, (2002). La investigación cualitativa. En Candidus, N° 2, 21
- Stenhouse P. (1987). Investigación y desarrollo de curriculum, 3era edición, Madrid: Morata.

Sulbarán, I. (2008) El boletín escolar y las informaciones que se transmiten sobre el desempeño del alumno en la Primera y Segunda etapa de la Educación Básica. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Evaluación Educativa. Universidad Central de Venezuela, Caracas.

**EVALUATION IN THE SUBSYSTEM BASIC EDUCATION.
RETROSPECTIVE, CURRENT AND PROSPECTIVE ANALYSIS
(RESEARCH CONDUCTED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CONSULTATION FOR
QUALITY EDUCATION IN VENEZUELA MADE BY THE MPPE IN 2014)**

ABSTRACT: The consultation developed educational quality in the country opened a meeting, which led to rise to the specialized consultation. In this context we come as researchers Evaluative area to discuss the evaluation from the curricular practical dimensions, rules and the three levels that make up the Basic Education Subsystem.

The research was conducted from a, aimed at understanding the evaluation process in the Basic Education Subsystem qualitative perspective. The sources of the study were the teachers themselves and curriculum and policy documents that have guided and regulated the operation of the subsystem. Document analysis, focus group and interview as data collection techniques used. The information obtained was processed, described and analyzed. Subsequently he crossed qualitatively which involved performing a data reduction process to set the units of analysis. This triad of interconnected elements gave theoretical body to the units that made up the mesh emerging categories, which facilitated the interpretation of the information and the delineation of the findings. To validate the study triangulation technique we were used.

The research findings are presented from the dimensions: curriculum policy and practice. The curricular dimension fortress stands out as the adoption of qualitative approach, as weakness curriculum uncertainty. In the normative dimension the study provides evidence of the inconsistency of the standard by outdated and disarticulation. In the practical dimension a sense of uncertainty and instability, conceptual and technical problems and insufficient training is revealed. This chapter closes with the category called: "It is possible to improve: A look to the future" where assessment activities, review and permanent adjustment of curriculum and standard, as well as support and teacher training, actions aimed to delineate quality improvement.

Keywords: Evaluation; Basic Education Subsystem; Curricular dimension; Normative dimension; practical dimension

Edición digital de libre acceso

Por Centro de Investigaciones Educativas, Escuela de Educación,
Universidad Central de Venezuela

Febrero de 2025

www.saber.ucv.ve

