



INDICE

Dedicatoria
Explicación
Leimotiv

Prólogo 1: "... Honra a la Universidad, a Venezuela y a la América Latina.

Prólogo 2: "... Honra al Magisterio boliviano y a la Nación entera..."

Tema primero: EVOCACIÓN Y MENSAJE
Prólogo: *Para una siembra...*

Tema segundo: EDUCACIÓN AMBIENTAL: FILOSOFIA Y POLÍTICA...

Tema tercero: CICLO DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA...

Tema cuarto: SINGULARIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE...

Tema quinto: EVALUACIÓN DEL TEXTO DIDACTICO UNIVERSITARIO...
Prólogo: *Un pedagogo innovador...*

Tema sexto: FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO...
Prólogo: *Por una docencia universitaria...*

Tema séptimo: EL PROGRAMA DE ASIGNATURA COMO PROBLEMA

Tema octavo: NUEVOS MAESTROS PARA AMÉRICA LATINA...

Tema noveno: POSTGRAAO DE MEDICINA FAMILIAR: EVALUACIÓN...

Tema décimo: MÉRIDA Y EL CONGRESO DEL EXILIO POLÍTICO...
Prólogo: *Para un discurso merideño*

ECOS DEL PREMIO

- Noticia...
- Promesa...
- Veredicto...
- Diploma...
- La Voz Académica...
- La Voz Docente...

*A Beba
serena luz
en mi camino.*

EXPLICACION

Entrego aquí, reunidos en forma de libro, gran parte de los ensayos y estudios pedagógicos con los cuales obtuve el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello", otorgado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), en Washington, en septiembre de 1984.

Los otros materiales -encuestas, planes de investigación, programas de asignaturas pedagógicas, guías metodológicas de estudio, esquemas curriculares, todos de carácter universitario- no integran estos volúmenes y esperan, resignados, otra oportunidad para ser puestos en manos de quienes se interesan, de veras, por la educación y la docencia en nuestro país.

Entre tanto, que la entrega de estos papeles justifique -si es justificable, naturalmente- la manera de haber concebido y realizado mi tarea de maestro, tanto en Bolivia como en otras geografías entrañables, a las cuales llegué por razones de estudio, por invitación expresa, o por exilios políticos.

Junto con estas páginas, entrego también mi agradecimiento mayor a la Universidad de Los Andes, de Mérida, en Venezuela, por haberme acogido como educa y haber estimulado, durante años, mi quehacer docente.



La Paz, septiembre de 1995.

Ninguno de estos ensayos está acabado: no lo estarán mientras yo viva y piense y tenga algo que añadir a lo por mí escrito, vivido y pensado.

MARIATEGUI

"...Honra a la Universidad, a Venezuela y a la América Latina..."

*Prof. César Chávez Taborga,
Apreciado maestro y amigo:*

He recibido con profunda satisfacción y podría decir que sin sorpresa, la agradable noticia .del premio con que lo distinguiera el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Organización de Estados Americanos.

Ese alto honor, que honra a la Universidad de Los Andes, a Venezuela y a América Latina en uno de sus educadores más esclarecidos, sólo puede ser interpretado como oportuno y justo reconocimiento a una trayectoria de lucha vigorosa e indeclinable por elevar el espíritu de la Patria grande a través de la tesonera labor docente.

Vientos nuevos y frescos parecen soplar en dirección al Norte. Crece la esperanza cuando un hombre que ha entregado su vida a la brega por la justicia social, con la única herramienta de una concepción renovadora de la educación, obtiene en la Organización de los Estados Americanos ese sobresaliente reconocimiento.

La Universidad de Los Andes se enorgullece de contarle entre sus más destacados maestros y reitera, a través de su Rector, el compromiso sincero de apoyar todas aquellas iniciativas transformadoras en el campo de la educación, que conduzcan hacia nuevos horizontes de progreso social y cultural a nuestros pueblos.

Al expresarle mis sentimientos de consideración, respeto, estima y solidaridad, me suscribo de usted, atentamente.


Pedro Rincón Gutiérrez
Rector

Carta 2409/70.6.1. Mérida, 7 de septiembre, 1984.

"...Honra al Magisterio boliviano y a la Nación entera..."

*Prof. César Chávez Taborga
Apartado 79
MÉRIDA, Venezuela.*

A nombre del Gobierno Constitucional y mío propio, transmito a usted la profunda satisfacción de nuestro pueblo y sus instituciones representativas por haber merecido el premio "Andrés Bello" de la OEA por su labor pedagógica, distinción que honra al Magisterio boliviano y a la Nación entera, al tiempo que exalta sus méritos de educador y de ciudadano siempre identificado con las más nobles aspiraciones de nuestra América. Reciba nuestras congratulaciones y el deseo de que su .trabajo siga beneficiando a nuestros pueblos. Atte.

Dr. Hernán Siles Zuazo

Presidente Constitucional
de la República de Bolivia

Radiograma 113/104. La Paz, 4 de agosto, 1984.

TEMA PRIMARIO:

EVOCACIÓN Y MENSAJE

PARA UNA SIEMBRA...

El Colegio de Profesores de Venezuela, Seccional N° 6, siente especial satisfacción en ofrecer a los colegas el discurso que el pedagogo César Chávez Taborga, profesor de la Facultad de Humanidades y Educación de nuestra Universidad y destacado educador latinoamericano, pronunció en el Aula Magna de la Universidad de Los Andes con motivo de la promoción de Licenciados en Educación, que lleva su nombre.

Evocación y Mensaje es una lección de bondad y de experiencia, una lección de sabiduría pedagógica que nos orientará en estos momentos de crisis para la educación venezolana, una lección que nos debe hacer volver los ojos hacia el gran maestro Simón Rodríguez, quien soñó con una América Latina más afincada en el trabajo creador, sin injusticias sociales, con plena independencia y mayor autenticidad.

Esperamos que este discurso, pleno de reflexiones, nos sirva también para evocar nuestra niñez y nuestra juventud, y para que podamos comprender mejor a los jóvenes de hoy, a la rebelde y soñadora juventud de siempre. Y que nos sirva, igualmente, para avivar nuestra fe y nuestro orgullo de educadores y para afianzar nuestros sentimientos de hermandad latinoamericana y tercermundista.

El Colegio de Profesores de Venezuela, agradece a la Universidad de Los Andes y en especial a su ilustre Rector, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, por su sensibilidad educadora que nos ha permitido la publicación de este texto que desde ahora se dedica al Profesorado Venezolano.

Elvia Rodulfo de Cárdenas
Presidenta.

Mérida, noviembre de 1976.

EVOCACIÓN

Evocar es, en mi concepto, atributo, específicamente humano, lenguaje interior hondamente subjetivo. Pero sólo evoca, por la temporalidad histórica que lleva dentro, quien ha vivido y padecido intensamente la vida. Revertir el pasado al presente, además de ser un desafío al tiempo mismo, es una hazaña del hombre por volver a vivir el ser que ya no es, pero que sigue siendo en alguna medida.

Yo evoco, entonces, en este día cargado de tantas sugerencias, el niño que fui allá en mi apacible y lejano pueblo. En ese rincón geográfico donde el agua, el sol, el árbol y los pájaros construyeron su imperio maravilloso. Allá donde el viejo campanario repica alaluyas por las tardes y los antiguos caserones se inundan de leyendas. Allá donde el murciélago y la golondrina errática cortan con su vuelo los pétalos del crepúsculo.

Y en ese pueblo, mi vieja y venerable escuela. Una escuela con amplios corredores, con luz y sombra para todos. Con gruesos muros agrietados exhibiendo una presencia centenaria. Y ese portón de fachada colonial donde Pedro, el humilde y cansado campanero, está sentado mirándome con sus ojos de ausencia.

Al centro del patio, el nervudo tamarindo en cuyas ramas vencidas y arrugadas por el tiempo, solíamos mecemos en las horas de recreo. Árbol humanizado, amigo entrañable de los niños, lo recuerdo lleno de voces, trezado de trinos, cubierto de cometas fugitivos, bañado de lluvia amanecida.

Evoco también mis primeros pasos de escolar "preocupado", casi meditativo. Figura delgada y pálida la mía, apenas si alcanzaba a ser proyectada sobre la hierba o sobre el polvo del camino donde mis pies descalzos dejaban su huella cotidiana. Pero esta figura frágil (¡tan frágil que me da temor y pena el recordarla!), sacaba fuerzas increíbles para cargar al hombro, todos los días, con ayuda de mi hermana, mi mesita redonda y mi pequeña silla de madera (¡toda ella de madera!), para asistir a la escuela. (Mi escuela carecía entonces, como debe seguir careciendo hoy mismo, de la suficiente dotación de bancos y pupitres).

Así, sobre esa silla y sobre esa mesa aprendimos las primeras lecciones. Realizamos los primeros garrapatos. Rendimos los primeros exámenes. Ingresamos, en suma, a un mundo inédito. Y un día cualquiera, casi inadvertidamente, nos enseñaron a 'dibujar "formas" y "figuras"...

Con mano débil y rasgos indecisos todavía, poniendo más voluntad que arte y más fervor que conciencia histórica, comenzamos a dibujar las figuras más entrañables a la vida boliviana: el Libertador Simón Bolívar y el Gran Mariscal de Ayacucho Antonio José de Sucre. Así también,

espontánea y sencillamente, empezamos a diseñar con colores vivos el mapa de Venezuela y aprendimos a distinguir, en el laberinto cartográfico, el nombre de dos ciudades perdidas para nosotros entre la realidad y la leyenda: Caracas y Cumaná, solares nativos de nuestros Libertadores.

* * *

Don Simón Rodríguez, vino después. Nos encontramos con él todo rebelde, innovador y combativo, en los textos de nuestra historia educativa, cuando cursábamos los estudios pedagógicos. Primer maestro de la escuela boliviana en los albores de la República, primer Director General de Educación por encargo de Bolívar, fue él quien escribió también, con caracteres singulares, la primera página revolucionaria de nuestra pedagogía nacional.

En lucha abierta contra el espíritu conservador, contra la mentalidad feudal del país y la explotación servil del indio, Simón Rodríguez funda, desafiante, en Chuquisaca, su "Escuela de la Nación". Educar era para él dar una profesión y un arte. Pero era, sobre todo, liberar al hombre para dignificar la República. Concientizado y profesionalizado el indio, se preguntaba: "¿De dónde sacarían los pongos para la cocina, de dónde las cholos para llevar la alfombra detrás de las señoras?". Y afirmaba luego: "Al ingresar a las ciudades los indios ya no se dejarán agarrar del pescuezo para ir a limpiar caballerizas, ni barrer plazas, ni matar perros"...

Pensador revolucionario, pregonó también una toma de conciencia latinoamericana para defender la identidad de nuestros pueblos, desvirtuada y sojuzgada por la servidumbre colonial. Fue él quien enseñó, por primera vez en Bolivia, que economía y educación son realidades de un mismo proceso. Que la educación es fenómeno social y hecho político por excelencia, y quien se resista a comprenderla de otro modo está perdido. Que para hacer república y vivir republicánamente, es necesario formar primero al republicano. Y que antes de darse a la tarea de fundar escuelas y colegios, habrá primero que formar maestros y profesores.

Humanista por la universalidad de su cultura, roussonian por su manera de pensar, fue discípulo aprovechado del Siglo de las Luces, con algo de pasta volteriana: "Hay ideas -decía-, que no son del tiempo presente, aunque sean modernas; ni están de moda, aunque sean nuevas". Y con el viejo Pestalozzi metido en su pasión y su conciencia, sembró escuelas en la ancha geografía de nuestra América: primero en Caracas, luego en Bogotá, después en Chuquisaca, enseguida en Cochabamba, más tarde en Arequipa, posteriormente en Valparaíso, finalmente en Guayaquil.

Mente clara, alma templada, espíritu inconforme, ¡qué vocación docente más honda y qué pasión más fuerte la de este pedagogo, maestro de Bolívar! Simón Rodríguez fue, por eso, todo un Hombre en el sentido shakespeariano y todo un Maestro por la dignidad de su vida y el ejemplo de su obra.

* * *

Bebiendo en estas fuentes, desde la escuela hasta el pedagógico, comenzamos a tomar contacto, cada vez más intensamente, con esta patria y este pueblo venezolanos. Y aprendimos también a sentirnos hermanados por la lucha compartida, la sangre derramada y la historia construida.

¿No serán éstas, acaso, las motivaciones de mi afecto entrañable y de mi voluntad afirmativa para esta Venezuela generosa cuya tierra piso y cuyo aire respiro, como si fueran aire y tierra míos?

MENSAJE

I

La educación se presenta como un fenómeno social cuya realidad consiste en la interrelación humana. Es un proceso que se da en forma objetiva y subjetiva a la vez, y que adquiere singularidad en cuanto afecta al hombre y a la sociedad como realidades bipolares que se unifican en la totalidad histórica.

Así vista, la educación como proceso fisionomiza, en la práctica, un determinado modo de producción social (hecho cultural), una específica forma de interrelación humana (hecho sociológico), una variable del modo de concebir y pensar la realidad (hecho ideológico), y un singular proceso de cambio permanente (hecho histórico). Toda esta fenomenología conforma, en el campo teórico, la ideología de las clases y los grupos sociales: de una parte, el modo de pensar de la clase dirigente y explotadora y, de otra, las formas de concebir de las clases explotadas y dirigidas, en constante duelo y desafío.

El fenómeno educativo no es un hecho que se da en sí mismo y por sí mismo, sino en el hombre y por el hombre, en la dinámica realidad del mundo. Pero esta realidad en la que el hombre vive y convive, es de naturaleza histórica: así como existe y persiste, así cambia y deviene. En esto radica, en última instancia, la historicidad de la educación como fenómeno y como proceso.

Nadie ignora, de otra parte, que la educación es un hecho condicionado tanto por las estructuras económicas y sociales cuanto por las formas culturales de una sociedad determinada. Pero sería engañoso no verla, a su vez, como factor condicionante del cambio de esas mismas estructuras y formas de la realidad en que se da. Y así como el hombre es producto de la educación, la educación es, a su turno, producto del hombre. Su fuerza y su poder están, por lo tanto, en directa relación con la fuerza y el poder del hombre y la sociedad. Pensar que la educación no puede nada, sería tan falso como pensar que el hombre nada puede.

II

En esta dialecticidad radica, a su vez, la naturaleza educable y educadora del ser humano. Y por ello el educador en la medida en que *educa*, se *educa*, como sostiene Paulo Freire. Y en la medida en que *mejor se educa, mejor educa*. Formar cualitativamente al educador es condición indispensable, entonces, para alcanzar una cualitativa educación de nuestros pueblos.

Naturalmente que este modo de estimar el poder de la educación no está lo suficientemente esclarecido en la conciencia de la llamada clase dirigente de nuestras sociedades latinoamericanas. O acaso lo esté, y por ello mismo sea esa despreocupada actitud que muestra por la formación superior y calificada del docente latinoamericano.

Los educadores tenemos, por lo tanto, la obligación de mantener una permanente vigilia y un apasionado desvelo por nuestra propia formación. Hay que reaccionar positivamente contra la inteligencia perezosa, la conducta apática y el espíritu depresivo, que todo lo pervierten y todo lo mediatizan, según una clara estimación de Franz Tamayo. Es imperioso despertar y orientar con vocación pedagógica las energías creadoras de nuestros pueblos, en permanente búsqueda de su autenticidad vital y de su esencialidad humana, para una mejor realización histórica del hombre latinoamericano. Y para aprender a SER latinoamericano, más allá del vocinglerío parroquial y chauvinista que todo lo disgrega y subalterna.

III

La educación es un acto *creador* por excelencia. Y creador tanto para el educando cuanto para el educador. Pero, por eso mismo, es un acto fundamentalmente *liberador* y *crítico*. Sin embargo nuestra educación latinoamericana, con diferencias de grado en nuestros diversos países, no es ni creadora, ni liberadora, ni crítica. Parecería, por el contrario, que padece de cansancio y envejecimiento prematuro y que está, sobre todo, enferma de imitación y fachadismo, cuando no de calco y de copia servil, para citar, otra vez, al pensador boliviano.

Pedagogía insustancial y veleidosa la nuestra, está comprometida con el viento que sopla desde los imperios colonizadores de turno. Se trata, por consiguiente, de modificar, en sus raíces,

toda una manera de percibir y concebir, de metodizar y realizar, de investigar y experimentar, si queremos fundar y fundamentar una pedagogía latinoamericana. "Una pedagogía nuestra —como aspiraba Franz Tamayo, en un enérgico y lúcido debate—, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos, y en armonía con nuestras condiciones físicas y espirituales".

De aquí se concluye que una de las tareas perentorias de nuestros sistemas educativos y de la propia Universidad, deberá ser el cultivar una conciencia crítica y un espíritu científico en el educando, partiendo de una praxis integral del hecho pedagógico, que destierre para siempre los saberes acríticos y conformistas.

No será, sin duda; un saber crítico al modo del criticismo trascendental kantiano, o de los puros hechos y fenómenos a la manera positivista, o de las puras leyes de la matemática al estilo del positivismo lógico, o de la circunstancial causalidad del empirismo funcionalista, o del aséptico y deshumanizado estructuralismo.

Lo fundamental es, tratándose de una nueva dirección pedagógica, lograr un saber crítico a través de la *problematización* y el *cuestionamiento* de los hechos y fenómenos que afectan al hombre y que padece la conflictiva sociedad de nuestro tiempo. Para alcanzar esa conciencia crítica y ese saber cuestionador, es necesario partir de una *dialectización* de todo conocimiento, de todo saber, de todo aprendizaje, de toda experiencia. Sólo así podremos descubrir, en sus raíces, los fenómenos de la falsa conciencia, pero sobre todo de la falsa conciencia educadora, refugio de toda alienación y causa de toda dependencia colonial del pensamiento.

IV

¿Pero cuál será, en este orden de cosas, el agente más inmediato y el más directamente comprometido? Ya lo dijo, y para siempre Don Simón Rodríguez: es *el educador*. Pero como el educador tiene, a su vez, que ser educado, ninguna nueva formación docente se alcanzará, en la más alta connotación semántica del término formación, sino por la *práctica*, fuente fecunda de todo conocimiento, de toda creación y de toda crítica.

Hay que concebir y realizar, con entereza, una *práctica docente* integral, progresiva y sistemática, que comience en el instante mismo en que el futuro educador ponga los pies en las aulas de formación docente universitaria o de una escuela de normal superior.

Una *práctica* con nuevas estructuras que supongan diversidad de áreas de la experiencia educadora y comprenda los diversos procesos del hecho pedagógico.

Una *práctica* que implique vencimiento de dificultades crecientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todas las materias y en los recursos técnicos que la posibiliten.

Una *práctica* que sea, en su realización y en su propia evaluación, absolutamente interdisciplinaria, de modo que ninguna materia se presente como "ociosa" en el plan de formación docente.

Una *práctica* que participe por igual de la investigación de campo y de la experimental, como medio de renovar la cátedra y fundamentar un nuevo desarrollo curricular con alternativas altamente innovadoras.

Una *práctica docente*, en fin, que descubra y afirme, cada vez en mayor grado, las reales capacidades del profesor y que contribuya, con ello, a fisonomizar a un nuevo tipo de educador latinoamericano con lúcida conciencia de su papel y su destino.

V

Señor Rector de la Universidad de Los Andes,
Jóvenes Licenciados en Educación:

Después de cuatro años en que Venezuela me dio refugio para salvar mi vida y esta Universidad me acogió en su seno para compartir experiencias educativas, confieso, como Neruda, que he vivido intensamente. Compartiendo unas veces, desde la distancia, los dramas y padeceres de mi propio pueblo; entregando y recibiendo, otras veces, la alegría y la emoción más honda que proporciona el aula, he realizado modestamente mi tarea, sin otro compromiso que el que me da mi conciencia educadora y mi responsabilidad civil ante esta juventud y este pueblo.

Educación no es tanto enseñar una materia cuanto despertar una conciencia y sugerir una conducta. Y aunque ejercer una cátedra es ya gran responsabilidad, humanizar al hombre partiendo de la humanización de su conciencia y su conducta, es responsabilidad mayor. La lucha por una nueva educación no es independiente, en absoluto, de la lucha por transformar los factores y las circunstancias que la limitan y mediatizan, la degradan y envilecen. Por eso he dicho, alguna vez, que *educador es aquel que ha adquirido el más alto compromiso con el hombre y con la historia.*

Si es difícil llegar a obtener un título docente, más difícil se presenta el ejercicio cotidiano de la docencia. Pues ser docente no consiste tanto en exhibir un título cuanto en saberlo merecer. Y si esto ocurre así, como habrá de ocurrir en este caso, querrá decir entonces que la siembra no fue estéril. Pero querrá decir, sobre todo, que el surco era fecundo para la semilla del modestísimo labriego.

Recibir un homenaje de manos de la juventud es siempre un honor y un privilegio, sobre todo si su entrega se hizo con mano limpia. Pero recibir ese homenaje de una juventud educadora que se inicia, que sale a dar los primeros pasos en la compleja realidad de la vida pedagógica, es privilegio y honor en el más alto grado. Lo he aceptado, pleno de gozo y lleno de orgullo, no tanto por mis posibles méritos intrínsecos, sino en cuanto él significa un vivo y fraternal homenaje al magisterio latinoamericano en el exilio.

Jóvenes Licenciados en Educación:

A la hora del abrazo de despedida, hago votos por vuestra fecunda labor creadora y por vuestros grandes éxitos en la educación venezolana y latinoamericana. Iguales votos formulo para todos los que egresan con este acto, en este día, de estas aulas universitarias: para los de Historia, de Letras, de Geografía, de Arquitectura, de Ciencias, de Medicina y de Ingeniería, que se esparcirán por los abiertos caminos del país para hacer su grandeza y su destino.

Y formulo votos, finalmente, porque Venezuela siga siendo, como hasta ahora, refugio cálido de la libertad de América y respuesta enfática a las dictaduras opresivas de nuestros pueblos.



Mérida, 2 de julio de 1976.

TEMA SEGUNDO:

EDUCACIÓN AMBIENTAL: FILOSOFÍA Y POLÍTICA

I

REALIDAD y SIGNIFICADO DE LA VIDA

El supuesto fundamental que debe regir toda política educativa y toda acción pedagógica orientadas a la *conservación* del medio ambiente y de los recursos naturales, debiera tener una explicación previa en lo que pudiera denominarse *defensa* de la vida. Pero el acto mismo de "*defender*" tiene, a la vez que implicaciones sociales y políticas, ciertas connotaciones éticas que

no pueden darse fuera de aquello que es objeto de defensa. Y para que la eticidad cobre significación real, habrá que explicar, como cosa previa; lo que podría entenderse por "vida".

Si para el lenguaje de la Biología la *vida* es materia y energía integradas, así como procesos de procesos de autorregulación, metabolismo, adaptación, desarrollo y reproducción, para el de la filosofía es concepto puro, ser- en- sí y, por lo tanto, cargado de supuestos y de interrogantes sobre su modo de ser, su manera de darse y la forma de conocerse¹.

La vida, para quienes la examinan ontológicamente no es fenómeno individual, percedero, sino universal, absoluto: es un *continuo*, un transcurrir, un devenir cuya manera de ser es distinta de la de los otros seres y fenómenos que conforman la realidad objetiva. "La vida es un fenómeno cuya forma de realidad no es el ser, sino el devenir: la vida no es; la vida transcurre"². Y aunque puede ser estudiada y definida ontológicamente, al ontologizarla se corre el riesgo de convertirla en "ente" abstracto, en categoría metafísica y, por lo tanto, en "ser" sin vida³. Y ésta no es, por cierto, nuestra preocupación inmediata.

Renunciando, pues, a esa consideración ontologizada de la vida, hay que verla no como un ser- en- sí (que no lo es), ni con explicación para- sí (que no la tiene), sino como algo que es- en- otro, en aquello en que se da y es parte esencial y constitutivamente suya: la vida *está* en la planta y es de la planta, *está* en el animal y es del animal, y *está* en el hombre y es del hombre ⁴.

Pero aunque esté en la cosa y sea de la cosa, la vida no es, por este hecho, la cosa, misma: no es ni planta, ni animal, ni hombre, bien que su forma de ser y de darse, dejen de ser y darse con aquello que la contiene y que siempre está afectado de finitud. Así vista, la vida es pues un fenómeno cuya forma de existencia es inseparable del ser viviente, pero no por eso es el ser que vive.

Y como está en el ser, haciendo que sea tal como se da, la vida se presenta como una "realidad" integrada *de* y contenida *en*. Por consiguiente, está cargada de significados tanto para el ser que la contiene cuanto para "los otros", para los que *conviven* espacial y temporalmente con el ser que la posee. Son estos, significados, por el lado del ser en que se da, los que le otorgan *valor*: la vida vale, la vida es valiosa. Si esto es así, una pedagogía altamente comprensiva tendría que asumir como problema no el ser de la vida, sino la vida del ser⁵, axiológicamente considerada.

1 Esta problemática, de aparente dicotomía, ya fue tratada dialécticamente por uno de los pensadores más lucidos del siglo XIX: "Quizá habrá solamente que observar en qué medida difiere la contemplación lógica de la vida de la otra contemplación de ella, que es científica/.../En la lógica es el simple ser-en-sí, que ha logrado, en la idea de la vida, la exterioridad que en verdad le corresponde.

El concepto, que antes se presentaba como subjetivo, es el alma de la vida misma; es el impulso que media su realidad a través de su objetividad. Dado que la naturaleza a partir de su exterioridad alcanza esta idea, sobrepasa de sí: su fin no está como su comienzo, sino como su límite, donde ella se elimina a sí misma. De la misma manera, en la idea de la vida, los momentos de la realidad de ésta no adquieren la forma de realidad exterior, sino que permanecen incluidos en la forma del concepto ".G.W.F. Hegel. *La Ciencia de la Lógica*. Solar S.A. /Hachette S.A. Buenos Aires, 1968, p. 671-72.

2 Luís Carranza Siles. *Antropología Filosófica. Relatividad y Proyección*. Edit. "Juventud". La Paz, 1975, pág.79.

3 El propio Hegel hace la siguiente consideración: "Como ante todo hay que considerarla en su intermediación, así hay que concebirla y conocerla en esta determinación, donde es vida, para que su consideración no sea algo vado y carente de determinación" .ob. cit., pág. 672.

4 El mismo Carranza Siles, aunque admite que la "vida fuera de los seres vivos no es más que abstracción", llevado por su reflexión filosófica gusta de tratarla ontológicamente. Por eso, en la obra citada, abre el capítulo "Ontología de la Vida", con esta pregunta fundamental: "...¿Qué ha sido la Vida que no es ahora o no será mañana?". Y emprende su tratamiento apoyado en ciertas determinaciones, "tiempo", "trascendencia", "contenido", "conservación", "continuidad", etcétera.

5 Ciertamente para Ortega y Gasset "la Vida" no es la biológica, tema y creación teórica de los biólogos. Pero creación equivocada, pues la voz griega *bios* no es existencia orgánica, sino vivencia, comportamiento y conducta cambiantes y, por lo tanto, *biografía*, "registro" de la vida de este hombre que "no es" sino que se va "haciendo" históricamente. *Sobre la Razón Histórica*. Revista de Occidente/ Alianza Editorial, Madrid, 1979, pág., 198-99.

Y si es valiosa en la planta y el animal, este su valer adquiere mayor significado y alcanza mayor jerarquía cuando se trata de la *vida humana*, por el hecho de que en el hombre se torna vida consciente, vida- para- algo y vida- para-los- demás, ya que el hombre es, por su praxis, un *ser genérico* que genera y hace cosas valiosas tanto para sí cuanto para los demás seres. Son, pues, esta *conciencia radical*,⁶ y esta *calidad genérica* las que hacen de él un *ser cualitativamente* diferente de los otros seres vivos que con él comparten el escenario y la vida del mundo.

Lo valioso de la vida humana radica también, por otra parte, en el hecho de que el hombre tiene otras determinaciones cualitativas: su manera de vivir y convivir, de estimar y de sentir, de pensar y trascender, de crear, recrear y *transformar* tanto el mundo en que vive cuanto la vida del mundo. Y radica, finalmente, en esa particular forma de *preocuparse* y ocuparse de los seres, los objetos y las cosas en medio de los que vive y genera.

Reconocer estas notas específicas de la vida del hombre, podría aparecer como una interesada visión antropocéntrica. Pero aunque así fuera, no implica, al menos, establecer categorías diferenciadoras esenciales en la propia vida humana, como alguna vez se lo hizo por cierta antropología permeada de racismo. Por ello, más allá del agnosticismo, del subjetivismo y de todo irracionalismo, hay que renunciar, como pide Lukács, a considerar la *vida* subjetivada como "vivencia" ya la *vivencia* objetivada como "vida". Esta postura, grata al agnosticismo y al idealismo subjetivo, no es más que la expresión psicologista, "privilegiada", de cierta corriente vitalista de la filosofía occidental, sobre todo en su época parda, irracionalista, de "asalto" a la razón y al pensamiento del hombre⁷.

II

HOMBRE -MUNDO: UNIDAD DIALÉCTICA

La vida humana, es interrelación con la naturaleza y a tal grado que el hombre es también naturaleza en cuanto ser biológicamente organizado. Pero establece categorías diferenciadoras, de carácter conceptual entre él y la naturaleza, en cuanto su desarrollo mental y psíquico se cualifica. Y así como viene de ella y es parte suya, se revierte sobre ella en relación histórica: la requiere y modifica según sus necesidades. Pero la naturaleza, así modificada, modifica, a su vez, al modificador, instándole a nueva praxis creadora: inquisitiva, cognoscente, productiva, social y, por lo tanto, histórica. "La praxis individual en el proceso social no es sólo praxis, sino un circuito de gnosia-praxis, salvo algunos casos muy excepcionales"⁸.

Sin embargo, el hombre, ser genérico, se da también en medio de otros hombres y de las cosas creadas por los hombres. Es decir, en una sociedad y una cultura determinadas. Producto él mismo de esa realidad, es "hacedor" y transformador de ella. De ahí que naturaleza, sociedad y cultura -para hablar de las esferas más generales de la realidad objetiva- conforman una *totalidad* cuyas interrelaciones y conexiones definen la *unidad* dialéctica hombre-mundo.

6 Esta conciencia en el hombre, tiene sus propias categorías: Es conciencia del mundo, conciencia de sí mismo y conciencia de su conciencia. También es conciencia histórica, de cambio: conciencia del pasado, del presente y del futuro, en una unidad indisoluble. Como ordenadora de la temporalidad abstracta, atraviesa la temporalidad misma y descubre, como su contenido, las relaciones implicadas recíprocamente en los hechos, las cosas y sus cualidades en el "ahora" el "antes" y el "después".

7 Georg Lukács, *El Asalto a la Razón*. Grijalbo, Barcelona, 1968, pág 332 y ss.

8 Sergio Bagú, *tiempo. Realidad Social y Conocimiento*: Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1973, pág. 191.

Es en esta *unidad relacional* que adquiere especificidad como individuo y como ser social: el hombre es producto histórico del mundo y sus circunstancias. Pero las circunstancias, como diría Marx, son también producto histórico del hombre. "Como ser de pensamiento conceptualizador, tiene el privilegio, como ningún otro de ser, de estar en el mundo y frente al mundo. Por esta situación privilegiada de estar dentro y fuera de la naturaleza, así como dentro de la historia y frente a la historia, el hombre se abre a toda posibilidad y arranca de ella su naturaleza esencialmente contradictoria"⁹. Abierto y contradictoriamente dado, el hombre tiene *posibilidades* de superación de su propio ser y de imprimir modificaciones al mundo.

La vida del hombre, al estar circunstanciada en el tiempo y el espacio, es portadora de historicidad y por consiguiente de *finitud*. Esta *finitud* del individuo, a la vez que biológica, es social: no sólo contiene su propia negación, como todo ser vivo, sino que está amenazada de negación desde el mundo social. Aquí es "negada" por el duelo permanente que libran las clases sociales y los sistemas económico-políticos por la realización de sus proyectos históricos.

III

RUPTURA ECOLOGICA Y DEGRADACIÓN AMBIENTAL

La unidad relacional de coexistencia y convivencia hombre -naturaleza ha llegado, en nuestra época, a una ruptura casi radical. Ya no es ruptura conceptual, epistemológica, discursiva: es física y vital. Creador y usufructuador de la máquina, es con ella que el hombre agrade a la naturaleza, a la sociedad, al hombre y su cultura. En lugar de liberarle, como es el supuesto de todo instrumento, lo aliena y, al alienarlo, le sumerge en el mundo de la automatización. Pierde así, en gran medida, lo más esencial y valiosos de su condición humana: su libertad, su capacidad creadora, su conciencia crítica y su sentido humano.

Pero el hombre, ente determinado, es también determinante. Esta doble condición le niega categoría abstracta, de hombre en general, y permite, por el contrario, ubicarlo como ser concreto, circunstanciado, histórico. Esta ahí, en una particular sociedad, realizando un particular y determinado modo de producción y generando determinadas relaciones sociales en el contexto de una formación social.

Ese modo de producción, en nuestro caso, es el *capitalista*. Fundado en la explotación, el lucro, la libre empresa, la competencia del mercado, genera una sociedad esencialmente contradictoria y deshumanizada. A nombre de un supuesto progreso, su desarrollo tecno-industrial no solamente "cosifica" el mercado: también "cosifica" al hombre, a la cultura y a la vida, en procura de plusvalías cada vez mayores.

Es, pues, este afán de lucro, de "eficiencia" y rentabilidad, de cosificación del hombre y del mundo, lo que ha llevado al sistema capitalista a devastar la naturaleza en una incesante búsqueda de recursos naturales. Con la explotación desmesurada de estos recursos, ha creado un desequilibrio ecológico que ya no es solamente natural sino que también afecta al mismo hombre. Las comunidades bióticas, los ecosistemas naturales y los agroecosistemas, sufren el impacto de la civilización contemporánea, generadora de contaminación.

Contaminar el aire, el agua, el suelo, todo cuanto constituye morada y escenario, ámbito terrestre y relación espacial para las poblaciones humanas, parecería tarea ex profeso de quienes viven en el mundo de la opulencia. Las poluciones químicas, atmosféricas, terrestres, marinas, de los lagos y los ríos, de los bosques y paisajes, hasta las poluciones domésticas, conforman el cuadro de la agresión capitalista transnacional. Por ello la Ecología, en su proyecto de defensa de la vida, se ha impuesto como proyecto la "defensa del medio ambiente", junto a sus elementos bióticos y energéticos fundamentales. No se sabe, todavía, si alcanzará éxito, dadas las francas y a veces sutiles contradicciones del sistema. Pero, se sabe, cuando menos, que el problema existe y está planteado.

9 Luís Carranza Siles, ob. cit., pág. 139.

El proceso de degradación de la vida es cada vez mayor. Y no es cuestión de aumentar una página más a la ya vasta, profusa y a veces "subversiva" bibliografía sobre el tema. En su elaboración han participado y participan técnicos y científicos, así como la "tecnocracia" y la "intelligentsia" doctrinaria del sistema, ya para explicar los hechos objetivos o ya para ensayar, a todo nivel, la "ideologización" de la propia Ecología. Pero también para buscarle mercado en los países víctimas de la agresión ecológica.

Así vista, la responsabilidad sobre la degradación del medio no puede, entonces, ser compartida por agresores y agredidos, como cierta pedagogía ecológica lo ha pretendido y lo pretende todavía. "Poner sobre un mismo plano de responsabilidad, en nombre de la *Humanidad* abstracta, a los grandes empresarios transnacionales poluentes y a las amas de casa que usan detergentes -ha dicho acertadamente Acot 10- es hacerse cómplice de los primeros".

Dividida en sistemas económico-políticos antagónicos, la sociedad contemporánea está sometida a duelo permanente, sobre todo por la conquista y dominio de los espacios estratégicos. Se invierten grandes capitales y se usa tecnología sofisticada para detectar recursos, inducir conductas, crear "necesidades" y alquilar conciencias. Los diálogos Norte-Sur y Este-Oeste son la medida del conflicto por la posesión de recursos naturales y de materias primas. El "problema ecológico" como tal resulta, en estas condiciones, más bien subsidiario que estructural, aunque no por ello menos dramático para los países subdesarrollados que poseen riquezas en su suelo y subsuelo.

En la medida en que el capitalismo transnacional se ha robustecido en el mundo con el saqueo de las materias primas y con el trabajo mal remunerado sobre todo de los obreros de los países dependientes, al interior de estos países hace su aparición una clase social subsidiada que ha tomado la ilegítima denominación de "burguesía nacional". Con su complicidad, la economía y la vida de estos países se han tornado más *dependientes* de las economías metropolitanas hasta llegar, en nuestros días, a una completa subordinación, no sólo económica sino cultura y pedagógica.

En estas condiciones, la política de *conservación* del ambiente y de los recursos naturales comporta algunas interrogantes: ¿Conservación de qué ambiente y de qué recursos? Y de conservarse, ¿para quién o para quiénes? ¿Será para beneficio de la vida de nuestros pueblos? ¿O será, por el contrario, para lucro del capitalismo transnacional y de quienes están ligados a sus intereses en lo nacional? Y si es una conservación para nosotros, este "nosotros" aparece cargado de implicaciones sociales y políticas: la burguesía, como dice Tomás A. Vasconi, gusta de asumir la "representación" de lo nacional y acostumbra a "pluralizar" este pronombre cuando le conviene.

IV

LA EDUCACIÓN: FACTOR DE CONSERVACIÓN Y CAMBIO

Cuando se intenta abordar el problema de la educación, inmediatamente surge, para quien lo aborda, el planteamiento previo: la educación como problema. Es decir, su naturaleza, su poder, sus límites, su propio valer. Y aunque el problema de la educación y la educación como problema son categorías diferentes, tienen, sin embargo, supuestos comunes ya que la educación, como proceso, es realidad social indivisa: praxis del *deber ser* tanto para el individuo cuanto para la sociedad.

La educación, como la vida, no es cosa- en- sí, que recae y descansa sobre sí misma. Es realidad en- otro, en aquello en que se da: el hombre. Y aunque educación y vida trascienden cada cual a su manera, la educación, a diferencia de la vida, es proceso fundamentalmente *teleológico* y

10 -----
Pascal Acot, *Introducción a la Ecología*. Edit. Nueva Imagen, México, 1978, pág 53.

axiológico. La vida, en cuanto vida de, acontece al individuo y se agota en el propio ser: "mi vida es mía en mí", como dice Ortega y Gasset. Por eso es intransferible: "nadie puede vivir *mi* vida".

Extendiendo el concepto orteguiano, podría decirse que la educación, aún siendo "mía en mí", no se agota en el ser, sino que se transfiere. Esta transferencia, modo esencial del *educar*, hace que el hombre sea educando y educador no sólo de los demás sino de sí mismo, y de sí mismo, por los demás. De aquí la naturaleza social y dialéctica de la educación. Dada en el hombre y por el hombre, y dada en la sociedad y por la sociedad, suscita múltiples interrogantes. ¿Tiene ella, como realidad, algún valor? ¿Posee, como proceso, algún poder? ¿Hasta dónde, entonces, la educación *puede* lo que puede?

Sabido es que en todo educar existe intencionalidad, la remisión a fines determinados. Y es esta intencionalidad la que constituye el "deber ser" de toda acción educativa. Esto implica, en quien educa y se educa, la promoción de cambio. Pero este cambio, por naturaleza, es praxis temporalizada y nutrida de posibilidad. Sin embargo esta posibilidad, aunque supuesto esencial de toda educación, no depende de la educación en sí misma, sino de la realidad concreta en que se da: el educando y la propia realidad social y por eso es histórica tanto en el individuo como en la sociedad.

En esta realidad, hay algo que explicar. En sociedades clasistas como la nuestra, la educación tiene una fuerte carga ideológica, encubridora de la realidad, auténtica. "Podría decirse en cierto modo que el papel de la ideología consiste no simplemente en ocultar el nivel económico siempre determinante, sino en ocultar el nivel que tiene el papel dominante, y sobre todo el hecho mismo de su dominio. La región dominante de la ideología es precisamente la que mejor cumple, por numerosas razones, esa función particular de máscara"¹¹.

Precisamente por esa carga ideológica que posee, la educación se convierte en "catalizadora" de toda la superestructura política y jurídica de la sociedad en su conjunto. Pero el que tenga carga ideológica no quiere decir que sea, como algunos sostienen, pura ideología o, como otros dicen, ideología pura, inscrita en el plano' del pensamiento, las instituciones y la propia praxis.

Lo que nadie sí podría negar es que en sociedades de este tipo esa ideología se convierte en dominante, porque proviene de la clase detentadora del poder económico y político y cuya función es la defensa del *statu quo*, en correspondencia con los intereses imperiales de las metrópolis. Son, pues, estas metrópolis las generadoras de ideologías pedagógicas y los países dependientes, sus consumidores¹². Son ellas las que filosofan, teorizan, diseñan y metodizan el "deber ser" educativo. Luego, por imperio de la ley del mercado, venden ese producto a los países colonizados y dependientes.

En este orden de cosas, hay algo más delicado: no sólo que venden el producto ideologizado, sino que venden otro subproducto: la "idea" de que son los países dependientes los que "reflexionan", "metodizan", "teorizan", "innovan" en el campo educativo. La alienación pedagógica es por ello cada vez más evidente en nuestros países, en los que la "modernización educativa" es caso típico de ideologización, de acuerdo con el designio del capitalismo transnacional.

11 Nicos Poulantzas. *Poder Político y Clases Sociales en el Estado Capitalista*. Siglo XXI Editores. México, 1974, p. 269.

12 "En el país no industrializado, la escuela es una institución que no sólo impide autodefinirse al individuo sino a la sociedad entera. Las escuelas son una continuación de la estructura de la metrópoli, lo mismo que la economía, la política y la estructura social. Mientras la burguesía nacional domine en su papel colonial la estructura piramidal doméstica, es de suponer que la escuela impedirá la liberación en dos niveles: la liberación respecto de la definición de cultura y desarrollo impuesto por las naciones imperiales de altos ingresos y la liberación respecto de la estructura piramidal doméstica". Martín Carnoy. *La Educación como imperialismo Cultural*. Siglo XXI Editores. México, 1977, p. 79.

Pero de la misma forma que ninguna estructura capitalista es uniforme en su estructura social y política, ninguna educación y, por lo tanto, ninguna ideología es absolutamente general ni absolutamente dominante, por el hecho mismo de la contradicción de clases. Y es aquí donde la educación, como realidad social concreta y contradictoriamente dada, encuentra sus poderes de cambio según la naturaleza misma de la praxis histórica.

V

CONCIENCIA ECOLOGICA Y CONCIENCIA EDUCADORA

En la formación social capitalista, la "ecología" es término de moda, la última palabra de la problemática de la vida. Y también, aunque en menor grado, en la formación socialista. En esta última, sin embargo, por razones muy distintas. Esta palabra, como advierte un crítico, parecería tener algo de mágico en la época transnacional: bajo su invocación se reúnen hombres de todas las tendencias, de todos los credos, de todas las latitudes, de todas las lenguas. ¿Será, acaso, porque la contaminación "contamina"? ¿O será también porque la polución "poluciona"?

Pero así como resulta engañoso hablar de "defensa" de la vida y de "conservación" de los recursos naturales en sociedades metropolitanas que en sociedades periféricas, resulta poco sensato hablar, con iguales categorías cognoscitivas y axiológicas, de "educación ambiental" en países subdesarrollados que en países altamente industrializados. El juicio de Jean Mayer, a ese respecto, es significativo: "La gente rica ocupa más y más espacio, consume más de cada recurso natural, perturba más la ecología y crea más contaminación terrestre, aérea, acuática, química, termal y radiactiva que la gente pobre. Por tanto, puede argumentarse que desde muchos puntos de vista es aún más urgente controlar el número de ricos que el número de pobres" ¹³.

La pedagogía política del *laissez-faire* va perdiendo, cada vez en mayor grado, capacidad y validez para nuestro tiempo. Una nueva conciencia y una nueva "rebelión de las masas"¹⁴ en el escenario capitalista, sacuden las raíces mismas del sistema. Es posible ahora, por lo tanto, plantearse una filosofía y una política para el "debe ser" de la *educación ambiental* en nuestros pueblos. Pero habrá que planteárselas como problema "nacional popular" y como "proyecto latinoamericano", con estrategias definidas y coherentes, dentro de un proceso económico-social de carácter global y liberador.

Una pedagogía que no sólo constituya una respuesta a la pedagogía de la opulencia y el saqueo, sino que sea, al propio tiempo, concientizadora y crítica de las relaciones de dependencia, defensora de nuestra soberanía como pueblo y como nación, y altamente responsable de nuestro suelo y subsuelo, nuestro aire y nuestros mares. Una pedagogía política, en definitiva.

Sólo afirmando claramente estos objetivos y su consiguiente praxis pedagógica, podrá darse una educación que defienda con entereza la vida de la planta y del animal, porque con ello estará defendiendo la vida y el goce de la vida de este hombre-pueblo que es venezolano o boliviano y, por extensión, latinoamericano.



13 Citado por Jesús Antonio Aguilera, en *Ecología, Ciencia Subversiva*. Monte Ávila Editores. Caracas, 1977, p. 65.

14 Utilizo la clásica expresión de Ortega y Gasset, aunque no comparto su análisis ni su fundamentación sociológica.

**CICLO DE ORIENTACIÓN
PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA**

Ponencia presentada ante la ASAMBLEA DE FACULTAD de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes, reunida el 18 de octubre de 1973.

I

1. La educación, como fenómeno social, es un proceso condicionado tanto por las estructuras económicas y sociales Cuanto por la Superestructura cultural de las sociedades humanas. Ese proceso fisionomiza, en la práctica, un determinado modo de producción social: *hecho cultural**; una específica forma de interrelación humana: *hecho sociológico*; una variable del modo de concebir y pensar la realidad: *hecho ideológico*; y un singular proceso de cambio en la sociedad y el hombre: *hecho histórico*, y cuyos fundamentos teóricos conforman la ideología de las clases dirigentes.
2. Sin embargo, debido a la dinámica interna de las propias estructuras y a consecuencia de sus interrelaciones y conexiones con la superestructura dentro del complejo cuadro de la realidad total, ese proceso genera contradicciones que afectan la estructura ideológica y promueven el cambio o la renovación.
3. Toda educación regular y sistemática, en razón de ser un proceso organizado, orientado y dirigido, asume siempre el papel de *núcleo vital* de la ideología y se convierte, por contradicción, a partir de un momento determinado, en factor condicionante del cambio o de la renovación de la realidad total, logrando ella misma, a su vez, una modificación no sólo de su propia identidad sino de su propio quehacer.
4. De aquí surge, entonces, el postulado científico de que toda reforma de la educación en su conjunto -o de algunas de sus áreas o ciclos fundamentales- plantea al reformador la necesidad ineludible de realizar una serie de diagnósticos relativos a las dos esferas de la realidad concreta, con sus respectiva problemáticas: una externa o realidad tota condicionante y otra interna o realidad específica condicionada, aunque entre una y otra existen interrelaciones básicas.

4.1. La primera, o realidad condicionante, demando diagnósticos de algunas de sus área fundamentales como: la estructura económica y social, con sus tendencias de diversificación y desarrollo; la naturaleza y proyecciones de lo diversos tipos de desarrollo y subdesarrollo; la estratificación social y el crecimiento demográfico con índices sobre población económicamente activa; la estratificación profesional y las fuentes de trabajo, con indicadores sobre profesiones y las nuevas y profesiones obsoletas, y con parámetros sobre el empleo, subempleo y desempleo en el país, etc.

4.2. Y la segunda, o realidad parcial condicionada, exigirá diagnósticos referentes al sistema escolar estructuras verticales y horizontales del sistema, fines, objetivos y

(*) Uso un poco arbitrariamente la expresión "...un *determinado* modo de producción social", para significar que la educación realiza, a su manera, como proceso, un tipo de "producción humana" que son las aptitudes, capacidades, destrezas y comportamientos, sin los cuales los "modos de producción económica" no tendrían ejecutada. Si el hombre es, en última instancia, el que hace y cambia la historia, la cambia y la hace con "la fuerza de su trabajo", pero el trabajo es fruto de las capacidades humanas generadas por la educación. No se me escapa, desde luego, que los modos de producción asiático, esclavista, feudal, capitalista y socialista tienen base económica y fundamento en el Materialismo Histórico. Incluso que se viene hablando del "modo de producción andino", que no fue entrevistado por el Marxismo clásico.

funciones; formas de organización y administración; áreas y ciclos de enseñanza; régimen académico anual o semestral; planes y programas de estudios, según las áreas y los ciclos; formas de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los ciclos; técnicas y normas de evaluación de los aprendizajes; tipos de rendimiento escolar y sus condicionantes socioeconómicas; formación, especialización y perfeccionamiento docentes, etc.

5. Cuando se plantea, sin embargo, la posibilidad de institucionalizar un ciclo en la base misma de la estructura académica universitaria -llámese Ciclo Básico, General, Vestibular o Propedéutico, que no le afecte de modo radical- su fundamentación tiene que arrancar del análisis del Ciclo Medio en sus proyecciones vertical y horizontal y de la tipología del bachillerato como producto pedagógico concreto.
6. En este sentido, los problemas que el bachiller plantea a su ingreso en la Universidad son, en su realidad más inmediata, problemas de naturaleza pedagógica. Por lo tanto, las soluciones que la Universidad como institución educativa puede ofrecer son también, en el plano más inmediato, de carácter pedagógico, con algunas incidencias sociales.
7. Esto induce a pensar, en el presente caso., que los "productos" del Ciclo Medio son concretamente los tipos de bachilleres que llegan a la universidad y que generan, con su ingreso, una problemática pedagógica cuyos alcances y contornos corresponde estudiarlos detenidamente con criterio pedagógico, antes que jurídico o de otro orden, para darles adecuada solución.

II

ESTRUCTURAS Y PROYECCIONES DEL CICLO MEDIO

El sistema escolar venezolano atraviesa actualmente por un proceso de reordenamiento y cambio de sus estructuras verticales y horizontales; de revisión y replanteamiento de sus finalidades y objetivos; de reorientación y diversificación del bachillerato; y de regionalización de políticas educativas. La explicación y el fundamento de este proceso, según las autoridades, es reajustar el sistema de acuerdo con las tendencias pedagógicas modernas y las nuevas realidades derivadas de la diversificación económica y del desarrollo industrial del país¹.

1. Áreas del Bachillerato.

1.1. Hasta 1968, la estructura horizontal de la Educación Media contempló tres áreas: científica, humanística y docente, cada una de las cuales con capacidad jurídica de otorgar bachillerato. Sin embargo, a partir de agosto de 1969 esa estructura es modificada en virtud de los decretos ejecutivos N°s. 120 y 136, asignándosele ocho áreas que son: secundaria, docente, industrial, agrícola, comercial, asistencial, plástica y musical.

1.2. En su proyección vertical, esa estructura se divide en dos ciclos: uno Básico Común, con 3 años de duración, destinado a continuar y enriquecer la cultura general y las experiencias educativas de la escuela primaria, y a ofrecer oportunidades de exploración y

1 Una bibliografía fundamental sobre el tema puede ser: Ministerio de Educación, *Memoria y cuenta 1972*, Caracas, 1973; Héctor Hernández Carabaño, *Aportes a la reforma educativa*, Caracas, Ministerio de Educación, 1970; Héctor Hernández Carabaño, *Nuevos aportes a la reforma educativa*, Caracas, Ministerio de Educación, 1971; Enrique Pérez Olivares, *Más aportes a la reforma educativa*, Caracas, Ministerio de Educación, 1972; Enrique Pérez Olivares, *Desarrollo de la educación y política científica en Venezuela*, Caracas, Ministerio de Educación, 1971; Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento, *Regionalización de políticas educativas*, Caracas, 1973; Ministerio de Educación, Dirección de Planeamiento, *Ciclo diversificado*, Caracas, 1972; Ruth de Almea, *La diversificación de la educación secundaria*, Ministerio de Educación, Caracas, 1970; y Lillian de León, *Diversificación y democratización de la enseñanza a nivel medio*, Caracas, Dirección de Planeamiento, 1972.

orientación vocacional. Y el otro ciclo, el Diversificado, con 2 años mínimos de duración, tiene por finalidad preparar al estudiante en determinadas áreas del conocimiento para que pueda continuar estudios universitarios y, al mismo tiempo, otorgarle una calificación profesional que lo habilite para el trabajo productivo².

2. Tipos de Bachillerato.

2.1. Con anterioridad a la Reforma, el bachillerato venezolano comprendía tres especialidades, según el área de la que procedía: en Ciencias, en Humanidades y en Docencia.

Poco diversificada, la Educación Media presentaba solamente tres canales para llegar a la universidad, lo que constituía una limitación para el cultivo y desarrollo de las aptitudes vocacionales de los alumnos. Y una marcada injusticia, ya que mientras los que obtenían el título de bachiller en la educación Secundaria tradicional tenían opción para ingresar en la universidad, los que egresaban de la educación Técnica encontraban barreras que les impedían, sin fundamento, proseguir estudios superiores³. En la práctica, además, esas posibilidades de ingreso por los tres canales se reducían a dos, pues el bachiller docente (o maestro) obtenía habilitación casi exclusiva para ingresar en los Institutos Pedagógicos antes que en la Universidad.

2.2. La reforma del 69 ha propiciado, sin embargo, una tal diversificación y polifurcación de las áreas del bachillerato, que se tiene la impresión de estar frente a una arriesgada política educativa. Esta impresión se fundamenta en el hecho real y objetivo de que el país carece por ahora, y carecerá por mucho tiempo todavía, de una seria y adecuada diversificación industrial y de un óptimo desarrollo económico que la respalde.

2.3. Cada una de las áreas de la Educación Media ha sido dividida en múltiples ramas y sub ramas, de modo que cada división y subdivisión configura un tipo de bachillerato. A pesar de las bondades que esto pudiera tener, queda cuando menos la idea de un cierto riesgo pedagógico por la prematura especialización a que es sometido el estudiante medio, con mengua de su mejor formación cultural y humanística. El cuadro de esa polifurcación, que alcanza a 37 especialidades, es el siguiente:

2.3.1. *Científica*, con la siguiente mención:

- (1) Bachiller en Ciencias.

2.3.2. *Humanística*, con las menciones siguientes:

- (1) Bachiller en Locución
- (2) Bachiller en Publicidad
- (3) Bachiller en Archivología
- (4) Bachiller en Fotografía
- (5) Bachiller en Vitrinismo

2.3.3. *Docentes*, con las menciones siguientes:

- (1) Bachiller en Educación Preescolar
- (2) Bachiller en Educación Primaria

2.3.4. *Industrial*, con las siguientes menciones:

- (1) Bachiller en Construcción Naval
- (2) Bachiller en Construcción Civil
- (3) Bachiller en Construcciones Metálicas

2. Reglamento para la Educación Secundaria y la Educación Técnica. Decreto No. 120 de 13 de agosto de 1969. "Gaceta Oficial" No. 28999, Caracas, 19-VIII-69.

3. Ministerio de Educación, *Ciclo diversificado de educación media*, Caracas, Dirección General, 1972, p.17.

- (4) Bachiller en Metalurgia
- (5) Bachiller en Electricidad
- (6) Bachiller en Electrónica
- (7) Bachiller en Mecánica
- (8) Bachiller en Mecánica Automotriz
- (9) Bachiller en Mecánica de Mantenimiento
- (10) Bachiller en Instrumentación
- (11) Bachiller en Topografía
- (12) Bachiller en Dibujo Técnico

2.3.5. *Agropecuaria*, con las menciones siguientes:

- (1) Bachiller en Zootecnia
- (2) Bachiller en Fitotecnia
- (3) Bachiller en Mecánica Agrícola
- (4) Bachiller en Patrones de Pesca
- (5) Tecnología de Alimentos

2.3.6. *Comercial*, con estas menciones.

- (1) Bachiller en Contabilidad
- (2) Bachiller en Secretariado
- (3) Bachiller en Administración de Personal
- (4) Bachiller en Organización y Sistemas
- (5) Bachiller en Presupuesto Público
- (6) Bachiller en Mercadeo
- (7) Bachiller en Turismo

2.3.7. *Asistencial*, con menciones en:

- (1) Bachiller en Enfermería
- (2) Bachiller en Puericultura
- (3) Bachiller en Trabajo Social

2.3.8. *Plásticas*, con la siguiente mención:

- (1) Bachiller en Artes Plásticas

2.3.9. *Musical*, con la siguiente mención:

- (1) Bachiller en Educación Musical

2.4. Sabido es que el esquema tradicional de los sistemas educativos estaba proyectado en sentido exclusivamente vertical, con uno o dos canales de fluencia, y que la tendencia moderna por el contrario es ofrecer, a nivel medio y en *proyección horizontal*, una coherente polifurcación de sus estructuras con el propósito de servir mejor las capacidades y aptitudes de los escolares en directa relación con las necesidades y posibilidades reales del país.

2.5. Aunque el sistema venezolano ha incorporado esa renovada tendencia de la organización y la administración escolar, la estructuración del bachillerato plantea a la universidad los siguientes problemas:

2.5.1. Disminución de la matrícula en general, pero sobre todo de los bachilleres procedentes de las clases populares que son las que incrementan las áreas de la Educación Técnica en todas sus ramas.

2.5.2. Aparente solución de continuidad de las profesiones medias, que se tornará real en la medida en que el bachiller de las clases proletarias ingrese al mercado de trabajo y sea absorbido por las exigencias de la vida.

2.5.3. Profundos desniveles de formación y preparación entre los diversos tipos de bachilleres debido a la pluralidad de especialidades, lo que genera problemas académicos y docentes al nivel universitario.

2.5.4. Prolongación de los períodos lectivos en las Facultades a consecuencia de esos desniveles de formación y preparación que obligan a intensificar la carga horaria de los *pensa* de estudios y ampliar la programación de sus contenidos.

2.5.5. Mayor dificultad para el tratamiento académico y metodológico de una gran parte de los bachilleres, en razón de que las "equivalencias" que han sido establecidas acusan incongruencias de contenido y forma entre algunos bachilleratos.

2.5.6. Posibilidad de un mayor incremento de los índices de reprobación en las evaluaciones, a causa de la estrechez del universo cultural del bachiller, en su gran mayoría, originada por la excesiva y prematura especialización en cada una de las áreas.

3. Tiempo de estudios del bachillerato

3.1. Algunas áreas de la Educación Media contemplan mayor tiempo de estudios que otras. Así por ejemplo la Docente, la Industrial, la Agropecuaria y la Asistencial otorgan el bachillerato después de 3 años, mientras que la Comercial, la Secundaria, la Plástica y la Musical lo hacen en 2 años⁴.

3.2. Las consecuencias más evidentes que en la práctica puede acarrear esta desigual asignación de períodos lectivos para unos y otros bachilleratos, puede ser:

3.2.1. Una mayor afluencia, con los años, de la clientela universitaria procedente de las áreas Comercial, Científica, Humanística, Plástica y Musical, o sea, en otros términos, mayor incremento de los contingentes tradicionales.

3.2.2. Una injustificada postergación, por consiguiente, de la nueva clientela universitaria egresada de las áreas Industrial, Agropecuaria, Asistencial y Docente que en términos sociales corresponde a los sectores más proletarizados del país.

4. Equivalencias en el bachillerato

4.1. Es indudable que la estructura del Ciclo Medio en cualquier sistema escolar debe tener una amplia flexibilidad horizontal y vertical para facilitar la oportuna atención de las diferencias individuales y ofrecer, al mismo tiempo, canales de desplazamientos y transferencias dentro del mismo nivel de una especialidad a otra, en términos operativos.

4.2. Esta flexibilidad tan aconsejable para un criterio pedagógico renovado se hace evidente en la Reformas y ha conducido a establecer analogías y equivalencias en algunos tipos de bachillerato, *como* los siguientes:

4.2.1. El bachillerato de Preescolar tiene equivalencia con el de Humanidades, en sus diversos tipos

4.2.2. El bachillerato de Educación Primaria tiene equivalencia con los de Humanidades.

4.2.3. El bachillerato en Enfermería está equiparado con el de Ciencias.

4.2.4. El bachillerato en Puericultura tiene equiparación con los de Humanidades.

4.2.5. El bachillerato en Trabajo Social ofrece equivalencia con el de Humanidades, en sus diversos tipos.

4 Ministerio de Educación, *Instrumentación del ciclo diversificado en términos operativos*, Caracas, Dirección de Planeamiento, 1972, págs. 1-14. Ibid, *Ciclo Diversificado de Educación media*, pág. 28.

5 Ministerio de Educación, *El proceso de reforma*, Caracas, Dirección de Planeamiento, 1972, P.7.

6 Ministerio de Educación, *Ciclo diversificado de Educación Media*, Caracas, Dirección General, 1972, págs 41-42.

4.3. Sin ingresar al análisis pormenorizado de los planes de estudios y de los contenidos por gramáticos, este régimen de equivalencias presenta las siguientes características:

4.3.1. Una "equivalencia" poco equitativa entre el bachillerato Docente, con 3 años de estudio, y los bachilleratos en Ciencias y Humanidades con 2 años, lo que implica una injustificada postergación de los maestros y bachilleres docentes, aunque sus títulos son teóricamente equivalentes al de Humanidades.

4.3.2. Igual ocurre con los bachilleratos del área Asistencial que tienen una duración de 3 años y los de Ciencias y Humanidades 2 años: el de Enfermería con el de Ciencias y los de Trabajo Social y de Puericultura con los de Humanidades.

5. Procedencia del Bachillerato.

5.1. El sistema escolar venezolano se encuentra administrado por instituciones tanto del Estado como particulares, de donde resulta que tiene dos áreas de procedencia: la Educación Oficial y la Educación Privada.

5.2. En términos generales puede decirse que una tercera parte de la población escolar a nivel medio se encuentra atendida por liceos particulares, en sus diversos géneros. Las cifras exactas para el año lectivo de 1971-1972, son las siguientes: liceos oficiales 10.455 y liceos privados 5.167, totalizando una población liceal de 15.622 alumnos⁷.

5.3. La heterogeneidad y diversidad de los liceos *Oficiales* generan también en alguna medida, diferenciaciones como las siguientes:

5.3.1. Bachilleres que proceden de liceos oficiales de *tipo regular* con planes y programas diferenciados que reportan contenidos culturales, aprendizajes y experiencias educativas diferentes: Educación Secundaria, Educación Técnica y Educación Normal.

5.3.2. Bachilleres que proceden de liceos oficiales de *carácter experimental* cuyos planes y programas, aún conservando contenidos similares a los regulares, ofrecen diferencias de actividades, aprendizajes y evaluaciones por la naturaleza misma del factor experimental.

5.3.3. Bachilleres que proceden del denominado *Parasistema* que corresponde a la educación de adultos, con planes y programas diferenciados y con niveles de experiencia personal heterogéneos según los sectores de trabajo de donde provienen.

5.4. De modo semejante, los liceos *Privados* contribuyen a acentuar esa heterogeneidad de la procedencia institucional del bachillerato, ya que existen:

5.4.1. Bachilleres de liceos privados de *carácter confesional*, inscritos en el Ministerio de Educación, los cuales, si bien se rigen por iguales planes y programas que los oficiales, se distinguen sobre todo por la interpretación del mundo y de la vida según sus dogmas.

5.4.2. Bachilleres que provienen de liceos privados *laicos o confesionales* no inscritos en el Ministerio ("piratas") y cuyos planes y programas, casi siempre sin aprobación oficial, se rigen por normas propias y criterios totalmente empíricos y antipedagógicos.

5.4.3. Bachilleres que egresan de liceos privados de *carácter empresarial* que otorgan títulos de bachiller "por libre escolaridad", sin la necesaria solvencia profesional.

7

Ministerio de Educación, *Memoria y cuenta* 1972, t. 11, Caracas, 1973, pág. 74.

5.4.4. Bachilleres que proceden, finalmente, de liceos privados pertenecientes a *Colonias Extranjeras con pensum y curriculum* no oficializados y que responden más bien a las necesidades culturales de los países que los patrocinan con una orientación y práctica pedagógica alienantes en alto grado.

III

FACTORES EN LA ELECCIÓN DEL BACHILLERATO

1. Estructura Económica y Educación.

- 1.1. La heterogénea estructura económica y social del país con diferentes estadios de desarrollo histórico, ha originado factores de desequilibrio y hechos de contradicción no sólo en las clases y grupos sociales beneficiarios de la enseñanza, sino en las propias estructuras y esquematizaciones educativas y en la selección de los educandos, a través de los diversos ciclos, áreas y niveles.
- 1.2. A esa compleja y heterogénea estructura, se ha agregado un desarrollo económico basado en la monoproducción y en la exportación de materias primas, fenómenos que configuran una de las características del subdesarrollo y la dependencia, aunque se posea, en aparente contradicción, un elevado índice tecnológico. Las incidencias de esta economía han gravitado hondamente en la esquemática del sistema escolar, sobre todo en la estructuración del Ciclo Medio.
- 1.3. En este sentido la educación venezolana, como la de cualquier país latinoamericano, es selectiva y elitesca⁹, con grave perjuicio para su desarrollo integral, su ascenso democrático y la definición de una conciencia crítica como pueblo y como nación. Aunque ofrece evidentes muestras de renovación, el sistema educacional en su conjunto es todavía heredero de estructuras tradicionales y de resabios antidemocráticos, especialmente en los niveles Medio y Superior.

2. Ausentismo y Selectividad.

2.1. La matrícula escolar demuestra cómo a través de los niveles y grados de enseñanza hay un proceso creciente de eliminación de los educandos. Durante el período lectivo de 1967-1972, la prosecución de los estudios del 1º al 6º grado de la Escuela Primaria da los siguientes porcentajes ¹⁰:

8 "No es igual la situación de los planteles no inscritos. Estas abundan y actúan a criterio propio. En algunos casos estos institutos inician cursos y lo prolongan a su voluntad [...] Otro tipo de problema que hemos confrontado son los colegios que funcionan bajo el patrocinio de algunas colonias de extranjeros, de acuerdo con planes de estudio de sus respectivos países; y ello, para formar jóvenes que probablemente no van a seguir sus estudios en el País". Héctor Hernández Carabaño, *Nuevos aportes a la reforma educativa*, Caracas, Ministro de Educación, 1971, pág. 67.

9 "Como es bien sabido la educación Latinoamericana, y Venezuela no es una excepción, surgió como eminentemente elitesca, reafirmadora del status adscrito, oligárquica y excluyente [...] Es producto de/ para un grupo minoritario dominante; por lo tanto, éste lo ha imbuído con el tiempo de conocimientos, actitudes y valores propios de "su cultura", que en mucho son reflejo de culturas de otros países que son centros de influencia". J. A. Silva Michelena y otros, "Participación de la Comunidad en la Educación", en *Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación*, Caracas, N° 96-99, enero-abril, 1972, pág. 73.

10 Ministerio de Educación, *Memoria y cuenta 1972*, Caracas, 1973, t. II, Cuadro 1.10.1, pág. 25.

Períodos:	Grados: N° de Alumnos:	Porcentajes:
1967-68	Primero 391.048	100 %
68-69	Segundo 311.570	80 %
69-70	Tercero 303.227	78 %
70-71	Cuarto 288.043	74 %
71-72	Quinto 249.901	64 %
72-73	Sexto 212.416 (°)	54 %

O sea que de 391.048 alumnos que en 1967 se inscribieron en el primer grado de la Escuela, en 1972 sólo ingresaron en el sexto 212.416 equivalentes al 54 % habiendo sido eliminados el 46 %.

2.2. Fenómeno semejante se presenta en la educación Secundaria entre 1967-1971 en que de 78.602 alumnos inscritos en el primer año solamente 37.461 logran ingresar en el quinto, o sea el 48 % en cifras redondas, de conformidad con el siguiente cuadro¹¹:

Períodos:	Años: N° de Alumnos	Porcentajes:
1976-68	Primero 78.602	100%
68-69	Segundo 61.449	78%
69-70	Tercero 54.503	69%
70-71	Cuarto 44.072	56%
71-72	Quinto 37.461	47%

2.3. Finalmente, los fenómenos del *ausentismo* y la *deserción* escolares van en grado creciente en la pirámide que se alza de la Escuela a la Universidad, de modo que se exhibe, por ejemplo, la siguiente relación: de 1.769.680 alumnos que terminaron la escolaridad primaria, se inscribieron en cursos universitarios solamente 86.739 para el año lectivo 1970-1971, o sea el 4%¹².

Se concluye, entonces, que deserción y ausentismo son dos variables significativas cuyos orígenes son de naturaleza económica y social. "El ausentismo escolar y la deserción -"anota con objetividad la profesora Lucila López de Maldonado en un estudio reciente¹³- tienen causas netamente socio-económicas, por lo tanto la matrícula escolar revela la estructura de clases sociales en la medida en que van desprendiendo de ella las capas de la población que deben aportar su capacidad laboral desde edad muy temprana para su mantenimiento y el mantenimiento del grupo familiar".

3. Selección del Tipo de Educación.

3.1. Otro rasgo que define a la educación como categoría selectiva y aristocratizante, se encuentra en la elección de las ramas de enseñanza en la Educación Media. De acuerdo con esto se tienen, para el período lectivo 1970-71, los siguientes datos¹⁴:

Tipo de Educación	N° Alumnos
Secundaria	320.942 (°)
Técnica	170.102
Normal	17.429

(°) Cifras redondas aproximadas.

11 Fuente: Ministro de Educación, Op. cit., t. II, Cuadro 4.6, pág. 52.

12 Ministerio de Educación, *Memoria y cuenta 1971*, Caracas, t. II, Cuadro 14, pág. 94.

13 Lucila López de Maldonado, "*La Selección Educativa*", mimeografiado, Mérida, 1973. Trabajo presentado a la Asamblea del Movimiento de Profesores Progresistas, en su sesión del día 12 de julio, 1973.

14 Mercedes de Arnal (y) Julián Rivas, *Aspiraciones y Expectativas Educativas de los Alumnos del Tercer Año del Ciclo Básico Común*, Caracas, Departamento de Investigaciones Educativas, 1972, Cuadro N° 1, págs. 10-11.

(°) Porcentajes redondeados.

Si aceptamos que la Educación Secundaria en este período es todavía el único canal que conduce a la Universidad puesto que otorga los bachilleratos en Ciencias y Humanidades, se tiene que los alumnos que pueden obtener este requisito son los hijos de las clases pudientes, señaladas en el esquema anterior.

3.2. La Educación Normal (17.429 alumnos) merece, sin embargo, una interpretación "benévola": su bajo índice se debe, acaso, a que la profesión de maestro, además de no ocupar rango académico considerable, carece de remuneración económica elevada. Al modificar estas dos condiciones, sus índices matriculares posiblemente se acrecentarán.

3.3. Y en lo que respecta a la Educación Técnica (170.102), es bien sabido que su clientela masiva proviene de la clase trabajadora en sus diversos estratos, los cuales se ubican en las distintas especialidades de esta rama educativa.

3.4. Esta tendencia "vocacional" se ve con mayor nitidez en el Ciclo Diversificado: "... el hecho más relevante que muestran las cifras, es el de la distribución tradicional de las aspiraciones vocacionales para las ramas de Educación Media. Se observa que más de la mitad de la población muestral (58.6%) aspira continuar la rama de Secundaria, el 17.7% aspira seguir una carrera Técnica y el 14.1 % piensa estudiar Normal. Estas cifras confirman la hipótesis planteada en relación a la poca diversificación de las aspiraciones vocacionales; indican además la poca aceptación, por parte de la población muestral, de las carreras que ofrece la rama Técnica" ¹⁵.

4. Situación Económica y Tipo de Escuela.

4.1. Las dos vertientes educativas y que absorben la actividad escolar en las sociedades "democráticas" , son, sin duda, la Oficial y la Particular, cada Una de las cuales con su "visión" y su particular "sentido" de la vida, del hombre y del mundo.

Un examen cuantitativo de la clientela de cada una de estas vertientes y sus respectivos "modelos" sociales -diseñados por el status ocupacional del padre de familia- puede ser apreciado a través de los siguientes datos extraídos de una muestra representativa del área metropolitana de Caracas¹⁶:

Escuelas OFICIALES:

<i>Status del Padre:</i>	<i>Primer Grado:</i>	<i>Sexto Grado:</i>	<i>Tercero Bachillerato:</i>
Alto	6,5 %	9,2 %	14,9 %
Medio-alto	17,8 %	20,0 %	49,7 %
Medio-bajo	39,8 %	47,6 %	25,2 %
Bajo	35,9 %	23,4 %	10,1 %

Escuelas PRIVADAS:

<i>Status del Padre:</i>	<i>Primer Grado:</i>	<i>Sexto Grado:</i>	<i>Tercero Bachillerato:</i>
Alto	34,6 %	38,8 %	41,3 %
Medio-alto	28,5 %	31,8 %	44,7 %
Medio-bajo	26,8 %	23,2 %	9,6 %
Bajo	10,1 %	6,1 %	4,3 %

15 Mercedes de Arnal (y) Julián Rivas Franco, Op. cit., pág. 114.

16 Ramón Piñango (y) Federico Montenegro, "Bases para la Formulación de un Cuerpo de Objetivos que oriente la Educación Primaria Venezolana", en *Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación*, Caracas, N° 96-99, enero-abril, 1972, pág.18.

4.2. Una rápida observación de los cuadros anteriores induce a sacar las siguientes conclusiones respecto de la situación económico-social de los alumnos que concurren a ambos tipos de escuelas:

- 4.2.1. Que en tanto el 6% de alumnos inscritos en el primer grado de la escuela Oficial proceden de padres con status ocupacional "alto", el 36% provienen de padres con situación económica "baja", lo que configura dos extremos en la situación de clase. Por el contrario, el 35% de alumnos cuyos padres poseen situación económica "alta" se inscriben en el primer grado de la escuela Privada, contra el 10% de hijos cuyos padres tienen status económico "bajo".
- 4.2.2. Que mientras en la escuela Oficial los niños con status económico "medio-alto" (18% al 20%) y "medio-bajo" (40% al 48%) van en ascenso, en la misma escuela los niños procedentes de familias con nivel económico "bajo" van en brusco descenso (del 36% al 23%).
- 4.2.3. Que en tanto los alumnos con status "alto" y "medio-alto" van en franco ascenso hasta el tercer año del bachillerato (15% y 50% respectivamente), los alumnos con status "medio-bajo" y "bajo" van en descenso (25% y 10% respectivamente), en la propia escuela Oficial.
- 4.2.4. El fenómeno de la retención escolar en la educación Privada, es también consecuencia directa -y aquí con mayor evidencia- de la situación económica de las familias, Los alumnos con rango económico "alto" (35%, 39%, 41%) y con rango "medio-alto" (28%, 32%, 45%) mantienen una constante de ascenso en la pirámide escolar hasta el tercer año del Bachillerato. Los otros, en cambio, de status "medio-bajo" (27%, 23%, 10%) y "bajo" (10%, 6%, 4%), acusan una constante de descenso muy significativa.

Así, pues, "se observa que en la base de la pirámide escolar -como anota una socióloga investigadora¹⁷- hay una mayor participación de los alumnos de origen social de niveles medio-bajo y bajo. A medida que se asciende en la pirámide disminuye la participación de alumnos de estos niveles y aumenta progresivamente el porcentaje de alumnos provenientes de clases sociales alta y media-alta".

5. Nivel Social y Rendimiento Pedagógico.

5.1. Uno de los aspectos menos averiguados del proceso escolar es, sin duda, en qué medida los fenómenos económicos familiares influyen negativa o positivamente en el rendimiento de los estudios, en todos los niveles. Esta influencia se la puede detectar, indirectamente, a través de los dos sectores de la educación pública: la Oficial y la Privada. Según investigaciones nacionales recientes, para la primera (Oficial) se tiene un coeficiente de prosecución de 0,50 en tanto que para la segunda (Privada) ese coeficiente llega a 0,60. Otros datos de la misma investigación¹⁸, son los siguientes:

5.1.1. El retardo pedagógico en la educación Privada es apenas del 21 %, mientras que en la Oficial llega al 47% ⁽⁹⁾.

5.1.2. La repitencia en la educación Privada señala un 34% y en la Oficial un 41 %.

5.1.3. El rendimiento pedagógico se lo puede apreciar a través de las siguientes variables, en términos de porcentaje:

17 Lilian de León, *Diversificación y Democratización de la Enseñanza a Nivel Medio*, Caracas, Dirección de Planteamiento, 1972, pág. 2.

18 J. A. Silva Michelena y otros, Op. cit., pág. 72.

(9) Cifras redondeadas.

<i>Variables:</i>	<i>Oficial:</i>	<i>Privada:</i>
Alto rendimiento	21 %	50%
Rendimiento medio	54%	35%
Bajo rendimiento	25%	3%

5.2. Una investigación reciente, referida a la Educación Media, señala que ese rendimiento académico está favorecido en la educación Privada, de conformidad con el siguiente cuadro que introduce una variable más¹⁹, utilizando la técnica del muestreo:

<i>Variables:</i>	<i>Oficial:</i>	<i>Privada:</i>
Nivel bajo (10)	7%	4%
Nivel medio (10-15)	71 %	68%
Nivel alto (16-1)	11%	14%
Nivel muy alto (19-20)	0.	0.

En conclusión diremos que "ni en los planteles Oficiales ni en los Privados aparecen casos de un "nivel muy alto" de rendimiento. Sólo el 10,7% de los alumnos de los planteles Oficiales y el 13,7% en los Privados presentan un "alto nivel" de rendimiento.

Sin embargo, lo que aquí cabe destacar de conformidad con los datos ofrecidos por el Cuadro N° 4 de la misma investigación, es que en ese "alto nivel" el rendimiento mayor alcanza al 13.7% en los liceos Privados.

IV

UNIVERSIDAD: DIAGNOSTICO Y RENOVACIÓN

1. Antecedentes.

Sería de alta relevancia el que la universidad emprendiese, con sus propios medios y recursos, el estudio prospectivo y proyectivo de las estructuras y tendencias del desarrollo económico del país y sus correspondientes modelos de producción, porque ello daría la imagen real y auténtica de sus propias posibilidades en el contexto nacional.

Habrán de examinarse también, con el mayor cuidado y la máxima objetividad, los factores de dependencia y subordinación externa de la economía nacional, que desnaturalizan y frustran, sistemáticamente, toda tentativa de desarrollo independiente y autónomo.

Ese estudio -solvente por provenir de la universidad misma- será el que presida, en última instancia, la adopción de nuevos criterios para el planteamiento de fines y objetivos, estructuras y funciones, metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, de modo que pueda promoverse en la juventud la capacidad de análisis de los problemas nacionales y universales, y formarse en ella, sobre todo, un espíritu científico.

Por esta vía la universidad se convertirá en ese "foco de conciencia crítica a partir del cual la nación pueda repensar su destino y encontrar los caminos para superar el desarrollo"²⁰.

De no concebirlo ni plantearlo así, la universidad estará cumpliendo sólo un papel "profesionalizante" y, lo que es peor, estará acentuando la disfuncionalidad que ya se advierte entre lo que ella es y lo que debe ser en relación con las necesidades reales del país en una época que diseña coyunturas históricas profundas, cambiantes, como la nuestra.

19 *Ibidem*. Pág. 111 y siguientes.

20 Darcy Ribeiro, Propuestas acerca de la renovación, Caracas, U.C.V., 1970. p.32.

2. Visión de conjunto.

La universidad es, ella misma, una realidad específica y un problema concreto. De esto ya ha tomado exacta conciencia y por ello existe en su seno un espíritu cuestionador. En este orden de cosas una visión de conjunto ha sido, entre nosotros, señalada:

"A la incapacidad de sus estructuras caducas -dice un reciente documento de la Universidad de Los Andes²¹- se agrega la excesiva presión matricular, la escasez de recursos económicos, la deficiente preparación de los estudiantes que ingresan, la ausencia de una política para la formación docente, la falta de mecanismos reguladores de su crecimiento y de evaluación del rendimiento estudiantil y docente".

No obstante lo concreto de estos enunciados conviene, acaso, insistir sobre alguno de ellos, para luego diseñar otros sin pretensión de análisis. Porque es cierto que sólo un diagnóstico confiable podrá ofrecer la imagen cabal sobre la vida y el quehacer universitarios.

3. Fines, objetivos y funciones.

Parece ser que uno de los defectos más acusados de las universidades latinoamericanas radica en no tener definidos, en función de las propias realidades nacionales, el repertorio de sus fines generales y los cuadros de sus objetivos específicos.

En este orden de cosas se confunde, casi siempre, fines con objetivos, y objetivos con funciones de la universidad. Y aquí radica, tal vez, un primer problema que demanda dilucidación y definición. Porque si éstas no se dan en la conciencia total de universitarios y profesores, será difícil, en la práctica cotidiana, una clara determinación de los supuestos que orientan y norman el ejercicio docente y la labor de investigación, dos funciones rectoras de la vida universitaria.

Los objetivos tienen sobre todo, como es sabido, una plural taxonomía derivada de la naturaleza misma de las ciencias, del modo de ser del educando y también de los modos propios del conocer, que inciden profundamente en las modalidades de enseñanza y aprendizaje. Debido a esa pluralidad ofrecen también, en conjunto, una mayor dinámica y por lo tanto están sujetos a una mayor precariedad: son funcionales y están referidos a hechos y fenómenos concretos²², susceptibles de instrumentaciones metodológicas específicas.

Los fines, en cambio, obedecen a planteamientos télicos de mayor universalidad. Por eso acusan también una mayor regularidad y una mayor permanencia dado que se fundamentan en fenómenos socioculturales de raigambre histórica y se formulan después de un atento análisis del complejo mecanismo de las estructuras del conocimiento y de sus formas gnoseológicas.

¿Y las llamadas "funciones"? Son, en fin, aquellas que hacen referencia a las actividades programáticas que demandan los sectores más vivos del proceso institucional universitario: la investigación, la docencia, la profesionalización, el posgrado (perfeccionamiento) y la extensión. Así, todo el ámbito fenoménico de fines, objetivos y funciones se complejiza a medida que se interroga con mayor penetración la realidad y los supuestos de ella, con el propósito de diseñar sus alcances y de metodizar las praxis correspondiente.

21 Consejo Universitario, *Planteamientos para una política nacional de educación superior*, Mérida, U.L.A., 1973, p.3.

22 Una excelente obra en este sentido, que podría ser utilizada como base para un seminario, es la de Benjamín S. Bloom: *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, Buenos Aires, "El Ateneo", 2a. edición, 1972. Agustín Reyes Ponce, *Administración por objetivos*, México, Edit. Limusa-Wiley S.A., 1972. Ver igualmente el artículo, "Los objetivos de la enseñanza, base de la evaluación del aprendizaje", de Hernando Salceda Galvis, *Revista de Pedagogía*, Caracas, N° 3, 1972, pp. 40-58. Puede también consultarse con provecho el estudio de Ramón Piñango y Federico Montenegro: "Bases para la formulación de un cuerpo de objetivos que oriente la educación primaria venezolana", en *Cuadernos de la Sociedad Venezolana de Planificación*, Caracas, enero-abril, 1972, N° 96-99, pp. 3-34.

¿Qué realidades del panorama nacional o internacional han inspirado estos fines y estos objetivos? Esas realidades ¿son auténticas o supuestas y por lo tanto válidas o inválidas para fundamentarlos? y concretando más: ¿Es el desarrollo económico la fuente única en que deben inspirarse, o son también el desarrollo político y social?

Desde un punto de vista más general, el problema demanda acaso reflexiones de naturaleza antropológica más trascendentes. ¿Qué tipo de hombre es el que se debería formar para este contexto y esta coyuntura histórica que vivimos? ¿Qué tipo de hombre sería el más apto para comprender, estimar y transformar esta realidad? ¿Y transformarla para qué o para quiénes?

Y así otras no menos singulares y fundamentales: ¿Qué clase de fines y qué modelos de objetivos corresponden -o deben corresponder, para hablar proyectivamente- a una universidad que anhela convertirse en rectora del pensamiento crítico del país? ¿O de una universidad que tiene decidido, por su toma de conciencia, luchar contra el subdesarrollo y la dependencia?

O también: ¿Qué objetivos pueden contribuir al desarrollo del espíritu científico y al robustecimiento de la capacidad creadora de las juventudes? ¿Pueden también, estos objetivos, despertar y desarrollar la conciencia nacional por la debida estimación de nuestros valores nativos? ¿O qué objetivos son los más aptos para promover una madura conciencia sobre la necesidad de integración latinoamericana?

Parece ser que el planteamiento de estas categorías normativas conlleva otra suerte de reflexiones, de naturaleza y alcance distintos, pero de importancia primordial para el quehacer universitario: Los objetivos diseñados ¿son susceptibles de instrumentación metodológica? Y esa instrumentación ¿es válida y en qué medida para el ejercicio docente o para las tareas de investigación? Y si son aptas y válidas ¿en qué medida es dable aplicarlas a estos niveles o a estas áreas de la investigación y la docencia?

El problema, como se ve, es complejo. Y de aquí nace, entonces, la necesidad imperiosa de meditar y discurrir -con la mayor objetividad y a la luz de las nuevas problemáticas surgidas del análisis integral de las realidades- sobre esas tres categorías télicas que son las que deben señalar el rumbo y presidir el quehacer mismo de la universidad democrática de nuestro tiempo.

4. Estructura y organización.

Las universidades latinoamericanas ofrecen en su estructura, su organización y su funcionamiento una plural y heterogénea superposición de instituciones y organismos que fueron creados obedeciendo antes que al examen y escrutinio de necesidades históricas concretas, a influjos y presiones foráneas, imperialistas, caprichosamente condicionadas.

Así, sobre el esqueleto mismo de nuestros sistemas escolares y universitarios se advierten parches y remiendos que acusan diverso origen, según la hegemonía imperial de turno: herencia española, influencia francesa, inspiración germánica, pero sobre todo, en las últimas décadas, imitación y trasplante norteamericanos²³. Todas ellas dieron por resultado diseños y modelos espurios y alienantes, cargados de exotismo y ajenos por completo a los modos de ser y padecer

23

Varios pensadores y sociólogos latinoamericanos advirtieron y señalaron, a su turno, estas influencias en nuestros sistemas escolares y en nuestras universidades. Entre ellos Franz Tamayo, Leopoldo Zea, Samuel Ramos, Alfredo L. Palacios, José Abelardo Ramos, Arturo Ardao, Guillermo Francovich, Darcy Ribeiro.

El más lúcido entre todos parece haber sido José Carlos Mariátegui, quien respecto de su país, el Perú, afirmó: "Tres influencias se suceden en el proceso de la instrucción de la República: la herencia española, la influencia francesa y la influencia norteamericana. Pero sólo la española logra en su tiempo un dominio completo. Las otras dos se insertan mediocremente en el cuadro español, sin alterar demasiado sus líneas fundamentales". Y a pie de página, agrega: "La participación de educadores belgas, alemanes, italianos, ingleses, etc., en el desarrollo de nuestra educación pública, es episódica y contingente y no implica una orientación de nuestra política educacional". Ver *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 10a. edición, Urna, 1965, p. 90 y ss.

Claro que Mariátegui escribía este juicio en 1928, cuando la influencia norteamericana no había adquirido todavía connotación imperial en la educación de nuestros pueblos, lo que ocurre a partir de 1940 y muy especialmente de 1945. Y en lo que respecta a las otras influencias -belga, alemana, italiana- aunque no alteran la imagen latinoamericana, su gravitación ha sido importante en algunos países, aisladamente considerados.

de nuestros pueblos.

Postiza, heterogénea y caprichosa, esa superposición ha venido generando mecanismos de toda naturaleza -inconexos unos, contradictorios otros, disfuncionales todos- que han complejizado y anarquizado el desenvolvimiento tanto académico como pedagógico de la universidad. A pesar de los intentos de renovación suscitados en los últimos años, esos mecanismos persisten y no se han integrado hasta hoy, orgánicamente, en estructuras funcionales y coherentes capaces de ofrecer, con garantía, los recursos humanos, a todo nivel, que nuestros países están requiriendo con urgencia cada vez más perentoria por la índole misma de su proceso histórico.

¿Qué modelos de estructuras serán, entonces, los más aptos para una universidad que se ha planteado finalidades, objetivos y funciones de renovado espíritu para contribuir eficazmente al desarrollo integral del país? ¿Y qué modalidades de estructuras serán las más operativas para una universidad que ha tomado para sí la correcta pero difícil tarea de promover la formación de una mentalidad crítica, cuestionadora y el desarrollo de un espíritu científico en las juventudes?

Porque -a decir verdad, hablando con los problemas en la mano- se ve que otra de las tareas fundamentales de un posible diagnóstico será la de esclarecer y re definir, con urgida celeridad, los modelos de estructuras que hoy se buscan y proponen con igual énfasis tanto para los sistemas escolares como para las propias universidades: estructuras académicas, estructuras organizativas, estructuras administrativas, y estructuras de poder o dirección.

Sobre todo estas últimas, destinadas a integrar la coparticipación estudiantil para responder adecuadamente a las urgencias de una sociedad de intensa movilidad social y con tendencias a la masificación y a la consiguiente democratización de la enseñanza, como la venezolana. Porque es un hecho sociológico comprobado que a mayor amplitud de la base piramidal de los sistemas escolares, corresponde una mayor demanda de matrícula en los niveles universitarios, lo que configura una dinámica pedagógica que exige mayor participación del sujeto educativo en las estructuras de dirección democráticamente concebidas ²⁴.

Sin embargo estos tres factores -explosión demográfica estudiantil, democratización de la enseñanza y coparticipación directiva, que constituyen parte de la problemática universitaria- han generado en América Latina movimientos de reformas polarizadas, con incidencias ideológicas muy claras: mientras unas tienen en vista la democratización de la enseñanza y la coparticipación, otras en cambio se proyectan y realizan con la idea reaccionaria de configurar una universidad selectiva y aristocratizante, de regimentación vertical y orientación fascista²⁵.

5. Investigación y docencia.

24 La prensa ha venido informando que alrededor de 17 mil bachilleres venezolanos carecen de cupo universitario. El Director de la Oficina de Planeamiento del Sector Universitario, Dr. Eduardo González Reyes ha declarado, sin embargo, que ellos serán absorbidos por los 28 Institutos de Educación Superior que hay en el país, excluyendo las universidades propiamente tales, ya que ellas, en su primer curso, no tienen capacidad sino para 30.000 plazas, de la demanda posible de 49.312 alumnos. Ver "El Universal", 19 de agosto de 1973.

25 Tal es el caso de la Ley Fundamental de la Universidad Boliviana, dictada por el gobierno de facto del general Hugo Banzer Suárez. Según el Art. 12 "El Consejo Nacional de Educación Superior está compuesto por cinco vocales titulares y dos suplentes designados por el Presidente de la República". Y el Art. 13: "El Consejo Nacional de Educación Superior, depende directamente del Presidente de la República". Ver: Prontuario de la legislación educativa de América, N° 16, año VIII, Abril-Junio de 1972.

Otra muestra más reciente, en este sentido, es lo de Chile: La Junta Militar que derrocó al gobierno socialista de Allende, termina de destituir a los Rectores de las Universidades y designar, en su reemplazo, a generales del ejército como "Rectores-interventores".

Son dos funciones que hacen la vida misma de las universidades. Sin embargo, tanto la una como la otra parecen no haber definido claramente sus programaciones ni renovado sus estrategias metodológicas para alcanzar los niveles deseables. Por consiguiente, tampoco han logrado exhibir productos científicos, tecnológicos y pedagógicos de significación en el panorama nacional y menos aún contribuido a diseñar un desarrollo que erradique los tercos resabios de la marginalidad en sus múltiples aspectos y significados.

Cierto que investigación y docencia son áreas autónomas. Y lo son tanto por sus objetivos cuanto por su tratamiento metodológico. Pero no cabe duda de que ambas deben mantener estrechas interrelaciones y conexiones si se desea promover la innovación y la renovación sistemáticas en el quehacer universitario.

La práctica cotidiana parece demostrar, con evidente objetividad, un total divorcio entre esas dos funciones, pues la cátedra universitaria está generalmente desligada de toda investigación; y, a la inversa, la investigación científica, ausente de toda cátedra, salvo contadas excepciones. Y aquí está el origen de una de las grandes disfuncionalidades que distorsionan o mediatizan la tarea universitaria.

Por otra parte, también surgen casos -y esto es tanto más grave cuanto más frecuente- en que los *pensa* de carreras profesionales carecen en tal medida de estructuraciones científicas y pedagógicas que a veces se tiene la impresión de que la universidad latinoamericana no estuviese preparando los cuadros superiores para la investigación y la docencia con alto rango de confiabilidad ²⁶.

Un ejemplo. Son frecuentes en América Latina los casos de Escuelas Universitarias de Educación -destinadas a la formación de investigadores y docentes para los ciclos medio y superior- que carecen de orientaciones definidas en cuanto respecta a sus *curricula* y en lo que se refiere a los más elementales medios para cumplir modestamente sus tareas.

No cuentan, en primer lugar, dentro del engranaje de sus propias estructuras técnico-administrativas, con institutos y liceos experimentales donde los problemas de la cátedra sean objeto de investigación, experimentación y control sistemáticos, como medio de solventar no sólo el avance de las ciencias pedagógicas sino la formación del espíritu científico y del pensamiento reflexivo.

Pero ni siquiera cuentan, como debieran de contar, con institutos y liceos de Práctica Docente organizados ex profeso para que los futuros educadores puedan realizar, con alguna solvencia técnica y científica, los diversos tipos de experiencias pedagógicas que aseguren una calificada formación docente en los niveles de pregrado y de posgrado.

Este divorcio entre ciencia y pedagogía, o mejor, entre el saber o la ciencia que se profesa y la forma cómo se la profesa docentemente, tiene en nuestro ambiente latinoamericano raíces de doble origen.

26 En el caso de Venezuela, un foro ha recogido opiniones autorizadas sobre este problema: "Es notable nuestra insuficiencia científica y tecnológica cuantitativa y cualitativamente", ha dicho el Dr. Francisco de Venanzi (El Nacional, 2/VI/73). "No tenemos sino 2.563 investigadores cuando debería haber 10 mil", sostiene el Dr. Miguel Layrisse (El Nacional, 3/VI/73). "Necesitamos investigación multidisciplinaria", dice el Dr. Humberto García Arocha (El Nacional, 6/VI/73). "Nuestra investigación científica es anárquica y aún pervive el artesano de la ciencia", sostiene el Dr. Rodolfo Quintero (El Nacional, 7/VI/73). "Está fallando en Venezuela la investigación científica en todos los campos", refiere el Dr. Eduardo Arcila Farías (El Nacional, 8/VI/73). "Hay que transformar la universidad para adecuarla a las necesidades científicas y tecnológicas creadas por el desarrollo del país", propone el Dr. Rafael José Neri, Rector de la Universidad Central de Venezuela (El Nacional, 29/VI/73).

Proviene, de una parte, del falso concepto que se tiene sobre tres categorías pedagógicas, complementarias pero diferentes de suyo: educación, enseñanza y aprendizaje. Y de otra parte, se nutre también de un terco y endurecido bagaje de preconcepciones y prejuicios sustentados en la manera de ser conservadora de las capas dirigentes de sociedades arcaizadas y aristocratizantes.

De ahí que se haya pensado y se piense todavía -por imperio de una larga tradición de empirismo, improvisación y rutina en la enseñanza- que lo importante en este orden de cosas es poseer la ciencia, el saber, aquello que se va a enseñar, pero no el cómo se va a enseñar, cosa tan diferente de suyo. A este abultado prejuicio vino a sumarse otro, fruto del racionalismo dieciochesco: la "Ilustración" cuyo prestigio fundamentó un modo de ver y hacer las cosas, que aún persiste con vocación casi despótica y suficiente.

Pero ¿se ha reflexionado bastante como para creer que educar, enseñar y aprender no entrañan supuestos específicos ni técnicas especializadas? ¿Se ha discurrido lo suficiente como para afirmar que a nivel universitario no es imprescindible el conocimiento de los procesos psicológicos del aprendizaje y de sus correspondientes metodologías? ¿O que no son necesarios ni los principios ni las normas para la organización de los contenidos curriculares? ¿Se ha meditado, en fin, sobre los fundamentos y recursos didácticos que cada nivel de enseñanza demanda por sí mismo, puesto que cada uno de ellos constituye una realidad diferente, aunque inscrito en un mismo proceso sistemático que nace en la escuela y no concluye ni en la propia universidad?

6. Enseñanza y evaluación.

Otro de los asuntos pedagógicos que merece diagnóstico es el de la evaluación. "Es preciso que resulte bien claro que la universidad es, en esencia, un sistema de exámenes. O sea, un sistema de enseñanza cuyo rendimiento debe ser verificado, a cierta altura, a través de alguna forma de evaluación" ²⁷.

Pero evaluar es tarea delicada y compleja. Y su complejidad aumenta a medida que se asciende en los niveles del sistema escolar, sobre todo en la universidad. Porque presupone, en primer lugar, en quien evalúa, la debida posesión de criterios científicos y de normas pedagógicas de carácter profesional, tanto para la elaboración de los instrumentos evaluativos cuanto para su debida y segura administración.

Presupone, en segundo término, una larga y madura experiencia en el manejo, aplicación, tratamiento e interpretación de sus resultados para percibir y destacar las correlaciones y ponderaciones surgidas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y presupone, finalmente, en el educador, la segura posesión de metodologías complementarias destinadas a corregir pedagógicamente los déficits del aprendizaje, según la naturaleza y las modalidades de enseñanza que demanda cada materia objeto de estudio.

Pero se ha creído y se continúa creyendo -aquí también con una fuerte dosis de empirismo y prejuicio- que la evaluación y el control de la enseñanza pedagógicamente concebidos son quehaceres exclusivos de la escuela primaria. O cuando más, tareas del liceo. Y de esta perezosa y prejuzgada concepción han surgido por derivación, en el ámbito universitario, como es natural, arbitrarias y caprichosas formas y procedimientos de evaluación.

Porque caprichoso y arbitrario es, desde un punto de vista pedagógico, evaluar solamente al alumno, con olvido de los demás factores que condicionan al aprendizaje: contenidos culturales, métodos de enseñanza, técnicas de estudio, organización de los *pensa*, correlaciones programáticas, interpolaciones metodológicas, relaciones curriculares, para no citar sino los más inmediatos y evidentes factores pedagógicos.

27 Darcy Ribeiro, *La universidad nueva, un proyecto*. Buenos Aires, Editorial Ciencia Nueva, 1973, pp. 33-34.

Hay un factor, sin embargo, el más directo y acaso el más comprometido en la enseñanza, que no es advertido como objeto de evaluación no digamos ya en la universidad, pero ni siquiera en el liceo y en la propia escuela. Ese factor, de alta ponderación, es el profesor. Y se explica. Una práctica desaprensiva ha determinado que su magisterio esté orientado a hacer de él un examinador de todo y de todos, menos de sí mismo. Tampoco para efectuar, por reflexión, el autoanálisis de su propia obra, de su propio quehacer. Y aquí, como en otras cosas, persiste una tercera actitud que rehúsa modificar patrones evaluativos y conducta educadora, como lo exigiría un renovado espíritu docente.

¿Será necesario insistir en que la evaluación a nivel superior debe ser, ante todo, de carácter interdisciplinario por la naturaleza misma de los estudios? ¿Que los instrumentos evaluativos deberán responder adecuadamente a las complejas funciones de la universidad? ¿O que la evaluación pedagógica presupone cambiar, en alguna medida, el andamiaje de la enseñanza de conformidad con los *pensa* de cada profesión y aún de cada sector del aprendizaje? ¿O que la evaluación habría de variar según la naturaleza íntima de cada materia prevista en los planes de estudio? ¿O que el rendimiento académico exige estimular, mediante la evaluación el pensamiento reflexivo y desarrollar la conciencia crítica de los alumnos?

Aunque un diagnóstico ofrecería con alguna objetividad un mosaico de instrumentos antipedagógicos de evaluación, se puede afirmar a priori que lo que menos se hace en los cursos universitarios es evaluar. Y que la evaluación, tal cual se la practica actualmente, se ha convertido antes que en recurso de orientación y conducción del aprendizaje, en fuente generadora de frustraciones y conflictos estudiantiles.

V

CICLO DE ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

A. ANTECEDENTES GENERALES

1. *Universidad y Orientación académica.*

El llamado Ciclo Básico en las Universidades latinoamericanas ha sido propugnado y es una realidad en vista de los problemas educativos y culturales que confrontan nuestros países como pueblos subdesarrollados y dependientes.

Pero como el propio subdesarrollo es una categoría histórica transida de contradicciones, las universidades han visto de distinta manera y de diversa forma los "ciclos básicos", según sea su concepción pedagógica elitista o democrática. En este orden de cosas y de modo tentativo pueden ser señalados, en América Latina, tres tipos de universidades:

- 1.1. La que tiende a conservar la universidad dentro del marco clásico de la concepción europea. Es una institución promotora de ciencia, cultura y tecnología, de carácter selectivo y aristocratizante, y surtidora de ideologías para las clases superiores.

A esta universidad sólo pueden acceder, dentro del complejo contexto sociocultural, elementos que conforman, en sus matrices más profundas, una determinada "intelligentsia" cuya pretensión es colocarse en la cúspide de la pirámide social y cultural. Dado su fuero y su jerarquía, es esta universidad la que determina las estructuras y el andamiaje de los sistemas escolares, porque hacia ella debe confluir "verticalmente" todo el proceso pedagógico de una nación.

- 1.2. La que centrando sus objetivos y estructuras en la realidad histórica nacional, se toma "comprensiva" de la responsabilidad que le corresponde cumplir de acuerdo con las previsiones de los planes de integración social, económica y cultural del país.

Aún conservando determinados rasgos de la universidad tradicional y elitesca, busca sin embargo "democratizar" sus estructuras para adecuarse a las modalidades funcionales que van tomando los sistemas escolares en su constante búsqueda de soluciones a la problemática educativa, cultural y tecnológica de los países subdesarrollados. Orgullosa de la democracia formal que practica, esta universidad intenta, a su modo, despertar la "conciencia crítica" y cultivar la "responsabilidad histórica", y por ello admite, aún sin convencimiento pleno, considerarse parte indisoluble del sistema escolar y por lo tanto corresponsable de sus éxitos o fracasos pedagógicos.

- 1.3. Finalmente! aquella que tiende a fisonomizar y presidir una actitud eminentemente crítica y problematizadora, de inspiración popular y antielitesca. Con otra visión y otro élan, casi siempre se coloca "por encima" de la realidad nacional y asume el papel de "juzgadora" no solo de sí misma sino de todo lo existente en torno suyo.

Por ello desentendiende, en su raíz misma, al sistema escolar y adopta una posición ideológica excluyente y evasiva de toda responsabilidad con el presente, ya que tiene la mirada puesta en el futuro, aunque, no alcance a diseñarlo y comprenderlo nítidamente. Crítica y problematizadora en esencia, es despreciativa de los moldes académicos (clásicos y modernos), pues ve en ellos las expresiones conservadoras del status de las clases dirigentes.

2. Universidad y Herencia Pedagógica.

- 2.1. El análisis general que se ha venido realizando sobre el sistema escolar y sobre la propia universidad -y que funciona como diagnóstico y antecedente para la formulación de un Ciclo de Orientación Pedagógica- sugiere las siguientes conclusiones:

- 2.1.1. Existencia de bachilleres en Ciencias y Humanidades, con formación "clásica" y orientación tradicional dentro de las estructuras "modernas" de la educación venezolana.
- 2.1.2. Contingentes de maestros normalistas con título equiparado al de bachiller en Humanidades, pero con formación cultural diferente y deficitaria.
- 2.1.3. Bachilleres de "nuevo tipo" divididos en treinta y siete especialidades, cada uno de los cuales formado con planes de estudio diferentes y por lo tanto marcados con desniveles culturales, a pesar del ciclo básico secundario.
- 2.1.4. Bachilleres por equivalencia -científicos, humanísticos, asistenciales y docentes- más desde el punto de vista jurídico que cultural y pedagógico.
- 2.1.5. Bachilleres con desiguales niveles académicos debido a la duración mayor o menor de sus estudios -docente, industrial, agropecuario y asistencial, por una parte, y científico, humanístico, plástico y musical, por la otra.
- 2.1.6. Bachilleres con diferente formación a causa de la diversidad institucional: regular, experimental, "parasistema" en lo Oficial; y confesional, empresarial y "extranjero" en lo Privado.
- 2.1.7. Bachilleres con diversas experiencias educativas y culturales en razón de edad: normal, mayor que la normal y menor que la normal.
- 2.1.8. Bachilleres con coeficientes de aprovechamiento muy diferentes originados por la clase social a que pertenecen y las materias de estudio de su "preferencia": lenguaje, matemáticas, filosofía, literatura, química, etc.
- 2.1.9. Bachilleres con coeficientes de rendimiento muy desiguales originados por la deficitaria formación profesional del profesorado y sus diferentes criterios evaluativos del aprendizaje.
- 2.1.10. Bachilleres con escasa posesión de técnicas de estudio y formas de aprendizaje, y sin los necesarios hábitos para el estudio independiente y creador.

- 2.1.11. Bachilleres sin la debida instrumentación en técnicas de investigación y documentación que hagan posible aprendizajes de nivel superior con sentido crítico.
 - 2.1.12. Bachilleres sin ninguna experiencia válida en las técnicas modernas de evaluación como forma de autocontrol de su aprendizaje y cultivo de su responsabilidad como estudiante.
- 2.2. Las conclusiones que terminan de ser enunciadas promueven la reflexión y alientan al discurrir sobre la necesidad de encontrar, a nivel universitario, las soluciones más positivas desde el punto de vista pedagógico, para evitar complejos y frustraciones en las juventudes.
- Continuar con la vieja y pretenciosa política de propiciar el ingreso directo a los cursos profesionales universitarios sin una previa y adecuada instrumentación que salve déficits y promueva técnicas de estudio, de investigación y documentación que habiliten al bachiller para vencer las dificultades académicas, equivale, a la altura de nuestro tiempo, a seguir practicando una crueldad antipedagógica que ya está siendo condenada por la nueva conciencia educativa ²⁸.
- Esa crueldad pedagógica aparece, sin embargo, en algunos casos, disfrazada de "benévola" y hasta de "progresista". Pero el hecho real es que produce una suerte de "masacre académica" por la reprobación masiva en los primeros años, y también por los "filtros" que aparecen, desde diversos ángulos, en el proceso mismo del aprendizaje, por carencias instrumentales y orientadoras.
- 2.3. Una tendencia humanista y una concepción pedagógica renovada plantean, pues, la necesidad de proponer y ensayar nuevas estructuras que cumplan roles positivos aún no incorporados sistemáticamente y en forma generalizada a las funciones universitarias en sus primeros tramos académicos.

B. BASES Y FINALIDADES DEL CICLO

1. Bases Generales.

- 1.1. Es, una estructura nueva que se inserta dentro de la estructura general de la Facultad de Humanidades y Educación, como instrumento pedagógico destinado a satisfacer necesidades culturales, pedagógicas y académicas de los bachilleres ingresantes.
- 1.2. Por la naturaleza y la intencionalidad de sus estudios, es de nivel estrictamente universitario y no una "solución intermedia" entre el Ciclo Medio y la Universidad, como a veces ha sido diseñado en algunas universidades.
- 1.3. Sus estudios, prácticas y actividades están regidos por un *pensum* y un *curriculum* con duración de UN SEMESTRE, dividido y evaluado en dos trimestres.
- 1.4. No aumenta el tiempo de estudios previsto para las carreras especializadas, ya que su diagramación curricular contempla materias obligatorias y optativas dentro de las especializadas del ciclo profesional, con sus respectivas unidades-crédito.
- 1.5. Mantiene, en lo fundamental, secuencia curricular entre sus áreas y las especialidades profesionales, de modo que no hay solución de continuidad sino correlación y ampliación de experiencias educativas bien diseñadas.

2. Finalidades.

28 Aunque no se compartan algunas de sus apreciaciones subjetivas, hay una verdad subyacente y legítima en la condena a la educación de nuestro tiempo, en todos sus niveles, por algunos teóricos. Así Ivan Illich, *Hacia el fin de la era escolar*, México, CIDOC., 1971; Everett Reimer, *La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral editores, 1973; Mariano Baptista Gumucio, *La educación como forma de suicidio nacional*, La Paz, Camarlinghi, 1873; pero sobre todo, y con mayor lucidez doctrinal, Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1972. También, Darcy Ribeiro, *La universidad nueva un proyecto*, Edit. Ciencia Nueva, 1973; Edgar Faure y otros, *Aprender a ser: la educación del futuro*, Madrid, Alianza/Unesco, 1973.

- 2.1. Ofrecer oportunidades de orientación pedagógica y de instrumentación metodológica en diversas áreas para promover el desarrollo de capacidades y aptitudes para el estudio sistemático a nivel superior.
- 2.2. Promover un mejor aprovechamiento de las capacidades individuales y satisfacer sus demandas vocacionales en relación con las especialidades elegidas y sus alternativas curriculares.
- 2.3. Disminuir las tasas de reprobación en cada una de las áreas de aprendizaje y evitar, en lo posible, las frustraciones individuales a su ingreso en la Facultad.

3. *Objetivos Específicos.*

En razón de las anteriores bases y finalidades, el Ciclo de Orientación Pedagógica cumple, en su estructura total, los objetivos específicos siguientes:

- 3.1. Orientar al alumno para comprender la naturaleza, estructuras y funciones de la universidad como institución educativa de nivel superior en el contexto del sistema pedagógico nacional.
- 3.2. Orientarlo psicológica y culturalmente para integrarse, en forma adecuada, al nuevo régimen docente y a los nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje.
- 3.3. Orientarlo teórica y prácticamente para alcanzar un mejor desarrollo y lograr un mayor aprovechamiento de sus capacidades individuales en función de la carrera profesional elegida.
- 3.4. Orientarlo en la formación de una conciencia crítica y de un espíritu científico por el análisis objetivo de los problemas contemporáneos a nivel nacional, continental y universal.
- 3.5. Orientarlo en la educación práctica de métodos, técnicas y procedimientos de estudio, investigación y documentación a nivel universitario, para asegurar su rendimiento.
- 3.6. Orientarlo para una consciente y efectiva participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en el uso de técnicas de evaluación objetiva, como medio de formar su sentido de responsabilidad.
- 3.7. Orientarlo en la conveniente elección de la carrera profesional no sólo en función de sus naturales capacidades y aptitudes, sino en relación con las necesidades y posibilidades del país.

C. ESTRUCTURA Y DISEÑO CURRICULAR

Para cumplir debidamente con sus bases, finalidades y objetivos, el ciclo de orientación universitaria adopta una estructura de doble proyección: horizontal y vertical, en el contexto de la vida académica universitaria, pedagógica que gnoseológica:

1.1.1. *Saber Teórico.*

Aunque lo "teórico" es, en alguna medida, también "práctico" -y entre práctica y teoría no hay solución de continuidad pero sí precedencia desde el punto de vista gnoseológico- se usa aquí para designar y promover en el ser educable aquella capacidad de elaboración abstracta y de construcción intelectual que le es inherente como ser pensante.

Sin duda que este "sujeto pensante" no existe en pureza, pero existe como tendencia, como inclinación o predominio en el campo del quehacer cultural. "La actitud teórica sólo es -ha señalado Spranger, tratando de fundamentar una tipología psicológica³⁰- una tendencia que jamás puede aparecer en el hombre vivo aislada por completo y en perfecta validez normativa"

30 Eduardo Spranger, *Formas de vida*, tercera edición, Buenos Aires, Revista de Occidente Argentina, 1948, pág. 138.

Pero es evidente que la facultad cognoscitiva conlleva una actitud teórica frente al mundo, y con ella una pasión por el conocer y el juzgar. "Sólo una pasión debe estar viva en él -agrega Spranger³¹_: la pasión del conocer objetivo. Pero ésta en el sentido más literal. Pues el *homo theoreticus* en su modalidad mental completamente pura sólo conoce un padecer: el padecer sobre el problema, sobre la cuestión que pide aclaración, con apremio, que reclama coordinación y reducción a teoría".

En este sentido, lejos de usarlo en su significado primario de "contemplación", a este saber se lo toma aquí para señalar una tarea específica: programar y fundamentar el estudio epistemológico de saberes ya hechos, ya logrados (pero que se siguen haciendo con la práctica social), que han configurado ciertas disciplinas científicas como la Historia la Educación y la Literatura.

1.1.2. *Saber Simbólico.*

Es una forma de saber, acaso la más auténtica del hombre, porque está referida al acto creador, poético por excelencia: la asignación de "formas", "significados" y "sentidos" a los seres y a las cosas del mundo y de su mundo, para ser aprendidos en sus relaciones y conexiones.

Nadie, como el hombre, es dueño de un universo tan singular como la cultura: el objeto creado, el acto de crear y el creador mismo, formando una totalidad dinámica, le pertenecen por igual. Y entre sus "creaturas", la más alta y propia sin duda, está el símbolo (forma, imagen, signo, metáfora). Por medio de él relaciona, conoce y reconoce todo lo suyo, pero también aquello que no lo es. Por eso el lenguaje, el mito, la religión, el arte y la propia ciencia no son -según Cassirer- sino formas simbólicas de la realidad objetiva y subjetiva del mundo que sólo el hombre conoce, crea y modifica.

No es que la ciencia, el arte, el lenguaje, la matemática sean símbolos en sí, sino que se expresan, se dan a conocer mediante símbolos.

Y como éstos son instrumentos del conocer y formas de la realidad, resulta que todo el universo cultural es simbólico, pues el hombre -*homo symbolicus*, para Cassirer- se define como el único ser con aptitud y capacidad de simbolización , y aquí es donde radica su grandeza antropológica³².

Pero el lenguaje, el arte, la ciencia, aunque son "formas de la realidad", son también, por esto mismo, formas teóricas del saber práctico. y en este sentido, sobre todo, cobran valor pedagógico y alcance didáctico en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.1.3. *Saber Práctico.*

Se ha sugerido ya que la fuente de todo verdadero saber, y de todo conocimiento, radica en el hacer, en la acción. Pero este hacer, que está en la propia naturaleza del hombre y que importa ocupación, es también, a la vez, preocupación: quehacer espiritual.

Se piensa porque se hace. Y el saber pensar es, en definitiva, un "saber práctico": la praxis, como dicen algunos teóricos, es saber genérico, saber total: intelectual, manual, científico, estético, etc.

31 Spranger, *Ibidem*, pág. 140.

32 Ernst Cassirer, *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1958, t. III; Igualmente, *Antropología filosófica*, México, F.C.E., 1955, Segunda Parte.

Así concebido y realizado, este saber cumple una función integradora del ser como totalidad, y desarrolla el más alto proceso de humanización, campo específico y supuesto fundamental de la obra educativa.

Así, pues, este saber no sólo permitirá a los alumnos alcanzar el dominio de algunas técnicas de estudio, de investigación y documentación, lo que es ya importante, sino que con ellas logrará, bien orientado, realizar estudio dirigido, estudio independiente, y autoestudio. Sin su dominio es casi seguro que no alcance ningún saber: ni teórico, ni simbólico, ni práctico, ni crítico. Por carencia de esta instrumentación el estudiante, entre nosotros, es el trabajador que menos sabe su trabajo: estudiar. Y estudiar, pedagógicamente orientado, es lo que la universidad debe enseñar como cosa previa. No es que todo se vaya a reducir a metodologías y técnicas, porque entonces se estaría deformando el sentido educativo³³, pero hay necesidad de "instrumentar" al estudiante para el estudio.

En otro sentido, no es tampoco que haya de "tecnificarse" al alumno, por la mera practicidad, la mecanización y la manipulación *per se* ³⁴, lo que sería aún más funesto para su formación. Porque la "tecnocracia", además de pretenciosa, es infecunda y acusa elevada dosis de alienación que deshumaniza y por lo tanto invierte los valores pedagógicos.

Pero hay, además, otro problema. Toda praxis, como todo conocimiento, es de naturaleza social. Es decir, producto de interrelaciones sociales, por donde se llega a la socialidad y socialización humanas, supuestos del hecho educativo. Y porque es un "saber para todos", aunque se realice por el individuo, por el sujeto singular³⁵, hay que orientar el saber práctico hacia la integración estructural del saber, mediante técnicas grupales, ya que la unidad del proceso educativo no es, en última instancia, el individuo sino el grupo social ³⁶, y "la educación no moldea al hombre en abstracto, sino dentro de y para una determinada sociedad".

1.1.4. *Saber Crítico.*

Sin duda que otra tarea perentoria que la universidad renovada debe plantearse, en esta sociedad de masas y de propaganda masiva, es la de cultivar en los alumnos un saber crítico (en el cual se dan, como unidad psíquica, los correlatos conciencia crítica y espíritu científico). No será un saber crítico al modo del criticismo trascendental kantiano, o de los puros fenómenos a la manera positivista, o de las puras leyes de la matematicidad al estilo del positivismo lógico.

Aunque todo saber crítico pueda y deba tener mucho de esto, lo fundamental es, tratándose de dirección pedagógica a nivel de pregrado, lograr un saber crítico a través de la problematización y el cuestionamiento de los problemas histórico-sociales que afectan al hombre y que padece la sociedad contemporánea.

33 "...es verdad que la educación supone métodos, procedimientos y técnica adecuada; pero no es ya verdad que por sólo este lado se llegue a la realidad total de la educación". Luis Carranza Siles, *Fundamentos filosóficos de la educación*, Sucre, Bolivia, Universidad Mayor de San Francisco Xavier, 1963, pág. 14.

34 "... lo que la falsa conciencia presenta como la más propia practicidad de la práctica, solamente es praxis como manipulación y preocupación, es decir, praxis en forma fetichizada". Karel Kosík, *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, 1967, pág. 243.

35 "Estrictamente hablando, es incorrecto decir que el individuo singular piensa. Antes bien, sería más correcto insistir en que participa en el pensar que otros hombres han pensado antes de él". Karl Mannheim, *Ideología y utopía*, Madrid, Aguilar SA., 1958, pág.54.

36 Karl Mannheim, *Diagnóstico de nuestro tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1969, pág. 104 y ss.

Para esto, sin embargo, hay necesidad de una dialectización de todo conocimiento, todo saber y toda experiencia, para luego descubrir, en sus raíces, los fenómenos de la falsa conciencia, refugio de la alienación y de la conciencia ingenua, como sostengo en otro estudio.

Con la vigencia de este saber crítico "Se trata, pues, de poner en marcha un quehacer científico que al mismo tiempo que permita llegar a la esencia de las cosas, -descubrir las leyes de movimiento y reconstruir la totalidad en el pensamiento- permita también destruir la imagen mítica de la ciencia y hacer de la ciencia social una nueva actividad que no sólo sea social por su objeto de estudio, sino también social por el sujeto que estudia" ³⁷.

A la vez que interpretar en su imagen real y en sus debidas interconexiones los problemas del hombre, la cultura, la política, la economía, este saber someterá a análisis objetivo las filosofías, las doctrinas y las ideologías de nuestro tiempo, en función de factores históricos de la totalidad concreta ³⁸.

Es indudable que una pedagogía de tal naturaleza, de pedagogía opresora que es, pasa a convertirse en pedagogía liberadora, aunque ello entrañe un largo y difícil aprendizaje. "La pedagogía del oprimido -ha dicho su fundador más lúcido³⁹- como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación; y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de liberación".

Si es evidente que existe una práctica de la libertad, hay también una práctica de la dominación, y por ello la pedagogía, consciente de sus recursos, parece abandonar, cada vez más, su ya gastado debate entre pedagogía pasiva y pedagogía activa, que no importa sino una polémica preciosista y obsoleta a la altura de nuestro tiempo.

1.2. Áreas de orientación.

Los núcleos del saber dan origen, ahora, a las Áreas de Orientación, o sea a los campos específicos dentro de los cuales tiene lugar la actividad docente. Esas áreas, en su proyección horizontal, se integran por Objetivos Concretos, Contenidos Fundamentales, y Experiencias Básicas.

1.2.1. Áreas de Orientación Teórica, que comprende:

A. Objetivos:-

- 1.2.1.1. Problematizar el conocimiento como medio de descubrir la esencia del hecho educativo, del hecho histórico y del hecho literario.
- 1.2.1.2. Indagar por la estructura y funciones de saberes como la Historia, la Literatura y la Educación.
- 1.2.1.3. Despertar la curiosidad y la admiración (o la crítica) por la obra del hombre en los campos de la Literatura, la Educación y la Historia.

B. Contenidos:

- 1.2.1.1. Teoría de la Educación.
- 1.2.1.2. Teoría de la Historia.
- 1.2.1.3. Teoría del Lenguaje.

37 J. A. Silva Michelena, "El Imperio de la Pseudo-concreción", revista S, Caracas, suplemento especial, enero 1971, pág. 10.
38 Karel Kosík, Op. cit., págs. 25-37.
39 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1972, pág. 53 y ss.

C. *Experiencias:*

- 1.2.1.1. Investigar los temas preferidos de ensayistas venezolanos como: Gil Fortoul, Blanco Fombona, Picón Salas, Alberto Arvelo Torrealba, Andrés Mariño Palacio, Arturo Uslar Pietri, Germán Carrera Damas, etc.
- 1.2.1.2. Realizar monografías sobre la obra ensayística latinoamericana: Juan Montalvo, José Enrique Rodó, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, José Vasconcelos, Ramón López Velarde, Martín Luís Guzmán, José Luís Martínez, Emilio Oribe, Arturo Ardao, Javier González Prada, José Carlos Mariátegui, José Ingenieros, Aníbal Ponce, Franz Tamayo, Carlos Montenegro, Carlos Medinaceli, etc.
- 1.2.1.3. Investigar la obra de los autores más representativos del ensayo latinoamericano en educación, historia y literatura.
- 1.2.1.4. Investigar las corrientes literarias latinoamericanas en el siglo .XX.
- 1.2.1.5. Estudiar las corrientes del pensamiento histórico gráfico venezolano en el siglo XX.
- 1.2.1.6. Realizar monografías sobre la historiografía romántica, positivista y marxista en Venezuela.
- 1.2.1.7. Realizar monografías sobre los .reformadores de la educación en América Latina: Simón Rodríguez, Sarmiento, Justo Sierra, Varela, Rouma, etc.

1.2.2. *Área de Orientación Científica, que comprende:*

A. *Objetivos:*

- 1.2.2.1. Cultivar en el alumno la capacidad de observar, analizar, experimentar, comprobar, como medio de formarle el espíritu científico.
- 1.2.2.2. Desarrollar en el alumno la capacidad para utilizar los mecanismos matemáticos con la mayor destreza y servirse adecuadamente de ellos.
- 1.2.2.3. Promover en el alumno la capacidad necesaria para estudiar, estimar y defender los recursos naturales del país.

B. *Contenidos:*

- 1.2.2.1. Lenguaje (estructura y morfología).
- 1.2.2.2. Matemática.
- 1.2.2.3. Estadística.
- 1.2.2.4. Economía Política.
- 1.2.2.5. Sociología.
- 1.2.2.6. Pedagogía.
- 1.2.2.7. Biología.

C. *Experiencias:*

- 1.2.2.1. Recoger muestras sobre las formas dialectales en urbanizaciones y en el campo rural.
- 1.2.2.2. Procesar estadísticas sobre asistencia, deserción y ausentismo escolar, y realizar los perfiles correspondientes.
- 1.2.2.3. Investigar los distintos tipos de economía que ha tenido Venezuela en el siglo XX.
- 1.2.2.4. Realizar seminarios sobre:

- La educación y el fenómeno sanitario.
- La educación y el fenómeno alimenticio.
- La educación y el fenómeno habitacional.
- La educación y el fenómeno locomotivo.
- La educación y el fenómeno político.
- La educación y el fenómeno sexual.

1.2.2.5. Realizar seminarios sobre las clases sociales en Venezuela.

1.2.2.6. Realizar seminarios sobre las estructuras de poder en Venezuela.

1.2.3. Área de Orientación Metodológica, que comprende:

A. *Objetivos:*

- 1.2.3.1. Desarrollar en el alumno la capacidad necesaria para el uso de técnicas de estudio y aprendizaje.
- 1.2.3.2. Desarrollar en el alumno la capacidad necesaria para el uso de técnicas de investigación.
- 1.2.3.3. Desarrollar en el alumno la habilidad necesaria para usar los distintos tipos de documentación, conforme a la naturaleza de la especialidad: historia, educación, letras.
- 1.2.3.4. Desarrollar en el alumno la capacidad necesaria para integrar y participar activamente en grupos de trabajo.

B. *Contenidos:*

1.2.3.1. *Técnicas de estudio:*

- La lectura como estudio.
- La lectura como recreación.
- La lectura como información.
- La lectura como interpretación.

1.2.3.2. *Técnicas de investigación:*

- Técnica del cuestionario.
- Técnica de la encuesta.
- Técnica del muestreo.
- Técnicas de survey.

1.2.3.3. *Técnicas de documentación:*

- Morfología del documento.
- Clasificación de los documentos.
- Crítica de los documentos.

1.2.3.4. *Técnicas de organización de grupos:*

- Mesa redonda. Estructura y organización.
- Simposio. Estructura y organización.
- Panel. Estructura y organización.
- Preseminario. Estructura y organización.
- Seminario. Estructura y organización.

C. *Experiencias:* Todo el trabajo tiene que ser eminentemente práctico: aprender haciendo, sin olvidar, naturalmente, su fundamentación teórica en cada caso.

1.2.4. Área de Orientación Crítica, que comprende:

A. Objetivos:

- 1.2.4.1. Formar en el alumno un espíritu crítico por el análisis de los problemas sociales y políticos contemporáneos;
- 1.2.4.2. Cultivar el desarrollo de una conciencia democrática que le permita la estimación y defensa de los valores nacionales.
- 1.2.4.3. Desarrollar en el alumno la capacidad necesaria para juzgar con objetividad los procesos del desarrollo y subdesarrollo en el mundo.

B. Contenidos: (en base a seminarios y conferencias)

- 1.2.4.1. Hombre, sociedad y alienación.
- 1.2.4.2. Hombre, democracia y socialismo.
- 1.2.4.3. Tecnología, cibernética y computación.
- 1.2.4.4. Tecnología, subdesarrollo y dependencia.
- 1.2.4.5. Demografía, dependencia y subdesarrollo.
- 1.2.4.6. Feudalismo y reforma agraria en América Latina.
- 1.2.4.7. Analfabetismo, subdesarrollo y cultura nacional.
- 1.2.4.8. Integración y desarrollo en América Latina.
- 1.2.4.9. Geopolítica y zonas de influencia en el mundo.

C. *Experiencias:* Informes y trabajos monográficos sobre los temas tratados, y fichaje de la bibliografía especializada para trabajos complementarios.

2. Estructura Vertical.

La estructura vertical está integrada, para un mejor desarrollo curricular del Ciclo, en dos niveles: uno de Exploración y Nivelación, y otro de Instrumentación y Orientación, con objetivos muy concretos cada uno:

2.1. Nivel de Exploración y Nivelación, que comprende:

2.1.1. Objetivos:

- 2.1.1.1. Detectar, mediante evaluación diagnóstica, el grado de conocimientos de los bachilleres en ciencias y humanidades (y sus equivalencias) en materias básicas para el estudio en Historia, Letras y Educación.
- 2.1.1.2. Averiguar, mediante pruebas específicas, los niveles de conocimientos en materias instrumentales: Lenguaje, Matemática y Biología.
- 2.1.1.3. Ofrecer, mediante cursos intensivos, "programas mínimos" de nivelación de conocimientos en las materias instrumentales y en las básicas para la especialidad correspondiente.

2.1.2. Funcionalidad:

- 2.1.1.1. Practicar evaluaciones trimestrales como medio de agilizar las promociones de nivelación.
- 2.1.1.2. Promover al Ciclo Profesional a los alumnos que, según la evaluación diagnóstica, no tengan necesidad de nivelación.

- 2.1.1.3. Los alumnos que logren su ingreso directo al Ciclo Profesional, no se eximen de cursar las áreas de Orientación Teórica, Orientación Científica, Orientación Metodológica y Orientación Crítica.
- 2.1.1.4. Los alumnos cuyos niveles de conocimientos sean muy bajos, sólo llevarán durante el primer trimestre, algunas técnicas del Área de Orientación Metodológica, quedando las restantes para el segundo trimestre.

2.2. Nivel de Instrumentación y Orientación, que comprende:

2.2.1. Objetivos:

- 2.2.1.1. Ofrecer al bachiller fundamentos teóricos sobre la naturaleza del hecho histórico, literario y educativo.
- 2.2.1.2. Proporcionar técnicas específicas para el estudio, la investigación y la documentación.
- 2.2.1.3. Iniciar al alumno en el estudio de los problemas culturales, políticos y sociales a nivel nacional e internacional.
- 2.2.1.4. Ejercitar el desarrollo de sus capacidades para la organización y conducción de equipos de estudio en la dinámica de grupos.

2.2.2. Funcionalidad:

- 2.2.2.1. Las materias de las Áreas de Orientación Teórica, Científica y Crítica se prolongarán, mediante una selección de contenidos, en el Ciclo Profesional, y formarán parte de su currícula de especialidad.
- 2.2.2.2. Algunas materias fundamentales de todas las áreas se registrarán por el sistema de unidad-crédito, según su importancia formativa.
- 2.2.2.3. Las promociones en este nivel serán también trimestrales en todas las áreas, como medio de dar mayor oportunidad a las diferencias individuales.



Mérida, 25 de octubre de 1973.

TEMA CUARTO:

SINGULARIDAD DE LA PROFESIÓN DOCENTE

EDUCACIÓN Y DOCENCIA

La realidad total, objetivamente dada, es múltiple en su presencia y compleja en su expresión. Su manera de ser está nutrida de temporalidad y, por lo tanto, de cambio permanente, es decir, de historicidad. Así entrevista, ella constituye, entonces, una realidad problemática para el hombre, no sólo en cuanto objeto de conocimiento, que ya es bastante hazaña, sino de aprehensión y posesión de su ser real. De aquí nace, entonces, el duelo epistemológico: conocimiento de la realidad o, realidad del conocimiento.

Aunque es totalidad indivisible, esta realidad puede abordarse, con intención didáctica, desde dos puntos de vista: como realidad social, derivada de la naturaleza misma de la sociedad, integrada por las clases sociales y sus relaciones de producción; y como realidad cultural, producto específico de la praxis y del poder creativo del hombre, histórica y socialmente considerado. Ninguna de estas realidades es autónoma y ninguna, tampoco, puede darse, existir y explicarse por sí misma, sino en sus conexiones y sus interrelaciones existenciales con la totalidad.

Entre muchas expresiones de esta realidad total, se encuentra la educación. Es cierto que ella participa, esencialmente, de lo social y lo cultural, pero es evidente también que constituye, ella misma, una realidad específica: tiene estructura, finalidad, poder, posibilidad, límites y valores que configuran, de modo particular, su universo fenoménico, categorial y problemático.

De este modo la educación, en tanto realidad *conectiva*, se da como proceso *teleológico* y como categoría *axiológica*, en el hombre y en la sociedad. Ella es, en síntesis, producto privilegiado de la praxis sociocultural del ser humano y el ser humano a su vez, expresión singular de la *praxis pedagógica*, en permanente interrelación dialéctica.

Si tuviésemos necesidad de ubicar la educación en algunos de los sectores de la realidad total, la incluiríamos en la esfera *cultural*, ya que el lenguaje, las costumbres, creencias, comportamientos, formas de pensar y producir, de estimar y relacionarse, que constituyen problemáticas del *educar*, provienen de esa fuente. Pero la educación, aunque está en directa interrelación con la cultura, se diferencia de ella en cuanto plantea siempre un *deber-ser*, una finalidad, que se convierte en *proyecto* fecundo para la existencia temporalizada del hombre.

Pero el *educar*, como hecho, como realización, no se agota ni en su planteamiento, ni en su proceso, ni en su intencionalidad, sino en el supuesto de su categoría *valente*. Y esta categoría es, sin duda, la razón última de su explicación praxológica, aunque ella misma, por ser categoría humana, está transida de historicidad.

Justamente por ser de esta manera y darse de este modo, el hecho educativo (interrelación educando -educador- contexto), no es sólo portador de valores, sino que él mismo es ya un valor. De aquí surge la explicación de que los *finés* de la educación, aunque están permeados de temporalidad porque siempre miran hacia el futuro, hacia el *deber-ser*, son los que son y del modo como son por la carga de valores que llevan. Así, pues, como fines que son, ellos valen, son valiosos, y es este valer el que hace del hecho educativo un *bien* para el hombre y la sociedad.

Explicados estos supuestos, nadie negará que la educación en general, y la sistemática en particular, son portadoras de valores y realizadoras de bienes. Pero nadie negará, al propio tiempo, que por ser la educación un fenómeno social, esos valores y esos bienes se dan en el hombre de distinta manera y en diverso grado, según la ubicación de clase que este hombre tenga en la estructura económico-social de su tiempo, siempre conflictiva y contradictoriamente dada.

Si el supuesto fundamental de la praxis educativa; consiste en evidenciar, orientar y promover el desarrollo de las potencialidades del ser humano, hasta hacer que se conviertan en capacidades y aptitudes reales asentadas en una estructura ética, se concluye que esa praxis es altamente valiosa, acaso la más valiosa de la vida y de las experiencias del hombre.

Ahora es posible, tras el camino recorrido, ensayar una síntesis conceptual de la educación, como lo hemos propuesto en otra parte: "La educación, en tanto proceso, tiende a la formación del hombre, de su conciencia histórico-social y, por lo tanto, al cultivo y desarrollo de sus valores, aptitudes, capacidades y destrezas, que le permitan actuar en su propia realidad, ya para reproducirla y conservarla, o ya para influir en su cambio y transformación" ¹.

¹ Este proyecto de definición fue incorporado a un documento universitario. Ver "Políticas de la Universidad de Los Andes". *Gaceta de la Universidad de Los Andes*. Año X, marzo 1982, N° 39, p. 6.

Así planteada, la educación cumple una alta finalidad. Pero al proponerse este cumplimiento tiene, a su vez, una gran responsabilidad. Y como la educación no es un ente abstracto, que existe y se realiza en sí y por sí misma, fuera del hombre y del mundo, esa finalidad y esa responsabilidad han sido puestas en manos *del educador*. No importa, por ahora, el nivel en que se dé, ya que "la función docente es siempre la misma en su esencia, en su nobleza y en su vocación", como sostiene la UNESCO².

II

LA DOCENCIA COMO "COSA" PARA OTRO

La docencia auténtica, en cuanto inductora de aprendizajes significativos y cultivadora de los valores, lleva implícitos, en unidad indisoluble, el *qué* enseñar y el *cómo* enseñar, en su manifestación más evidente, más fáctica, así en preescolar como en la universidad.

Pero esta facticidad, que a la vez que *unidad* es *totalidad* del hecho. En la praxis docente y en el mensaje educativo se funden tanto la materia como el método y no se sabe, en realidad, dónde termina la primera y dónde comienza el segundo. Por ello esta experiencia es fundamentalmente dialéctica y dialectizadora. De no serlo así, perdería su carácter educativo tanto en la escuela como en el liceo y en la enseñanza superior.

* * *

Pero sería desubicar el problema si se dijera que el ejercicio de la docencia es "cosa para sí". Si algo diferencia al docente de otros profesionales, es justamente el que su *saber* y su *quehacer* no son cosas que le pertenecen en su radicalidad. Y no le pertenecen, por el hecho mismo de que no concluyen en él, sino en su correlato más inmediato y directo: el *estudiante*, ente depositario y configurador de la razón docente y de su propia gestión inductora.

Aceptando esta premisa, se concluye que la docencia existe y se realiza, entonces, en relación *con* el estudiante y *para* el estudiante. Y aunque el docente reflexione sobre su propia práctica y su propia concepción educadora para superar las y superarse a sí mismo, esa superación, en la que interviene activamente el estudiante, no tiene otro norte ni otro alcance que el de *cualificar* el aprendizaje y la formación del estudiante.

Radicalizando aún más el planteamiento, se podría decir que despertar en el estudiante la *conciencia de estudiante* y el *modo de ser estudiante* para conseguir esa cualificación, es también función y responsabilidad del docente. Así el alumno se convierte, paradójicamente, sin proponérselo, en el "hacedor" del docente, aquí como en cualquier parte, hablando de cuestiones de principio, como sostengo en otro estudio³. Es, pues, en razón del estudiante que yo quiero mi saber y mi quehacer, y quiero saber más de lo que sé, porque así me perfecciono y llego a ser aquello que quiero ser auténticamente ⁴.

Naturalmente que estos supuestos tienen como referente al profesor, al educador auténtico, a aquel que eligió la profesión como estilo de vida, como razón de su existencia, y no como quehacer circunstancial, postizo y adjetivo. A este personaje, inscrito en la realidad y en la utopía, es a quien le está dado emprender, entonces, la realización de ese proceso de fines y esa carga de valores que presupone la educación educadora.

2 Edgar Faure y otros, *Aprender a ser*. Alianza/Unesco, Madrid, 1973, p. 301

3 César Chávez Taborga, *Evaluación del texto didáctico universitario*. Asociación de Profesores de la Universidad de Los Andes. Editorial Venezolana. Mérida, 1983.

4 La circunstancia de que el proceso de enseñanza -aprendizaje tenga implicaciones dialécticas de superación tanto para el profesor como para el alumno, no anula el carácter de la fundón docente ni menos la responsabilidad del docente como categoría ética transcrita en la naturaleza misma de la profesión.

LA DOCENCIA COMO ACTIVIDAD SUBJETIVA

Otro de los rasgos de la singularidad de la profesión docente, es sin duda la carga de subjetividad que hay en ella, más que en cualquier otra profesión. Opera de distinta manera y en diverso grado en el repertorio emocional de la relación educando-educador. En esta relación adquiere importancia destacada (y a veces decisiva), la *personalidad* del educador, ya sea favoreciendo o ya malogrando la relación misma. Esta influencia, presente en toda relación humana, es particularmente señalada por la psicología en la función docente. Por ello se viene hablando, cada vez con mayor insistencia, del "currículo oculto" del proceso educativo en todos los niveles.

Refiriéndose a este género de cosas, un pedagogo europeo sostiene con fundamento: "La profesión de educador difiere bastante de otras profesiones, ya que las concepciones generales del educador (filosóficas, políticas, sociales, religiosas) tiene una influencia directa sobre el 'producto' que él pretende formar o transformar"⁵. Y para acentuar esta característica, recurre a la comparación: "Las concepciones políticas de un ingeniero, sea comunista o realista, no tienen ningún efecto sobre sus cálculos de resistencia de materiales ni sobre la solidez del puente que él construye".

Pero no sólo son las ideas, concepciones y doctrinas las que juegan ese papel. También lo hacen los rasgos típicos de su personalidad (tono de voz, gestos, trato personal, simpatía natural). Por ello el educador es capaz de convertirse en líder, en "modelo", en arquetipo para sus alumnos, o para alguno de ellos⁶, en un momento dado de su función docente.

Es insospechable y a veces increíble, la influencia psicológica que el profesor puede ejercer sobre sus alumnos. Sus formas de "pasar la clase", son ingredientes extraordinariamente proyectivos sobre la sensibilidad de determinados alumnos. Primero se enamoran de la clase, en tanto intercomunicación; después, ese enamoramiento se transfiere a la materia misma como objeto científico, técnico o artístico, lo que es altamente positivo para el futuro del estudiante. Pero a veces concluye con una "imitación" inconciente de algunos rasgos de la personalidad del maestro, lo que no siempre es educativo por el mero hecho de ser "imitación"...

Con toda sagacidad, un filósofo de la educación sostiene: "La relación entre educador y educando no sólo se da a través del contenido, sino que es primordialmente un enlace humano, personal. Por eso, junto con el hacer del educador, en el que se vuelca, se encuentra la presencia muda de su personalidad, que se refleja en su quehacer, sin proponérselo. No es sólo el hacer del educador el que educa, sino también su ser"⁷.

Pero si todo ello es evidente desde un punto de vista positivo, también lo es desde el negativo. Una personalidad huraña, esquiva, introvertida, neurótica, .o simplemente desaprensiva, despierta aversión, antipatía y hasta repulsa en sus alumnos, con graves consecuencias para el hecho pedagógico, pero fundamentalmente para la personalidad del estudiante.

5 Maurice Debesse y Gastón Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques, Fonction et formation des enseignants*. Presses universitaires de France. Paris, 1978, p. 275.

6 "Esta relación tiene valor en sí misma y por sí misma; es educativa independientemente de la actividad especializada que sirve de pretexto y de materia a su establecimiento". George Gustdorf, *Para qué los profesores? Cuadernos para el diálogo*. Edicusa, Madrid, 1969, p. 62.

7 Luis Felipe Alarco, *Lecciones de Filosofía de la Educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Urna, Perú. 1965, p. 73.

Cuando este estudiante comienza a sentir desagrado por "la clase" hay que estar seguro que esa clase tiene nombre y apellido del profesor, aún sin darse cuenta de ello. Y concluye, luego, con "despreciar" la materia, lo que es realmente funesto para la búsqueda de especialidades ulteriores.

Queda visto, entonces, que la docencia está cargada de subjetividad y por ello es realmente problemática. Se ha demostrado, empírica y experimentalmente, que la docencia no es solamente un hecho intelectual, sino que es, al mismo tiempo y en grado relevante, cosa vivida y convivida interinfluyente. Y por ello, altamente sugestiva.

Es cierto que esta subjetividad y esta sugestividad de que hemos hablado, van perdiendo intensidad a medida que se asciende a los niveles superiores del sistema educativo y los jóvenes van adquiriendo, con el tiempo, madurez emocional y la necesaria capacidad reflexiva. Pero, en todo caso, se da también en el estudiante universitario. Y es lógico que se dé, aunque sea por otras y más trascendentes motivaciones.

IV

LA DOCENCIA COMO FUNCIÓN INTELECTUAL

Hay en la docencia, como explicación primaria, una función intelectual. Se da como acción inquisitiva, desveladora, cognoscitiva y explicativa del conocer y del conocimiento. En suma, como pretensión de saber y ejercer su enseñanza como medio de educar y ser educado.

Conviene aclarar, de principio, que todo hombre, por el hecho de serlo, es inteligente y usa de su inteligencia, en mayor o menor grado, para realizar su obra y su vida cotidiana. ¿Pero es esto, entonces, lo que va a definir a este ser inteligente como un *intelectual*, en sentido estricto? La explicación tiene connotaciones gnoseológicas y sociológicas a la vez.

Acaso por haber examinado estas connotaciones, Gramsci sostiene que "todos los hombres son intelectuales, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales"⁸. Y aunque Gramsci agrega que todo intelectual moderno debe cumplir, a su vez, una función organizadora y directora, ello no hace más que reafirmar la naturaleza del intelectual y pedir la ampliación de su repertorio de responsabilidades en la sociedad contemporánea.

El intelectual es, sin duda, un producto de la cultura europea. Y su función ha sido ejercida, con mayor o menor lucidez, con mayor o menor responsabilidad, desde la época clásica griega hasta nuestros días. En este decurso, pasando por el largo y denso escolasticismo de la Edad Media, se llega, al Renacimiento. Y es aquí donde el *intelectual* renacentista cobra especificidad como grupo social *pensante*, como "intelligentsia", para emplear la expresión de Mannheim. Su radicalización se la ve, sin embargo, mucho más tarde, en el siglo XVIII, en que adquiere su "esprit de corps" y juega su papel histórico de generador de ideas para el cambio revolucionario.

¿Pero cuál es la actitud permanente del intelectual? Como intelectual que es, este personaje un ser "pensante", abierto al mundo de las ideas, del pensamiento científico, tecnológico y hasta tecnocrático.

Si tuviéramos otras características, diríamos que al intelectual le gusta ejercer la función de crítico, de orientador, de mentor, de rector de la vida cultural, pero a veces también de la vida política. Aunque no es un militante de la política, porque su praxis se orienta en sentido diferente y cree estar "por encima" de lo cotidiano, se mete en la política y aquí pretende juzgarla, ejercitando su militancia de las ideas y su vocación creadora, más bien que práctica.

8 Antonio Gramsci, *Cultura y Literatura*. Ediciones Península, Barcelona, 1973, p.32 y ss.

¿Por qué el docente, el maestro, el profesor es, entonces, un intelectual? Sencillamente porque usa de su *intelecto* para su ejercicio profesional. Acaso esta explicación sea insuficiente, a la luz de la vida moderna y de la realidad cotidiana en que se da y ejerce este personaje de todos los tiempos, llamado profesor, maestro, educador. Ya hemos visto que estas denominaciones inciden muy poco en la determinación de su función intelectual, porque esta función se ejerce (o debe ejercerse) desde el maestro preescolar hasta el catedrático universitario. El que la función se realiza con niños de la segunda infancia no supone que el maestro deje de ejercer su tarea intelectual, en grado tan alto como el que se desempeña a nivel superior.

Reflexionando sobre el papel del profesor de secundaria, Federico Blanco Catacora, señala: "...el profesor de secundaria es un hombre común, en tanto no ejerce su función docente". Y luego agrega: "Cuando este hombre común califica su propia actividad profesional se considera un trabajador, pero suele distinguirse de los trabajadores manuales incluyéndose dentro del grupo de los trabajadores intelectuales. Trabajador, porque realiza un esfuerzo en la producción de un bien; intelectual, porque el bien que produce es un bien cultural: el que las generaciones jóvenes sean formadas dentro de la cultura a la que pertenecen" ⁹.

Pero Blanco Catacora introduce un elemento importante para la determinación y ubicación del docente: distinguir al "intelectual" del trabajador intelectual. Aunque esta distinción sea exacta y rigurosa en cierto sentido, podría buscarse también otra explicación. Si tanto el "intelectual" como el docente viven de su *intelecto*, aunque sus formas de trabajo son diferentes, se tendría entonces que ubicar a uno y otro en sus esferas de trabajo y en el ámbito de sus preocupaciones.

Seguramente el docente, aunque usa y vive de su intelecto, no pretende, como intelectual, ser un filósofo, tampoco un científico, menos un artista, en sentido estricto. Porque filósofo, científico y artista los hay en ejercicio docente. Sin embargo, en el ejercicio de su profesión, el educador participa en alto grado del artista, del científico y del filósofo, sin ser, específicamente, nada de esto en forma radical.

Esta falta de radicalidad de su preocupación y de su quehacer, se compensa con el cultivo de un talento específico: la capacidad de enseñar, con mayor o menor propiedad, alguno o algunos de los saberes científico, filosófico, artístico, tecnológico o tecnocrático. Inclusive, el saber manual.

Y el que no exhiba una radicalización de su intelecto, sino una discreta forma de ejercitarlo, no significa que carezca o vaya a carecer de capacidad *creadora*. La docencia, en cuanto inductora y ductora de aprendizajes significativos, presupone una alta dosis de sistematización y creatividad. De lo contrario carecerá de significación para el estudiante y el docente dejará de ser docente.

Pero si aceptamos, como hemos aceptado, que el docente es un intelectual, como intelectual que es, participa también de esa rica gama de intelectuales ya expuesta. Y así habrá docentes creadores, como los hay, en efecto. Pero también habrá sistematizadores, reproductores, divulgadores y administrativos, como se dan en la realidad. Sin embargo, el docente común, a cualquier nivel del sistema escolar, sería el que cumple el papel "reproductor", como lo ha demostrado la experiencia empírica y la propia investigación científica. Es el que se sirve del conocimiento cristalizado, de las ideas ajenas de la ciencia acumulada para realizar su función.

Con todo, deseo explicitar que el educador, aún el que trabaja *manualmente*, es también un intelectual, pues lo que lo define en el cuadro de la división social del trabajo, no es el trabajo manual en sí mismo, sino el enseñar ese trabajo manual, que es ya función específica del docente.

En todo caso, el docente como intelectual es un enamorado del saber, pero también del deseo de saber, y en esto participa el filósofo. Es también un estimador de su correlato: el

9 "Para una didáctica de la filosofía". *Minkha, revista de estudios pedagógicos*. Año VI, N° 8, La Paz, Bolivia, 1961, p. 41.

estudiante, aquel a quien va a entregar no sólo su saber, sino también su preocupación fundamental: inducirle a que se convierta en ductor de su propia información. Y es, finalmente, un enamorado de su propio quehacer, es decir, de su meditación, de sus interrelaciones y de su praxis pedagógica y científica.

Si en el docente no se dan estos rasgos y, de darse, no los cultiva hasta internalizarlos y vivirlos intensamente, no habrá en él un educador-intelectual, porque no hará docencia auténtica, sino remedo y simulacro, que es la negación de toda obra educativa y de toda superación humana.

V

LA DOCENCIA COMO CATEGORÍA ÉTICA

Todas las profesiones tienen, sin duda, sus códigos. No en sentido informático, sino ético y moral. Pero lo más exigente, por la naturaleza de su función, es la *docencia*, en sentido amplio. Nada es más valioso que esa confesa pretensión de "formar" al ser humano que tiene la educación. Y formarlo íntegramente para asumir, con responsabilidad, su vida de hombre, de profesional y de ciudadano, con los atributos que les son inherentes.

Como fundamento esencial y empírico de la docencia está el hecho -único, singular, histórico- de que todas las profesiones y todos los oficios han llegado a ser lo que son por la *docencia*, así ésta no hubiese alcanzado su profesionalidad técnica y científica como en nuestro tiempo. Pero ha cumplido, sin embargo, su tarea. Con apoyo histórico es dable sostener que la docencia es, pues, *madre* de todas las profesiones, desde las más simples hasta las más complejas.

Hay que mirar ahora, con alguna penetración, lo que constituye el soporte mismo de su praxis pedagógica: el *ethos* sustentable que la envuelve y la define. Desde siempre, *el educar* se asienta en valores humanos y quien promueve y posibilita su realización debe estar poseído de una eticidad paradigmática. Pero hay que estar convencido, sin embargo, de que la educación es un hecho intercultural y heterosocial extraordinariamente complejo y delicado y demanda, por ello, un estudio y un tratamiento no sólo dentro del aula sino fuera de ella para comprender sus poderes, sus alcances y sus limitaciones.

Nada de esto, sin embargo, habrá de hacer renunciar al docente, de su misión cultivadora de valores éticos y morales, no al modo catequizante sino concientizador de su trascendencia. Y que su tarea deberá orientarse a estimular capacidades intelectuales, aptitudes artísticas y técnicas, como las habilidades potenciales de todo orden en el educando. Pero sobre todo, ciertas *responsabilidades* para que las internalice en beneficio de sus relaciones con el mundo. Una ética docente, en fin, que ayude al niño y al adolescente a autoconstruirse, autoliberarse y autodeterminarse como ser humano en un marco de libertades posibles y deseables.

Sabido es que la ética práctica es entidad *valente*, motivadora y reguladora de voluntades y comportamientos. Se ha dicho, por ello, que la prueba más evidente de que los valores *valen*, es la no-indiferencia que el hombre tiene ante los demás hombres, a los demás seres y a las cosas del mundo. Si esto es así para el *ethos* en general, lo es más para el *ethos pedagógico*, de suyo más complejo y más exigente que en otras profesiones. Esa "no-indiferencia" está destinada, en el fenómeno educativo, a "socializar" el comportamiento del educador y del educando para una "vivencia de valores" que afirme la identidad y la libertad de ambos como seres educables que son.

En el fondo de las determinaciones éticas del docente está el alumno como el referente más inmediato y sensible de su intención educadora. Y la primera determinación a cumplir es la de "conocer" a quien es objeto de sus preocupaciones formativas. Ya Rousseau, el intuitivo genial, había aconsejado: "Estudad a vuestros niños que seguramente no los conocéis"... Y este "conocer" es de radical importancia porque de ahí proviene el primer *saber* para educar según las potencialidades y las necesidades objetivas y subjetivas del ser educable. Es la "razón ética" de mayor rango para el maestro, el profesor o el catedrático.

A partir de aquí, asoma otra de las tantas responsabilidades éticas del docente: "Saber, lo mejor posible, aquello que se pretende comunicar". Pero enseñar lo que se pretende, no autoriza a enseñarlo de cualquier modo. Es hacerlo como se debe, porque de lo contrario se estará desvirtuando la atención misma del educar.

Pero el mismo Rousseau -y lo traigo a cita expresamente ahora que se pone algún énfasis sobre el "constructivismo"- también había lanzado esta requisitoria pedagógica: *"Que el niño no sepa nada porque se lo habéis enseñado, sino porque él mismo lo ha aprendido; que no aprenda la ciencia, que la invente"*. ¡Tiempos, sin duda, de un naturalismo romántico lleno de fe en la educación!

La concepción ética y pedagógica de la evaluación, por otra parte, señala que los exámenes no tienen por finalidad el "aplazar" al estudiante. Al contrario, adquieren la forma de diagnóstico destinados a estimar su rendimiento; sus maneras de exponer, sus formas de razonar y, en caso necesario, ayudar al alumno a superar obstáculos y deficiencias. Pues el aprendizaje, visto pedagógicamente, no es otra cosa que un proceso de vencimiento de dificultades crecientes y en esta tarea el profesor tiene un hermoso papel de orientador y guía.

En la experiencia docente nada es más educativo para el estudiante que saberse bien evaluado. Este hecho le lleva a afirmar su personalidad, su "yo" y su autoestima personal. Lo mismo ocurre en el propio educador, porque evaluar es su tarea más compleja y donde su ética se pone a prueba con mayor radicalidad. Pero el alumno, sin embargo, quedara más satisfecho si él mismo participa de los mecanismos del proceso evaluador y llega a conocer y ponderar los aciertos y los errores de cuanto hizo, como lo hizo y por qué lo hizo. Su sentido de "participación" será más claro y afirmativo y, por lo tanto, de mayor valor para el acto docente.

Si en el educador no se dan estos rasgos de una pedagogía ética y, de darse, no los cultiva hasta internalizarlos y vivirlos intensamente, no habrá en él un orientador ni un guía real, y todo esfuerzo "constructivista" habrá fracasado aquí como en cualquier otra parte. Tampoco habrá hecho docencia auténtica, sino remedo y simulacro, que es la negación de toda ética educativa y de toda superación humana.

TEMA QUINTO:

EVALUACIÓN DEL TEXTO DIDACTICO UNIVERSITARIO

UN PEDAGOGO INNOVADOR

El magisterio implica no sólo idoneidad y ética en el ejercicio de la docencia, sino que además entraña aptitud intelectual. Un pedagogo integral es la encarnación de un intelectual honesto y con marcada sensibilidad social.

En 1965 empezamos a conocer al profesor César Chávez Taborga, en las importantes deliberaciones de la Asamblea Latinoamericana de Educación Democrática que tuvo por escenario a Buenos Aires, a San Juan, solar nativo del austero Sarmiento, y a otras ciudades de la República Argentina. Allí vimos actuar al profesor Chávez Taborga con brillantez en el discurso y rigurosidad en el análisis, al exponer temas y problemas de la educación latinoamericana.

Años más tarde, el profesor Chávez Taborga, desde La Paz es aventado al destierro por la vesania de una de las oprobiosas dictaduras que, como un cáncer, corroen el alma de la América irredenta. Precedido de justa fama por sus méritos de pedagogo innovador, en 1972 arriba a la patria de Bolívar, encarnación y símbolo de la libertad. Aquí prosigue sus apasionadas y vitales tareas: ejercicio de la docencia, investigación pedagógica y divulgación cultural mediante conferencias, ponencias, libros y actividad periodística.

En Venezuela le corresponde actuar en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes y, desde 1978, en la Dirección General de Mejoramiento Académico de esta misma institución universitaria. En estos diez largos años, el profesor Chávez Taborga ha dictado clases, ha fundado cátedras y ha creado seminarios pedagógicos. Estos últimos destinados a la formación docente del profesorado universitario y en todos ellos han estado presentes la frescura teórica y la agudeza crítica, así como la sistematización científica y la técnica pedagógica. Porque en él se conjugan armoniosamente una praxis madura y un pensamiento innovador.

Constante en su afán innovador, ahora nos entrega, editada por la Asociación de Profesores de la Universidad de los Andes (APULA), esta Evaluación del Texto Didáctico Universitario, como una contribución efectiva al planteamiento del problema. Es una ponencia presentada y aprobada en el Seminario Multinacional sobre Nuevos Enfoques para el Diseño y Desarrollo de Materiales Educativos Impresos, realizado en El Mácaro, (Venezuela), en junio de 1982.

*La concepción que el profesor Chávez Taborga tiene del **libro de texto**, difiere esencialmente (te lo que se conoce como tal. Lo plantea, en primer lugar, como una **guía para la investigación** y luego como un instrumento para la **sistematización del conocimiento**, confrontando en cada tema la pluralidad de puntos de vista de los autores. Y esto es estudiar y pensar universitariamente.*

Con esta entrega, el pedagogo César Chávez Taborga se inscribe entre los precursores contemporáneos de la teoría y la técnica de elaboración del libro de texto universitario. Y ello debe celebrarse porque constituye un valioso aporte a la naciente pedagogía universitaria de la universidad latinoamericana.

José Miguel Monagas
Director de la Escuela de Educación.

Mérida, julio de 1983

I. LA UNIVERSIDAD Y SU FUNCIÓN PEDAGÓGICA

1

La primera consideración que hay que hacer, al abordar el problema, está referida a la actitud que asume la universidad ante el tema pedagógico. A pesar de constituir la cúspide de la pirámide del sistema escolar, la universidad no se ha considerado ni se considera a sí misma una institución *educativa* en el pleno sentido del término. Y si no está en su ánimo el reconocer para sí esta categoría, mal puede entonces atribuir *carácter pedagógico* a su preocupación, su quehacer y su obra.

Sin embargo esta misma universidad, así renuente, reconoce, acepta y ejerce en los hechos tres funciones fundamentalmente pedagógicas: la docencia, la investigación y la extensión. Esta es, pues, su contradicción primaria. Por ello, abordando este género de cosas, hacíamos en otro lugar y con motivo de un proyecto innovador para la vida universitaria¹, las siguientes reflexiones:

¹ César Chávez Taborga, *La formación pedagógica del personal docente universitario*. Dirección General de Mejoramiento Académico. Universidad de Los Andes. Mérida, 1979.

El ejercicio de la docencia, a cualquier nivel, se basa en dos supuestos fundamentales: el *qué enseñar* y el *cómo enseñar*. O sea, en otros términos: el dominio científico de la materia que será objeto de enseñanza-aprendizaje y el dominio pedagógico que hará posible no sólo ese dominio sino el planteamiento, la orientación, el desarrollo y la evaluación del propio proceso, con todas sus implicaciones fenoménicas.

Admitidos en el campo teórico, ambos supuestos no han guardado entre sí, en la práctica, la necesaria correspondencia, sobre todo a medida que se asciende hacia los niveles superiores de los sistemas educativos. Reconocida y aceptada su validez para la formación de los maestros de primaria, lo fue después para los profesores de educación media. Sin embargo cuando esos supuestos se trasladan al nivel superior y especialmente universitario, sufren un divorcio marcado que hasta ahora persiste.

Pero el desarrollo científico, tecnológico y humanístico de nuestro tiempo y la complejidad de la vida y del quehacer universitarios, han puesto de manifiesto que *investigación* y *docencia* constituyen, en el fondo, una alta *función educadora* y que ésta implica, por lo tanto, *actividad pedagógica* significativa.

Por ello la universidad contemporánea, reexaminando su papel rector de la vida educativa, no puede renunciar a ejercerla del mejor modo posible, ya que su misión es, ante todo, *formar al hombre*, sin dejar de formar al profesional que pueda darse en él, como en efecto seda.

"Aprender a aprender", "enseñar a enseñar" y "aprender a enseñar", aunque tienen connotaciones pedagógicas diferentes, son supuestos legítimos de toda docencia y de toda actividad educadora, a cualquier nivel. La docencia auténtica, en cuanto inductora de aprendizajes significativos, lleva implícitos, en *unidad indisoluble*, el *qué enseñar* y el *cómo enseñar*. En la praxis docente y en el mensaje educativo se funden tanto la materia como el método y no se sabe, en realidad, dónde termina la primera y dónde comienza el segundo. Por ello esta praxis es fundamentalmente dialéctica y dialectizadora. De no serlo así, perdería su carácter educativo.

Pero sería desubicar el problema si se dijera que el ejercicio de la docencia es *cosa para sí*. Si algo diferencia al docente de otros profesionales, es justamente el que su saber y su quehacer no son cosas que le pertenecen. Y no le pertenecen, por el hecho mismo de que no concluyen en él, sino en su correlato más inmediato y directo: el *estudiante*.

La docencia existe y se realiza, entonces en relación con el estudiante y *para* el estudiante. Y aunque el docente reflexione sobre su propia práctica para superarla y superarse a sí mismo, esa superación no tiene otro norte ni otro alcance que el de cualificar la formación del estudiante. Pero a su vez, despertar en él la *conciencia* del estudiante y el *modo de ser* estudiante para conseguir esa cualificación, es también función y responsabilidad docente². Así el alumno se convierte paradójicamente, sin proponérselo, en el "hacedor" del docente, aquí como en cualquier otra parte, hablando de cuestiones de principio.

Acaso por esa manera particular de ver y estimar las cosas, Ortega y Gasset, en alguna de sus meditaciones, recoge y anota esta vieja y austera verdad pedagógica: "No se debe enseñar sino lo que se puede en verdad aprender". Y concluye: "La situación actual de la enseñanza en todo el mundo obliga a que de nuevo se centre la Universidad en el estudiante, que la Universidad vuelva a ser el estudiante y no el profesor, como en su hora más auténtica" ³.

2 Cuando se habla aquí de la relación estudiante-profesor; no se está señalando sino una variable específica del hecho pedagógico, importante, sin duda, para el educar del educando, es insuficiente sin embargo para "explicar" el hecho educativo como realidad y como proceso integral.

3 José Ortega y Gasset, *Misión de la universidad*, Revista de Occidente, 3ra. edic., Madrid, 1960

Y esto que Ortega reclama con énfasis, no es sino la requisitoria formulada por los espíritus más lúcidos y progresistas de todos los tiempos. Pero reclamar esto de la Universidad actual, autoritaria y profesionalista, significa plantearle un cambio radical: la adopción de una *conciencia pedagógica* a propósito del estudiante. Sin embargo ese reclamo no anda tan descaminado ni tan lejos. Se viene hablando ahora, aunque con voz tímida y gesto vacilante, de la necesidad de crear una "pedagogía universitaria" 4, aquí en Venezuela como en otros países.

Y es hacia esa toma conciencia y hacia la creación de esa pedagogía, que la Universidad de Los Andes, a pesar de sus dificultades internas y externas, orienta sus pasos, con relativo éxito, desde hace algunos años. Concretamente, desde 1978.

2

Toda universidad que intente diseñar una política de mejoramiento académico está obligada a examinar con cuidado el alcance de la bibliografía de que se sirve, porque de ella depende, en gran parte, el aprendizaje y la formación que se propone dar. En tanto la lectura y la escritura existan como vehículos de información, enseñanza y aprendizaje, la actividad intelectual y pedagógica tendrá un carácter "bibliocéntrico" ya que el libro, a pesar del avance tecnológico de los medios de comunicación, seguirá siendo el mejor instrumento de organización y exposición del pensamiento.

Producto sociocultural como lo es, la bibliografía refleja, por lo general, distintos tipos de intereses, desde los económicos hasta los ideológicos. Nadie que tenga alguna experiencia en el manejo bibliográfico y esté asistido de una mínima conciencia crítica, dejara de conocer esta realidad. Hay un cierto tipo de bibliografía portador de teorías racistas, de prejuicios sociales, de ideologías alienantes, de enfoques antihistóricos, de criterios colonialistas, incompatibles, sin duda, con el espíritu universitario de nuestro tiempo y con el renovado criterio de las disciplinas antropológicas.

Pero existe también el otro problema: el que convierte al libro en *mercancía*, en fuente de lucro y explotación, sujeto a los intereses monopólicos y a la propaganda de mercado. Contra esto la universidad debe también estar advertida, no tanto para erradicar el mal ya que no está en sus posibilidades el hacerlo, sino para generar internamente soluciones que favorezcan a quienes participan del hecho educativo: estudiantes, profesores, empleados y obreros. Si la universidad no se plantea esto como problema, no estará entonces mirando hacia su vida interior ni preocupada por su salud y desarrollo.

3

El *libro de texto* constituye, como es sabido, el género bibliográfico de mayor demanda en los ambientes universitarios, por la supuesta calidad didáctica que posee y por su carácter *sistematizador* de la materia objeto de enseñanza-aprendizaje. Ambos supuestos son, sin embargo, portadores de una tal problematicidad que los docentes, aún los más lúcidos y de mayor experiencia, hacen de ellos fuentes de su mayor reflexión pedagógica.

Si lo *didáctico* es la nota que lo singulariza en el contexto de la bibliografía, su elaboración constituye una de las tareas más difíciles de realizar. Demanda, en primer término, dominio científico de la asignatura, logrado a costa de estudio y de experiencia docente, reflexiva y creadoramente cumplidos. Luego, conocimiento sistemático de la teoría educativa, de la didáctica

4 No se nos escapa que existe en el país una proposición para cambiar el nombre de "pedagogía" por el de andragogía, cuando se habla de la educación del adulto, ya en la alfabetización o en la educación superior. Por muy legítimos que puedan ser los razonamientos en favor del término "andragogía", parecería un tanto preciosista discutir y polemizar sobre etimologías, cuando la semántica tiene preocupaciones más hondas y la educación problemas más agudos y más profundos que resolver.

de la especialidad, de la psicología del aprendizaje, de la evaluación educativa, de la técnica curricular, entre otras disciplinas pedagógicas. Pero requiere también, desde otro punto de vista, de un correcto manejo del lenguaje escrito, de un depurado sentido estético y de una buena capacitación en tecnología audiovisual.

De otra parte, debe quedar claro que un *libro de texto* sólo cobra significación en el complejo bibliográfico y en sus relaciones con el programa de asignatura. Sus implicaciones son tan estrechas y diferenciadas a la vez, que podrían establecerse, provisionalmente, las siguientes secuencias, como lo ha hecho ya un equipo de estudio: ⁵.

- a. "Entre el programa de asignatura y el libro de texto, necesariamente tiene que haber una correspondencia de contenidos estructurales y específicos".
- b. "Aunque entre el programa de asignatura y el libro de texto existe de hecho esa correspondencia, el programa va mucho más allá del texto, lo trasciende y abre un universo mucho mayor que el que propone el texto".
- c. "La función, el uso y el manejo de la bibliografía están en gran parte condicionados por la selección que se hace de ella en base a lo pautado por el texto correspondiente a la asignatura".

Se concluye entonces, que el libro de texto es dueño de una problemática específica, aunque de carácter relativo en el universo bibliográfico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su elaboración, por lo tanto, ya no debería estar librada al criterio personal, empírico y subjetivo de autores, impresores y editores, como en el pasado ⁶.

Consciente de estas dificultades, la Universidad de Los Andes está empeñada, sin embargo, en promover una política editorial ⁷ cuya prioridad la constituya el Texto Didáctico Universitario, capaz de coadyuvar en la tarea docente, sobre todo a nivel básico de la estructura académica ⁸, que es donde inciden, con mayor agudeza, los problemas de enseñanza-aprendizaje.

Pero el instituir como prioridad de la política editorial el texto didáctico, no debe inducir la idea subalterna de que la actividad intelectual, la investigación y la propia docencia, girarán en torno suyo. El libro de texto no deberá cumplir sino dos funciones esenciales: por una parte, la de sistematizar y sintetizar el contenido de la asignatura; y por otra, la de plantear problemas y referir bibliografía, analíticamente ordenada, para que el estudiante vaya a las fuentes mismas del saber. En otros términos, convertirse en instrumento de investigación y de confrontación ideológica y científica de las disciplinas y de los saberes.

Naturalmente que esto demanda un aprendizaje previo: saber leer y saber estudiar, para no caer en el hábito deshonesto del calco y de la copia. Hay que despertar en el estudiante el amor por la lectura y enseñarle a servirse de los libros y de las ideas con la necesaria honradez

5 El problema de la bibliografía es parte estructural de la problemática de la elaboración del programa de asignatura, cuyo estudio es objeto de un seminario especializado entre nosotros. En este sentido, puede verse con provecho: Manuel Briceño Méndez, Luis Cedeño Mujica, Edgar Romero Carrillo, José Suniaga Quijada y Delfina Trinca Figuera (Equipo de trabajo): "Problemática de la Bibliografía". Mimeografiado. Seminario Interdisciplinario sobre *Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura* (Director: César Chávez Taborga). Dirección General de Mejoramiento Académico. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, 1979.

6 "En la práctica ocurre que la industria editorial es quien controla la metodología y contenidos de la enseñanza, sobre todo cuando no puede ser el propio profesor quien elija los textos, sino la administración escolar". Adalberto Fernández y otros, *Tecnología Didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*. Ediciones CEAC, S.A, Barcelona, 1979.

7 Testimonios de este empeño son el artículo "Ideas para una Política Editorial Universitaria" y la ponencia "Proyecto de Normas y Procedimientos para el Texto Universitario", del Ing. Francisco Puleo P., Secretario Ejecutivo del Consejo de Publicaciones de la ULA. Igualmente, el seminario interdisciplinario que tiene planificado y proyecta realizar sobre "Elaboración y Evaluación del Texto Didáctico Universitario", el Área de Formación y Mejoramiento Pedagógico de la Dirección General de Mejoramiento Académico de la misma Universidad, en 1983.

8 "Incluso a nivel universitario hay que revalorizar los libros de texto, tras una época en que han sido menospreciados, porque su sustitución exclusiva por las notas personales de clase no es siempre beneficiosa". Fernández y otros, op. cit., p.187.

intelectual. Hay que cultivar en él la conciencia crítica y la capacidad creadora, de modo que "no sean los libros los que obren sobre las inteligencias, sino las inteligencias sobre los libros y sobre la vida", como pedía 'un alto pensador latinoamericano' 9.

Pero el problema de la lectura no podrá abordarse ni resolverse a nivel universitario, si él no ha sido científica y técnicamente concebido y realizado por la escuela y proseguido sistemáticamente por la educación media. El aprendizaje de la lectura es un proceso complejo que se inicia en la escuela primaria y no concluye ni en la universidad, como lo están demostrando investigaciones lingüísticas y psicopedagógicas recientes.

Los conceptos de lectura, de comprensión lectora y de "lecturabilidad", son temas sustantivos cuya dilucidación es previa a la elección de métodos y técnicas para su enseñanza. Y a la inversa, un método influye de modo tan preponderante, y a veces tan decisivo, que de su aplicación depende el tipo de lector que se quiera formar en el niño, el joven o el adulto.

Enseñar a leer, por otra parte, entraña despertar la vivencia de lo leído y crear el hábito de la lectura: ambos son hechos socioafectivos que la educación debe generar como una de sus tareas más trascendentes. "Vivir, sin duda, es más importante que leer, pero leer ayuda a vivir en plenitud. Leer es también una forma de vivir". Así lo ha sostenido, con agudeza, entre nosotros, el maestro Prieto Figueroa. Y en esa "forma de vivir" radica, sin duda, el que el hombre contemporáneo alcance una mayor libertad y una mejor comprensión de la vida misma.

II. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL LIBRO DE TEXTO

1

Si el *libro de texto* es uno de los auxiliares de mayor rango en la realización del proceso educativo, es también, al mismo tiempo, por su propia naturaleza, una de sus limitaciones más evidentes. Valioso en cuanto selecciona, organiza, dosifica, orienta y evalúa sistemáticamente tanto el contenido actual como las estrategias y actividades del hecho pedagógico, no lo es en tanto asume y proyecta la unidireccionalidad del proceso educativo y de la formación del estudiante, sobre todo en la universidad.

Pero esa limitación, que en principio aparece como irreductible, puede ser superada o incluso anulada. Ello dependerá, en primer término, de la concepción educativa del autor y de su concepto de aprendizaje; de la comprensión que haya logrado respecto de la naturaleza, estructura y sentido de la materia a exponer; del conocimiento que tenga de los alumnos en cuanto a comportamientos y niveles de experiencia; y del método pedagógico y de las técnicas didácticas que adopte para la elaboración del libro: investigación bibliográfica, investigación de campo, investigación experimental, o simplemente control y experiencias de laboratorio, de modo que se oriente en la organización y definición de su aprendizaje.

Sentadas estas premisas, quedan algunos "ídolos" por señalar en el campo problemático de los textos de enseñanza, especialmente de la universidad.

2

La necesidad de sistematizar las unidades curriculares y de ofrecer materiales didácticos impresos a nivel universitario, está evidenciada por la presencia y el desarrollo del llamado "apuntismo". Consiste, como es sabido, en la "toma de notas" que los estudiantes realizan, a su manera, de las explicaciones del profesor, con su consentimiento o sin él.

9 -----
Franz Tamayo, *Creación de la pedagogía nacional*. 3a. edición en Obra escogida (Selección, Prólogo y cronología de Mariano Baptista Gumucio). Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1979.

Desarrolladas, posteriormente, también a su manera, esas notas se convierten en "cuadernos" o en "textos" que, fotocopiados, circulan profusamente en el ámbito estudiantil: pasan de mano en mano, de curso en curso, de semestre en semestre, con toda la inocencia de sus imperfecciones. Estos "apuntes" son una práctica que no debiera solventarse en la educación superior: además de los errores gramaticales de que están plagados, son portadores de imprecisiones elocutivas, de transposición de ideas, de tergiversación de conceptos, de ruptura de secuencias y de fragmentación del discurso docente. Y con esto, antes que un bien, se hace un gravísimo daño a la formación de nuestra juventud.

Y no es que los "apuntes de clase", como también se los llama, carezcan en sí mismo de interés y de significación para el estudiante. Al contrario, son una técnica que debiera cultivarse y promoverse en la universidad, *siempre que el alumno de este nivel se le entrene en su metodología y se le ejercite en su práctica*, porque constituyen instrumentos de alto valor intelectual y pedagógico para el rendimiento académico de la universidad ¹⁰.

3

El género bibliográfico *libro de texto* adopta múltiples variantes, dependiendo su orientación y su diseño de la concepción educativa que se tenga, como ya se señaló. Esa multiplicidad está referida, por una parte, a las modalidades y al sentido de las asignaturas: Ej. lectura y escritura (métodos y técnicas de su enseñanza), lectura como estudio (tipo y grados de aprendizaje), lectura recreativa (estilos y formas de expresión), etc.

Por otra parte, el texto está también destinado, de modo preferente, a la exposición sistemática de las unidades curriculares (asignaturas), teniendo en cuenta la naturaleza del conocimiento: científico, social, humanístico, estético, tecnológico, etc. En estos casos los hay de matemáticas, química, sociología, historia, filosofía, literatura, música, para promover el desarrollo del currículo académico.

Se tienen, entonces, textos de los más variados diseños y orientaciones, aunque no siempre con la necesaria solvencia didáctica ni el deseable valor pedagógico. Su galería registra diversos nombres: "Libros de texto", "Textos didácticos", "Guías de estudio", "Libro-texto", "Textos-fichas", "Texto-guía", "Soporte-textos", "Textos-audio", "Tele-textos", "Texto-carteles", "Cartel-experiencial", "Guías de autoaprendizaje", "Instrucción programada", "Programas-IP", etc. A pesar de esa variedad, el libro de texto es por naturaleza didáctico (o pretende serlo). Por ello, en una primera aproximación conceptual podríamos decir:

Libro de texto es un instrumento de enseñanza-aprendizaje que presenta y desarrolla, de manera organizada y sistemática, los contenidos, actividades, recursos y evaluaciones fundamentales de una materia determinada, según su naturaleza y su estructura, para un nivel académico específico en un contexto curricular dado.

Así conceptualizado y definido, el libro de texto acusa una marcada complejidad que compromete la solvencia intelectual, profesional y pedagógica de quien intente su elaboración y su evaluación técnica, a cualquier nivel del sistema educativo.

¹⁰ Consúltese, por ejemplo, a este respecto: Armando F. Zubizarreta, *La aventura del trabajo intelectual*. Fondo Educativo Interamericano, S.A, México, 1980.

III. MODELOS Y DISEÑOS PREDOMINANTES EN VENEZUELA

1

Una de las características más acusadas de la actual educación venezolana es la adopción del *modelo conductista* de enseñanza-aprendizaje, en casi todos sus niveles, incluyendo algunas universidades. Presente en la estructura y organización de los diseños curriculares, lo está con mayor acento en los programas de estudio y, por lo tanto, en los libros de texto.

El modelo es de procedencia norteamericana y se fundamenta en la *psicología objetiva* de la conducta, experimentada en ciertos animales, sobre todo en ratas y palomas. Sus resultados han sido transferidos al comportamiento humano y aplicados a sus procesos de aprendizaje. Sus autores más esclarecidos son, como es sabido: Watson, Skinner, Crowder, Pressey, y sus epígonos más devotos en el campo pedagógico se llaman Bloom, Hastings, Block, Carroll, Engelhart, Saylor, Mager, para no citar a las legiones de copiadorees esparcidas en el ámbito latinoamericano.

Su amplia difusión en los cuadros docentes, exime de la tarea de exponer sus fundamentos y técnicas. Bastará con señalar, sin embargo, que su finalidad última es diseñar y modelar determinados tipos de conducta observable a través de la educación. Para ello Bloom ha esquematizado el proceso de enseñanza-aprendizaje y su correspondiente evaluación, en una taxonomía ¹¹ tan cargada de implicaciones ideológicas como saturada de mecanismos "terminales" y "operantes".

Entre algunas de las voces disidentes y expresivas de una conciencia crítica, en la Universidad de Los Andes se puede señalar la del Dr. Ernesto Palacios Prú ¹², así como las conclusiones a que llegó el seminario que dirigimos, destinado al profesorado universitario, como parte de su formación pedagógica¹³. Esas conclusiones dicen:

"Es posible pensar que la *Taxonomía* de Bloom es un instrumento que, intencionalmente utilizado por el sistema escolar, sirve para:

1. *Optimizar* la reproducción de la fuerza de trabajo, al instrumentar la eficacia de la acción educativa.
2. *Reproducir* la división funcional del trabajo en intelectual y manual, al instrumentar el desarrollo deliberado y diferenciado de habilidades, destrezas y valores.
3. *Seleccionar* y clasificar la fuerza de trabajo al propiciar el desarrollo diferenciado de habilidades y destrezas de los escolares, sobre la base de sus particulares condiciones socio-económicas al ingresar al proceso de escolarización
4. *Operacionalizar* la realización del proyecto de sociedad dominante, al clasificar las conductas cuyo control favorece la estabilidad de la misma.
5. *Racionalizar* la estructura socio-económica según los patrones dominantes, al operacionalizar el modelamiento de los individuos en función de esos patrones, previamente standarizados (en la metrópoli capitalista).

11 Benjamín S. Bloom et al, *Taxonomía de los objetivos de la Educación. La clasificación de las metas educacionales*. "El Ateneo", Buenos Aires, .1972. Del mismo autor y colaboradores, *Evaluación del aprendizaje: (4 t)*, Ediciones Troquel, Buenos Aires, 1975. Entre los subproductores de esta taxonomía, no puede dejar de mencionarse a Robert F. Mager, con *objetivos para la enseñanza efectiva*. Edit. Salesiana, Caracas, 1974. Del mismo autor; *Análisis de metas*. Edit. Trillas México, 1977.

12 Asdrúbal Baptista y Ernesto Palacios Prú, *Investigación científica y postgrado. Ideas para la reflexión*. Consejo de Desarrollo Científico Humanístico. Universidad de los Andes, Mérida, 1979.

13 Marcos Bompert y Beatriz López (Equipo de Trabajo). "Taxonomía de Bloom: Enfoque Crítico". Seminario Interdisciplinario sobre "fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura". (Director César Chávez Taborga). Dirección General de Mejoramiento Académico, U.L.A., 1978. Ver *nueva Praxis, revista de estudios pedagógicos*, N° 1. Dirección General de Mejoramiento Académico, U.L.A., 1980.

6. Homogenizar la formación social al permitir la programación de las conductas funcionales para reproducir los patrones dominantes".

En lo que respecta a sus consecuencias ideológicas y políticas para los países subdesarrollados y dependientes, se anota esta lúcida y apretada síntesis:

"Cuando los productos teóricos de una formación social *desarrollada* son transferidos a las formaciones sociales *subdesarrolladas*, llegan cargados implícitamente de lo que caracteriza a la primera, en tanto son su *expresión ideológica*. Si la carga se une a la intencionalidad -como la taxonomía en cuestión-, funciona políticamente en la formación social subdesarrollada en una relación de *dependencia* con el sistema socio-económico desarrollado. La intencionalidad se concreta de distinta manera para *mantener* la estructura socio-económica desarrollada, de manera que ésta perviva históricamente. Intencionalmente se produce la *subordinación* y el *subdesarrollo* mediante los mecanismos de la dependencia socio-económica. Lo que se aspira lograr en la formación social subdesarrollada es la tecnificación y la eficiente producción de *plusvalía*, en beneficio de la producción *desarrollada* y transnacional. El papel del producto teórico en la formación social subdesarrollada no es otro que el de servir de instrumento de *modernización* de esta última para su respectiva adecuación a las necesidades de expansión del mercado imperialista transnacional"¹⁴.

Otra de las versiones del modelo conductista, acaso la de mayor audiencia y ejecutoria, es la *instrucción programada*, grata a la sociedad industrial. Las categorías de eficiencia y rapidez que ella postula son condiciones que la industria reclama para el mejor "uso del hombre" en busca de una mayor *productividad* económica.

Pero pretender identificar educación con "empresa" o con "industria" como lo hacen algunos tecnócratas y teóricos¹⁵, es tergiversar el sentido y la finalidad de la acción educativa. Sin desconocer la íntima relación que existe entre el fenómeno educativo y el hecho económico para la explicación de sus respectivos campos problemáticos y de los procesos sociales y productivos¹⁶, resulta tendencioso, sin embargo, el confundir ambos procesos, perteneciendo, como pertenecen, a regiones fenoménicas y axiológicas diferentes.

La metodología del texto programado exige, por lo tanto, según ese modelo, el cumplimiento de las siguientes características, orientadas a convertirlo en instrumento "eficaz" para el logro de conductas terminales que se expresen "clara, concreta y explícitamente"¹⁷:

1. "El programa comienza con una descripción específica, en términos conductuales, de los resultados deseados del aprendizaje.
2. El programa es una ordenación sucesiva, lógica y cuidadosamente efectuada, de la información necesaria, para garantizar el aprendizaje del material específico.
3. Se lleva al alumno a participar activamente a todo lo largo del programa mediante la interacción continua con los materiales programados.
4. El programa se arregla de manera que cada educando pueda avanzar a su propio paso.
5. El programa proporciona al estudiante un conocimiento inmediato del grado de corrección de sus respuestas.

14 Bompert y López, *Ibidem*, p. 64.

15 En otros, Le Thanh Khoi, *L'industrie de l'enseignement*. Les éditions de Minuit, París, 1967.

16 Véase, por ejemplo, Guillermo Labarca (Compilador), *Economía Política de la educación*. Nueva Imagen., México, 1980.

17 Gabriel d. Ofiesh, *Instrucción Programada. Guía para su uso en los medios comerciales, financieros, industriales y gubernamentales*. Editorial Trillas, México, 1973, p. 37.

Tanto en los programas skinnerianos, de tipo lineal, como en los crowderianos, de tipo ramificado, los textos deben ser elaborados con tal precisión y logicidad ¹⁸ de modo que:

- La atención del sujeto se concentre en un solo punto;
- el problema presente una sola dificultad en cada caso;
- el ritmo de adquisición del conocimiento sea individual;
- la progresión vaya de lo sencillo a lo complejo;
- el contenido se descomponga hasta sus últimos detalles;
- la pregunta exija una sola respuesta;
- el aprendizaje se realice etapa por etapa sin interrupciones;
- la respuesta esté prevista y le sea dada en caso de equivocación (porque ello constituye, para esta psicología, una recompensa).

Sin duda que en la pedagogía skinneriana hay elementos didácticos positivos, que provienen de una larga tradición y que han sido incorporados al sistema con habilidad. Pero no son estos elementos los que define su concepción y su práctica, sino la raíz misma de que se nutre: *el condicionamiento operante y el producto terminal*. Acaso por esto se ha convertido en instrumento pedagógico de la informática, la electrónica y la cibernética, de tal forma que sus elementos más representativos son ahora las "máquinas de enseñar".

Y no es que se reniegue del avance científico ni del avance tecnológico de nuestro tiempo, sino de la forma como se viene utilizando la educación para *programar, condicionar y mecanizar* tanto la conducta como la manera de pensar del hombre. Por ello todas las reservas que se tienen desde el punto de vista ideológico, filosófico y político contra la pedagogía de Bloom, son válidas también para el programa skinneriano.

IV. BASES GENERALES PARA LA EVALUACIÓN

CONSIDERACIONES PREVIAS

1

La tentativa de formular algunas bases para la evaluación del texto didáctico universitario, tiene su complejidad y su riesgo. Primero porque no existen, para los textos de este nivel pautas ni criterios definidos como lo existen, de algún modo, para los destinados a la educación primaria¹⁹. Y segundo, porque la universidad en general ha sido renuente, como ya se anotó, a reconocer el carácter pedagógico de su quehacer. Y en esta línea de consecuencia está naturalmente, el de sus materiales de enseñanza.

2

Si todo libro de texto expone en síntesis y desarrolla mediante referencias bibliográficas el contenido de una materia para su aprendizaje, se concluye que este aprendizaje se realiza según el modo de ser de la materia. Y este modo de ser no es idéntico en todas, sino cambiante según su propia naturaleza. De aquí se deduce entonces que no se estudia, conoce ni aprende filosofía del mismo modo que biología, o historia, o letras.

Por otra parte, el contenido cultural de la materia, así como no es idéntico al contenido educativo, tampoco lo es al de su epistemología, aunque entre esos contenidos existan íntimas relaciones para la generación del hecho educativo. Con la *didáctica especial y la evaluación pedagógica* ocurre cosa semejante.

18 Francois Hingue, *La enseñanza programada. Hacia una pedagogía cibernética*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1969.

19 Hay que destacar, en este sentido, la labor que viene cumpliendo el Centro de Capacitación Docente "El Mácaro" (Turmero, Venezuela) con su programa de Materiales Educativos Impresos, Además de la excelente producción de textos de lectura, de libros de poemas y de cuentos infantiles, ha publicado, en el orden técnico-pedagógico, un *Manual sobre elaboración de libros de texto* (1972), que es bastante orientador sobre esta problemática.

En el presente caso no se trata de evaluar el texto de matemáticas, o el *de letras*, o *de historia*, sino de evaluar el texto *como objeto*. Es decir como *ente*, como categoría ontológica en cuyo caso cae en la esfera de los "objetos evaluables" como tantos otros de la realidad pedagógica. Y para esto hay que recurrir al auxilio de algunos criterios de orden técnico-pedagógico que, aunque no están hasta ahora sistemáticamente expuestos en forma de texto, se encuentran dispersos en otras fuentes y acusan ya una toma de conciencia sobre este objeto problemático.

Allegar criterios y proposiciones para la evaluación (y, en su caso, elaboración) del texto didáctico universitario, no presupone, en ningún caso, la idea de la adopción del *texto único* en la universidad. Nada sería más ajeno y contrario al espíritu universitario, y a su función educadora que el dogmatismo, el modelamiento conductual y la regimentación mecanicista. Alargando consecuencias se podría decir también que nada más contrario al sentido democrático y a las formas de expresión universitaria, que el *texto único*, como algunos lo pretenden.

Pero el que la libertad de pensar y de exponer los bienes culturales sean categorías axiológicas de la vida y el quehacer universitario, no exime a la universidad, como institución educativa, de tomar en cuenta, como ya se lo hace en otros niveles del sistema escolar, los fundamentos y técnicas provenientes del campo pedagógico y de las ciencias y disciplinas conexas, para la elaboración de los textos didácticos destinados a su población estudiantil.

CUESTIONARIO - GUÍA DE EVALUACIÓN

Corresponde ahora plantear y desarrollar, esquemáticamente, un cuestionario-guía cuyas respuestas, a la vez que prefiguren criterios de evaluación, induzcan teóricamente una moderna concepción del libro de texto universitario y sugieran una metodología para su elaboración:

1 Con relación a la Planificación de las Series.	Puntaje
1.1 ¿El texto ha sido elaborado como parte integrante de una serie continua y progresiva de textos, planificada de modo que responda a las necesidades académicas de la estructura curricular de la carrera?	12345
1.2 ¿La planificación de las series se ha realizado interdisciplinariamente como medio de desarrollar estructuras epistemológicas concernientes a cada materia?.....	12345
1.3 ¿La planificación de las series es producto de un diagnóstico de las necesidades bibliográficas reales según las tendencias del comportamiento matricular de la universidad?	12345
1.4 ¿Para la definición de las series se han levantado índices sobre las dificultades de aprendizaje de la población estudiantil según las áreas y los niveles de la estructura curricular de las carreras?.....	12345

1.5	¿Las dificultades han sido objeto de investigación y análisis para detectar si sus causas son estructurales o circunstanciales?.....	12345
1.6	¿Esas dificultades tienen su origen más bien en las condiciones físicas que en el contexto académico y pedagógico de la universidad?.....	12345
1.7	¿Los diversos tipos de texto, según las series, han recogido las dificultades encontradas y han previsto, en cada caso, las soluciones correspondientes de acuerdo con su naturaleza?.....	12345
1.8	¿Las unidades-problemas de las diferentes series se han basado en la multidisciplinariedad del conocimiento con el fin de integrar estructuras significativas de aprendizaje?.....	12345
1.9	¿Las series han tomado en cuenta los diversos tipos de texto para las diferentes materias contempladas en los <i>pensa</i> académicos?.....	12345
1.10	¿Los programas de asignatura en que se basa la planificación de las series están actualizados en sus contenidos, coordinados en sus objetivos y responden a una moderna concepción curricular?.....	12345
1.11	¿En la planificación de las series se ha tomado en cuenta el nivel medio de formación pedagógica del profesorado que utilizará el texto diseñado?.....	12345

2. Con relación a los Objetivos y la Orientación del Texto.

2.1	¿Los objetivos de las series responden a una concepción pedagógica formativa, que respete la personalidad del estudiante y afirme el desarrollo de sus capacidades reales?.....	12345
2.2	¿Los objetivos curriculares de cada serie fueron definidos por áreas y por niveles teniendo en cuenta la naturaleza y funciones de la carrera?.....	12345
2.3	¿Los objetivos del texto interpretan debidamente la naturaleza, estructura y sentido de la materia que expone?.....	12345
2.4	¿Los objetivos prevén el universo temático de las unidades curriculares y, dentro de ellas, la extensión, profundidad y complejidad de los temas?.....	12345
2.5	¿Los objetivos del texto se han formulado en vista del intrínseco valor educativo de la materia para la formación del estudiante?.....	12345

2.6	¿Los objetivos del texto prevén el desarrollo de actividades de investigación y experimentación como medio de afirmar o recrear el aprendizaje de las unidades temáticas?.....	12345
2.7	¿Los objetivos señalan la necesidad de utilizar recursos audiovisuales según la naturaleza de la materia para objetivar y dinamizar el aprendizaje y facilitar la comprensión de los temas?.....	12345
2.8	¿Los objetivos curriculares tienden a la formación de una conciencia social, un espíritu crítico y una concepción histórica de la realidad?.....	12345

3 Con relación a la Selección de los Contenidos

3.1	¿Los contenidos de la asignatura que han sido seleccionados responden a lo previsto en la planificación de las series de secuencias curriculares?.....	12345
3.2	¿La selección de esos contenidos está en relación directa con los objetivos de la asignatura y de la estructura curricular de la carrera?.....	12345
3.3	¿La selección ha sido realizada en vista de la importancia temática que tienen y de su representatividad en el contexto del programa de asignatura, según criterios de actualidad, validez y utilidad?.....	12345
3.4	¿Esa importancia y esa representatividad tienen que ver con la orientación y el contenido de otras asignaturas afines para la coherencia formativa del estudiante?.....	12 345
3.5	¿La selección refleja la experiencia profesional del autor del texto en tanto especialista en la asignatura y está basada en criterios psicopedagógicos experimentados?.....	12345
3.6	¿En la selección de los contenidos se han tomado en consideración las dificultades de aprendizaje que ellos suponen para los alumnos?.....	12345
3.7	¿Esas dificultades han sido detectadas experimentalmente en grupos representativos según los niveles a los que se destina el texto?.....	12345
3.8	¿Son representativos y fundamentales por el valor intrínseco que tienen desde el punto de vista educativo, ya que desarrolla el pensamiento reflexivo, la capacidad de análisis, la conciencia crítica y la capacidad creadora del estudiante?.....	12345
3.9	¿Son fundamentales y representativos por que sirven de base para la comprensión y asimilación de otros contenidos del mismo	

	programa siguiendo las secuencias del aprendizaje?.....	12345
3.10	¿Han sido seleccionados en vista de su importancia para la observación, el análisis, comprensión y solución de los problemas vitales del estudiante?.....	12345
3.11	¿Los contenidos seleccionados tienen relación directa con las experiencias sociales y culturales de los alumnos según la edad promedio de los grupos?.....	12345
3.12	¿Esos contenidos promueven el desarrollo de sus capacidades y habilidades necesarias para el estudio interdisciplinario a nivel superior?.....	12345

4 Con relación a la Organización de los Contenidos

4.1	¿Los contenidos han sido organizados en <i>unidades curriculares</i> tomando como centro problemas determinados de la asignatura?.....	12345
4.2	¿Esos problemas han surgido de un planteamiento <i>interdisciplinario</i> del conocimiento de la materia objeto de estudio?.....	12345
4.3	En caso de no ser organizados en "unidades problemas", ¿se han hecho en <i>unidades temáticas</i> siguiendo la estructura lógica de la materia y, por lo tanto, observando las secuencias internas correspondientes?.....	12345
4.4	¿En uno y otro caso el desarrollo de los contenidos se ha dosificado de acuerdo con el nivel medio de experiencias del grupo-clase?.....	12345
4.5	¿Esa dosificación ha sido realizada en cada unidad según los grados de <i>dificultad creciente</i> del contenido de la asignatura?.....	12345
4.6	¿La organización y desarrollo de los contenidos curriculares integran la teoría y la práctica en unidades coherentes de aprendizaje?.....	12345
4.7	¿El desarrollo de las unidades de aprendizaje prevé, según las materias, el planteamiento de problemas que induzcan a la observación, el análisis y comprensión de la realidad nacional o internacional?.....	12345
4.8	¿La organización de los temas establece interrelaciones y comparaciones entre los distintos fenómenos naturales, sociales o culturales para una mejor definición de su identidad y comprensión de sus procesos?.....	12345
4.9	¿El desarrollo de las actividades plantea la necesidad de inducir, deducir, comparar, generalizar y aplicar el aprendizaje a nuevas situaciones experimentales?.....	12345

4.10	¿La organización y desarrollo de los temas, y/o problemas remiten, en cada caso, a la consulta de diferentes fuentes bibliográficas, con indicación de capítulos y de acuerdo con sus respectivas nomenclaturas?.....	12345
4.11	¿El tratamiento y desarrollo de los temas constituyen síntesis de los contenidos y no exposiciones "acabadas" que hagan innecesaria la consulta de otras fuentes bibliográficas?.....	12345
4.12	¿La organización de la materia distribuye progresivamente, de unidad en unidad, el <i>vocabulario técnico</i> de la materia y resuelve, en cada caso los problemas semánticos implicados?.....	12345
4.13	¿Los problemas planteados para el desarrollo de los temas tienden a integrar experiencias mediante la interdisciplinariedad del conocimiento?.....	12345
4.13	¿Los problemas formulados plantean la necesidad de utilizar métodos integradores de aprendizajes?.....	12345
4.15	¿Los temas han sido presentados por tópicos y estos a su vez, plantean problemas cuya investigación hay que hacerla en autores de concepciones diferentes?.....	12345

5 Con relación a las Ilustraciones y los Gráficos

5.1	¿El desarrollo de las unidades incluye ilustraciones, esquemas, cuadros sinópticos y resúmenes conceptuales según la naturaleza de la materia?.....	12345
5.2	¿La organización y disposición de los temas contempla ilustraciones acordes con la complejidad y el sentido de la materia?.....	12345
5.3	¿Esas ilustraciones se encuentran funcionalmente distribuidas en el texto según las necesidades de objetivación del contenido para promover un aprendizaje comprensivo?.....	12345
5.4	¿Las ilustraciones, según la materia de que se trate, están complementadas con un sistema de codificación semiótica o con referencias lineales que favorezcan la debida explicación y comprensión de los temas?.....	12345
5.4	¿Su ubicación y su distribución en la estructura de los textos ha sido hecha de manera que no interrumpan la percepción visual del proceso lectivo?.....	12345

5.5	¿Las ilustraciones han sido realizadas en correspondencia con el entorno cultural, antropológico, económico y político de los alumnos?.....	12345
5.7	¿Las ilustraciones y fotografías (en el caso de las ciencias histórico-sociales) dan la imagen exacta de la época y el lugar, según los hechos que se estudian?.....	12345
5.8	¿Cuando la necesidad demanda una mayor cantidad de ilustraciones (como en el caso de la Geografía), se las ofrece en páginas adicionales al final de cada capítulo, o al final del propio libro, utilizando las referencias debidas?.....	12345
5.9	¿Las ilustraciones se hallan dispuestas en orden de secuencias para conseguir la unidad representativa del mensaje?.....	12345
5.10	¿Los colores de las ilustraciones son los más adecuados y responden a la naturaleza de la materia (biología, física, química, geografía, antropología, etc.) y a la intencionalidad de los temas?	12345
5.11	¿Los modelos de graficación (organigramas, flujogramas, diagramas, polígonos, etc.) están bien elaborados y son los más adecuados para el tipo de datos que se pretende representar?.....	12345
5.12	¿Las ilustraciones y los gráficos, además de su valor didáctico, son portadores de valores estéticos por la claridad de su diseño, su color y su nitidez?.....	12345
5.13	¿El porcentaje de ilustraciones y gráficas responde a las necesidades de información visual que se pretende utilizar en el conjunto del texto?.....	12345
6 Con relación a los Problemas y Ejercicios de Control		
6.1	¿Los problemas y ejercicios planteados después del desarrollo de cada unidad temática están referidos a los aspectos sustantivos de la materia?.....	12345
6.2	¿Esos problemas y ejercicios insisten, en cada caso, no sólo en su resolución en sí mismos sino también en el aspecto teórico que ellos suponen para una formación más completa del estudiante?.....	12345
6.3	¿Los ejercicios de control tienden a verificar los procesos del aprendizaje y no la reproducción mecánica y memorística del conocimiento?.....	12345
6.4	¿El control del aprendizaje, además de evaluar el conocimiento, evalúa también la capacidad de análisis, de síntesis, de comparación, relación y generalización de los estudiantes?.....	12345

6.5	¿El texto plantea problemas que suponen investigación de campo como parte de los procesos de generalización y aplicación del conocimiento según la materia de estudio?.....	12345
6.6	¿Los problemas planteados (o algunos de ellos) son susceptibles de experimentación en laboratorios de acuerdo con la naturaleza de la asignatura?.....	12345
6.7	¿El planteamiento de cada ejercicio ha sido definido en función de la materia y del método específico que le es natural?.....	12345
6.8	Para abordar el aspecto teórico y no mecanizar al alumno ¿se proporciona una bibliografía especializada que consulte algunas de las posiciones científicas, filosóficas o ideológicas, en cada caso?.....	12345
6.9	¿El texto controla el aprendizaje de acuerdo con las capacidades de asimilación y de reacción de los alumnos?.....	12345
6.10	¿Se prevén ejercicios para la observación de fenómenos, la formulación de problemas, el planteamiento de hipótesis, el diseño de variables, el control de los resultados y la generalización del conocimiento?.....	12345

7. Con relación a la Utilización de la Bibliografía

7.1	¿La bibliografía está precedida de instrucciones que faciliten su manejo con referencia a autores, sus obras, capítulos, tópicos y páginas, según las nomenclaturas de cada género bibliográfico?.....	12345
7.2	¿La selección de la bibliografía guarda relación directa con los temas que desarrolla el texto y los problemas que plantea para su investigación?.....	12345
7.3	¿Esa bibliografía ha sido organizada por problemas o temas a ser investigados en diversos autores para obtener distintos enfoques (filosóficos, históricos, científicos, ideológicos, etc.) sobre los mismos?.....	12345
7.4	¿Los problemas o temas se han desglosado en tópicos para los cuales se ofrecen referencias bibliográficas con especificación de las páginas correspondientes?.....	12345
7.5	¿Las fuentes bibliográficas a las que el texto remite son realmente confiables por la veracidad, objetividad y actualidad de la información?.....	12345
7.6	¿La bibliografía es accesible porque se encuentra en las bibliotecas tanto de la unidad académica como en otros centros de la localidad?.....	12345

7.7	¿Los libros recomendados son accesibles a los estudiantes porque están escritos en su lengua materna?.....	12345
7.8	¿El texto consigna también bibliografía en lenguas extranjeras para los alumnos que estén en capacidad de utilizarla?.....	12345
7.9	¿Entre esa bibliografía se citan revistas o boletines de la especialidad como medio de ofrecer una información más actualizada que la que contienen los tratados, enciclopedias, manuales y textos?.....	12345
7.10	¿Los artículos que registran las revistas son confiables porque tienen base de investigaciones propias y sus interpretaciones y juicios derivan de ellas?.....	12345
7.11	¿Las otras fuentes de referencia (tratados, enciclopedias, compendios) desarrollan con la necesaria amplitud y profundidad los temas que abordan?.....	12345
7.12	¿La bibliografía hace referencia a lecturas complementarias o recreativas de acuerdo con la naturaleza y la intención de los temas?.....	12345
7.13	¿Consigna el <i>texto</i> la metodología necesaria para establecer la validación (interna y externa) de la bibliografía?.....	12345
7.14	¿Los <i>textos</i> iniciales de las series contienen cuadros sinópticos explicativos de los aspectos formales de organización de un libro?.....	12345
7.15	¿Contienen también instrucciones metodológicas para la interpretación del aparato crítico: citas bibliográficas, notas de pie de página y notas marginales del texto de estudio?	12345

8 Con relación a las Condiciones Físicas del Texto

El formato, la diagramación, el volumen, la calidad del papel, la tipografía y la encuadernación son aspectos que corresponden a especialistas. Aunque tienen alguna significación pedagógica, sobre todo en textos para la escuela primaria, su tratamiento y definición es propio de la técnica editorial.

PROCEDIMIENTO DE CALIFICACIÓN

- 1 Las opciones de puntajes que tienen cada ítem del cuestionario-guía en las *Cinco Cifras* de la columna de la derecha, constituyen una *escala valorativa* de menor a mayor, con las siguientes significaciones:

- 1 = pésimo;
- 2 = deficiente;
- 3 = regular;
- 4 = bueno; y
- 5 = muy bueno.

- 2 Para calificar se tacha con una raya el número que corresponde a la calificación estimada (1, 2, 3, 4 o 5) de cada ítem.
- 3 Para estimar el valor de cada uno de los aspectos del cuestionario (Planificación de las Series, Objetivos y Orientación del texto, etc.), se suman *verticalmente* los números tachados en las casillas de la escala valorativa. Luego, se suman *horizontalmente* los resultados de cada casilla. Enseguida, este resultado se *divide* entre el número de casillas que hayan sido objeto de calificación: el producto será el *promedio* de calificación del aspecto correspondiente (Planificación de las Series, Objetivos y Orientación del Texto, Selección de los Contenidos, etc.).
- 4 Para, obtener la *evaluación* del texto se busca el *promedio general* sumándose los subtotales de cada aspecto y dividiéndose entre el número de aspectos evaluados.

CONCLUSIÓN Y ALTERNATIVA

La elaboración de un libro de texto determinado, referido a una ciencia o disciplina específica (matemática, biología, literatura, filosofía, etc.), tiene que tomar en cuenta la *naturaleza* de la materia y su correspondiente *epistemología*, porque de ellas dependerá, en gran medida, su explicación pedagógica.

De esta explicación surgen, muy claros, los demás supuestos: objetivos, métodos de enseñanza, técnicas de aprendizaje, formas de organización del conocimiento, criterios de selección temática, tipos y formas de control del aprendizaje. Si no se clarifica en el profesor el sentido de la materia a exponer como aprendizaje, es previsible que su texto carezca de validez científica y su evaluación, por lo tanto, de precisión y confiabilidad pedagógica.

V. BIBLIOGRAFÍA DE LO FUNDAMENTAL

- | | |
|-------------------------------------|---|
| Aguilar, Lilian y Otros: | <i>Problemática de los materiales educativos impresos</i> . Centro de Capacitación Docente "El Mácaro", Turmero, Venezuela, 1981. |
| Berger, Guy et Brunswiz, Etienne: | <i>Elements pour un examen critique des manuels scolaires</i> . Unesco, Paris, 1978. |
| Bini, Giorgio y otros: | <i>Los libros del texto en América Latina</i> . Nueva Imagen, S.A. México, 1977. |
| Harthey, James and Brunhill, Peter: | <i>Textbook design A practical guide</i> . Unesco, Paris, 1976. |
| López Rodríguez, Natividad: | <i>Como valorar textos escolares</i> . Editorial Cincel, S. A. Madrid, 1982. |
| Loveridge, A. J. y otros: | <i>La préparation des manuels scolaires dans les pays en voie de développement</i> . Unesco, Paris, 1970. |
| Ministerio de Educación -OEA: | <i>Manual sobre elaboración de libros de texto</i> . Centro de Capacitación Docente "El Mácaro", Turmero, Venezuela, 1972. |
| Ministerio de Educación Nacional: | <i>El texto escolar</i> . Instituto Colombiano de Pedagogía, Bogotá, 1974. |
| Miranda Pacheco, Mario: | <i>La educación como proceso conectivo de la sociedad, la ciencia, la tecnología y la política</i> . Edit. Trillas, México, 1978. |
| Nystrom, A.: | <i>Manual for the selection evaluation of textbooks</i> . Unesco, Paris, 1875. |
| Prieto Figueroa, Luís Beltrán: | <i>La magia de los libros</i> . (4ª Ed.), Revista Política, Caracas, 1968. |
| Richaudeau, Francois: | <i>Conception et production des manuels-scolaires. Cuide pratique</i> . Unesco, París, 1981. |
| Salvat, Manuel (Dirección): | <i>El Libro ayer, hoy y mañana</i> . Salvat editores, S. A., Barcelona, 1974. |

- Unesco -Bie: *Les manuels de l' enseignement primaire.* Unesco, Paris, 1999.
 Unesco: *Normas para la evaluación de los libros de lectura para la escuela elemental.* Consejo Superior de Enseñanza, Puerto Rico, 1950.
 Unesco: *La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza.* Paris, 1951.
 Unesco: *El mejoramiento de los manuales de historia.* Paris, 1959.
 Velazques, Nina de: *Orientaciones valorativas en el contenido de los libros de texto escolares.* Resultados cuantitativos. UCV -CENDES, Caracas, 1973.



TEMA SEXTO:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

POR UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA

La Universidad de Los Andes, consciente de sus responsabilidades a nivel superior, ha definido una política académica tendiente a superar, en los hechos, no sólo lo que se debe enseñar, sino también cómo se debe enseñar.

Saber y dominar una ciencia y una técnica, es atributo del científico y del técnico. Pero saber y dominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa ciencia y esa técnica, es tarea singular y específica del docente. Y puesto que la Universidad se define como institución educativa, en la docencia radica parte primordial de la explicación de su praxis.

Los diversos programas serán debidamente planificados y desarrollados de modo que aseguren, en cada caso, la instrumentación básica que permita a los participantes renovar su quehacer docente. Se cuidará, al mismo tiempo, que esta instrumentación sea complementada, en el plano teórico, con un planteamiento filosófico que permita al profesor universitario juzgar y comprender, de manera crítica, la educación como problema y los problemas de la educación de nuestro tiempo.

Se estudiará, asimismo, su particular manera de hacerse presente y darse en la educación superior venezolana. Sólo así podrá definirse y afirmarse cada vez con mayor nitidez, la praxis pedagógica y la conciencia educadora del profesor universitario.

*Julián Aguirre Pe
Vicerrector Académico*

Mérida, 30 de junio de 1978.

INTRODUCCIÓN

Traducir en planes operativos la política académica del Equipo Rectoral, referida a la formación pedagógica del docente universitario, no ha sido tarea fácil. Actividad poco menos que inédita en el ámbito nacional y aún latinoamericano, no contaba entre nosotros con instrumentos adecuados ni con experiencias significativas. Acaso su complejidad y la carencia de recursos humanos y materiales, impidieron hasta hace poco su tratamiento.

Definir metodologías, proyectar estrategias, formular "perfiles", determinar objetivos y diseñar contenidos curriculares, por modestos que sean, importó, una atenta indagación de la realidad pedagógica en el contexto de Instructores y Asistentes. Significó, asimismo, repensar cuidadosamente su problemática, a la luz de principios teóricos de alguna coherencia y factibilidad.

El supuesto básico, ya identificado y difundido por UNESCO, de que la función docente es la misma y reviste igual dignidad en cualquier nivel o área en que se ejerza, ratificó en nosotros la convicción de que un proyecto de esta naturaleza constituiría una experiencia singular para la vida académica de la Universidad.

Si, como advierte Edgar Faure, "la función docente es siempre la misma en su esencia, en su nobleza y en su vocación", ¿cuál sería, entonces, la excusa para que el profesor universitario quedase eximido de formación pedagógica? Más que excusa de principio, lo sería de tradición. La universidad, institución formadora de profesionales, es al profesional a quien ella le encomienda la función docente, como actividad primera y primordial de su vida institucional. Pero ya está demostrado que una cosa es ser profesional, con objeto específicamente dado, y otra el ser docente, con supuestos y prácticas de distinta naturaleza y diferente finalidad.

Para algunos, sin embargo, poseer una disciplina, una ciencia, una técnica, un arte, garantiza de por sí el éxito del hecho pedagógico. Para otros, en cambio, dominar métodos y procedimientos pedagógicos *per se*, lo es todo. Convertidas en dicotomías irreductibles, ambas posiciones son prejuiciosas y, por lo tanto, equívocas. La docencia auténtica, en cuanto inductora de aprendizajes significativos, lleva presupuestos, en unidad *indisoluble*, el *qué* enseñar y el *cómo* enseñar. En el mensaje educativo se funden tanto la materia como el método y no se sabe, en realidad, dónde termina la primera y dónde comienza el segundo.

Pero esta infecunda dicotomía está ya siendo superada entre nosotros. Para hombres que provienen del campo tecnológico, como el Dr. Julián Aguirre Pe, actual Vicerrector Académico, el problema está claro: "Saber y dominar una ciencia y una técnica, es atributo del científico y del técnico. Pero saber y dominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa ciencia y esa técnica, es tarea singular y específica del docente".

Sin embargo queda en pie otro prejuicio, elevado a rango de principio: el que domina una ciencia encuentra el modo de enseñar la, aunque no hubiese pasado por instituciones de formación pedagógica. Pero se trata, en este caso, de vocaciones extraordinarias, de espíritus *sistematizadores*, dueños de una experiencia creadora y reflexiva.

Pero hacer de la excepción la regla, es andar sin norte claro. La experiencia empírica y la investigación científica vienen demostrando que una de las causas del bajo rendimiento académico radica en la falta de formación pedagógica del profesorado, sobre todo a nivel superior. Y aquí es donde la política académica de la Universidad de Los Andes encuentra plena justificación, a pesar de las reservas que algunos pueden tener.

A cumplir con esa tarea, innovadora y necesaria; cuanto cabe, está destinado el Plan que hoy entregamos. Conscientes de sus imperfecciones, como en toda obra precursora, estamos asistidos de la voluntad necesaria para recibir sugerencias, perfeccionarlo y convertirlo en instrumento cada vez más idóneo de formación pedagógica de los colegas Instructores y Asistentes de nuestra Universidad.

II

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1. El ejercicio de la docencia, a cualquier nivel, se basa en dos supuestos fundamentales: el *qué enseñar* y el *cómo enseñar*. O sea, en otros términos: el *dominio científico* de la materia que será objeto de enseñanza-aprendizaje y el dominio pedagógico que hará posible el planeamiento, la orientación, el desarrollo y la evaluación de ese proceso, con todas sus implicaciones fenoménicas. La falta de dominio de la problemática pedagógica ha sido evidenciada, recientemente, mediante una investigación básica, con muestras altamente representativas¹.
2. Admitidos en el campo teórico, ambos supuestos (*qué enseñar* y *cómo enseñar*) no han guardado entre sí, en la práctica, la necesaria correspondencia, sobre todo a medida que se asciende hacia los niveles superiores de los sistemas educacionales. Reconocida y aceptada su validez para la formación de los maestros de primaria, lo fue después para la formación de los profesores de educación media. Sin embargo cuando esos supuestos se trasladan al nivel superior y especialmente universitario, sufren un divorcio marcado que hasta ahora persiste.

La universidad, heredera de una larga tradición profesionalista, alentó su quehacer orientada por tres ideas operantes: primera, de que para profesar a nivel universitario no se necesita otra cosa que el dominio *científico* de la asignatura; segunda, que su misión fundamental es formar *profesionales* (investigadores y científicos) y difundir la cultura; y tercera, que la función específicamente *educadora* es atributo del preescolar, la escuela primaria y el liceo.

3. Sin embargo, el desarrollo científico, tecnológico y humanístico de nuestro tiempo y la complejidad de la vida y el quehacer universitarios, han puesto de manifiesto que la docencia y la investigación constituye, en el fondo, una *función altamente educadora* y que ésta implica, por lo tanto, *actividad pedagógica* significativa. Por ello la universidad contemporánea no puede renunciar a ejercerla del mejor modo posible, ya que su misión es, ante todo, formar al hombre sin dejar de formar al profesional que puede darse en él. "Aprender a aprender", "enseñar a aprender" y "aprender a enseñar", aunque tienen connotaciones metodológicas diferentes, son supuestos legítimos de toda docencia, a cualquier nivel.

III

FUNDAMENTOS DEL PROBLEMA

A la Universidad de Los Andes le asisten razones de diverso tipo para emprender la difícil tarea de formar académica y pedagógicamente a su personal docente y de investigación. Pero como esta tarea no puede ser abordada en forma sistemática para todo el profesorado universitario, por ahora está dirigida fundamentalmente a los docentes Instructores, a quienes se le reconoce por Ley estar "en proceso de formación".

1 -----
César Chávez Taborga. *Encuesta Pedagógica Universitaria*. Dirección General de Mejoramiento Académico, Área de Formación y Mejoramiento Pedagógico, ULA., Mérida 1978.

1. Bases Legales.

Tanto el Art. 94 de la Ley de Universidades cuanto el Art.17 de la Resolución del Consejo Universitario de fecha 3 de noviembre de 1977, disponen la obligación que tienen los Instructores de recibir cursos de formación pedagógica. De otra parte el actual proyecto de Estatuto del Personal Docente y de Investigación que está siendo revisado, consagra el Capítulo n a legislar sobre este objeto. Finalmente, la creación de la Dirección General de Mejoramiento Académico, mediante Resolución del Consejo: Universitario N° 4156, de fecha 8 de diciembre de 1977, obedece a la necesidad imperiosa de cumplir con la política de mejoramiento académico y pedagógico de la Universidad, destinada a *cualificar* la formación del hombre y de los recursos humanos que ofrece al país.

2. Bases Sociológicas.

La tasa de crecimiento demográfico interanual de Venezuela (3,6), es una de la más altas de América Latina, después de México y Brasil. Ello ha repercutido, naturalmente, en el aumento de las matrículas en las universidades del país. En el caso particular de la Universidad de Los Andes, su matrícula estudiantil en 1976 alcanzó a 23.813 y en 1977 a 26.112, lo que importa una tasa de crecimiento interanual de 9.7%, frente a la tasa del período 1975-1976, que era del 10.4% ². Ambos incrementos superan a la tasa del 8%, que el Consejo Universitario acordó como la tasa máxima de crecimiento interanual de la matrícula estudiantil ³.

En lo que respecta a su personal docente, el incremento registra los siguientes datos: en 1975 hubo 1.760 profesores y en 1.976 1.876,10 que significa una tasa de crecimiento del 6.6%. En cambio, en 1977 el total de profesores alcanzó a 2.108,10 cual implica un crecimiento del 12.4%. De aquí se desprende que la tasa interanual1975-1977, es del 9.5%⁴, cifra bastante elevada para cualquier universidad nacional, dadas sus dificultades presupuestarias.

3. Bases Pedagógicas.

Los datos anteriores inducen a sacar una primera conclusión: el comportamiento relativo matricular es siempre más alto que el incremento docente, y ello repercute negativamente en varios aspectos de origen pedagógico:

- En primer lugar, ha obligado a la Universidad a practicar un reclutamiento masivo y acelerado de personal docente, casi siempre sin la debida experiencia profesional y sin ninguna formación pedagógica.
- En segundo término, ha forzado a una mayor carga horaria del profesor, sobre todo en el Ciclo Básico que es donde se acentúa la "crisis" universitaria.
- En tercer lugar, ha impuesto la necesidad de un aumento de alumnos por profesor, también en el Ciclo Básico, lo que ha alterado significativamente la relación docente-alumno en perjuicio de este último.
- En cuarto lugar, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje ha sufrido desajustes considerables, tanto por la cantidad de alumnos/profesor cuanto por falta de preparación específica del docente en este campo.

2 Sergio Muñoz. Lagos, *Fundamentos para una Política y Racionalización de la Matricula en el Periodo 1977-1980* (Ed. mimeog), Dirección General de Planeamiento y Desarrollo, ULA. Mérida, 1977. pág. 43.

3 Consejo Universitario Extraordinario, celebrado en la Mesa de Esnujaque, entre el 19, 20 y 21 de abril de 1978.

4 Datos tomados del *Boletín Estadístico de la Oficina de Información Estadística y Control*. v.1, N° 1, ULA., Mérida, julio 1978.

De otra parte, al profesor Instructor se le exige como requisito de ascenso una "investigación original", tarea que no está en condiciones de cumplir con eficiencia, dado que carece de la formación científica necesaria. Sin embargo, esta "investigación", que generalmente la realiza sobre un tópico ajeno a su propia actividad docente, le resta tiempo para estudiar con mayor profundidad su asignatura y cumplir con mayor dedicación su tarea docente.

Si a esto se suman hechos como la diversidad de profesores para la atención desdoblada de una misma asignatura; la incoherencia y dispersión de los contenidos programáticos entre asignaturas de un mismo pensum; los imprecisos y a veces contradictorios diseños curriculares de una misma carrera que no alcanzan a definir los perfiles profesionales; y la falta de un dominio básico de los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje por parte de los Instructores, se tiene que el rendimiento académico en la Universidad de Los Andes es cada vez más bajo a medida que el tiempo transcurre.

IV

INVESTIGACION BÁSICA PARA LA FORMULACION DEL PLAN

1. Definición de la Estrategia.

Creada la Dirección General de Mejoramiento Académico, su Área de Formación Pedagógica se vio en la necesidad de definir una estrategia que le permitiera abordar, con alguna solvencia técnica, el problema de la capacitación pedagógica de los profesores Instructores y aún de los Asistentes que lo desearen. Para recoger algunos datos imprescindibles, se elaboró una Encuesta Pedagógica Universitaria, que fue aplicada a esos profesores el 2 de julio de 1978, y cuyos resultados dieron pautas sumamente ilustrativas al caso.

2. Estructura y Propósito de la Encuesta.

La *Encuesta* estuvo concebida en tres partes fundamentales: La primera, comprendió Datos Personales, Estudios y Títulos, Experiencia Docente, Administrativa y de Investigación. La segunda, estuvo destinada al programa de Asignatura, el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y la Evaluación del Aprendizaje. Y la tercera, se destinó a ofrecer los enunciados de algunos temas para la realización de cursos y seminarios posibles.

Los propósitos asignados fueron:

- a Recoger información actualizada sobre antecedentes profesionales.
- b Apremiar niveles y grados de experiencia docente y de formación pedagógica.
- c Detectar problemas y aspiraciones de formación y perfeccionamiento pedagógicos.
- d Programar sobre esa base, una serie de talleres, seminarios y cursos destinados al mejoramiento docente.

3. Algunos resultados de la Encuesta 5.

3.1. Número de Encuestados:

Sobre un total de 76 profesores (Instructores y Asistentes), se presentaron a la *Encuesta* 450, lo que da un 60% de encuestados, muestra bastante representativa si se tiene en cuenta que participaron todas las Facultades de la Universidad. Si ese total se discrimina entre Instructores y Asistentes, los resultados son los siguientes: de 316 Instructores contestaron 298, o sea un 94.3%; y de 446 Asistentes respondieron 152, 10 que representa un 33%.

5 El tratamiento estadístico de la *Encuesta* estuvo a cargo del Lic. Marcos Bompert Gruni y la Prof. Virginia Almazán de Ortiz, del personal de la Dirección General de Mejoramiento Académico.

3.2. Cursos y Seminarios ofrecidos:

Como una manera de orientar la problemática de la formación pedagógica en sus temas más significativos, se ofrecieron algunos seminarios, cursos y talleres, habiéndose obtenido los siguientes porcentajes de aceptación:

1.	Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura	73%
2.	Fundamentos y Técnicas de la Evaluación del Aprendizaje	73%
3.	Problemática de la Educación Venezolana en la Actualidad	72%
4.	Modelos y Estrategias de Práctica Docente.....	70%
5.	La Educación Superior en Venezuela en la Actualidad	65%
6.	Metodología de la Investigación Pedagógica	60%
7.	Elaboración y Administración de Pruebas de Aprendizaje	57%
8.	Fundamentos y Técnicas de Interacción Grupal	52%
9.	Teoría y Técnica de la Planificación Curricular.....	46
10.	Fundamentos Socio-Económicos de la Educación	44%
11.	Fundamentos Socio-Culturales de la Educación	44%
12.	Teoría Psicodinámica del Aprendizaje.....	42%
13.	Estadística Aplicada a la Evaluación Educativa	42%
14.	Fundamentos Filosóficos de la Educación.....	39%
15.	Tendencias del Pensamiento Pedagógico Venezolano.....	38%
16.	Administración y Evaluación del Currículo.....	36%
17.	Teorías Conductistas del Aprendizaje	34%
18.	Tendencias y Realizaciones de la Pedagogía del Siglo XX.....	33%
19.	Corrientes Pedagógicas en América Latina (siglo XX)	33%
20.	Teorías Genéticas del Aprendizaje.....	26%
21.	Teoría Gestaltista del Aprendizaje.....	19%

Aunque la *Encuesta* se encuentra todavía en proceso de tratamiento estadístico para luego someter sus resultados a una interpretación pedagógica de sus variables, algunos datos se tuvieron en cuenta para la toma de decisiones globales destinadas a la formulación del Plan. (Ver anexo: *Resultados globales de la Encuesta Pedagógica Universitaria, 1978*).

V

CONCLUSIONES Y JUSTIFICACION DEL PLAN

Para los efectos de la planificación, conviene analizar en conclusiones algunos resultados que fundamentan la necesidad que existe de una formación pedagógica del profesor universitario, sobre todo en sus niveles de iniciación:

A. *Con relación al Programa de Asignatura:*

1. El 81% de los profesores encuestados considera que el profesor no debe elaborar el programa de asignatura en forma autónoma, lo cual revela conciencia de las dificultades implicadas en esa elaboración. No obstante un 89% considera indispensable la participación del profesor en esa elaboración como garantía científica y pedagógica, y un 54% estima necesaria esa participación aún cuando el profesor no sea especialista en la materia, los dos últimos datos permiten pensar que, aunque existe conciencia de las dificultades, no existe sin embargo un conocimiento teórico-práctico de la problemática de elaboración de programas de asignatura.
2. Aunque el 58% de los encuestados consideró que la jerarquización de los contenidos programáticos no deriva de la complejidad de los temas sino de su secuencia lógico-psicológica, un 42% consideró la relación inversa. De esto se deduce que el conocimiento de los docentes, en cuanto a la estructuración del programa y en lo que respecta a la naturaleza de la materia y del educando, no es preciso ni homogéneo como para garantizar programaciones idóneas desde el punto de vista pedagógico.
3. Aún cuando el 47% de los encuestados acertó en negar el valor absoluto de los objetivos y contenidos de un programa en el contexto del Plan de Estudios, un 53% afirmó ese valor absoluto. Se deduce de ello que en los encuestados no está claro el problema de las relaciones y valores curriculares de las asignaturas.

Derivaciones Pedagógicas.

Las conclusiones anteriores revelan las siguientes necesidades:

- a. Conocer y resolver teórica y prácticamente, con criterios científicos, la problemática de la elaboración de los programas de asignatura.
- b. Conocer la relación concreta que existe entre la organización del programa y la naturaleza de la materia y del educando.
- c. Conocer las relaciones curriculares de las asignaturas en el contexto de un Plan de Estudios.

Estas necesidades pueden satisfacerse mediante cursos de Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura, Fundamentos y Técnicas y Planificación Curricular, Fundamentos Psicológicos de la Educación, Fundamentos Biológicos de la Educación y Fundamentos Filosóficos de la Educación.

B. Con Relación al Proceso Enseñanza-Aprendizaje.

1. La noción de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje no es homogénea entre los encuestados. En cuanto a métodos y técnicas de aprendizaje, un porcentaje del 55% dijo desconocer las mencionadas en la *Encuesta* y un 45% manifestó conocerlas.
2. El tipo de clase generalmente preferida por los encuestados está asignado de una u otra manera por la "magistralidad", aunque se nota la disposición a realizar tipos de enseñanza-aprendizaje donde el alumno asuma (o se le conceda) una participación activa.
3. A pesar de que existe heterogeneidad en cuanto al punto de partida de la evaluación, y donde el 30% dice partir de los objetivos, encontramos que, para el desarrollo de la clase, el 86% de los encuestados comparte el criterio de que éste está determinado por los objetivos. Es de suponerse que si esto es así, el proceso

evaluativo debe partir también de los objetivos. Sin embargo, es real la falta de correspondencia que existe entre los datos precedentes y ello acusa falta de información pedagógica.

4. Si bien el 51 % de los encuestados considera que no es erróneo el criterio de que la sistematización del tema es una de las condiciones indispensables para el éxito de una clase, el 49% lo considera erróneo. De aquí se puede deducir que no es homogénea entre los participantes la noción de sistematicidad del proceso enseñanza-aprendizaje, como tampoco lo son el problema de los métodos de aprendizaje y el punto de partida de la evaluación.
5. El 61 % de los encuestados sostiene que los métodos y técnicas para la realización del tema no pueden prescindir de la naturaleza de la materia que se enseña, mientras el 43% dice que sí. Esto coincide con el hecho de que el 83% sostiene que en la preparación de la clase juega un papel importante la naturaleza de la asignatura. Sin embargo, sólo el 27% conoce métodos y técnicas de enseñanza y el 18% los aplica.

De esto se deduce que hay conciencia sobre la conexión indicada, pero un desconocimiento de lo que es la naturaleza de la materia y de la posibilidad de sistematizar el proceso enseñanza-aprendizaje con la aplicación de esos métodos y técnicas y mediante la verificación del logro del aprendizaje usando instrumentos de evaluación de manera igualmente sistemática.

6. Hay consenso entre los encuestados sobre algunos criterios pedagógicos relativos al proceso de enseñanza -aprendizaje:
 - a. Tomar en cuenta las experiencias anteriores de los alumnos para orientar el nuevo aprendizaje: si: 89%.
 - b. Los medios audiovisuales como recursos pedagógicos en cualquier nivel educativo: si: 91%.
 - c. Apoyar el desarrollo de las clases en textos de enseñanza y otras fuentes bibliográficas, más que en las llamadas "tesis": sí: 71%.
 - d. Los objetivos programáticas como promotores del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas, antes que informaciones: Sí:68%.
 - e. Evaluar las condiciones docentes del profesor para conducir el aprendizaje: Sí: 77%.

Derivaciones Pedagógicas.

Si bien hay consenso expresado en porcentajes relativamente altos, cabe preguntarse si estas respuestas están respaldadas por un real conocimiento de los fundamentos y las implicaciones concretas de su problemática, en lo técnico y en lo práctico. Los anteriores análisis plantean la necesidad de que los Instructores y Asistentes:

- a. Conozcan la naturaleza de su asignatura y sus aplicaciones didácticas.
- b. Profundicen los fundamentos de los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- c. Conozcan los criterios técnicos para sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d. Definan, instrumenten y practiquen diferentes tipos de clases, previa planificación.

Para ello se realizarán cursos de Modelos de Enseñanza-Aprendizaje, Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas, Fundamentos Histórico-Sociales de la Educación y Fundamentos Filosóficos de la Educación.

C. Con Relación al Proceso de Evaluación del Aprendizaje.

1. El 97% de los encuestados prefiere utilizar algunos de los tipos o técnicas de evaluación mencionados en la *Encuesta*. Sin embargo, el 52% utiliza siempre, ocasional o preferentemente algún instrumento de evaluación, mientras el 48% los utiliza. Estos resultados hacen pensar que, o desconocen los instrumentos de cada tipo de evaluación, o confunden instrumentos de evaluación, con alguna noción de evaluación pedagógica: continua, acumulativa, integral, etc.
2. El hecho de que un 49,55% de los encuestados no tome en cuenta, las aptitudes y actitudes en el proceso evaluativo, indica que existe entre ellos un concepto de evaluación significativamente restringido, frente al hecho complementario de que el 50,55% dice tomar las en cuenta, aunque es probable que su concepto de aptitudes y actitudes sea de naturaleza empírica y no científica.
3. El punto de partida para la evaluación de las pruebas de control del aprendizaje no es homogéneo entre los encuestados; el 30,36% parte de los objetivos; el 26,78% de los contenidos; el 25,23% de las actividades; el 5,45% de ninguno de los anteriores y el 12,1 % no indicó de dónde parte.

Los datos anteriores demuestran que no existe uniformidad entre los encuestados sobre el punto de partida para elaborar las pruebas de control del aprendizaje. Sin embargo el 85% sostiene que las técnicas y procedimientos de evaluación dependen de los objetivos, aunque la instrumentación de éstos depende de la naturaleza de la asignatura (es de recordar que sólo el 42% consideró que la jerarquización de los contenidos programáticos deriva de la secuencia lógico-psicológica de los temas). De este dato se deduce que no existe entre los encuestados una noción clara sobre la relación del "deber ser" del hecho educativo y la realización práctica del proceso evaluativo, evidenciada por la heterogeneidad de puntos de partida.

4. Se reconoce que la evaluación no es un proceso referido exclusivamente al control de la enseñanza, cuando el 77% de los encuestados admite que ella debería tomar en cuenta los diversos elementos y factores que influyen sobre el aprendizajes y lo condicionan. Sin embargo el 23% sostiene que no deberá tomárselos en cuenta. A pesar de este elevado porcentaje, es probable que no exista un conocimiento científico sobre cómo esos elementos y factores influyen y condicionan concretamente el aprendizaje, y de qué manera determinan los resultados negativos y positivos de la educación.
5. Hay consenso y a veces contradicción entre los encuestados para reconocer validez a ciertos criterios de evaluación, como en los siguientes casos:
 - a. Evitar la uniformidad de los ítems que impidan establecer índices de discriminación y dificultad en el aprendizaje: SÍ: 34% NO: 30% DUDA:28% SR: 8%.
El peso de las respuestas negativas, de duda y de omisión de respuesta es altamente significativo, ya que evidencia la falta de precisión conceptual entre los encuestados.
 - b. Asignar una calificación previa a cada ítems de la prueba coincidiendo con la escala establecida: SÍ: 63% NO: 18% DUDA: 10% SR: 9%.

Siendo NO la respuesta correcta, es notable el contraste con el SÍ, lo que revela un desconocimiento de las razones técnicas que sustentan este criterio.

- c. Analizar previamente las dificultades de los ítems y elaborar una "pauta de especificación": Sí: 81% NO:1,8% DUDA: 9,4% SR: 7,8% Aunque el porcentaje que comparte este criterio es alto, cabría preguntarse si los encuestados conocen el proceso técnico para realizar dicho análisis, y para elaborar la "pauta de especificaciones".
- d. Tabular los ítems fallados y asignar actividades correctivas de las deficiencias del aprendizaje: Sí: 82,5% NO: 3,8% DUDA: 9% SR: 6,7%.
La observación hecha en el inciso anterior es válida también para éste, en cuanto la evaluación tiene una función diagnóstica y correctiva de los defectos del proceso de enseñanza-aprendizaje para asegurar lo *formativo*, de la educación.

VI

PLAN GENERAL PARA LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS INSTRUCTORES

Analizados algunos de los antecedentes, factores y fundamentos del problema, así como presentados los datos más significativos sobre conocimientos y experiencias de carácter pedagógico de los Instructores y Asistentes, corresponde ahora diseñar el plan de estudios correspondiente.

A. CAPACIDADES PEDAGÓGICAS DESEABLES

Al término de sus estudios pedagógicos, el profesor universitario, según los seminarios que hubiese cursado, será capaz de:

1. *Elaborar el programa de su asignatura, considerando:*

- a. La naturaleza y funciones de la materia que debe programar.
- b. Los criterios científicos para la determinación del universo, la selección, organización y evaluación de los contenidos.
- c. La información y las habilidades previas de los estudiantes de su curso.
- d. Los tipos y el carácter instrumental y normativo de los objetivos específicos.
- e. El carácter instrumental de los recursos y procedimientos didácticos.
- f. El valor relativo del programa como instrumento de aprendizaje en el contexto curricular.

2. *Planificar y realizar los procesos de evaluación del aprendizaje, teniendo en cuenta:*

- a. Los factores condicionantes y determinantes de la labor docente y del aprendizaje.
- b. Los diversos tipos de evaluación y sus características pedagógicas.
- c. La evaluación en el contexto de un currículo determinado.
- d. Las bondades y limitaciones pedagógicas de los diferentes instrumentos de evaluación del aprendizaje y su aplicación.
- e. El tratamiento estadístico de los resultados para la asignación de notas y valores de acuerdo con una tabla de especificaciones.
- f. Las decisiones curriculares o programáticas que hayan de tomarse a consecuencia de esos resultados.

3. *Planificar y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior, tomando en cuenta:*

- a. Las distintas estrategias metodológicas para ubicar y abordar el proceso educativo.
- b. Los modelos sistemáticos y sistematizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, según la naturaleza de su asignatura y las características de sus alumnos.

- c. Los planes y currícula de la institución y sus objetivos normativos según el perfil de la profesión.
- d. Las dificultades crecientes del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la materia y/o asignatura.
- e. La naturaleza y los tipos de objetivos para la realización de los diversos planes didácticos.
- f. Los planes didácticos de la dirección del aprendizaje (plan de curso, plan de unidad, plan de clase, plan de actividades) y sus características específicas.
- g. Los modelos de clase que favorezcan y promuevan el autoaprendizaje y la autodisciplina de estudio.
- h. La utilización de recursos humanos y materiales disponibles para la efectiva realización del proceso enseñanza -aprendizaje.
- i. Los diferentes criterios y métodos de evaluación, especialmente referidos a su asignatura.

4. *Analizar y explicar que el hombre es un ser biológico organizado, porque:*

- a. Participa de la estructura y funciones generales de todo ser viviente, con diferencias cualitativas y de grado.
- b. Tiene necesidades primarias que satisfacer como individuo y como especie.
- c. Está sujeto a los diversos factores endógenos y exógenos que influyen o determinan su desarrollo integral.
- d. Sufre cambios y mutaciones incesantes por la naturaleza misma de su ser y por las condiciones materiales de su existencia.

5. *Conceptualizar, analizar y explicar que el hombre es un ser psico-socialmente dado, ya que:*

- a. Posee una organización mental y psíquica que le permite conocer y explicarse .la realidad en que vive y genera.
- b. Puede integrarse y actuar en su medio social según sus experiencias, necesidades e intereses predominantes.
- c. Establece comunicación y relaciones determinadas con sus semejantes y logra su participación y convivencia social.
- d. Es capaz de explicar los mecanismos psíquicos que regulan su comportamiento y racionalizan su vida interior,
- e. Tiene capacidad para valorar los seres y objetos que se dan en la realidad y estimar la conducta de los hombres.

6. *Lograr una comprensión y explicación de que el hombre es un ser histórico-social, porque:*

- a. Produce y se reproduce a través del tiempo como ser genérico y como especie.
- b. Su existencia se da en el mundo con sus interrelaciones y conexiones generales y singulares.
- c. Logra con su pensamiento y su praxis interpretar y cambiar la realidad natural y social en que vive.
- d. Toma conciencia de que los cambios en la realidad generan y condicionan los cambios en su propio ser.
- e. Genera y modifica la cultura y la educación de su tiempo y es a la vez producto de ellas y de su cambio.
- f. Adquiere la conciencia del cambio y el cambio de su conciencia por su propia praxis en el mundo histórico.
- g. Participa de la división internacional del trabajo la ciencia, la técnica y la cultura, debido a la interconexión del mundo.

7. *Conceptualizar, analizar y explicar la educación como proceso individual y social, dado que:*

- a. Se realiza en el hombre y la sociedad de acuerdo con las circunstancias de tiempo y espacio determinados.
- b. Es un fenómeno social que se da en el hombre y por hombre, incluso contra la voluntad del ser educable.
- c. Constituye el "centro vital" de toda cultura, pero la cultura es el marco en que se inscribe toda educación.
- d. El cambio social influye en la educación y el cambio de la educación refluye en el cambio social.
- e. Tiene sus propias posibilidades y límites según el ser a quien se educa y la realidad donde se educa.
- f. Existe en el hombre la capacidad de educar y ser educado permanentemente.
- g. La acción de educar y ser educado presume temporalidad, ideologización y división social del saber y del trabajo.

8. *Explicar la problemática teórica y planificar técnicamente el currículo académico, considerando:*

- a. Las fuentes sociales y culturales que determinan y condicionan todo diseño curricular.
- b. Las interrelaciones estructurales y funcionales de los elementos que integran la conformación de un currículo.
- c. Los antecedentes curriculares de la institución para proponer los cambios mas adecuados que configuren el perfil profesional deseado.
- d. Realizar el proceso de planificación curricular y determinar las estrategias para su implementación y ejecución.
- e. Considerar las capacidades reales del personal docente que interpretará y realizará el diseño curricular.

9. *Explicarse el fenómeno educativo como un proceso permanente de la vida del hombre socialmente dado, ya que:*

- a. La educación es un producto social-histórico determinado por la economía, la política y la cultura dominante.
- b. Todo proceso educativo comporta la realización de un proyecto ideológico a cargo del Estado como representante de una clase social determinada.
- c. El fenómeno de la selectividad que se opera por los sistemas escolares es fundamentalmente de naturaleza económica en las sociedades capitalistas.
- d. El saber, la ciencia y la tecnología contemporáneas obedecen en sus implicaciones prácticas a la división internacional del trabajo.
- e. La tecnocratización de la educación contemporánea es producto del desarrollo tecnológico y del proceso de alienación del hombre.

B. CARGA HORARIA DEL PLAN PARA LA FORMACION PEDAGOGICA (De 300 a 360 Horas).

	Hs./curso		Porcentaje		Horas semanales	Semanas Aprox		
	Min.	Máx.	Min.	Máx.		Min.	Máx.	
a. INSTRUMENTACION PEDAGOGICA.								
1. Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura.	62	66	18%	21%	6	10 ^{1/2}	11	INSTRUMENTACION PEDAGÓGICA 451
2. Fundamentos y Técnicas de Evaluación del Aprendizaje.	46	58	15%	16%	6	7 ^{1/2}	9 ^{1/2}	
3. Modelos y Estrategias de Enseñanza–Aprendizaje.	32	38	11%	11%	6	5 ^{1/2}	6	
b. FUNDAMENTACION PEDAGOGICA.								
4. Fundamentos Histórico–Sociales de la Educación.	10	16	3%	5%	4	2 ^{1/2}	4	FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA 351
5. Fundamentos Biológicos de la Educación.	20	26	7%	7%	4	5	6	
6. Fundamentos Psicológicos de la Educación.	28	36	10%	9%	4	7	9	
7. Fundamentos Filosóficos de la Educación.	42	48	13%	14%	4	10 ^{1/2}	12	
c. COMPLEMENTACION PEDAGOGICA OPCIONAL.								
	60	72	20%	20%				
TOTALES.....	300	360	100%	100%	—	48^{1/2}	57^{1/2}	

**C. CURSOS OPCIONALES DE
COMPLEMENTACION PEDAGOGICA (6).**

1. Teoría y Técnica de la planificación Curricular.	46 58	15% 16%	6	7 ^{1/2} 9 ^{1/2}
2. Principios y Técnicas de Integración Grupal.	14 14	4.6% 3.9%	3	4 ^{1/2} 4 ^{1/2}
3. Elaboración de materiales Educativos.	32 36	10.6% 10.9%	4	8 9
4. Didáctica especial y Micro-enseñanza.	28 36	9.3% 10%	4	7 12
5. Sociología de la Educación.	46 58	15% 16%	6	7 ^{1/2} 9 ^{1/2}
6. Metodología de la Investigación Pedagógica.	46 58	15% 16%		7 ^{1/2} 9 ^{1/2}

D. ALTERNATIVAS PARA LOS CURSOS OPCIONALES

<i>Alternativa "A"</i>			<i>Alternativa "B"</i>		
	<i>Horas</i>			<i>Horas</i>	
	<i>Min.</i>	<i>Máx</i>		<i>Min.</i>	<i>Máx</i>
1. Teoría y Técnicas de la Planificación Curricular.	46	58	1. Sociología de la Educación.	46	58
2. Principios y Técnicas de Integración Grupal.	<u>14</u>	<u>14</u>	2. Principios y Técnicas de Integración Grupal.	<u>14</u>	<u>14</u>
Total.....	60	72	Total.....	60	72
 <i>Alternativa "C"</i>			 <i>Alternativa "D"</i>		
	<i>Horas</i>			<i>Horas</i>	
	<i>Min.</i>	<i>Máx</i>		<i>Min.</i>	<i>Máx</i>
1. Elaboración de materiales Educativos.	32	34	1. Metodología de la Investigación Pedagógica.	46	58
2. Didáctica especial y Micro-Enseñanza.	14	24			
3. Principios y Técnicas de Integración Grupal.	<u>14</u>	<u>14</u>	2. Principios y Técnicas de Integración Grupal.	<u>14</u>	<u>14</u>
Total.....	60	72	Total.....	60	72

Aparte de los cursos que integran el Plan de Estudios, pueden instrumentarse otros de los señalados en la *Encuesta*, tales como: "Problemática de la Educación Venezolana", "La Educación Superior en Venezuela", "Elaboración y Administración de Pruebas de Aprendizaje", "Teoría Psicodinámica del Aprendizaje", "Tendencias del Pensamiento Pedagógico Venezolano", "Corrientes Pedagógicas en América Latina", "La Antropología Filosófica Contemporánea", etc. De igual modo, los que pudieran solicitar las diferentes Facultades, Escuelas o Departamentos, según sus necesidades docentes. En ambos casos, su carga horaria y su validación académica se regirán por los patrones del Plan de Estudios ya expuesto, según el diseño de contenidos que se requiera.

E. DESCRIPCION DE LOS CONTENIDOS CIRCULARES.

SEMINARIOS Y TALLERES:

I. Seminario sobre Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura.

OBJETIVO BASICO:

- Caracterizar y problematizar los elementos que integran la estructura del programa y reformular el programa de la especialidad.

CONTENIDOS:

1. Concepto y análisis de Educación y de Enseñanza-Aprendizaje.
2. Problemática de los Prerrequisitos.
3. Problemática de los Contenidos.
4. Problemática de los Objetivos.
5. Problemática de las Estrategias.
6. Problemática de la Evaluación.
7. Problemática de la Bibliografía.
8. Reformulación del Programa de la Especialidad.

II. Seminario sobre Fundamentos y Técnicas de Evaluación del Aprendizaje.

OBJETIVO BASICO:

- Lograr una instrumentación teórico-práctica sobre los fundamentos y técnicas de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior.

CONTENIDOS:

1. Supuestos de la Educación: fines, objetivos y metas.
2. Conceptualización previa: evaluabilidad, evaluación y medición.
3. Problemática de la evaluación: qué evaluar, a quién evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar, cuándo evaluar, para qué evaluar.
4. Tipos, niveles y funciones de la evaluación, según la naturaleza del objeto evaluable.
5. Determinantes y condicionantes de la evaluación.
6. Instrumentos de evaluación. Condiciones de su elaboración y aplicación.
7. Proceso evaluativo del aprendizaje. Tratamiento estadístico y calificación. Tabla de especificaciones.
8. Evaluación y decisiones curriculares.

III. Taller sobre Modelos y Estrategias del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

OBJETIVO BÁSICO:

- Capacitar para planificar y realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel superior.

CONTENIDOS:

1. Contexto socio-histórico del proceso de enseñanza- aprendizaje: condicionantes y determinantes.
2. Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Fundamentos de su sistematización.
3. Elementos y problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje: relación educando-educador, naturaleza de la materia cultural, métodos de estudio, vencimiento de dificultades crecientes, organización de las dificultades, recursos y estrategias, realización del proceso educativo, y evaluaciones.
4. Contexto curricular: Plan de Estudios, Plan de asignatura, Plan de clase, etc. Características específicas.
5. Modelos sistemáticos y sistematizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje: el plan de clase.
6. Evaluación sistemática del proceso de enseñanza- aprendizaje según la naturaleza de la materia, sus objetivos y el contexto curricular y social.

II. Seminario sobre Fundamentos Histórico-Sociales de la Educación.

OBJETIVO BASICO:

- Lograr una visión general acerca de la naturaleza de la educación del hombre y de su interrelación con el mundo.

CONTENIDOS:

1. Los sectores del mundo: naturaleza, sociedad y cultura. Su interrelación vertical y circular.
2. Interrelación hombre-sociedad: su ubicación de clase y su participación en el cambio y la transformación histórica,
3. Puesto del hombre en el mundo como ser cultural: su visión del mundo y de la cultura.
4. Tiempo y espacio como coordenadas del fenómeno histórico: historicidad de espacio y del tiempo.
5. El hombre como creador, recreador y transformador de la cultura y de sí mismo.
6. Los medios de existencia: producción, distribución y consumo en la estrategia mundial.
7. Dependencia y subdesarrollo. Cambio histórico de la dependencia y del subdesarrollo.

V. Seminario sobre Fundamentos Biológicos de la Educación.

OBJETIVO BASICO:

- Conocimiento y análisis de las bases biológicas y evolutivas del proceso de encefalización y su relación con el aprendizaje.

CONTENIDOS:

1. Origen y organización del sistema celular de los individuos y de los sistemas de tejidos y órganos. Principios de comportamiento celular.
2. Interacción entre los sistemas celulares y el medio. Receptores, conductores y efectores como bases orgánicas del aprendizaje biológico multicelular.
3. Estructura del material genético y codificación molecular. Biología evolutiva y determinismo biológico.
4. Desarrollo y diferenciación de los sistemas de análisis y procedimientos de respuesta: los reflejos.
5. Fundamentos orgánicos del proceso de encefalización. La experiencia y el sistema nervioso central. Hipótesis estructurales: del pensamiento.
6. Factores biológicos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje: condiciones hormonales, genéticas y nutricionales.

VI. *Seminarios sobre Fundamentos Psicológicos de la Educación.*

OBJETIVO BASICO:

- Capacitar en el conocimiento de la naturaleza y funciones de los procesos psíquicos básicos del aprendizaje.

CONTENIDOS:

1. La psicología y los factores condicionantes y determinantes.
2. Relaciones educando-educador: tipos de conducta.
3. Los procesos psíquicos básicos y el aprendizaje.
4. Pensamiento-razonamiento-lenguaje y sus conexiones con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. El aprendizaje: motivación, retención, reelaboración y transferencia.
6. Tipos de aprendizaje: motor, racional, asociativo y crítico. Dinámica interna y externa del aprendizaje.
7. El aprendizaje: problema bio-psico-social.
8. El aprendizaje: problema de vencimiento de dificultades crecientes, según la naturaleza de la materia.

VI. *Seminario Interdisciplinario sobre Problemática de la Filosofía de la Educación.*

OBJETIVO BASICO:

- Capacitar para el análisis de la problemática filosófica de la educación contemporánea y sus implicaciones específicas en la praxis pedagógica.

CONTENIDOS:

1. La educación como interrelación, como proceso y como sistema.
2. Carácter transitivo de la educación: educar y ser educado. Su problemática.
3. Posibilidades y límites de la educación: el ser, la realidad y sus determinaciones.
4. La educación y su intencionalidad: el problema axiológico de sus fines y objetivos.
5. La educación y el problema de su temporalidad.
6. Contenido educativo, métodos y praxis educativa: reproductora y transformadora.

VIII. Seminario sobre Teoría y Técnica de la Planificación Curricular.

OBJETIVO BASICO:

- Capacitar para la explicación teórica y el dominio práctico de las técnicas de elaboración del currículo.

CONTENIDOS:

1. Marco conceptual y problemática del currículo.
2. Fuentes del diseño curricular: realidad económica, realidad sociocultural, estructura del mercado ocupacional, posibilidades, profesiográficas.
3. Elementos integrantes del currículo. Los pensa y la jerarquización de las asignaturas. Sus interrelaciones estructurales y funcionales.
4. Análisis de los objetivos, estructuras y funciones del currículo pre-existente en la institución educativa.
5. Proceso, diagnóstico de planificación curricular: el Plan de Estudios: objetivos, perfil profesional, estructuras y niveles académicos, estrategias de aprendizaje, recursos, implementación, sistemas evaluativos, etc.
6. Modelos de planificación curricular: operatividad y funcionalidad según el contexto institucional y la realidad sociocultural.

IX. Curso-taller sobre Principios y Técnicas de Integración Grupal para Docencia.

OBJETIVO BASICO:

- Conseguir el dominio básico de las técnicas de organización de grupos para el desarrollo de la tarea docente universitaria.

CONTENIDOS:

1. El grupo como unidad de interrelación social y de aprendizaje.
2. Procedencia social de los grupos y la dinámica de sus intereses. .
3. Fundamentos y alcances de la experiencia grupal en el contexto educativo.
4. La experiencia vivencial y la integración grupal.
5. Dinámica de grupo y proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Rol del docente y roles de los participantes en el proceso grupal.
7. Estructuras grupales y técnicas de realización: foro, mesa redonda, simposio, seminario, debate, Phillips 66, estudio de casos, etc.

X. Seminario sobre Metodología de la Investigación Pedagógica.

OBJETIVO BASICO:

- Capacitar para el análisis de la realidad social y para la elaboración y aplicación de las técnicas de investigación pedagógica.

CONTENIDOS:

1. La realidad social: su universo y su problemática. La realidad pedagógica como realidad social.
2. El método científico: características y elementos aplicados a la realidad educacional concreta.

3. La investigación pedagógica: su problemática, sus métodos y técnicas.
4. El proceso de investigación: tema, marco teórico, hipótesis, variables, diseños, instrumentos, escalas y tendencias.
5. La experimentación pedagógica: grupo experimental y grupos de control. Las pruebas de control y las condiciones de la experimentación.
6. Los Instrumentos de investigación y experimentación: la observación, el muestreo, la entrevista, la encuesta, el cuestionario, las pruebas, los tests etc. Sus características, ventajas y desventajas.
7. El procesamiento de la investigación: planeamiento, elaboración, aplicación, tratamiento estadístico, análisis e interpretación de los datos.
8. El informe monográfico: plan, metodología, evaluación, conclusiones y toma de decisiones pedagógicas.

F. VALIDACION ACADEMICA DE LOS CURSOS Y SEMINARIOS

1. A pesar de que la preparación pedagógica de los r Instructores está legalmente prescrita, es oportuno presentar otros alcances complementarios:
 - a. Que el curso total de formación pedagógica, en sus niveles de Instrumentación y de Fundamentación sea exigido como base instrumental para el trabajo de ascenso.
 - b. Que la realización del plan de formación pedagógica (en sus dos niveles) pueda tener un valor determinado para el caso de que el Instructor decidiera emprender estudios de Postgrado.
 - c. Que al Certificado de Capacitación Pedagógica (a otorgarse cumplidos los siete seminarios) se le reconozca el valor de dos (2) puntos para efectos de concursos docentes y / o académicos.
2. Para los profesores de escalafón (Asistentes, Agregados, etc.), que voluntariamente tomaron estos cursos-seminarios, el *Certificado de Capacitación Pedagógica* que se otorgue:
 - a. Tendría una validación determinada para proseguir estudios pedagógicos de postgrado hasta la obtención de diploma de *Especialista en Educación Universitaria*; y
 - b. Serviría como requisito para optar a un año de beca universitaria destinada a realizar estudios pedagógicos de postgrado referidos a su especialidad, dentro o fuera del país.

G. LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Desde el punto de vista de la docencia, todo aprendizaje debe ser evaluado en alguna forma para estimar sus resultados y, conforme a ellos, introducir los correctivos deseables que tiendan a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin menoscabar la libertad que cada profesor tiene de seleccionar, con "los participantes del seminario, los instrumentos de evaluación y señalar los períodos de control del aprendizaje, el Plan de Formación Pedagógica señala los siguientes criterios:

1. *Todo curso y/o seminario debe ser evaluado.*

Habrà, cuando menos, dos tipos de evaluación: uno teórico, referido al conocimiento de los tópicos fundamenteales del seminario y su correspondiente problemática: y otro práctico, sobre el dominio técnico evidenciado en capacidades, habilidades y destrezas para plasmar en producto final el objetivo mismo del seminario.

2. La evaluación debe tener universo definido.

Este universo comprende diversos aspectos a los cuales se les asignarán determinados porcentajes que sumados, den el 100%. Su distribución será la siguiente, con asimilación a la escala de 0 a 20 puntos de calificación:

	Porcentaje:	Calificación:
a. Conocimiento de la problemática de la materia objeto del seminario y/o curso, hasta el	30%	6 puntos
b. Exposiciones individuales y trabajo en equipo sobre temas del programa del seminario, hasta el.....	20%	4 puntos
c. Asistencia regular y participación tanto en las reuniones de equipo como en las sesiones plenarias, hasta el.....	10%	2 puntos
d. Trabajo práctico como producto final sobre el objeto mismo del seminario y/o curso, hasta el	40%	8 puntos
	Total 100%	20 puntos.

3. Rango de Calificaciones y Conceptualización.

Los rangos de calificaciones y su respectiva conceptualización, para efectos de valoración de los cursos, seminarios y talleres, son los siguientes:

Rango de Calific.	Conceptualización
De 19-20	EXCELENTE
De 17-18	MUY BUENO
De 15-16	BUENO
De 12-14	REGULAR
De 10-11	NIVEL DE APROBACIÓN
De 7-9	DEFICIENTE
De 4-6	MUY DEFICIENTE
De 1-3	PÉSIMO.

Se establece el rango de 10-11 puntos de calificación, como el NIVEL DE APROBACIÓN. Para efectos estadísticos, el 0,5 se asimila a la nota inmediatamente inferior y el 0,6 a la nota inmediatamente superior. Los Certificados de Capacitación que se otorguen a los participantes, consignarán sólo una de las dos conceptualizaciones: APROBADO y APROBADO EXCELENTE según sus promedios de aprovechamiento.

VII. ESTRATEGIAS PARA LA IMPLEMENTACION

La implementación y ejecución del diseño curricular dependerán, sin duda, en gran medida, de la oportuna disponibilidad de los recursos humanos, materiales y didácticos que aquí se señalan y cuya solución escapa a las responsabilidades intrínsecas del Área. Esta estrategia presupone:

1. Periodización General.

Para abordar el problema total de la capacitación pedagógica de los Instructores, se establecen dos períodos académicos: uno *mínimo*, que irá de marzo de 1979 a noviembre

de 1981; y otro *máximo*, que partiendo también de marzo del 79 se prolongue hasta junio de 1982. Ambos plazos estarán subordinados, sin embargo, a que se tomen por parte de la Universidad las medidas siguientes:

- a. Mantener realmente racionalizada la tasa de crecimiento matricular, conforme a una norma ya aprobada.
- b. Cambiar las condiciones de contratación de personal docente, exigiéndose para ello concursos de capacidad académica y pedagógica y no solamente "papeles", como hasta ahora.

2. *Personal Docente.*

El equipo docente del Área de Formación Pedagógica debe irse conformando en la medida de las necesidades básicas, según las secciones con que cuenta. Para ello nuestra estrategia prevé las siguientes fuentes de recursos humanos.

- a. Profesores adscritos a las distintas Facultades que, mediante un Plan Interno de Capacitación Pedagógica en diversas áreas, puedan actuar, según sus competencias, en el desarrollo de los diferentes seminarios.
- b. Profesores de otras universidades del país, quienes por convenios universitarios, pueden ser transferidos temporalmente al Área de Formación Pedagógica de la Dirección General de Mejora- miento Académico.
- c. Contratar profesores extranjeros a TC. o DE., para cumplir programas específicos, cuando no se encuentre disponible personal nacional.
- d. Profesores venezolanos que serán especializados en universidades del exterior, mediante convenios entre la Universidad de Los Andes y la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho.
- e. Profesores accidentales contratados mediante Convenios de Cooperación Internacional para cumplir programas específicos, por tiempo determinado.

3. *Participantes:*

Los seminarios, talleres y cursos están destinados específicamente a los docentes Instructores (contratados y ordinarios) ya profesores Asistentes que así lo quisieran, todos ellos adscritos a las Facultades, Escuelas o Institutos de la U.L.A. A fin de facilitar el proceso de su capacitación pedagógica, se ofrecen las siguientes alternativas:

- a. Grupos de Instructores de una misma Unidad Académica (Departamento, Escuela, Instituto, etc.)
- b. Grupos de Instructores de distintas Unidades Académicas (Humanidades y Ciencias, Ciencias y Arquitectura, etc.)
- c. Grupos. de Instructores de carácter, interdisciplinario de una misma Unidad Académica (Sociología, Psicología, Matemáticas, Física, etc.). ..
- d. Grupos de profesores Asistentes, que así lo quisieran, según las modalidades anteriormente r señaladas para los Instructores.

4. *Alternativa Horaria*

Con el propósito de facilitar la concurrencia de los Instructores a los cursos de capacitación, ya que hasta el presente la cuestión del tiempo disponible es un gran problema, se ofrecen las siguientes alternativas:

- a. Una (1) hora diaria de lunes a miércoles y tres (3) horas los días viernes de cada semana.
- b. Cuatro (4) horas continuas los días viernes y dos (2) otro día de la semana.
- c. Tres (3) horas seguidas el viernes y tres (3) horas cualquier otro día de la semana.
- d. Seis (6) horas continuas los viernes, distribuidas de la siguiente forma: cuatro (4) en la mañana y dos (2) por la tarde.

- e. Períodos intensivos de doce (12) a quince (15) horas, según los casos, para grupos interfacultades, durante el año académico. .

5. *Solución Administrativa del Horario:*

Otra de las grandes dificultades con que han tropezado las primeras experiencias de realización de seminarios y cursos del Área, ha sido la carga académica excesiva de los Instructores en sus respectivas Unidades. Por ello se ofrecen las siguientes alternativas:

- a. Descargar a los Instructores de un (1) GRUPO de alumnos de la asignatura o asignaturas a su cargo.
- b. Transferir transitoriamente a un profesor de escalafón inmediatamente superior, el curso o la asignatura correspondiente, mediante compensación económica.
- c. Cumplir la disposición legal de descargar al Instructor de seis (6) horas/clase para que efectúe su formación pedagógica.

6. *Modalidad de realización de los Cursos*

Para una mayor eficiencia del desarrollo de los cursos y/o seminarios y su mejor aprovechamiento por parte de los Instructores, es pedagógicamente necesario:

- a. Desarrollarlos según una secuencia de prelación en grupos paralelos.
- b. Realizar los cursos prescindiendo de la secuencia de prelación, para varios grupos simultáneamente.
- c. Realizar una secuencia continua de capacitación pedagógica, en base a grupos de unidades interdisciplinarias.

7. *Recursos Materiales:*

Otro de los factores que afecta decisivamente el desarrollo de la capacitación pedagógica, es el referente a la carencia de recursos. Por ello, en cuanto a espacio físico, se sugiere utilizar las aulas de las Facultades y/o Institutos cuya desocupación sea prevista mediante un inventario y un horario especial; y utilizar, de manera más permanente, el Salón de Reuniones de la Dirección General de Mejoramiento Académico.

En lo que respecta a la *bibliografía especializada* para estos seminarios, puede hacerse un inventario de lo existente en las diversas bibliotecas de la Universidad para utilizar la bibliografía disponible. También es necesario la adquisición inmediata de la que sea indispensable, según las listas ya aprobadas para este efecto, en las librerías de la localidad y/o Caracas. Si no existiere en el mercado nacional, realizar gestiones encaminadas a conseguir la lo más urgentemente posible del exterior. De otra parte, cada Facultad que solicitare cursos para sus Instructores, estará en la obligación de colaborar en la adquisición de la bibliografía básica.

8. *Implementación Progresiva*

Ningún plan, sobre todo de esta naturaleza y de esta envergadura, puede ser instrumentado y desarrollado en su totalidad si es que no se prevén i etapas, procesos y evaluaciones. El plan de *Formación Pedagógica* observará este criterio en forma progresiva, semestral o anualmente, según los recursos humanos y materiales de que se disponga.

9. *Evaluación de la Estrategia*

Como la estrategia propuesta adquiere carácter experimental en razón de ser la primera experiencia que se tiene en este sentido, su evaluación será objeto de un seguimiento atento, para lo cual serán diseñados instrumentos evaluativos adecuados, para la toma oportuna de decisiones y rectificaciones deseables.



Mérida, Noviembre 20 del 79.

TEMA SÉPTIMO:

EL PROGRAMA DE ASIGNATURA COMO PROBLEMA

I

CONSIDERACIONES GENERALES

1. La economía y la educación son, sin duda, las realidades más complejas y problemáticas de las sociedades contemporáneas, sobre todo en países dependientes y de escaso desarrollo como los nuestros. Por eso educación y economía han sido y seguirán siendo compañeras de viaje en el proceso histórico de los pueblos. Ambas recurren, para ordenarse, a la *planificación*, aunque ésta no sea, en última instancia, sino una amable servidora de la teoría del Estado y de la Política misma.

"La educación no lo puede todo, pero lo que puede lo puede de verdad", señalaba un lúcido pedagogo argentino de nuestros días. Y para que "pueda" realizar lo que debe, la *planificación educativa* tiene que andar del brazo de la economía. Y aún así, en la educación hay imponderables que se le escapan por lo mismo que la educación trata de la formación del hombre y de las sociedades humanas. Pero renunciar a la planificación sería algo así como abandonarse al caos, o poco menos. Una parte de la planificación de la educación corresponde, como se sabe, a la planificación y organización del curriculum académico. Y dentro de esta planificación curricular está la planificación del programa de asignatura, con toda su complejidad, aunque a simple vista no lo parezca.

2. Para la concepción pedagógica universitaria tradicional, el Programa de Asignatura (o programa escolar, en sentido amplio) está constituido por la enumeración de temas y subtemas, expuestos a manera de *índice*, en forma *lineal*, de la asignatura que va a ser objeto de enseñanza-aprendizaje, en un determinado curso, previsto por los *pensa* académicos. A veces, como rasgo de "modernización" pedagógica, ese repertorio temático es precedido de un cuadro de "objetivos" como indicadores de la finalidad del Programa.

Este criterio, ya revisado y en vías de superarse en la educación media, parece ser todavía patrimonio exclusivo de la universidad, en forma general.

Aquí el diseño programático está librado al juicio más o menos espontáneo y subjetivo de los profesores de las diversas asignaturas.

Espontáneo en cuanto es el profesor quien, por sí mismo, basándose en la libertad de cátedra y en ciertos índices bibliográficos, selecciona y ordena contenidos para impartir su enseñanza. Y subjetivo, en cuanto esa selección y ese ordenamiento temáticos están determinados por la manera de pensar y estimar del propio profesor, independientemente de toda norma pedagógica y de toda interrelación curricular.

3. En esto se advierte, sin duda, una errada interpretación de la libertad de cátedra, por una parte, y una precaria y a veces absoluta falta de formación docente, por otra. Ambos factores, graves en sí mismos, son determinantes para que el diseño programático en la universidad acuse todavía una especial forma de concebir la educación y, sobre todo, de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

II. SUPUESTOS DE LA PROBLEMÁTICA ⁽⁹⁾

1. Sin embargo, la tensa problemática a que se ve enfrentada hoy la educación superior -con cuestionamientos que exigen desde el cambio de orientación y la reforma de planes y programas hasta la desaparición misma de la escuela como institución educativa-, ha motivado profundas reflexiones en torno a la formación docente y en especial a la formación pedagógica del profesor universitario. En este orden de cosas, el consenso es ya universal y ha sido investigado y expuesto por instituciones internacionales de la mayor solvencia en el campo de la educación: UNESCO, OIE, IIFE, etc.
2. Por ello, cuando se intenta abordar el tema de la función docente a cualquier nivel del sistema escolar, surgen interrogantes que están en la naturaleza misma de esa función, y que en el plano de la educación formal no es otra que la de orientar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre muchísimas interrogantes posibles, se plantean las siguientes:

- ¿Quién es el sujeto del proceso de enseñanza- aprendizaje?
- ¿Qué características biopsicosociales tiene este sujeto?
- ¿Qué contenidos culturales son objeto de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué naturaleza y qué valores sociales tienen estos contenidos?
- ¿Cuánto de estos contenidos hay que seleccionar?
- ¿Cómo habrán de organizarse estos contenidos seleccionados?
- ¿En función de qué supuestos se seleccionan y organizan?
- ¿Cómo podrán ser ellos objeto de enseñanza- aprendizaje?
- ¿Qué estrategias y qué métodos habrán de emplearse?
- ¿En virtud de qué supuestos se eligen métodos y estrategias?
- ¿Qué recursos materiales y didácticos son los apropiados?
- ¿Cuándo y en qué tiempo se abordará el proceso?
- ¿Cómo saber si este proceso ha sido bien orientado y promovido?
- ¿Qué instrumentos utilizar para evaluar el proceso?
- ¿Cómo saber si la evaluación evalúa válidamente?

⁽⁹⁾ Esta problemática y la que corresponde al diseño técnico, tiene ya algunas respuestas propias en el seminario sobre Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura, fundado y dirigido por el profesor César Chávez Taborga, miembro del personal docente de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

3. Si estas interrogantes no tiene respuestas claras y precisas en quien va a orientar y promover el proceso de enseñanza-aprendizaje, es difícil que su actitud docente y su mensaje educativo encuentren significación para la formación del sujeto educativo.

La docencia no es pues un mero hacer, sino un *saber hacer*, o mejor, una *praxis pedagógica* como categoría formativa del hombre-sociedad.

Aunque estas interrogantes no agotan la problemática docente, tienen sin embargo que ver mucho no sólo con el currículo y los pensa, sino fundamentalmente con el Programa de Asignatura (o programa de enseñanza-aprendizaje), en cuanto el programa, en última instancia, es el "núcleo vital" en que descansa y se sustenta toda la praxis pedagógica del docente y, en consecuencia, del sistema escolar en su conjunto. Por ello sus fundamentos y su técnica de elaboración revisten la máxima importancia tanto en la formación del maestro como en el ejercicio docente, a cualquier nivel educativo.

4. A pesar de esa importancia, no hay que tomar el programa como el desiderátum de la acción pedagógica, como algunos piensan. Esa acción está reservada, inequívocamente, en todo caso, al binomio interrelacional educador-educando, en cuanto es el hombre, y sólo el hombre, quien genera toda enseñanza y todo aprendizaje.
5. Tampoco, sin embargo, el programa puede ser visto como instrumento exclusivamente técnico, sin mensaje. Este tecnicismo, en sí mismo, además de ser infecundo, es alienante. Y lo es, porque se parte del preconcepto de que la técnica metodológica es neutra, aséptica. Se olvida, lamentablemente, que ella es portadora, especialmente en el campo educativo, de presupuestos filosóficos y de contenidos ideológicos, políticos, sociales y culturales, según la concepción y los intereses del Estado, de las instituciones y de las propias clases sociales.

Acaso por esa manera de estimar el tecnicismo pedagógico, los modelos programáticos y los diseños curriculares, inspirados sobre todo en la concepción conductista, tengan hoy, en el ambiente universitario, una grande acogida. Copiados y adoptados sin análisis de sus presupuestos y finalidades, denuncian en el docente una actitud totalmente acrítica.

Por ello podría sostenerse que estamos padeciendo, cada vez en mayor grado, de una virtual *alienación pedagógica*, por parte de algunas metrópolis, con graves consecuencias para el presente y el futuro de la educación de las nuevas generaciones y del país nacional. Porque la *copia* como tal, cualquiera que ella sea, en sí misma y como actitud docente, entraña la negación de toda finalidad educativa, de todo hecho pedagógico, y es funesta para el desarrollo de los poderes creativos del educando y del propio educador.

III. TIPOLOGÍA DEL DISEÑO PROGRAMÁTICO

En el panorama pedagógico contemporáneo, existe una rica y diversa multiplicidad de diseños programáticos. Cada uno con explicaciones conceptuales según como sea concebido el proceso educativo. Su planificación y elaboración dependen, pues, de esa concepción y de la manera cómo se instrumenten para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un cuadro indicativo, incompleto por cierto, podría ser el siguiente:

- Diseños *lineales*, como el mencionado anteriormente, acaso el más tradicional. Otros, que partiendo de temas "claves" o "generadores", descomponen el contenido en sus mínimos elementos, como el denominado *diseño instruccional*, cuya secuencia temática termina en un "cuello de botella", con todas las implicaciones antipedagógicas. Son reduccionistas no sólo en lo referente a "objetivos terminales" sino en lo que respecta a contenidos de secuencia lógica para la identificación de la llamada "conducta de entrada".
- Diseños taxonómicos, inspirados en objetivos también conductuales y en estructuras comportamentales que disocian sus componentes en categorías cognoscitivas, afectivas y psicomotoras, previendo procesos como comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Similares a los anteriores en cuanto reduccionistas, difieren un tanto porque formulan síntesis en cada uno de sus componentes curriculares.
- Diseños *concéntricos*, que partiendo de unidades temáticas y objetivos instrumentales, confluyen en núcleos de aprendizaje, tomando en cuenta los elementos implicados en el proceso: objetivos, estrategias, actividades, evaluación, revisión y retroalimentación. También son reduccionistas en lo que respecta a secuencias de contenidos, aunque no, de objetivos.
- Diseños *sistémicos* organizados modularmente y cuya estructura prevé "entradas", "procesos" y "salidas", obedeciendo, en algunos casos, a un enfoque de sistemas. Sus objetivos y actividades particularizadas se dan en flujogramas de secuencia lógica hasta lograr la descomposición del contenido en estructuras cada vez más simples para una mejor evaluación. Otros, en cambio, que partiendo de diversas áreas de una materia dada, las interrelacionan en sus contenidos de aprendizaje para lograr una visión y una experiencia más amplia de su universo temático y de su problemática. Presupone evaluación diagnóstica, objetivos terminales y evaluación integral.
- Diseños *horizontal-verticales* cuya estructura la más generalizada, prevé compartimientos para objetivos contenidos, orientaciones didácticas, evaluación y recursos. Otros, en cambio, parten de las áreas implicadas en el proceso de enseñanza -aprendizaje como totalidad dinámica: pre-requisitos, contenidos, objetivos, estrategias (metodología, actividades y recursos) y evaluación. Su horizontalidad no excluye sino supone una verticalidad del proceso de aprendizaje dado en "unidades significativas" cada vez más amplias y abiertas de universo temático y de tratamiento metodológico. Para esta concepción los *contenidos programáticos* son tanto los referidos a la asignatura misma como al resto de los elementos de la estructura horizontal, con problemática interrelacional y específica. Este diseño sobre todo en lo que respecta a la problemática y a la orientación es el que rige el seminario de Fundamentos y Técnicas de Elaboración de Programas de Asignatura de la Dirección General de Mejoramiento Académico de la Universidad de Los Andes. Su organización grupal es multidisciplinaria y su realización teórico-práctica responde a la concepción dialéctica de la praxis pedagógica.
- Hay igualmente programas basados en la *disciplinaridad temática*: "multidisciplinarios", "interdisciplinarios", "pluridisciplinarios", y "transdisciplinarios", con niveles, contenidos y objetivos centrales. La interrelación de procesos cognoscitivos y de experiencias vitales constituye el fundamento gnoseológico y epistemológico de cada uno de estos diseños.

IV. PROBLEMÁTICA DE ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN

Cuando se intenta planificar y elaborar un programa de asignatura, sin duda que surgen interrogantes y reflexiones en tomo a su estructura, a los contenidos de sus elementos integrantes, a los supuestos que los presiden, a los procesos formativos que generan, a los recursos de

implementación, etc. Y todo ello, naturalmente, bajo la concepción que se tenga de la educación como categoría social y del acto docente que implica. Una muestra de esa problemática, en sus enunciados más inmediatos y objetivos, podría ser la siguiente ⁽⁹⁾:

1. *Con relación a la elaboración del Programa:*

- ¿Cree Ud. indispensable la participación del profesor en la elaboración del programa, como garantía científica y pedagógica?
- ¿Es indispensable la participación del profesor en la elaboración del programa, aún no siendo especialista en la asignatura?
- ¿El proyecto de programa deberá ser sometido a consulta de otros colegas de la misma asignatura, con el propósito de modificarlo en caso necesario?
- ¿Estima importante discutir con los alumnos el proyecto de programa, a fin de introducir modificaciones, si lo amerita?
- ¿Es pedagógicamente necesario que los objetivos y contenidos del programa sean correlacionados con los de asignaturas afines?
- ¿El programa, así elaborado, debería ser discutido y aprobado por el Departamento respectivo o el Consejo de Facultad?
- ¿La asignatura en la cual Ud. trabaja surgió, desde un comienzo, como parte integrante de un Plan Estudios?

2. *Con relación a la organización del Programa:*

- ¿Está Ud. de acuerdo en que todo programa deberá consignar objetivos generales de la asignatura?
- ¿Es pedagógicamente falso el criterio de que el programa debe organizarse por unidades de contenidos?
- ¿Cada unidad del programa deberá necesariamente estar precedida de objetivos específicos según la naturaleza de la asignatura?
- ¿La selección de los contenidos de un programa depende más del criterio del profesor que del contexto del Plan de Estudios?
- ¿La jerarquización de los contenidos programáticos deriva más de la complejidad de los temas que de su secuencia lógico-psicológica?
- ¿Es aconsejable, desde el punto de vista pedagógico, organizar los contenidos en orden de secuencias para el aprendizaje?
- ¿Esa secuencia se realiza mejor por "unidades independientes" que por "unidades correlativas" en la estructura del programa?
- ¿Todo programa deberá prever necesariamente actividades a realizarse de acuerdo con los contenidos pero no con los objetivos diseñados?
- ¿Esas actividades deberán estar referidas fundamentalmente a los objetivos antes que a los contenidos del programa?
- ¿Las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser cumplidas solamente por los alumnos?
- ¿Esas actividades deben ser desarrolladas por los mismos alumnos con orientaciones del profesor?
- ¿Es imprescindible que el programa consigne en su estructura normas y procedimientos de evaluación de los aprendizajes?
- ¿Esas normas y procedimientos de evaluación deben cambiar de unidad a unidad o de tema a tema?
- ¿Los contenidos y objetivos de un programa tienen valor absoluto en el contexto de un Plan de Estudios?

⁽⁹⁾ César Chávez Taborga. *Encuesta Pedagógica Universitaria*. DIGMA. Universidad de Los Andes. Mérida, 1978, Pág. 8-12. Se toma de esta encuesta sólo lo referente al "Programa de Asignatura", ya que ella consta, además, de cuestionarios sobre "El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje" y sobre "El Proceso de Evaluación". En base a sus resultados, una vez aplicada, se elaboró el plan contenido en *La Formación Pedagógica del Personal Docente Universitario*, que es el que rige actualmente la labor de DIGMA en este campo.

- ¿Deberán tener relación directa los procesos evaluativos con los contenidos y objetivos del programa?
- Si el programa debe consignar también una bibliografía, ¿es preferible que esa bibliografía sea general y no específica por unidades de aprendizaje?
- ¿Deberá la bibliografía proporcionarse por unidades específicas, capítulos de textos o de libros?
- El programa debe prever contenidos máximos y mínimos a ser logrados en el aprendizaje. ¿Estima usted que este es un criterio pedagógico acertado a nivel universitario?
- ¿Es necesario que un programa sea reelaborado en cada semestre cambiando objetivos y contenidos antes de ser evaluado?
- ¿Es pedagógico realizar la evaluación y el cambio de un programa sin efectuar la evaluación previa del Plan de Estudios?

3. Con relación a los "componentes" del Programa:

- ¿Cree Ud. que la estructura de un programa debe tener en cuenta los siguientes componentes: Prerrequisitos, Contenidos, Objetivos, Estrategias, Actividades, Metodología, Evaluación y Bibliografía?
- Según su criterio ¿la estructura de este tipo de programa es pedagógicamente válida a nivel universitario?
- ¿Piensa Ud. que el componente "PRERREQUISITO" es innecesario en un programa académico universitario?

4. Con relación a la participación de los alumnos:

- ¿Considera Ud. que es importante entregar el programa a los alumnos el primer día de clases aunque ellos no lo reclamen?
- ¿Considera Ud. que carece de interés pedagógico explicar a los alumnos el sentido y los alcances del programa en una visión general antes de comenzar el curso?
- ¿Acostumbra Ud. consultar la opinión de los alumnos sobre las excelencias y fallas posibles del programa?
- ¿Es conveniente analizar con ellos las metas de cada objetivo específico de las unidades programáticas?
- ¿El análisis de procesos y secuencias de los contenidos programáticos es atribución exclusiva del profesor?
- ¿El profesor es quien debe determinar y poner en ejecución las actividades previstas en el programa?
- ¿Es prerrogativa del profesor señalar los instrumentos y las formas de evaluación de los aprendizajes?
- ¿Estima Ud. que es conveniente establecer el calendario de actividades y evaluaciones del curso sin participación de los estudiantes?
- ¿Cree Ud. que es importante explicar los alcances de la bibliografía unidad por unidad y capítulo por capítulo?
- ¿Estima Ud. conveniente modificar objetivos, contenidos y actividades del programa después de la discusión con los estudiantes?

A las anteriores interrogantes, podrían sumarse todavía algunas otras que tienen relación con los factores determinantes y condicionantes del hecho educativo, así como con los poderes y límites de la educación en cuanto categoría social. Pero esto, válido como lo es para los fundamentos del programa en cuanto elemento curricular, resultaría demasiado extenso para un seminario como al que está destinado el presente documento.

La intención del autor no ha sido otra que la de suscitar algunas reflexiones en tomo a la teoría y la técnica de elaboración del programa de asignatura. Hasta ahora esta problemática no había sido abordada sistemáticamente y en su verdadera dimensión, con sentido crítico y posibilidad creadora, sobre todo en el campo de la educación universitaria.



Mérida, 7 de octubre de 1981.

TEMA OCTAVO:

NUEVOS MAESTROS PARA AMÉRICA LATINA

HOMENAJE

Si al hombre le fuese dado el privilegio de transponer el tiempo histórico, sin duda que este Premio Interamericano de la Educación "Andrés Bello" lo estuvieran recibiendo, con la venia y el aplauso del Continente, los mayores maestros de nuestra América: Simón Rodríguez, de Venezuela; Horacio Mann, de los Estados Unidos de América; Domingo Faustino Sarmiento, de la Argentina; Gabino Barreda, de México; Eugenio María de Hostos, de Puerto Rico; José Pedro Varela, del Uruguay; y Enrique José Varona, de Cuba.

Hijos de la América, son los generadores de ideas, promotores de praxis pedagógica, creadores de la escuela pública y defensores del Estado Docente. Iluministas unos, positivistas otros, pragmáticos los demás, todos estuvieron poseídos por la vocación más alta y esencial que tiene el hombre: el educar, y por la pasión más noble: la libertad de nuestros pueblos.

Ubicados, en su mayoría, en la segunda mitad del siglo XIX, no encontraron mejor manera de sembrar su mensaje y de prevaler su derecho ciudadano, que ejerciendo la docencia allí donde estuvieron. Porque para ellos ayer, como para nosotros hoy, la docencia es profesión genérica: de ella nacen y por ella se hacen las demás profesiones. De ella emergen y hacia ella confluyen todas las requisitorias de la cultura, la ciencia y la tecnología. Y por ella se realiza, cada vez más superado, el supuesto de que el hombre llega a ser, como aspiraba Kant, lo que *debe ser*. Y es este *deber ser*, raíz fenoménica de toda praxis pedagógica, el que subyace y define la compleja responsabilidad del maestro.

Afirmada por el pensamiento griego y predicada por el "Siglo de las Luces", esta profesión tiene signo presuntuoso: formar al hombre para un tiempo dado, para un tipo de cultura y un estilo de vida. ¡Con razón tanta porfía en Simón Rodríguez por formar al republicano para vivir repúblicamente! Con razón tanto desvelo en Horacio Mann por la escuela popular y laica y por la formación del demócrata para la democracia!

Para esta pléyade de iluminados, América Latina no tuvo fronteras, como no las tiene, por naturaleza, la educación. Por ello Simón Rodríguez, embriagado de saberes siembra escuelas en Venezuela y Colombia, en Ecuador y Bolivia, en Chile y el Perú. Por ello también Sarmiento, el

(*) Discurso pronunciado en la sede de la Organización de los Estados Americano (OEA), en Washington, el 11 de septiembre de 1984 como motivo de recibir el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello".

gran desterrado, ejerce como educador en Chile para la luego fundar, convicto, la primera Escuela Normal de Santiago. Derrotada ya la barbarie rosista, retorna a su país y convierte en realidad su más bella aspiración: transformar a la Argentina en una gran escuela y convertir al maestro en ejemplo ciudadano.

Así también Eugenio María de Hostos. Luchador por la independencia de su patria, por donde anduvo como desterrado llevó su pasión docente: enseña en Venezuela y en Colombia, en Brasil y en el Perú, y se da a la tarea de fundar en Chile liceos en la provincia y en la capital. Maestro y publicista a un tiempo, concluye su luminosa vida fundando la primera Escuela Normal de Santo Domingo.

Y no hablaré de las grandes transformaciones de los sistemas escolares realizadas por Barreda, junto a Juárez, en México, por Varona en Cuba y por José Pedro Varela en el Uruguay, síntesis de la conciencia educadora de Horacio Mann y de la pasión docente de Sarmiento.

Para estos maestros integrales, que tuvieron de filósofos y de políticos, como soñara Platón; de sociólogos y de pedagogos, como pidiera Durkheim; y de científicos y poetas como exige el humanismo contemporáneo, dejo en su honor mi homenaje y mi declarada fe en una nueva escuela latinoamericana.

DESCONOCIMIENTO

A pesar de la ruptura de fronteras realizada por los grandes maestros de ayer, América Latina es hoy, acaso, menos conocida por los educadores del presente. Ya no es que nuestros pueblos se ignoren mutuamente, sino que nosotros, sus maestros, carezcamos de la noción de espacio y tiempo latinoamericanos para explicarnos, con argumentación madura, nuestro modo de ser educativo.

En la época febril de los medios de comunicación masiva, en América se desconoce lo que somos y no se sabe lo que hacemos. Y es que cada país está llevando, acaso sin saberlo plenamente, su propia parroquia adentro, con todas las consecuencias de un localismo asfixiante o de un nacionalismo ensimismado. Sin duda que el maestro boliviano, a pesar de la vecindad en que vive, sabe poco de la educación brasileña y de los educadores del Brasil, por grandes y lúcidos que sean. Y cosa semejante .debe ocurrirle al educador brasileño respecto de la educación venezolana o colombiana, por novedosos que sean, si lo son, sus estilos y proyectos educativos. Y así el resto de los países, desde México hasta la Argentina y el Uruguay.

Pero si el desconocimiento es hondo y la distancia es grande entre nosotros, no ocurre lo mismo con respecto a Inglaterra, Francia y Estados Unidos. Países de alto desarrollo y de culturas históricamente sistematizadas, han elaborado sistemas pedagógicos para la exportación y el influjo de nuestros sistemas escolares, desde el nacimiento mismo de nuestras repúblicas.

Así se explica el que tengamos sistemas educativos con estructuras enquistadas, superpuestas y contradictorias, exhibiendo un rostro ahistórico, desnaturalizado y sin la suficiente fuerza endógena para fundamentar nuestra manera de ser, nuestro modo de concebir y la forma de realizar nuestro proyecto raigal de identidad latinoamericana.

INVESTIGACION

Si de algo cabe acusarse a nuestra educación, entre tantas cosas acusables que tiene, es de carecer de un conocimiento de su propia problemática: el maestro carece de formación adecuada para investigar, no ya el *quantum* estadístico de nuestros problemas, sino el proceso mismo de su enseñar y su educar, partiendo, entre otras variables, de las grandes dificultades de aprendizaje de nuestros niños, nuestros adolescentes y nuestros adultos.

Para ello es necesario, en principio, desmistificar la investigación, bajarla del Olimpo y hacerla caminar por el kindergarten, la escuela, el liceo y la universidad. Si queremos hacer de la investigación una práctica normal del proceso educativo, a igual título que la didáctica o la evaluación, habrá que modificar entonces, sustantivamente, la formación del maestro latinoamericano.

Alguna vez he dicho, no sé sin con todo fundamento, que lo esencial es, tratándose de una nueva dirección pedagógica, lograr un saber crítico a través de la *problematización* y el *cuestionamiento* de los hechos y fenómenos que afectan al hombre y que padece la conflictiva sociedad contemporánea.

Para alcanzar esa conciencia crítica y ese saber cuestionador, es necesario partir de una *dialectización* de todo conocimiento, de todo aprendizaje y de toda experiencia. Sólo así podremos descubrir, en sus raíces, los fenómenos de la pseudoconcreción y de la falsa conciencia. Pero sobre todo de la falsa conciencia educadora, refugio de toda alienación y causa de toda dependencia colonial del pensamiento.

Países jóvenes como o somos, tenemos los latinoamericanos que aprender a caminar con nuestra propia planta, a pensar con nuestra propia cabeza y a crear y recrear con nuestro propio espíritu.

IMITACIÓN

En esta época del monopolio y de la división social del saber, estamos asistiendo a un fenómeno que no es nuevo pero que tiende a ser dramático y ridículo a la vez, porque importa una completa alienación del hombre, sobre todo del educador. Y su gravedad es mayor justamente porque se refugia en el sistema escolar: en la escuela, en el liceo y en la universidad.

Países altamente desarrollados, unos mejor que otros han diseñado una suerte de *parasistema* de educación superior para el consumo del postgrado de los países del tercer mundo. Además de suponer, como supone, una discriminación de "nuevo trato" para nuestra docencia, ese instrumento parecería no ofrecer a los maestros otra cosa que metodologías formalistas y esquematizadoras, unas veces, o abstractas y generalizantes otras, que se tornan infecundas para nuestro auténtico quehacer educativo.

Refugiadas en una fraseología funcionalista, todo quiere resolverse con dinámicas de grupo, con estilos evaluativos, con diseños curriculares, con orientaciones meramente psicologistas. A la altura de nuestro tiempo y de nuestra madurez profesional, ¿podremos continuar por el camino de la imitación y de la copia irracional? ¿Podremos aceptar esquemas que denuncian fachadismos artificiosos y falsos? ¿Podremos continuar escondiendo a través de esquemas como ciclos prebásico, básico, intermedio, medio y superior toda una realidad subyacentemente dramática en nuestros pueblos? ¿Podremos acogernos a la "modernización" de una escolaridad avanzada como en los países altamente desarrollados, si no hemos logrado generalizar la escuela primaria ni erradicar el analfabetismo?

PROPOSICION

Nada más infecundo y disolvente que la crítica por la crítica y la teoría por la teoría. Acostumbrados a resolver la crítica y la teoría en praxis innovadora y constructiva, quisiéramos proponer ante esta XV Reunión del Consejo Interamericano, una idea ya madura y una aspiración sentida: la creación de una *Escuela Normal Superior Latinoamericana*, para la formación de los cuadros especializados y superiores de la docencia en la Región.

Es evidente que la OEA ha venido realizando, en diversos países, programas de mejoramiento docente a diversos niveles. Ha ofrecido también, con reconocido éxito, asesoramiento y coordinación de políticas educativas en el Área. Y es deseable que persista y perfeccione estas líneas de trabajo.

Pero cosa distinta será el disponer de una estructura pedagógica orgánica para el postgrado de la docencia latinoamericana, desde el preescolar hasta la universidad. Hacia esta Normal Superior deberán confluír, para su funcionamiento los mejores cuadros latinoamericanos, para ofrecer su sabiduría y su experiencia. Maestros, profesores y catedráticos de México y Uruguay, de Argentina y de Brasil, de Venezuela, Ecuador y Bolivia, de Costa Rica y Nicaragua, en suma de todos los países, llegarían allí para realizar la obra común. Y de esta Normal deberán refluír, hacia sus propios países, los nuevos cuadros de especialistas para emprender la obra renovadora de la educación latinoamericana.

Frente a la crisis que se padece actualmente, hay que procurar la unidad de acción, utilizar nuestras mejores capacidades, colectivizar nuestros recursos económicos, cooperativizar nuestro esfuerzo y nuestra experiencia educadora. Uno de los defectos más acusados de nuestros países ha sido el querer resolver, por sí mismos, sus propios problemas educativos, sabiendo, como saben, de las carencias de que padecemos, individualmente considerados.

AGRADECIMIENTO

En este momento tan singular para la vida de un maestro, quiero recordar intensamente a Bolivia, mi patria, y pedir para ella toda la ayuda y la cooperación de que sea capaz esta Organización de los Estados Americanos. Quiero rendir, al propio tiempo, mi mayor homenaje al pueblo boliviano, a su magisterio ya su gobierno, por el duro sacrificio que están haciendo por salvar a la democracia en el corazón mismo de la América del Sur. Y agradecer al pueblo de Bolivia, en cuyo seno nací, el haberme hecho hombre, educador y ciudadano.

Pero mi agradecimiento entrañable llega también a Venezuela, tierra generosa que supo acogerme como exiliado político y estimarme como educador. Allí he ejercido mi magisterio con entera libertad, al más alto nivel: he dictado clases, he fundado cátedras, he organizado seminarios, he fundado instituciones académicas, he creado revistas pedagógicas, con el aliento siempre cálido de la Universidad de Los Andes.

Una muestra de esa estimación humana y comprensión educadora, es la presencia, en esta Sala, de quienes me acompañan a recibir este galardón: el Dr. Julio Tallaferró, Decano de la Facultad de Humanidades y Educación y, a la vez, Delegado Especial del Consejo Universitario y del señor Rector para este acto; y la del Dr. Silvio Villegas, Presidente de la Asociación de Profesores de la Universidad y Secretario General de la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela.

Saludo ahora, con admiración, a todos los que comparten conmigo los honores de esta hora: Ernesto Sábato, Gilda Lamarque de Romero Brest y Alicia Pomilio, de la Argentina; Fernando Lobo Carneiro, del Brasil; Gabriel Torres Villaseñor, de México; y Bernabé Santelices, de Chile.

La sola mención de estos nombres, como la de los galardonados en años anteriores, dice de la seriedad y ponderación con que la OEA sabe otorgarlos. Hago votos porque persista con el mismo espíritu, para nuevos éxitos y renovados aplausos de América Latina.



**POSTGRADO DE MEDICINA
FAMILIAR: EVALUACIÓN**

I. CONSIDERACIONES PREVIAS

1. La evaluación del aprendizaje, a nivel universitario, es tarea aún no incorporada sistemáticamente como parte del proceso educativo superior en forma técnica. Su incorporación deberá hacerse, por lo tanto, de manera elemental y progresiva para no violentar el quehacer docente.
2. La evaluación del aprendizaje importa tanto una cuestión teórica como un problema práctico. Todo aprendizaje es aprendizaje de "algo" y, por consiguiente, es tarea concreta, referida a una manera particular de adquirir conocimientos, capacidades y destrezas, según la naturaleza de la materia que se estudia y según su intencionalidad pedagógica. La evaluación, entonces, tendrá que referirse a tipos concretos de aprendizaje, y sus técnicas y enfoques cambiarán según esos tipos de aprendizaje.
3. En este orden de ideas, evaluar Matemáticas no será igual que evaluar Literatura, del mismo modo que hacerlo en Biología no será igual que en Sociología. De otra parte, incluso en el contexto de una misma asignatura, el sentido y las técnicas de evaluación cambian: No es lo mismo evaluar conocimientos que evaluar prácticas. Pero a nivel de conocimiento mismo, también la evaluación cambia: No es igual evaluar conocimientos en Filosofía que en Geografía, y así sucesivamente. La evaluación, por consiguiente, se torna compleja y su complejidad depende, en cada caso, de lo que se pretenda evaluar.
4. Con estas consideraciones previas, resulta claro y comprensible que un Programa de Evaluación, para un curso multidisciplinario y de alto nivel como es el de Medicina Familiar, no podrá constituir un Programa, sino unos lineamientos y pautas generales de evaluación, con todas las imprecisiones conceptuales y técnicas del caso.

II. RENDIMIENTO DEL ALUMNO

(NOTA IMPORTANTE: Evaluar el "rendimiento" académico del alumno, considerando al alumno en sí mismo, sin su relación inmediata con el Profesor, y sin tomar en cuenta el contexto integrado por el Plan de Estudios, el Programa de Asignatura, los Métodos de Enseñanza y los Recursos Didácticos, es pedagógicamente inexplicable y no deberá admitirse, sino a riesgo de convertir en mera metafísica el delicado proceso de enseñanza-aprendizaje)

(^o) Trabajo solicitado por la Comisión Organizadora del Curso de Postgrado sobre Medicina Familiar de la Facultad de Medicina, U.L.A, Mérida, 1982.

A. CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES:

1. Los conocimientos adquiridos son los fundamentales según los temas programados en el curso.....012345
2. Esos conocimientos concuerdan con los objetivos previstos en el programa de asignatura.....012345
3. Los conocimientos no son mera reproducción de apuntes de clase y de discusión del grupo.....012345
4. Los conocimientos demuestran que ha investigado en otras fuentes para enriquecer el tema.....012345
5. Al servirse de otras fuentes de consulta lo hace con juicio crítico y científico..... 012345
6. Tiene capacidad para relacionar el tema con los aportes de disciplinas afines..... 012345
7. Maneja en forma clara los conceptos y organiza bien las ideas para exponerlas.....012345
8. Organiza bien las ideas con vistas a encontrar solución a los problemas que se presentan012345
9. Interpreta adecuadamente la información recibida para aplicarla a situaciones reales012345
10. En el planteamiento y desarrollo de problemas infiere conclusiones y reglas adecuadas.....012345
11. Realiza síntesis adecuadas de lo aprendido, según etapas y secuencias de aprendizaje.....012345
12. Elimina nociones obsoletas y conceptos superados por la investigación científica.....012345
13. En sus exposiciones tiende a teorizar utilizando la experiencia y tomando en cuenta la realidad objetiva.....012345
14. Integra debidamente la teoría y la práctica en el análisis y conocimiento de la realidad.....012345

B. CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICA PROFESIONAL:

1. Cumple las tareas oportunamente y con responsabilidad profesional012345
2. Tiene hábitos de sistematización y estudio de los problemas profesionales012345
3. Distingue la incidencia de los distintos factores que intervienen en el análisis de casos.....012345
4. Realiza los diagnósticos con la debida precisión científica según el cuadro clínico.....012345

5. Tiende a comprobar experimentalmente los hechos y fenómenos que se le presentan.....012345
6. Los diagnósticos que realiza siguen un orden metodológico que implique procesos científicos..... 012345
7. Tiene responsabilidad profesional al asistir al paciente tratando de resolver el "caso" en la mejor forma posible..... 012345
8. No ve en el "caso" clínico a uno de tantos sino que se detiene a examinarlo como uno diferente..... 012345
9. Relaciona el "caso" con otros casos similares y destaca similitudes y diferencias.....012345
10. Receta la medicina más adecuada al "caso" teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas del paciente.....012345
11. Al estudiar el "caso" integra los diferentes signos y síntomas para diagnosticar adecuadamente.....012345
12. En el "análisis de casos" integra procesos de causa y efecto para comprender y tratar mejor a situación clínica012345
13. Relaciona científicamente el diagnóstico con a prescripción médica..... 012345
14. La prescripción médica es coherente en relación con el pronóstico previsto.....012345
15. Prepara psicológicamente al paciente en relación con el tipo de enfermedad y su curación012345
16. Realiza el seguimiento adecuado según la naturaleza del "caso" y su evolución clínica.....012345
17. En el seguimiento efectúa consultas interdisciplinarias con otros miembros del equipo de salud012345

C. PRACTICA MEDICA Y CONCIENCIA SOCIAL:

1. Demuestra comprensión y espíritu de solidaridad con el paciente y el grupo familiar.....012345
2. Observa y trata al enfermo como miembro integrante de la estructura familiar..... 012345
3. Estima a la familia como grupo afectado psicológicamente por la enfermedad de un miembro suyo.....012345
4. Prepara psicológicamente a la familia para sobrellevar las incidencias de la enfermedad de uno de sus miembros..... 012345
5. Prevé los desajustes socio-psicológicos del grupo familiar y trata de encausarlos adecuadamente.....012345

6. Estudia los desajustes del grupo familiar en relación con el contexto de la comunidad para buscarles solución.....012345
7. Investiga las causas generadoras de "enfermedades sociales" y sus repercusiones en la comunidad.....012345
8. Se relaciona tanto con las autoridades y los líderes de la comunidad como con el pueblo012345
9. Trata de orientar positivamente a los grupos sociales en la búsqueda de soluciones colectivas.....012345
10. Promueve una toma de conciencia colectiva ante la presencia de "enfermedades sociales".....012345
11. Se integra a la comunidad en forma activa para buscar soluciones a los problemas de la salud012345

III. PROCEDIMIENTO DE EVALUACION

1. Las opciones de puntajes que tiene cada ítem en las CINCO cifras de la columna de la derecha, marcan una escala valorativa de menor a mayor, con las siguientes significaciones: 0=Nulo; 1 = Pésimo; 2 = Deficiente; 3=Regular; 4 = Bueno; y 5 = Muy Bueno.
2. Para calificar se tacha con una raya el número que corresponde a la calificación estimada (012345) en cada ítem.
3. Para estimar el rendimiento de cada una de las áreas (Conocimientos y Capacidades, Conocimiento y Práctica Profesional, y Práctica Médica y Conciencia Social), se suma *verticalmente* cada una de las notas tachadas de las casillas de la escala valorativa. Luego! se suman *horizontalmente* los resultados de cada casilla. Enseguida, este resultado se divide entre el *número de casillas* que hayan obtenido calificación: el producto será el **PRÓMEDIO** de calificación del área correspondiente (Conocimiento y Capacidades, Conocimientos y Práctica Profesional, y Práctica Médica y Conciencia Social).
4. Para obtener el **PROMEDIO GENERAL** de rendimiento, se suman los subtotales de áreas y se divide entre 3 (que representa las tres áreas que fueron objeto de calificación).



Mérida, 10 de febrero de 1982.

**MÉRIDA Y EL CONGRESO DEL
EXILIO POLÍTICO**

PARA UN DISCURSO MERIDEÑO

*Ciudadano
Prof. César Chávez Taborga
PRESENTE.-*

Tengo el honor de dirigirme a usted con el objeto de invitarle a pronunciar el discurso de salutación de la Ciudad de Mérida, a los asistentes a la Conferencia Internacional sobre el Exilio y la Solidaridad en América Latina, en el acto que tendrá lugar en el Salón de Sesiones del Concejo Municipal el próximo viernes 26 de Octubre a las 7,30 p.m.

Estoy seguro de que habiendo usted fijado su residencia en nuestra Ciudad durante el tiempo en que se vio obligado a permanecer fuera de su país por razones de orden político, aceptará la invitación que le formulo en nombre del Ayuntamiento merideño.

Le reitero mis sentimientos de alta consideración y aprecio. Afectísimo amigo,

Dr. JESÚS RONDÓN NUCETE
Presidente del Concejo

Invitación: Mérida, 25 de octubre de 1979.

MÉRIDA Y SU VOCACIÓN DE ASILO.

Cuando una ciudad se funda, como se fundó ésta, sin que el fundador tenga licencia previa y poder legal suficiente para hacerlo, se está frente a un hecho que, por su singularidad, rompe el contexto de la historia oficial y oficialista de la Colonia.

Tal el caso de Mérida y el capitán Juan Rodríguez Suárez, quien no había sido autorizado debidamente para fundar ciudad ni distribuir tierras, por parte de la Audiencia de Bogotá. Sin embargo, esta ciudad toma partida de nacimiento el día 9 de octubre de 1558. Esta ruptura, obra de la dialecticidad histórica, se convierte desde entonces en signo de su vida social y política: Mérida no ostentará jamás títulos virreinales de "muy noble" ni de "muy leal", como otras ciudades latino americanas, hijas de la Conquista y la Colonia.

Pero hay también otro hecho singular en la vida de Mérida. Cuando su fundador, por el hecho de fundar la, es encarcelado en Bogotá y al poco tiempo se fuga de las celdas y toma el camino del destierro, Mérida le da asilo por una larga noche en su tránsito hacia Trujillo. Así Mérida ejercita desde entonces, y acaso para siempre, su amplia vocación de asilo.

Si no tuvo la "nobleza" ni la "lealtad" otorgadas por decreto, las tuvo de hecho por su calidad humana y por su peculiar manera de ser, de vivir y convivir. Y aquí está ella, con sencillez provinciana pero con mirada universal y universalista, recibiendo ahora en su seno, con alegría, a esta Conferencia Internacional del Exilio y la Solidaridad Latinoamericana. Exiliado político yo mismo hasta hace un año, aquí estoy, a nombre de la Ciudad, diciéndoles con profunda convicción: siéntanse asilados y en casa propia, que Mérida sabe dar y recibir con conciencia clara y mano limpia.

Ponemos este Acto de Homenaje bajo la mirada atenta de tres grandes figuras intelectuales de Mérida: el venerable Don Tulio Febres Cordero y los humanistas Gonzalo Picón Febres y Mariano Picón-Salas. Todos ellos, académicos de la Lengua y de la Historia, profesores universitarios y creadores de cultura venezolana y latinoamericana. Poetas, narradores y sobre todo ensayistas, los tres dejaron obra perdurable en el campo de las letras.

Don Tulio (1860-1938), como cariñosamente se le llama entre nosotros, es el *Maestro* por excelencia y el más entrañablemente merideño. Investigador vocacional, su vida estuvo consagrada a la explicación del ser y el modo de ser del hombre andino. Algunos de sus títulos son: "Procedencia y Lengua de los Aborígenes de los Andes Venezolanos", "Décadas de la Historia de Mérida", "Archivo de Historia y Variedades", "Clave Histórica de Mérida", "Documentos para la Historia del Zulia en la Época Colonial", "Don Quijote en América", "La Hija del Cacique" y "Páginas Íntimas". Todos ellos indicadores de la vida y el acontecer del Ande.

En cambio Don Gonzalo Picón Febres (1860-1918), además de literato, tuvo militancia política: Cónsul en Francia y canciller en Estados Unidos, fue también ministro de Relaciones Exteriores, ministro de Correos y ministro del Interior. Pero donde su vida adquiere mayor estatura, es en el campo de la investigación histográfica. De esto son testimonio sus ensayos "La Literatura Venezolana del Siglo XIX".y "Nacimiento de Venezuela Intelectual", estimados como claves en el proceso histórico-literario de este país.

Y finalmente, está Don Mariano Picón-Salas (1901-1965). Autoexiliado en Santiago de Chile cuando la dictadura de Gómez en Venezuela, allí completó su formación intelectual y profesional. Y aunque a su retorno a la patria ejerció importantes cargos oficiales, incluso la diplomacia, es en las letras donde su mensaje humanista y humanizador toma dimensiones continentales. "Comprensión de Venezuela", "De la Conquista a la Independencia", "Hispanoamérica: posición crítica", "Estudios de Literatura Venezolana" y "Dos Siglos de Prosa Venezolana", son ensayos que nadie podrá dejar de consultar si quiere comprender el proceso de integración cultural de nuestros pueblos. Pero Picón-Salas fue también un lúcido evocador, acaso por la honda nostalgia de su tierra en el exilio. En "Regreso de Tres Mundos" y "Viaje al Amanecer", dejó páginas hondamente sentidas y autobiográficas.

Si Mérida no tuviese otros motivos que la justificasen como sede de esta Confederación del Exilio y la Solidaridad que su rica vida intelectual, sus raigales tradiciones populares y su paisaje hecho de montañas estupendas, de valles fragantes y de ríos verticales y sonoros, sus merecimientos naturales ya serían suficientes.

Pero tiene, sobre todo, la cordial solidaridad de su pueblo y el espíritu inquieto, revolucionario y combativo de su juventud universitaria. Tiene, además, una "*praxis social*" y un "*demos político*" tan particulares, tan esencialmente suyos, que la distinguen y singularizan en el contexto nacional.

Por ello se diría que Mérida es una formación sociocultural que hace vida y hace historia de un modo distinto del resto de la República. Aquí la Universidad se confunde con la Ciudad en anhelos ciudadanos y preocupaciones culturales, sin que ello suponga renuncia a la lucha de clases o renuncia a los deberes de la inteligencia. Aquí nadie podría deslindar, con precisión, los atributos académicos y los fueros ciudadanos. Acaso por eso el propio Picón-Salas había dicho alguna vez: "Mérida es una Universidad con una Ciudad por dentro..."

Aunque la frase tenga una cierta carga retórica, su verdad es auténtica. Bastaría, para probarlo, la composición académica, ideológica y de clase de este Ilustre Concejo Municipal. Aquí su dignísimo Presidente, el Dr. Jesús Rondón Nucete, es catedrático de Derecho Constitucional y de Regímenes Políticos en los cursos de postgrado de la Universidad de Los Andes, y el ilustre Rector de la Universidad, Dr. Pedro Rincón Gutiérrez, es a su vez Concejal del Municipio, como lo

son los catedráticos Rubén Avendaño Monzón, Néstor López y Manuel Padilla. Pero es también Concejal un distinguido estudiante universitario, el bachiller Freddy Sirit, y lo es igualmente una de las secretarías de la Universidad, la señora Olga de Atencio. Y por si esto no fuere suficiente, aquí estoy yo mismo, hablando en nombre de la Ciudad y de su Ayuntamiento, siendo a su vez profesor de esta Universidad Andina.

Pero no sólo comparten responsabilidades municipales profesores y alumnos universitarios. También lo hacen representantes de algunas organizaciones laborales: el secretario general del Sindicato de la Construcción señor Néstor Marcano y el dirigente del Movimiento de las Cooperativas, señor José Rafael Garnica.

* * *

Señores Delegados:

El Honorable Concejo Municipal de Mérida les saluda fraternalmente y rinde homenaje, en vosotros, a vuestros pueblos, por la lucha que libran actualmente contra las dictaduras por la libertad de América Latina.

Y como un reconocimiento de esa lucha, tiene el honor de declarar Huéspedes Distinguidos de la Ciudad de Mérida, a los siguientes ciudadanos latinoamericanos y europeos: Hortensia Bussi de Allende, esposa del gran Mártir de América, Salvador Allende; Dr. François Rigaux, presidente de la Conferencia; Dr. Louis Joinet, ilustre magistrado de la Corte de París; monseñor Sergio Méndez Arceo, alto exponente de la iglesia latinoamericana; Dr Guillermo Toriello, ex-canciller de la dignidad del pueblo de Guatemala; Dr. Aniceto Rodríguez ex-senador y ex- presidente del Senado Nacional de Chile; y julio Cortázar, Mario Benedetti, Carlos Martínez Moreno y Eduardo Galeano, escritores comprometidos con la liberación de América, intérpretes y defensores de la autenticidad cultural de nuestros países.

A Tiempo de despedirles, la Ciudad de Mérida hace votos porque las Resoluciones y Acuerdos de esta Conferencia Internacional se conviertan en realidad tangible. Y porque no olvidemos que el exilio, aunque duro y pesoso, es también aprendizaje para luchas nuevas en nuevos senderos. Es experiencia asimilada para otras creaciones y recreaciones del espíritu. Es integración con otros pueblos y otros compañeros, en otras situaciones de la vida.

Tampoco olvidemos que allí donde nos toque actuar, con adversidad o sin ella, sea tarea nuestra dejar aportes siempre renovadores para la causa latinoamericana. Sólo así tendremos razón y fortaleza suficientes para construir, a nuestro retorno, senderos de libertad y cultivar eriales nuevos en la ergástula fatídica dejada por el fascismo en el rostro y la piel de nuestros pueblos.

Mérida, 26 de octubre de 1979.

ECOS DEL PREMIO

NOTICIA

Favor transmitir profesor César Chávez Taborga siguiente mensaje: "Compláceme comunicarle que Jurado Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1984 resolvió por unanimidad conceder a usted el mencionado galardón compartido en partes iguales con la distinguida educadora, investigadora y líder institucional argentina Gilda Laura Lamarque de Romero Brest. Ceremonia entrega mencionado premio tendrá lugar durante la realización de la Décimoquinta Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Próximos días comunicaremos fecha y lugar. Nombre esta secretaría felicítale por haber obtenido tan merecido reconocimiento.

Atentamente.

JOAO CLEMENTE BAENA SOARES
Secretario General

* -----
Cable EDU - 918 OAS WASHNDC., 30 julio, 1984. OEA VEN, Caracas.

PROMESA

Excelentísimo Dr. Joao Baena Soares
Secretario General
Organización Estados Americanos
Washington, D. C.

Altamente honrado y complacido agradezco su cable EDU/918 comunicándome decisión unánime Jurado Concediéndome Premio Interamericano Educación "Andrés Bello" 1984. Esta distinción compromete entrega de mis modestas capacidades y mis mayores esfuerzos al replanteamiento y reforma de la formación de los docentes de América Latina para beneficio de la educación en el área regional. Espero conocer fecha y lugar entrega premio.

Muy cordialmente.

CÉSAR CHAVEZ TABORGA

VEREDICTO

I. El Jurado del Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello", designado de conformidad por lo establecido en la letra d) del artículo 1 del Reglamento aprobado por la Comisión Ejecutiva Permanente del Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPCIECC), se reunió, previa convocatoria del Secretario General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), en la ciudad de Washington, D. C., del 16 al 18 de julio de 1984.

Estuvieron presentes en la reunión los señores: Antonio Cabral de Andrade, Presidente del Jurado en su calidad de Representante del Comité Interamericano de Educación-(CIE) y los miembros Héctor Félix Bravo, designado por la Universidad de Buenos Aires, institución seleccionada al efecto por el Gobierno, de la República Argentina; David Escóbar Galindo designado por la Universidad José Matías Delgado, institución seleccionada por el Gobierno de El Salvador; y Uladislao Gómez, Premio "Andrés Bello" 1983, designado por el Secretario General de la OEA. El miembro designado por la Universidad de Roma por encargo del Gobierno de Italia, Pierangelo Catalano, se excusó a último momento por razones de fuerza mayor.

Actuó como Asesor-Secretario Técnico, Osvaldo Kreimer, Jefe de la División de Comunicación para la Educación del Departamento de Asuntos Educativos.

El jurado celebró seis sesiones de trabajo.

En la primera sesión, después de escuchar la información que le proporcionó la Secretaría Técnica en relación con los documentos presentados a su consideración, resolvió establecer previamente un procedimiento sistemático de análisis de las quince candidaturas procedentes de los Ministerios de Educación, Facultades o Institutos Universitarios y Asociaciones o Federaciones de Educadores de ocho Estados miembros de la OEA, recibidas en la Secretaría General de la Organización hasta el 29 de febrero de 1984, fecha en que terminó el plazo fijado para la presentación de dichas candidaturas.

II. Teniendo en cuenta lo establecido en la Resolución CIECC-324/77, según la cual este Premio "se otorgará anualmente al trabajo o acción que, en el campo de las Ciencias de la Educación, promueva innovaciones educativas de alta trascendencia en los países miembros de la

* Cable OEA VEN 248381. Caracas, 6 de agosto, 1984.

* Veredicto del Jurado. Washington, D. C., 16-18 de julio, 1984.

Organización", el Jurado consideró que la vida y obra de los candidatos hubieran estado dedicadas a la Educación "strictu sensu", ya que existen otros premios, como el "Bernardo A. Houssay" para el campo científico, y el "Gabriela Mistral" para el campo cultural.

III. Los criterios de análisis definidos por este Jurado para el otorgamiento del Premio se refieren a dos grandes perspectivas de valoración de las candidaturas: la obra en sí, y los atributos personales de los candidatos.

Si bien la obra y la persona son perspectivas de una misma realidad, se las considera categorías de análisis valiosas y diferenciales que permiten una ponderación más discriminada e integral.

Con respecto a la obra se consideran las siguientes facetas:

- 1) Su relevancia para el desarrollo y avance de la educación. Esta relevancia es el mejor indicador global de la calidad de la obra.
- 2) La consistencia de la obra.
- 3) Su creatividad, en tanto implica innovación y experimentación.
- 4) Su componente de investigación científica.
- 5) La capacidad evidenciada de multiplicación por medio de la docencia o de publicaciones para el público especializado o general.
- 6) Su proyección nacional e internacional. Con respecto a los atributos personales de los candidatos, se consideraron las siguientes facetas:
 - 7) La trayectoria de vida.
 - 8) Los títulos académicos.
 - 9) Las distinciones honoríficas.
 - 10) Las oportunidades y circunstancias que incidieron en su trayectoria. Este último indicador, con carácter explicativo y no valorativo.

IV: En función de estas orientaciones y criterios, el Jurado en un primer análisis decidió que algunos de los candidatos, si bien poseían calificaciones excelentes y relevantes en sus distintos campos de actuación, éstos últimos no correspondían a los determinados específicamente en la Resolución indicada, es decir, al campo de la educación y de las ciencias de la educación. Seguidamente, revisó las candidaturas restantes para seleccionar aquéllas que destacaban una vida y una obra que por su relevancia, consistencia y creatividad trascendían el ámbito nacional respectivo. Y finalmente resolvió por unanimidad que el Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1984 sea compartido "ex aequo" por los candidatos Gilda Laura Lamarque de Romero Brest, de Argentina, y César Chávez Taborga, de Bolivia.

El Jurado en esta forma reconoció el mérito de dos eminentes americanos que habiendo iniciado su carrera como maestros de la niñez, definieron en su trayectoria de toda una vida dos perfiles brillantes: uno, dando primacía a la investigación y desarrollo institucional; el otro, a la docencia y la reforma pedagógica. En ambos casos, con entrega de su vida al mejoramiento e innovación de la educación en el ámbito regional.

.....
César Chávez Taborga se inicia como maestro primario rural en el Beni, Bolivia, 1946 y desarrolla una vida de docencia que cubre todos los niveles en su país, se extiende al Uruguay y culmina hasta hoy en Venezuela. Su acción como maestro y administrador de la educación, y sus publicaciones tienden a renovar en la teoría, en la organización y en la práctica la pedagogía boliviana, teniendo un rol pedagógico en la Reforma Integral de la Formación Docente en el período de Gobierno Constitucional del 60 al 64 como Director Nacional de Formación y Mejoramiento Docente, reforma que incluyó la profesionalización de los maestros, la modernización de su curriculum, la creación de institutos normales y experimentales y del Instituto Superior de Ciencias de la Educación.

Sus calificaciones lo llevan a asumir cátedras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo y otros institutos uruguayos, y a partir de 1972 en la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, en cuya Facultad de Humanidades y Educación primero y luego en la Dirección General de Mejoramiento Académico realiza una amplia tarea docente y de desarrollo institucional. Su obra escrita incluye más de una decena de libros pedagógicos, entre los cuales destacan: "Doctrina y Práctica de la Escuela Única" (ensayo, 1953); "Introducción a la Sociología Pedagógica" (texto, 1956); "Ciclo de Orientación Pedagógica Universitaria" (ensayo, 1974); y "Evaluación del Texto Didáctico Universitario" (texto, 1983), cuya importancia y utilidad ha motivado un amplio reconocimiento del público y de la crítica especializada. Además, tiene una profusa producción de alto nivel técnico en la revista MINKHA, de la cual fue Director-fundador en su país.

Un indicador de la relevancia e irradiación latinoamericana de la obra de Chávez Taborga lo da el hecho de que su candidatura al Premio "Andrés Bello" fuera auspiciada por numerosas y calificadas asociaciones de maestros, trabajadores de la educación, educadores y profesores universitarios de Bolivia y Venezuela.

V. Como contribución al perfeccionamiento de los mecanismos operativos del Premio y su difusión, los miembros del Jurado se propusieron presentar a la Secretaría General sugerencias específicas referentes a la divulgación de la existencia del Premio, al contenido de la presentación de las candidaturas y a la información de base que los miembros de los futuros Jurados deberán tener a su disposición con suficiente anterioridad.

Antonio Cabral de Andrade
Presidente

Héctor Félix Bravo

Uladislao Gómez Solano

David Escóbar Galindo

Oswaldo Kreimer
Asesor-Secretario Tónico

DIPLOMA

**EL CONSEJO
INTERAMERICANO
PARA LA EDUCACIÓN
LA CIENCIA Y LA CULTURA**

Teniendo en cuenta la decisión adoptada por el
Jurado Calificador instituido para discernir el

PREMIO INTERAMERICANO DE EDUCACIÓN
"ANDRÉS BELLO"

ACUERDA
Otorgar el mencionado Premio correspondiente
al año mil novecientos ochenta y cuatro al Profesor

CÉSAR CHÁVEZ TABORGA

como reconocimiento a sus méritos relevantes
en el campo educativo.

Washington, D.C. once de septiembre de
mil novecientos ochenta y cuatro

Jose Clemente Zamora
SECRETARIO GENERAL DE LA OEA

Jose H. Deudman
PRESIDENTE DEL CONSEJO INTERAMERICANO
PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

[Signature]
PRESIDENTE DE LA COMISION EJECUTIVA
PERMANENTE DEL CONSEJO

[Signature]
SECRETARIO DEL CONSEJO

LA VOZ ACADÉMICA.

Prof. César Chávez Taborga
Dirección General de Mejoramiento Académico
SU DESPACHO.

Estimado Profesor Chávez:

En la oportunidad de avisar recibo de su amable comunicación del 24 de septiembre pasado, me es grato informarle que leí con el mayor interés y deleite, tanto el discurso "Maestros para América Latina", que usted pronunció en la Sede de la Organización de los Estados Americanos en Washington, como el acta del Jurado del Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" 1984, con el cual usted fue dignamente distinguido.

Es motivo de orgullo para la Universidad de Los Andes que uno de sus profesores haya alcanzado reconocimiento internacional de tanto relieve. Su ya extensa trayectoria como pedagogo, desde su natal Bolivia, cubriendo su trabajo en Uruguay y su más reciente, pero no menos relevante, en Venezuela, corresponde a la labor de maestro que a su paso deja huella imborrable.

FACULTAD DE CIENCIAS

Juan Mendialdúa
Bernardo Fontal
Elio Moreno Balza
María E. Marquina de Bastidas
María Trinidad Vielma Anaya
Silvia E. Contreras González
Paulino Delgado Méndez
Ana Montarroso León
Morelia Pérez de Valderrama
Alfonso Rodríguez
Enrique Peña Cimarro
Silvia Moros

FACULTAD DE ARQUITECTURA

Adelio Andreetta Riva
Evelín Cadenas de Cerón
Sara Mora Contreras
Carlos Rubio Pérez
Salvatore Spina C.

FACULTAD DE ECONOMÍA

Belkis Álvarez de Quintero
Eva Maldonado de Rodríguez
Nelly Moreno Delgado
Magdalena Muñoz de Dávila
Dulce Monagas de Fermín
Oscar Quintero Straus
Marina Rivas de Serrano
Arnaldo París Zeuner

FAC. DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

David Fermín Fermín
José del Grosso
Leomar Niño Del Grosso
Stella Serrano de Moreno
Freddy Mudarra
José Miguel Monagas
Marlene Castro Romero
Evilexis Betancour
Marcos Bompert
José Salas Ojeda
Amado Moreno Pérez
Humberto Ruiz Calderón
Lorenzo Alfonso

FACULTAD DE ODONTOLOGIA

Teresita Heredia de Morantes
Alba M. Belandria de Rangel
Balbina Dávila Ovalle
María Seguías de Cova
Rafael de J. Miliani Villasmil
Francisca Acosta de Acosta
Gladys Ramírez Duque

Reciba nuevamente mi expresión de solidaridad y plena satisfacción por el alto logro que de alguna manera se proyecta en nuestra Universidad.

Con la mayor deferencia saludo al amigo y al respetado profesor.

JULIAN AGUIIRE PE
Vice-Rector Académico

LA VOZ DOCENTE

Señor
Rector Presidente y demás Miembros del
Consejo Universitario
PRESENTE:

El pasado 11 de septiembre el Consejo Interamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la Organización de Estados Americanos (O. E. A.) hizo entrega del Premio "Andrés Bello". Esta distinción, que en nuestro continente se corresponde con el máximo honor en el campo educativo, fue otorgada este año al profesor CÉSAR CHÁVEZ TABORGA, miembro del Personal Docente de nuestra Universidad de Los Andes.

Quienes suscribimos el presente documento, docentes de esta institución y alumnos del profesor Chávez Taborga, nos unimos a la satisfacción que se siente en nuestra Casa de Estudios cuando uno de sus docentes ha sido honrado con tal excelso premio. Al propio tiempo hacemos público nuestro reconocimiento a la personalidad pedagógica de quien ha sido para nosotros *guía intelectual* en el proceso de formación docente.

Nuestro más profundo espíritu universitario alienta el dictamen que este reconocimiento público sea circunstancia propicia para la reflexión en tomo al hecho pedagógico en la enseñanza universitaria. Por ello, nuestro homenaje se traduce en esta expresión discursiva que públicamente hacemos llegar ante el Ilustre Consejo Universitario.

En el amplio aspecto de actividades intelectuales que hace merecedor de tan honrosa distinción al profesor Chávez Taborga, destaca para nosotros, docentes universitarios, la labor de *formador de formadores* que ha desplegado en los últimos años en nuestra institución. Es precisamente esa actividad que canaliza cabalmente la honra que esta Universidad recibe cuando a uno de sus docentes le es otorgado el Premio Interamericano "Andrés Bello".

* Carta abierta, Mérida, 9 de octubre, 1984 Publicada en "FRONTERA", Mérida, 11 de octubre, 1984, al cumplirse un mes de la recepción del Premio.

Conocedores activos de aquella labor, forjada en la praxis universitaria de nuestra institución, reafirmamos nuestra convicción en la concepción que la anima y gracias a la cual ha podido sobrepasar múltiples pruebas. Se resume tal concepción en la búsqueda de una metodología de la enseñanza superior, en la construcción de una *pedagogía universitaria*. Es una respuesta firme ante la paradoja que plantea el contraste entre la misión educadora que está llamada a cumplir la institución y la notable -aunque no siempre sentida- ausencia de planteamientos pedagógicos respecto a esa misión. Se agudiza el contraste, cuando el carácter de superioridad académica que le corresponde a la Universidad se interpreta como búsqueda del conocimiento, puesto que la reflexión sobre el sentido y la forma en que va moldeándose en el proceso histórico una de sus actividades específicas -la educativa-, sería una expresión natural del acontecer universitario. No hay duda que la ruptura de esta circunstancia paradójica, por intermedio de la acción universitaria traducida en la reflexión sobre ese contraste y orientada hacia la conformación de una pedagogía universitaria, contribuye notablemente al realce del espíritu académico que es la expresión más vital de nuestra institución.

La experiencia de formación y mejoramiento pedagógico, que desde el año 1978 se desarrolla en la Universidad de Los Andes a través de la Dirección General de Mejoramiento Académico, ha sabido alimentarse de esta idea. Para quienes hemos sido participantes de esa actividad ha quedado, además, la inevitable repercusión práctica en nuestro ejercicio docente.

Inevitable por cuanto la forma que ha adquirido tal experiencia corresponde a la vivencia del hecho educativo sobre el que opera la reflexión. Y ello, tanto en el nivel de los contenidos explícitos -determinados por la especificidad de nuestra área de docencia- como en la actitud del mismo proceso pedagógico- la que proviene de nuestra experiencia natural en el ejercicio docente, sumada a la propia del proceso de formación pedagógica.

No es necesario enumerar a todas y cada una de las implicaciones que ese proceso formativo haya generado en nuestra práctica docente. Para el propósito de destacar la nobleza de tal experiencia, nos es suficiente manifestar el sentimiento común del peso que a nivel individual -en el cumplimiento de las labores docentes- ha tenido el seguimiento, aún siendo éste parcial, del plan de formación pedagógica.

Sin embargo, corre pareja con la bondad que adjudicamos a esta experiencia una duda que se nos hace manifiesta en dos dimensiones concretas. Por una parte, institucionalmente no podemos conformarnos con ese sentimiento individual, que nos ayuda a afirmar nuestra convicción en el tránsito por un camino de formación pedagógica; sentimiento, que implica la creencia de una mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario. No habrá avanzado mucho la institución en la prosecución de una pedagogía universitaria si esa búsqueda queda abandonada al azar con que las individualidades puedan conducirla.

Por otra parte y en relación indisoluble con la dimensión anterior, observamos, no sin temor, el decaimiento que esta experiencia ha sufrido en los últimos tiempos. Su reafirmación institucional se nos presenta como imprescindible, habida cuenta de la importancia que atribuimos al proceso de formación; pero, quizá con mayor fuerza, cuando sentimos la ausencia de un espacio institucional al cual acudir en cuanto la componente reflexiva de nuestra actitud docente nos lo exige. Expresada esta última problemática, resultará claro el sentido de llamado institucional que tiene este mensaje.

Tratándose en el fondo de una cuestión de doctrina universitaria, corresponde, en el mejor sentido universitario, a los organismos de gobierno institucional la interpretación, a la luz de este espíritu, de ese acontecer que cuenta en su haber un trecho recorrido lo suficientemente prudencial.

Muchas posibilidades podríamos asomar respecto a la forma en que se encausaría la reafirmación de esta experiencia en nuestra Universidad. Sin embargo, más allá de las estructuras organizativas o modalidades jurídicas que permitan tal hecho, lo más deseable es la fijación de principios doctrinarios al respecto, teniendo en cuenta el tránsito histórico del intento sostenido de formación de formadores.

Seguros estamos que la honra que la institución siente ante el homenaje rendido a uno de sus docentes más preclaros en el campo de la reflexión y la praxis educativa, será más profunda en la medida en que los organismos de gobierno universitario hagan más preciso el *sentido* de la misión docente que nos encomienda la legislación universitaria, muy particularmente en cuanto concierne a la formación de docentes.

FACULTAD DE MEDICINA

Jesús Calderón Rodríguez
Enrique Mendoza Contreras
Isabel Delgado de Benassai
María Rojas de Betancourt
Victoria Soto de Sosa
Alba Hernández Carrero
Alice Salvatierra de Landaeta
Belkis Zambrano de Volcanes
Fanny Suárez Escalona
Elfida Terán de Ramírez
Margarita Medina Sánchez
Lía Santibáñez Muñoz
Carmen Amadora Zabala
Mireya Soret de Espinoza
Célida Salazar de Vega
Alioranda Parra V.
Ana Ovalles de Medina
Aura Pinto de López

FACULTAD DE INGENIERÍA

Víctor Peña Cárdenas
Isabel Besembel Carrera
Jorge Dávila Rojas
Doris Balza de Vielma
Freddy Carías Díaz
Andrés Vielma
Fernando Romero

FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES

Cleiser Calderón González
Luís Cedeño Mujica
Idel Contreras Cattita
Ana Díaz de Ruiz
José Alí D'Jesús Cerrada
Narcisana Espinoza de Pernía
Narsel González Barboza
Manuel Briceño M.
Clemente Hernández Peña
Miguel Ilija Fistar
Ludolfo Martínez Méndez
Ceres Boada
Alejandro Noguera
Snelle Camero

Gladys Mogollón de Chacón
Rubén Quintero Galíndez
José Rondón Rangel
José Suniaga Quijada
Delfina Trinca Figuera
Luis A. Valverde
Edgar Romero C.

PLANIFICACIÓN

Maury Briceño Méndez
Beatriz López de Villaroel

FACULTAD DE FARMACIA

Elizabeth Delgado de García
Carmen Amelia Padilla
Lorena Fistel de Valera
Inés Porras de Carrero
Elizabeth Carnevali de Tatá
Mercedes López Martínez
Aída Lorente de Grimaldi
María Isabel García Fernández
Ángel Tomás Garrido
Nancy Khouri Ramos
Alis Sánchez de Plaza
Cándida Díaz Rivero
Gladys Becerra Depablos
Graciela Contreras Santos
Alba Paredes de Salas
Julio Rojas Meléndez
Ana Rosales de Morales
Reyna Tablante Moreno
Celina de Nava



Fanny Bricent
B/det. | ~~Industria~~
El B. P. C.
sajome Marismas Salinas
~~El B. P. C.~~
Evelin Colunga
El B. P. C.
El B. P. C.
El B. P. C.

© Rolando Diez de Medina, 2011
La Paz - Bolivia