

# *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*

Revista Académica evaluada por pares  
Editor: Sherman Dorn  
College of Education  
University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>) y por H.W. Wilson & Co.

Editores Asociados para Español y Portugués  
Gustavo Fischman  
Arizona State University

Pablo Gentili  
Laboratorio de Políticas Públicas  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 34

Junio 30, 2005

ISSN 1068-2341

---

## **Componentes del Nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela (1994-2000)**

**Antonio Arellano Duque**  
Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela

Citación: Arellano Duque, Antonio. (2005, Junio 30). Componentes del Nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela (1994-2000). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(34), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n34/>.

**Resumen:** Esta investigación se inscribe en el campo de las Reformas Escolares e intenta desarrollar el Concepto de Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía como vía para estudiar la aparición de un nuevo horizonte conceptual para pensar la educación y la pedagogía en Venezuela durante los años 1994-1998/1999-2000. Mediante la reconstrucción de un universo temático, a través del análisis de contenido se plantea mostrar los paradigmas relevantes y las tendencias generales de desarrollo.

**Abstract:** This investigation is inscribed in the field of school reform and proposes to use the concept of Intellectual Field of Education and Pedagogy as a meaningful approach to study educational and pedagogical changes happening in Venezuela during the years 1994-2000. This study reconstructs thematic universes through content analysis of key documents and discourses about education to identify the relevant paradigms and general tendencies in educational development.

## Introducción

La escuela fue, sin duda, uno de los retos de mayor imaginación que enfrentó la modernidad. En el Siglo XVI, soñar con una institución donde concurrieran todos los infantes a aprender ciertos saberes complejos, con sujetos preparados para tal fin, desafió todo lo preestablecido y amplió enormemente las fronteras de la época. En el Siglo XIX, éste producto de la imaginación cobró cuerpo, y el Siglo XX devino aburrimiento y cotidianidad: Quizá la mayor herencia que podemos sacar de todo esto sea la necesidad de volver a realizar un acto tan imaginativo como aquel. (Pireau, 1999:57).

El presente artículo forma parte de una investigación, donde nos propusimos realizar un estudio analítico-descriptivo e interpretativo de las tendencias y orientaciones que han marcado el pensamiento de las principales políticas del Sistema Escolar Venezolano, las cuales se expresan en el discurso oficial del Ministerio de Educación durante los años 1994-1998/1999-2000, tomando como ejes en el discurso de la Asamblea Nacional de Educación en 1999, en la consulta mediante entrevistas a intelectuales y expertos de la educación, tomando como criterios su incidencia e influencia en el mundo intelectual de la Pedagogía en Venezuela, a un conjunto de actores de la vida cotidiana escolar en Venezuela y mediante un análisis de contenido de las versiones del llamado Proyecto educativo Nación 1999-2000.

Este Proyecto de Investigación se realiza en Venezuela durante el cruce de tres períodos históricos contemporáneos que pueden personalizar en los Presidentes Carlos Andrés Pérez (1988-1992), Ramón Velásquez (1992-1993), Rafael Caldera (1993-1998) y Hugo Chávez (1999\_\_). En el primero se produce en el país un intento modernizador y reforma del Estado, centrada en la apertura del mercado, la reducción del Estado, la competitividad y la integración al mercado mundial. En estos períodos se revela la consolidación de una clase media abierta al consumo de bienes culturales, a la aparición de un sector profesional altamente calificada, igualmente, se conforman poderosos grupos económicos ligados a la exportación y al estado. Asimismo, la carencia de direcciones estratégicas y de políticas económicas fue creando un devorador gasto público y una inmensa deuda interna que, a pesar de los ingentes recursos de un alta renta petrolera fue erosionando una economía parasitaria del petróleo, sin diversificación en otras áreas. Y, la inédita democratización (cobertura) en el sistema escolar desde 1958 al año 1983, había creado un amplio proceso democratizador expresado en una flexible movilidad social.

Para la época del gobierno del Presidente Carlos Andrés Pérez, se replantean las diferentes orientaciones de reforma escolar relacionadas provenientes de organismos internacionales (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, etc). Es la época del

trabajo de las orientaciones de CEPAL y UNESCO sobre conocimiento y competitividad, el cual se transformó referente básico para el diseño de Políticas Públicas en Educación. En el período del Presidente Pérez se produjo en sus inicios en el mes de febrero de año 1988, una explosión social que reveló que desde finales de la década de los 80, en Venezuela se venía gestando un proceso de exclusión social acelerado, un deterioro de LAS capas medias de la población y una disminución de la cobertura escolar y, fundamentalmente la aparición de desconocidos niveles pobreza crítica que rozaban el 60 y 70 de la población. Esta explosión coincide con los intentos de introducir reformas macroeconómicas caracterizadas como neoliberales que se conjugaron para dar origen a una crisis económica, política y cultural.

El Programa de Gobierno se orientaba a una reducción (Reforma) significativa del Estado, la apertura económica, la disminución de una excesiva presencia del Estado en la economía, a través de correcciones y privatizaciones de empresas estatales improductivas, el control de un gasto público desenfrenado y una transformación de una centralización que paralizaba movimientos democráticos en las regiones, en la provincia. Fue la gran onda denominada “neoliberal en América Latina”, en la llamada década perdida. En ese periodo, se observó con los procesos descentralizadores en un país unificado como nación, la aparición de nuevos liderazgos sociales y políticos que dieron origen a nuevos actores y los procesos descentralizadores ofrecían posibilidades para que en educación se fueran moviendo nuevos actores. Es de señalar que en Venezuela, a partir del año 1958 se crea una fuerte matriz cultural en torno a la educación pública unificada al Estado Docente, de allí que las dinámicas descentralizadores se hayan encontrado con fuertes resistencias a las políticas de corte neoliberal desde los actores más significativos de la vida nacional.

En el año- 1992, se producen dos intentos de golpe de estado que alteraron la cultura democrática representativa y la pusieron en cuestión. Tres imágenes básicas la sintetizan: la corrupción, la pobreza y la crítica a los partidos políticos. Estas irrupciones crearon una suerte de caos que desestabilizó las instituciones construidas hasta el presente que culminaron con la destitución del Presidente Pérez acusado de corrupción.

Entre los años 1992-93, se genera una precaria transición democrática bajo la dirección de un intelectual reconocido y aceptado por consenso, el Dr. Ramón J. Velásquez.

En el año1993, asume por elecciones libres la Presidencia el Dr. Rafael Caldera. Un viejo político fundador de la democracia cristiana que rompe con ella y, asume en su programa de gobierno, las tres imágenes básicas que mueven el imaginario colectivo venezolano: la corrupción, la crisis de los partidos y la pobreza. En ese período se cuestiona la política del Carlos Andrés Pérez, aunque la tendencia asentada y criticada como neoliberal se sigue moviendo en los hilos invisibles de la economía. A pesar de ello, el gobierno de Caldera tiende a la vuelta hacia la concentración estatal y los controles en el mercado. La caída de los precios del petróleo para esa fecha determinan un cambio de ruta que la coloca económicamente en lo que hasta ahora se había resistido a transformar en la economía, especialmente en la apertura petrolera.

En nuestro estudio podemos observar que en las políticas educativas públicas se produjo un nivel de autonomía y los procesos de localización de decisiones a nivel de la escuela tuvieron libertad de implantación, lo cual permitió que se movieran nuevos actores sociales: empresarios, educadores, profesionales de la educación e intelectuales. Las ideas de reformas recibieron una traducción que respetaba la cultura pedagógica venezolana centrada en la defensa de la educación pública, obligatoria y gratuita. Son las paradojas de los centralismos.

En el año 1999, los sectores que condujeron los golpes de estado del año, logran generar un amplio movimiento popular que recogiendo de nuevo las imágenes del imaginario señaladas logran ganar las elecciones por una mayoría abrumadora. El liderazgo del Presidente Hugo Chávez recoge los aspectos más arcaicos, oscuros y luminosos de la cultura venezolana, lo cual le permite que nuevos actores sociales y políticos hagan presencia en la cotidianidad venezolana: los llamados sectores excluidos y las fuerzas armadas. Además, va apareciendo un discurso cuyos símbolos van moviendo un imaginario cultural que ha venido transformado el modo de vida y polarizando de una manera inédita en este siglo la sociedad venezolana. Pensamos que esta por hacerse una reflexión que trascienda las opiniones y genere una reflexión que nos permita leer lo que en el fondo de la cultura se está moviendo, porque sentimos que las líneas que prefiguran los “proyectos” confrontados tienen perfiles y contornos sin formas e imágenes que permitan hacer lecturas e interpretaciones que trasciendan las guerras mediáticas y los “elocuentes discursos” que poco dicen y mucho ocultan. Es necesaria una reinención cultural para leer y traducir culturalmente que está por hacerse. En este sentido, estamos urgidos de nuevos conceptos, imágenes y relatos para contener la contingencia y el caos que nos abruma.

Esta investigación tiene como propósito en esta fase reconocer que existe un campo intelectual de la educación y la pedagogía donde se puede confrontar, leer e interpretar los diversos universos temáticos donde se va a jugar una confrontación sobre el sentido y dirección de la educación en Venezuela. Por ahora, nos plateamos situar como universos temáticos el juego de conceptos y categorías se irán moviendo, en un país cuyo trasfondo anuncia cambios profundos en su naturaleza cultural, pero, no logramos sino tener intuiciones que iremos reflexionando sobre las implicaciones nacionales e internacionales, máxime cuando por Venezuela se mueve el petróleo. Y, en el juego internacional su retórica se asocia a todos aquellos movimientos populistas y de izquierda que reaparecen en América Latina y transforma las relaciones con EEUU y, en lo cultural la relación riqueza-pobreza vuelve a aparecer como un retorno de la presencia de la contrarreforma que acompañó la conquista de nuestros pueblos.

Sentimos que es un reto para los educadores venezolanos comenzar a movernos reflexivamente porque se van a producir cambios educacionales que ya se pueden leer en los resultados de esta investigación entre dos universos temáticos y discursivos que se diferencian significativamente y tienen sus expresiones culturales y políticas que se muestran antagónicas significativamente, en circunstancias donde el caos y la incertidumbre marcan lo por-venir.

La década del noventa se caracterizó por una proliferación de la reflexión en educación y pedagogía, los síntomas de la aparición de nuevos tiempos civilizatorios, que podemos leer como espíritu de la época a través de unas miradas que se abren a un mundo signado por la complejidad, la incertidumbre, la indeterminación, la simultaneidad, la competitividad y los procesos globalizadores que atraviesan el sentido de la cultura, desde allí se han dirigido las miradas hacia el territorio de los sistemas escolares, más aún, cuando los tiempos que se presagian están caracterizados por el reconocimiento del nuevo papel que la generación de saber y conocimientos tienen tanto para la organización de la producción y el trabajo. La vida ciudadana las relaciones entre lo público y lo privado, ello, ha llevado a muchos estudiosos (Carneriro 1996, Castells 1997, 1997a, 1997b, Hutington, Delgado 1999, Giddens 1994) a hablar de la sociedad del conocimiento como el rasgo definitorio de los cambios en los modos de vida. Estas realidades se pueden perfilar en las siguientes tendencias: una tendencia que se expresa como mundialización económica y globalización comunicacional que define espacios

políticos, sociales y culturales y genera nuevos intercambios y reacomodos entre países y regiones; una reestructuración en las relaciones espaciales que definen nuevos límites y obligan a reconstruir las nociones de fronteras e integración; los procesos regionales adquieren singular relevancia como puntos de encuentro, haz de simultaneidades locales, nacionales e internacionales donde emergen nuevos perfiles culturales; nuevos paradigmas y campos de saber en lo científico y tecnológico influyen al insertarse sus efectos en los modos cotidianos de hacer y rehacer la vida. Los conceptos de espacio, tiempo y realidad sufren transformaciones simbólicas significativas; se pueden leer cambios en la naturaleza del saber, su organización, su producción, su legitimidad, en los modos de comunicarlos y, específicamente, en su enseñabilidad; la vida cotidiana se torna más azarosa e imprevisible. Lo precario y lo provisorio, que vienen con la incertidumbre y el cambio rozan las interpretaciones y los sentidos de la existencia de todos; lo individual puede ser releído como un intento por construir una autonomía moral e intelectual requerida para transitar de una manera activa, reflexiva y diversificada en diversos contextos; las múltiples exigencias de saber pluralizan las fuentes y las necesidades educativas básicas y complejas, aparecen como fuerzas propulsoras de la empresa, de la ciudadanía y la vida.

Las Reformas han sido pensadas ( Arellano, 2000, Bello 2004, Escudero y González 1994, Gimeno 1992, Martínez 2004) desde diversos paradigmas que van desde el optimismo tecnológico que considera que la clave de la reforma reside en la precisión y calidad del diseño y en el proceso de su diseminación e implantación, hasta aquellos que han visto en el profesorado el núcleo fundamental para hacerlas posible y otros que han mirado hacia el centro educativo y el aula de clases como los nodos del cambio educacional, todo ello, sustentado en el supuesto de la necesidad de contar con amplios consensos nacionales. Han proliferado campos de experimentación en las más inéditas formas de trabajo pedagógico (España, Argentina, Chile) éstas experiencias han sido reseñadas desde su perspectiva por PREAL ([www.preal.cl](http://www.preal.cl)), la idea de la sociedad del conocimiento ha volcado a múltiples actores al territorio de la educación y la enseñanza, lo cual revela la complejidad y la incertidumbre que rodea este espacio cultural de toda sociedad tan íntimamente relacionado con los sistemas de transmisión y de acogida (Duch, 1998).

Ahora bien, pensamos que toda experiencia nos remite a volver la mirada hacía los lugares donde se generan las reflexiones sobre la educación y la enseñanza. Los intentos de reforma escolar orientados a mejorar la equidad y la calidad, la participación profesional de los docentes, nos hacen pensar que los cambios (Contreras: 1997), tienen que emerger de una cotidiana repensada culturalmente, allí se pueden encontrar pistas para refundar con un sentido de largo aliento histórico y una recuperación innovadora de las tradiciones la posibilidad de acercarnos con más apertura y más humildad a los procesos escolares y educativos. En ese peregrinar, la recuperación del saber pedagógico y la Pedagogía nos pueden ayudar a comprender cómo los intentos de reforma, innovación y cambio se dan en el contexto del Campo Intelectual de la Pedagogía. Este se entiende como un espacio epistemológico, como estudio de la naturaleza del saber pedagógico y la Pedagogía, tanto ciencia como disciplina y, en estos tiempos caracterizados por los encuentros disciplinarios en los bordes, se despliegan las más diversas formaciones de saber, paradigmas, teorías y políticas, es decir, es el terreno donde se juegan las reformas, los estilos de lectura y los campos de experimentación y aplicación. El campo permite el interjuego de conceptos, su reconceptualización de acuerdo a los contextos y abre caminos para la interdisciplinariedad, especialmente en disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología simbólica, que de una u otra manera trabajan con

conceptos tales como: la formación, la enseñanza y el aprendizaje, eso facilita realizar programas integrados de investigación. .

Sostenemos que una reforma con sentido histórico arraigada en la cotidianidad se caracteriza por la emergencia de un nuevo campo intelectual de la Pedagogía, por la aparición de un nuevo horizonte que sirve de trasfondo para mirar y leer la tradición y su renovación.

Nuestra propuesta se nutre de los aportes y las reflexiones para recuperar la Pedagogía y el saber pedagógico que se produjo en Colombia a partir del año 1980 con el surgimiento del Movimiento Pedagógico. Podemos sostener que en América Latina la aparición de una fuerza cultural y pedagógica desde la entraña misma de la cotidianidad constituye una experiencia inédita que requiere un trabajo de investigación y reflexión cuyos ejes fundamentales serían: El movimiento y las Expediciones Pedagógicas (Suárez 2002, Martínez 2004)). Los rasgos básicos que le han dado vida a este Movimiento, se pueden recoger como aportes que fecundan el trabajo pedagógico en el mundo . Esta experiencia demostró las posibilidades de la aparición de un horizonte cultural, pedagógico, social y científico que posibilitó la conjunción de un espacio de encuentro para recuperar la naturaleza del conocimiento pedagógico – Pedagogía y Saber Pedagógico-, el encuentro de la intelectualidad colombiana ligada a la educación con los actores de la experiencia cotidiana: los maestros y fundamentalmente una manera de organización gremial que recogiendo las reivindicaciones dignificadas del docente generó un abanico de formaciones discursivas que permitiendo socializar saberes, enfrentaron una reforma educacional que para la época deslegitimaba la creación pedagógica como una creación cultural y disciplinaria rica en posibilidades, en relación a la tecnología educativa conductista, el currículo como formas y dispositivos discursivos impuestos desde organismos internacionales, los cuales han generado en las distintas reformas latinoamericanas una suerte de mutismo que niega la palabra y la experiencia pedagógica en su polifonía.

## **Campo Intelectual De La Pedagogía**

En el mundo intelectual de la Pedagogía Colombiana, hemos seleccionado por su influencia, por su profundidad en la elaboración cuatro autores que nos permiten situar el horizonte desde el cual construimos el concepto de Campo Intelectual de la Pedagogía. Hemos, tomado como referentes básicos a estos autores porque sus trabajos y su influencia marcaron, dejaron su huella en las nuevas formaciones de saber que desde 1980 comienzan a darse en Colombia al margen del campo pedagógico del currículo y de la tecnología educativa conductista (Martínez2004)

## **Pedagogia, Saber Pedagógico y Campo Intelectual en Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri**

La obra pedagógica de los Profesores Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri de la Universidad de Antioquia en Colombia se puede contextualizar en la aparición del Equipo de Investigación Interuniversitaria que en la década de los ochenta realizó una recuperación del saber y las prácticas pedagógicas en Colombia desde una mirada histórica. Se inscribe en la eclosión, en el referido país, del Movimiento Pedagógico Colombiano cuya aparición reveló la existencia de un movimiento de movimientos en el seno de la comunidad educativa nacional y abrió un campo de posibilidades para que se encontraran las más complejas reflexiones con los campos experienciales de la vida cotidiana de la escuela. La intelectualidad colombiana asumió

con reto y sollicitación de su cultura la reflexión sobre la educación y la pedagogía. Hubo una proliferación de iniciativas, de tendencias, de investigaciones y paradigmas que han permitido a los investigadores sostener que en Colombia existe un Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía rico en posibilidades con la fuerza intelectual para fecundar las culturas pedagógicas complejas y diversas en el mundo de hoy.

Los referidos autores (Zuluaga y Echeverri:1990) sostienen que la reflexión sobre la Pedagogía, la Enseñanza y la Educación se mueve en un abanico complejo donde se encuentran los estudios sobre la estructura interna de la Pedagogía, en la relación con la científicidad y no científicidad; las problematizaciones nacidas de los nexos entre la Pedagogía y la Enseñanza, la Educación y la Formación; así mismo, los replanteamientos sobre los efectos epistemológicos que signan la situación de precariedad y no valoración de la Pedagogía y la Didáctica en el campo de las Ciencias de la Educación, al igual que se reformulan los intercambios entre Pedagogía y otras ciencias y disciplinas. En esa proliferación de estudios y reflexiones también se pueden señalar los aportes de la Sociología de la Educación, la Etnografía y la Investigación Participativa cuya producción nutre como materia prima las elaboraciones pedagógicas.

Lo anterior, se construye a partir de la categoría de saber, la cual tiene una vertiente epistemológica y un despliegue metodológico clave, que les va a permitir realizar el trabajo reconstructivo de la Pedagogía tanto en su historia como en su configuración interna y en sus relaciones disciplinarias y de saber. A éste se lo entiende de la manera siguiente:

El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas comienzan a tener objetos de discurso y prácticas, buscando particularizar su campo discursivo, hasta aquellos que logran cierta sistematicidad, todavía no ligada a criterios formales. (Zuluaga y Echeverri, 1990:179).

El saber se entiende como un espacio abierto que no concluye necesariamente en la conformación de una ciencia, aunque es imprescindible en los momentos de la génesis y constitución con todo lo misterioso y complejo que la bordea. La aparición de una ciencia y de una disciplina no borra el saber desde el que se generó; asimismo, su existencia crea una rica movilidad intelectual para leer la historia de la disciplina en su positividad. Los aportes epistemológicos de Foucault, (1970; 1973a;1973b) se dejan ver enriquecidos por la traducción y reconceptualización en el contexto pedagógico.

La incursión del concepto de saber pedagógico facilita la exploración de múltiples caminos pedagógicos e integra las realidades prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro y los sentidos de las realidades comparadas de la Pedagogía. La fortaleza de este concepto también se puede ubicar en los aportes al estudio de las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, el entorno sociocultural y las implicaciones con la política, igualmente con la didáctica de los saberes enseñados y especialmente con la problematización de las relaciones en la interioridad de las Ciencias de la Educación por parte de la Pedagogía.

La fortaleza del concepto de saber pedagógico se puede encontrar en los aportes para el estudio de la formación de los saberes, los estados de constitución de los mismos en la sociedad. Como herramienta metodológica, ofrece una movilidad para producir desplazamientos de regiones altamente sistematizadas hasta ámbitos más abiertos que están en permanente intercambio con las Ciencias Naturales y Sociales y con aquellos saberes que nutren la cotidianidad con la ética y estética.

El saber pedagógico proporciona un territorio a las problematizaciones de la Pedagogía, una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía.” (Zuluaga y Echeverri, 1990:181).

En la relación entre saber pedagógico y pedagogía se encuentra uno de los patrimonios del Proyecto Historia de las prácticas Pedagógicas en Colombia que coordinó la profesora Olga Lucía Zuluaga. Allí se encuentra una rica conceptualización de la Pedagogía:

Entendemos por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica, experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad en una cultura (Zuluaga et al, 1988:8).

La recuperación del concepto de enseñanza como medular en el saber pedagógico y en la perspectiva disciplinaria de la Pedagogía ofrece una fecundidad a la producción pedagógica. De lo anterior se desprende que hay una diferenciación epistemológica entre la enseñanza como concepto y la práctica de la enseñanza en las diferentes intencionalidades en el saber pedagógico. La enseñanza posee una gran apertura conceptual que le posibilita insertarse en las mas variadas disciplinas (máxime cuando hoy estamos descubriendo que la relación entre la exposición e investigación se encuentra mediada por la enseñabilidad de los saberes) cuyos trabajos implican la enseñanza; en este caso se pueden citar los saberes específicos tales como: las matemáticas, la biología, la geografía y un cúmulo de disciplinas y saberes.

Todo lo anterior, nos permite una lectura de la Pedagogía que incorpora dos vertientes fundamentales: Primera, la Pedagogía como saber pedagógico que incluye el pasado y los retos actuales, las relaciones que se posibilitan con las teorías de la educación y la enseñanza, la vida cotidiana, las acciones prácticas del maestro, los cambios en la infancia, etc. Segunda, la pedagogía como disciplina se refiere a los estudios que en su naturaleza histórica ha develado los procesos de epistemologización, abriendo espacios cargados de preguntas tales como: el proceso que en su despliegue le otorgó la función principal en el saber pedagógico, el establecimiento de criterios de demarcación con otras disciplinas para abordar las prácticas en la enseñanza.

Se encuentra en los autores (Zuluaga y Echeverri, 1990) una fundamentación y validación que enriquece sus postulados para precisar el concepto de disciplina. Los aportes de Bachelard (1973), Kuhn (1975) y Foucault (1970 y 1983). Para el primero, el impulso revolucionario aparece como una ruptura que se gesta desde la exterioridad a la manera de una crítica con los conocimientos existentes que se organizan en una disciplina mínima. Para Kuhn, la crisis entre normalidad y revolución se expresan como una eclosión en un sistema antiguo en tensión entre normalidad y revolución. Y, para el último, ésta se expresa en la lógica de las discontinuidades en el contexto de una formación discursiva a través de múltiples transformaciones. Sostiene Zuluaga:

Plantear que no está al día hablar del campo disciplinar de la pedagogía con el argumento de que hoy las ciencias no construyen sistemas cerrados, es otro disparate, un campo disciplinar o una región disciplinar dentro de un saber no puede ser cerrada, pues de entrada recoge lo producido en torno a objetos de saber ya sea dicho desde la interioridad de la región o desde otras regiones de saber (1999:4)



La diferenciación de la Pedagogía en el saber pedagógico como disciplina, permite encontrar/producir criterios para el traslado y la movilidad de conceptos y teorías desde otras disciplinas o ciencias como vía para garantizar el pluralismo epistemológico en el proceso de apertura constitutiva de la misma como un sistema abierto. El campo disciplinar asegura lo siguiente:

Se trata de darle una mínima protección al campo de reconceptualización para que pueda aumentar su capacidad de retener y elaborar productos de las interacciones” (Zuluaga y Echeverri, 1990:182).

La reconceptualización constituye una herramienta vital para la Pedagogía. Es el trabajo de mayor riqueza en el interior del saber pedagógico en el universo de las interacciones y la producción que trabaja con los objetos, los métodos, conceptos que buscan sistematicidad cumpliendo función de dominio, de allí, se pueden leer los procesos de conceptualización sobre la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación como conceptos internos-externos de la disciplina. Como dominio de saber es el lugar donde se generan las comunicaciones con las otras disciplinas e informa de sus creaciones a ellas, tanto en el interior del saber pedagógico como en las reestructuraciones de otros conocimientos.

La importancia de la reconceptualización se puede leer de la manera siguiente:

Un saber se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, reformular unos objetos de saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos. En suma, un saber avanza cuando es capaz de reconceptualizar y para ello es necesario investigar permanentemente con estos fines. A este trabajo, son invitados especiales todos los saberes o ciencias que de una manera u otra se han ocupado de la Educación, la Pedagogía y la Enseñanza, pero deberán ser anfitriones la Pedagogía, la Epistemología, la Historia, la Filosofía y la Lingüística (Zuluaga y Echeverri, 1990:194-95).

Estos planteamientos nos acercan a la Pedagogía y al saber pedagógico con una mirada que los entiende como un tenso encuentro entre las ciencias y la sabiduría (Duch, Ll:1998). Además, la proliferación de paradigmas en su interior permite entender con sentido las conceptualizaciones en lo epistemológico en el universo de los contextos y desarrollos científicos, históricos, filosóficos y estéticos, lo cual produce efectos de innovación y renovación propios de los sistemas abiertos.

En este trabajo, de repensar la Pedagogía en el interjuego de posibilidades que aporta el saber pedagógico, los referidos profesores construyen el siguiente postulado:

Todo indica que se trata de construir una comunidad intelectual que cômprelos investigadores en Pedagogía, a los profesores que forman maestros y a los maestros en ejercicio. Y para que esto no suene a totalitarismo conviene advertir que solo así se potenciará, en la interioridad de dicha comunidad, lo cual supone además, y como premisa, que la diferencia es la garantía de supervivencia y fecundidad del trabajo intelectual (Zuluaga y Echeverri, 1990: 197)

En tiempos donde las reformas escolares se pueden entender como reformas en los regímenes de saber, los actores se diversifican, hay intentos de contar con una presencia activa de la sociedad en la educación y la enseñanza, la defensa y la recuperación de lo público requieren de ciudadanos con alta capacidad de deliberación. La presencia de una comunidad

intelectual de la Pedagogía habilita medios para que la generación de saberes y conocimientos se incorporen a un “sentido común”, entendido como una cultura pedagógica de dimensiones básicas que se transforma en una tradición viva y en una relación de deliberación con los sentidos estratégicos de una sociedad, especialmente para potenciar el trabajo en la vida cotidiana.

Pensar la Pedagogía conceptualizada, en su relación con la cultura y las más diversas formas de relación con los saberes específicos y liberada de la instrumentalización y la atomización, les permite sostener:

El apoyo fundamental de los investigadores estaría centrado en orientar la divulgación del conocimiento que requiere la creación de un lenguaje público; cabe advertir que no se trata de conceptualizar en lenguaje sencillo, olvidando el encadenamiento y la precisión conceptual. Se trata de otro lenguaje del conocimiento que favorezca y posibilite sus vínculos con la cultura (Zuluaga y Echeverri, 1990: 198)

En la anterior perspectiva el Profesor Echeverri (1996), en un estudio sobre el Saber Pedagógico y las Escuelas Normales en Medellín-Colombia, realiza un trabajo que contribuye a la construcción del concepto de Campo Intelectual de la Pedagogía que viene a ser un sustento para el desarrollo de las Comunidades Intelectuales de la Pedagogía y podría entenderse como el mapa a través del cual se puede incursionar en las diversas culturas pedagógicas. Este es entendido de la manera siguiente:

La noción de campo es traída de la geografía y se define como abierto e inconcluso. Su composición presenta las siguientes variaciones: la crisis, los conceptos articuladores, los proyectos reconfiguradores, el campo aplicado y el dispositivo comprensivo. El campo pedagógico receptiona e interpreta las observaciones, las experiencias, los conceptos y las teorías precedentes de los componentes mencionados que se constituyen a su vez en sus niveles de funcionamiento. Los componentes y niveles de funcionamiento son distribuidos jerárquicamente en dirección a la codificación de los elementos dispersos bajo agrupamientos conceptuales, y facilita la instalación de paradigmas de traductibilidad en estas simetrías” (Echeverri, 1996:91).

Esta noción se transforma en medular para la Pedagogía y el Saber Pedagógico. Los múltiples agrupamientos de naturaleza investigativa van generando conceptos y experiencias, una especie de constelación que podríamos definir como la tradición crítica del campo pedagógico. En ella, los niveles de diferenciación, los linderos y los límites permiten una gran movilidad autónoma que rompe con los estilos de pensar que la miran como mero reflejo y derivación de lo social y político y de las ciencias. Desde la autonomía, como diálogo con lo Otro y distinto, la relación se genera en un ir y venir como intercambio de perspectivas. Entonces, la Pedagogía en su función disciplinaria puede interfecundar el campo de los múltiples saberes y disciplinas..

El autor (1996) incorpora el concepto de formación como básico para el despliegue del campo pedagógico, sus sentidos más abiertos se nutren de la formatividad que es reinterpretada desde Herbart a partir de una eticidad que se enfrenta con la lucha por distinguir al hombre y separarlo de las fatalidades y las determinaciones y simultáneamente aparece el concepto de tradición como componente de otro eje de esta construcción:

La tradición se consolida cuando se logra el descubrimiento de un núcleo de problematizaciones y se persevera en su construcción crítica. Debemos reconocer

cinco problematizaciones alrededor de las cuales se ha venido trabajando con tenacidad : 1) acerca de la naturaleza disciplinaria de la pedagogía; 2) en torno al distinción entre didáctica y pedagogía; 3) articulación entre teoría y experiencia; 4) el debate en torno al ser intelectual del maestro y los investigadores; 5) las disputas sobre la formación de docentes y la participación de ellos en la ciencia y la pedagogía (Echeverri, 1996:90).

El campo intelectual de la Pedagogía se configura conjugando los conceptos articuladores, los proyectos de reconfiguración (hermeneuticos, epistemológicos y experimentales) y las donaciones que vienen con la pedagogía y saber pedagógico desde el siglo XIX. Este en su funcionamiento comprende: la observación, la experimentación, la conceptualización y teorización que permite darle sentido a los llamados referentes formativos y al campo aplicado de la pedagogía. En el interior del campo se reordenan los saberes, las teorías y las experiencias dando cuenta de una manera permanente de los agrupamientos y las dispersiones. De ahí que sostenga lo siguiente: “Esta disposición del campo no significa que carezca de principios de inteligibilidad y de orden, ni que sus conceptos estén privados de vida propia.” (Echeverri, 1996:92).

Los conceptos articuladores se despliegan a partir en los conceptos básicos que definen el patrimonio universal de la Pedagogía: la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación. Estos, se encuentran situados y distribuidos de acuerdo a su funcionalidad tomando como niveles estructurantes: la observación, la experimentación, la conceptualización y la teorización. En el campo intelectual de la pedagogía se entrecruzan con la Pedagogía, la didáctica, la escuela y el niño y, dan origen a programas de investigación. Cada nivel tiene como funciones la regulación, la traducción, la producción de conceptos, la prescripción que se genera en el intercambio con las más diversas disciplinas, los saberes y la vida cotidiana.

Los conceptos articuladores tienen desde el punto de vista epistemológico múltiples posibilidades para definir los horizontes del campo intelectual, su productividad, sus limitaciones tanto en el campo aplicado como en la observación, experimentación e innovación y en lo conceptual como aporte y herramienta nucleadora o sustento del edificio teórico.

Los procesos de construcción sistemática y abierta de la Pedagogía se van posibilitando con la intervención de programas de trabajo e investigación, ellos se conforman como proyectos de sistematización y agrupamientos. Ambos parten de aplicaciones o son levantados desde conceptos que se mueven en determinadas regiones de saber. A partir de allí, el autor produce la siguiente conceptualización: “Aquellos que buscan reconciliar teoría y práctica y abarcan una generalidad de manera sistemática, ya sea abierta o cerrada, se han denominado proyectos de reconfiguración (Echeverri, 1996:55).

El profesor Echeverri (1996), realiza una diferenciación entre el campo como conjunto y el campo aplicado. Ambos expresan la característica de ser sistemas abiertos donde se reciben y se reciben los aportes de la cotidianidad, las ciencias humanas y las ciencias naturales y los aportes que hoy trae el mundo con la producción tecnológica que transforma las relaciones cotidianas y genera amplios procesos de artificialización de las mismas. En el primer ámbito se expresan los conceptos articuladores y los proyectos reconfiguradores y, en el segundo, los productos recibidos se trabajan como técnicas, tecnologías, métodos, etc. En todo este juego de construcción epistemológica aparece el sentido formativo de toda esta construcción:

Los objetos de enseñanza dan lugar a un ámbito formativo del saber sobre el saber caracterizado por la producción de sentidos que ubican al alumno en el mundo desde el punto de vista histórico, estético, ético, y técnico científico (Echeverri, 1996: 63)

En toda esta perspectiva, la construcción de un campo intelectual de la Pedagogía debe orientarse a promover como despliegue de su complejidad de saber y disciplina los lugares para la experimentación permanente. Una investigación que Echeverri (1996) la entiende como la transformación de una práctica que se funda en registros que vinculan la tradición y la tradición escrita, - podríamos señalar la recuperación de las dimensiones simbólicas- con los incontables ensayos que están surcando la cotidianidad del maestro, la escuela y sus entornos.

En el campo intelectual de la Pedagogía, cobra sentido explicativo el concepto de dispositivo-formativo-comprensivo. Recogiendo la imagen de dispositivo, el autor referido, lo entiende como una maquinaria que produce formaciones culturales y pedagógicas, históricas y científicas. Es decir:

Es más bien un instrumento que reúne conceptos, teorías, experimentaciones, experiencias, innovaciones, relatos acontecimientos, cuentos, mitos, testimonios alrededor del maestro, sus instituciones, sus saberes, sus anécdotas, las leyes, los reglamentos y lo que enseña (Echeverri, 1996:12)

Concluye esta construcción del Campo Intelectual de la Pedagogía, sosteniendo una hipótesis movilizadora que sostiene que en los momentos de desmonopolización y desconcentración de los sujetos e instituciones, la formación, el aprendizaje, la enseñanza y la educación son referentes fundamentales para repensar las transmisiones culturales y los sistemas de acogida como núcleos antropológicos básicos para comprender gran parte del misterio que mueve a las sociedades desde la autonomía y los aportes del Saber Pedagógico y la Pedagogía.

### **La Perspectiva Pedagógica de Rafael Florez Ochoa**

La Pedagogía no se propone sólo entender un grupo particular de fenómenos como cualquier otra ciencia, sino que su propósito es más total, es el despliegue general de cada persona en todas sus posibilidades. Esta es la tarea y la meta para la Pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a niveles superiores de sí mismos (Florez, 1993:46-47).

Rafael Florez O. (1993, 1994, 1999), es uno de los pedagogos colombianos que ha contribuido a la constitución de la Pedagogía como disciplina científica y se ha nutrido de las fuentes que la hermenéutica ha aportado al campo del saber actual. Su punto de partida es el concepto de Formación como criterio clave y unificador de la Pedagogía - diríamos, las Pedagogías-. En ese mar de reflexiones que hacen de su pensamiento una manifestación rica y compleja, el autor nos muestra cómo es posible en las circunstancias actuales encontrar un núcleo mínimo de acuerdos que dan origen a la posibilidad de construir comunidades intelectuales partiendo del presupuesto de que hay históricamente un campo de producción y de generación de conocimientos que diferencian, en la episteme de la época, a la Pedagogía.

A partir del concepto de formación, Florez Ochoa sostiene la existencia de una reflexión diferencial sobre la Formación del Hombre, lo que significa que toda acción pedagógica se orienta a formar al ser humano. Esto plantea la caracterización del referido proceso, sus dimensiones, dinámicas y secuencias en relación a los niños y jóvenes, lo cual va conduciendo a la descripción del tipo de experiencias que son privilegiadas para darle sentido a lo formativo. Las regulaciones que se producen para cualificar el universo de las interacciones entre docentes y alumnos, los contextos configurados para lograr los propósitos de formación y la descripción y prescripción de técnicas y métodos en el diseño de la práctica educativa como modelos de acción eficaces. Estos serían los criterios de elegibilidad pedagógica como

núcleos diferenciadores de saber y disciplinarios. De ahí que el autor sostenga el siguiente presupuesto:

A estos criterios de elegibilidad pedagógica responde toda teoría pedagógica de manera coherente y sistemática como respuesta a las cinco preguntas esenciales que se han hecho históricamente los pedagogos desde Comenio hasta nuestros días, a saber: ¿En qué sentido y hacia donde se humaniza un individuo? ¿Cómo se desarrolla este proceso de humanización? ¿Con qué experiencias? ¿Con qué técnicas y métodos? y ¿Cómo se regula la interacción maestro-alumno? Ahora sí estamos en capacidad de distinguir una teoría pedagógica de otra que sea sólo una teoría psicológica, o sociológica, o lingüística, o una teoría de la comunicación; aunque estas últimas puedan ocuparse eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, ello no las convierte automáticamente en teoría pedagógica (Florez, 1994:49).

La importancia de este planteamiento sobre la Pedagogía reside en el esfuerzo que ha hecho el autor para hacer un mapa que muestra los sentidos y principios esenciales de la creación pedagógica, es decir, el saber que se ha venido construyendo desde múltiples miradas, horizontes y culturas pedagógicas. Entre lo más relevantes se pueden señalar los siguientes:

- El afecto materno como primera matriz de la formación humana y cómo se complementa y contiene en las relaciones con el maestro (a). La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el deseo, la transferencia, etc., están presentes en la formación a través del eje conceptual que relaciona lo afectivo con lo cognitivo. Este es un aporte que explícitamente se puede leer desde Pestalozzi.
- Desde Rousseau, la experiencia natural y espontánea como principio de la formación. Es el reconocimiento de las necesidades e intereses de los niños y adolescentes para despliegue natural de los talentos, a partir de su participación libre, experiencial y espontánea.
- El reconocimiento de las posibilidades formativas (como procesos de humanización) que brinda la cultura cuando organiza intencionalmente contextos y/o entornos de aprendizaje, mediante los modos de enseñar, la instrucción, posibilitando interacciones con las estructuras cognitivas del sujeto. Desde Herbart, estos aportes están presentes en el quehacer cotidiano de los educadores.
- El niño no es un adulto pequeño, vive un proceso interior, progresivo y diferenciado. Este es un aporte riquísimo a la cultura universal desde la Pedagogía.
- El sujeto construye sus propias herramientas conceptuales, su propio aprendizaje, contribuyendo considerablemente desde sus esquemas de coordinación y reelaboración interior a desarrollar su autonomía, su autoformación para ampliar sus niveles de racionalidad y fraternidad.
- La relación maestro-alumno ha sido un campo de elaboración cultural realmente significativo. El Otro, como alumno y como maestro en espacios culturales recorridos por múltiples saberes le dan sentido y especificidad a la Pedagogía, a la formación, la enseñanza, la educación y el aprendizaje.
- El juego, los universos lúdicos hoy tan estudiados por la antropología, están presentes desde Froebel en el Siglo XIX "... quien reconocía en el juego la máxima y más calidosa experiencia que forma al hombre en relación a los demás, con la naturaleza y consigo mismo en la medida en que le permite la conversión armónica entre el interior y el exterior y el equilibrio estético del hombre". (Florez, 1993:43)

Esta reconstrucción, le permite sostener:

Pues bien: qué diremos de estos siete principios o categorías pedagógicas generales que hemos derivado hermenéuticamente desde la propia historia de la pedagogía, sin prestárselos a ninguna otra disciplina, extraídos del eje de la formación del hombre, interpretados y validados parcialmente por la praxis educativa, sino que constituyen el núcleo teórico fundamental sedimentado y acrisolado por la crítica de los pedagogos modernos, que configuran el verdadero fundamento conceptual contemporáneo y marco de referencia obligado de toda estrategia o modelo pedagógico particular, de toda acción pedagógica (Florez, 1993:52).

Esta postura se complementa con la relación entre Pedagogía y los cuatro vectores fundamentales que se encuentran en el devenir como patrimonio de la especie humana:

- La universalidad, que aporta el sentido de la diversidad ecológica y la pluralidad de perspectivas a compartir entre los hombres.
- La autonomía, entendida como emancipación progresiva de los organismos en relación a los determinismos externos a través de los procesos de autorregulación interna y la autodeterminación consciente y libre.
- El reconocimiento del procesamiento de información, como una fuente de diferenciación permanente y complejización cerebral. Con la noosfera el hombre va encontrando fuentes de autotransformación mediante una dinámica compleja que se abre como un haz en la lógica, la intuición y el pensamiento lateral.
- La diversidad integrada que considera como eje nuclear de la evolución a la especie humana en la que los individuos y grupos en sus diferencialidades se reconocen en su dignidad y las posibilidades que se abren en el intercambio sustentado en la intersubjetividad.

Los intentos de Florez (1993, 1994, 1999) en este mundo de fragmentos permiten trabajar en los lugares vaporosos, leves y entre bordes en esta época de revisión posmoderna donde no hay totalizaciones, las vías de acceso proliferan, los discursos locales afloran, las dispersiones se disfrutan y agobian, en esa trama, propone un sentido disciplinario en proceso de constitución, que ya de por sí alivia las discusiones y ramifica las búsquedas. El autor, reconoce al concepto de formación como el eje vertebrador de la reflexión pedagógica, a partir de esa posición diseña un mapa para poder desarrollar los linderos del campo intelectual pedagógico. Reconoce la existencia de tres niveles de interacción y validación en la constitución del discurso pedagógico, mientras que los criterios de elegibilidad pedagógica señalados anteriormente, definen las especificidades.

El concepto de formación como vertebrador de la Pedagogía le aporta al campo disciplinario las siguientes fortalezas:

- La dimensión teleológica, la cual le da sentido a la reflexión sobre la condición humana. Para Florez Ochoa (1993; 1994), siguiendo la tradición Ilustrada, la misión pedagógica por excelencia se encuentra en el reconocimiento de la razón como proyecto y finalidad.
- La dimensión antropológica incorpora el proceso de humanización en sus vectores para abordar los múltiples sentidos de la acción formativa.
- La dimensión metodológica ofrece un espacio para la lectura de múltiples enunciados acerca de su racionalidad validando los proyectos y enriqueciendo las posibilidades de

la enseñanza. Asimismo, facilita una comprensión leída en el contexto histórico-social del concepto matriz: la formación como despliegue en la cotidianidad escolar y en su relación con las ciencias humanas y naturales, lo cual intensifica las capacidades organizativas y unificadoras de las formaciones teóricas que en el campo pedagógico muestran una tendencia a la dispersión.

La propuesta disciplinaria de Florez Ochoa (1993) tiene la ventaja para la conversación pedagógica de ofrecernos niveles de interacción y criterios de mutua validación. Es un proceso epistemológico que se nutre de las derivaciones de una lectura signada por la hermenéutica. El primer nivel se refiere al criterio de validación básico que sirve de unificador y sistematizador: la formación humana, allí se pueden situar las corrientes, teorías y temáticas pedagógicas que pueden tener énfasis y desarrollos específicos dependiendo de los ejes estructuradores. Es un trabajo de producción epistemológica en el hacer, crear y producir teorías en un mundo que ya no trabaja con grandes totalizaciones; de ahí, la importancia de tener presente estas perspectivas que pueden a veces confundirnos con las grandes generalizaciones. En este caso, es una mirada sobre el modo de despliegue de la formación en un campo disciplinar en proceso de constitución y tal vez sea el concepto más unificador y desarrollado en el juego de las articulaciones y diferenciaciones culturales.

En el segundo nivel encontramos la articulación de modelos de niveles intermedios de abstracción. Desde las teorías pedagógicas específicas, las estrategias de enseñanza y los diseños macrocurriculares podría entenderse como un campo de “aplicación” intermedio. La validación de los conceptos de nivel intermedio se genera en el cruce con el primer nivel y en la praxis o campo de experimentación. Siendo el nivel tercero la aplicación de los conceptos, su apropiación y la verificación en la práctica pedagógica. Sostiene que la enseñanza es acción guiada por la pedagogía y se mueve en la tensión entre el alumno, el entorno/mundo de la vida y el microcurriculo diseñado para determinados alumnos y entornos; de allí, la enseñanza se transforma en el campo abierto de experiencias para la Pedagogía.

En relación al campo intelectual de la Pedagogía sostiene lo siguiente:

Podemos concluir también que la disparidad de los paradigmas y modelos pedagógicos con que trabajamos, no perjudicarían, sino que enriquecerían la diversidad conceptual de la teoría pedagógica, si reconociéramos en primer lugar algún criterio de validación y acumulación de saberes de un modelo a otro; y en segundo lugar, si nos dispusiéramos a convenir un lenguaje mínimo común que asegure por convención la comunicación intersubjetiva alrededor de los conceptos más usuales entre las diferentes audiencias educativas y los pedagogos tales como: enseñanza, educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, currículo, acción pedagógica, formación, desarrollo humano, enseñabilidad, innovación educativa, apertura educativa, etc. Hacen parte de la jerga cultural contemporánea, y casi nadie entiende lo que el otro quiere significar con estas palabras (FLOREZ, 1993:56-57)

### **La Mirada Pedagógica De Mario Díaz.**

La perspectiva sobre la Pedagogía que desarrolla el profesor Díaz (1995) se puede situar como una lectura que se inscribe en la reflexión sobre el Campo Intelectual de la Educación y tiene como trasfondo una época reconocida como postmoderna que tematiza de la manera siguiente:

La aparición de una obsesión epistemológica por los detalles, los fragmentos y las fracturas en contraposición al sujeto y a todas las formas de totalización de la razón. La fragmentación de las múltiples posiciones del sujeto que se expresa en la privatización de los lenguajes, tanto en la profesionalidad, como en la vida cotidiana. La relevancia de lo local que se manifiesta en los diversos procesos descentralizadores. La pérdida de sentido de los grandes relatos: sociedad sin clases, progreso, emancipación de los trabajadores.

La tendencia creciente a una fragmentación de la sociedad civil que la convierte en un mosaico de tendencias, fuerzas que demuestran el carácter plural de distintos movimientos y fuerzas sociales y culturales.

La emergencia del informacionalismo que transforma las nociones básicas de espacio y tiempo como acompañantes de la revolución en la electrónica y microelectrónica.

Para Díaz (1995), la Pedagogía enfrenta en su constitución un conjunto de retos y tendencias que dibuja de la forma siguiente. La primera responde a la necesidad de encontrar los sustentos legitimadores de su objeto de estudio para definir el respectivo carácter paradigmático de la disciplina. Ella se encuentra con un conjunto de obstáculos en una época donde pierden fuerza los límites disciplinarios y aparecen las tendencias interdisciplinarias, además de reconocer que las grandes teorías se desvanecen ante las solicitaciones de los contextos y sus prácticas. La segunda tendencia intenta situar las posibilidades para definir las funciones mediáticas en la transmisión cultural y social de los órdenes de tipo simbólico que se tornan dominantes. Una tercera vertiente se inscribe en el reconocimiento de la existencia de espacios heterogéneos, relacionados con actores locales, modelos pedagógicos y se encuentran en la proliferación de discursos de carácter etnográfico en sus múltiples modalidades.

La mirada sobre la educación del Profesor Mario Díaz, se puede ubicar en la segunda tendencia:

...intenta examinar las relaciones entre la pedagogía, su función discursiva y sus prácticas de control, transformación y reproducción de los discursos y del poder. Estas relaciones configuran relaciones simbólicas constitutivas de formas de cultura, de relación social, de experiencia y subjetividad, presentes tanto en el escenario jurídico-político del Estado y en la constitución de los contextos pedagógicos escolar y local” (Díaz, 1990:40)

La Pedagogía en ese contexto se convierte en una condición fundamental para la transformación de las relaciones de Poder; también se puede caracterizar como un ámbito para constituir/recontextualizar formas particulares de cultura, prácticas y conocimientos. Igualmente, la entiende como una mediación privilegiada, la cual se torna en un dispositivo para la transformación y transmisión de la cultura en un contexto estratégico para generar matrices socializantes que integra agentes, prácticas y nuevos sistemas organizativos. Y tiene una función contextualizadora en la transformación de prácticas sociales ligadas a los dispositivos hegemónicos que se construyen en las relaciones entre sociedad civil y Estado. Es decir:

...la pedagogía ha pasado a ser un dispositivo fundamental en la producción de nuevos signos/significados sociales y culturales. (Díaz, 1990:45).

El Profesor Díaz, en su obra: “El Campo Intelectual de la Educación” en Colombia (1993), recoge las influencias de Foucault, Michel (1973a;1973b), Bernstein (1990) y Bourdieu



(1976) que lo llevan a un intento de construir un conjunto de categorías para dar cuenta del despliegue de la educación en su país. El concepto nuclear es el Campo Intelectual de la Educación.

Para el referido autor (1990 y 1993), el punto de partida para relacionarse con el discurso reside en el reconocimiento de que el mismo encuentra sus explicaciones cuando se lee como un complejo juego de relaciones de fuerza atravesadas por el poder que integra a instituciones, sujetos y discursos.

El concepto de campo que sistematiza con los aportes de los autores señalados recoge la lógica para estudio de los discursos: “...un campo es el resultado de relaciones de fuerza y de luchas entre sujetos e instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural” (Díaz, 1993: 12).

Esto significa que el campo cobra sentido explicativo en la lucha que se genera por las posiciones que se expresan en la dominación económica, política, cultural o simbólica. Las posiciones en el campo se manifiestan en la dialéctica de dominador-dominado, mediante relaciones complejas que establecen relaciones entre campos de poder y diferentes campos de producción y reproducción. Es la toma de posiciones entre los agentes y tiene sus propios mecanismos y dispositivos de regulación interna que le permiten márgenes de autonomía en relación a las regulaciones y determinaciones con lo externo.

En el contexto del campo, el autor construye el concepto de Campo Intelectual de la Educación:

El campo de producción de discursos educativos sería, desde esta perspectiva, no un simple agregado de individuos creadores o fundadores de discursos sino un dominio discursivo-político que tendría efectos de control en la producción y circulación de su discurso. La producción del discurso educativo daría lugar a la generación de un campo dotado de una relativa autonomía social y el cual estaría regulado por prácticas específicas de relación social en los procesos discursivos mismos. Llamaremos a este conjunto en congruencia con nuestros autores, Campo Intelectual de la Educación (Díaz, 1993:12).

Para el referido autor (Díaz, 1990 y 1993), el Campo Intelectual de la Educación forma parte del campo del control simbólico tal como lo entiende Bernstein (1988), es decir, como un subcampo del campo de control simbólico y viene a constituir desde este horizonte un ámbito conformado por agentes y agencias que mediante prácticas especializadas crean, reproducen los medios y contextos de la reproducción cultural. Las relaciones de clase se controlan a través de los medios simbólicos, lo que posibilita la distribución del poder en correspondencia con las categorías culturales dominantes. Todo ello, se condensa en la imagen que ofrece el propio autor: en este campo el poder como relación se traduce en discurso y el discurso se vuelve relación de poder.

Siguiendo la lógica reconstructiva del discurso de Díaz, nos encontramos el concepto de campo pedagógico:

El campo pedagógico es, pues, un campo estructurado y estructurante de los límites entre los discursos, posiciones y prácticas de transmisión-reproducción. En síntesis, el campo pedagógico es un campo estructurado/estructurante de discursos y prácticas que se constituyen como herramientas fundamentales para la reinterpretación, reenfoque y adecuación de los discursos y prácticas en el proceso de reproducción (Díaz, 1993:33).

El campo pedagógico se ubicaría en las complejas relaciones que se dan entre los niveles macro y micro social. En el primero, se encuentran todas las formas de manifestación de la distribución del poder en lo económico, político y social y la ubicación del sistema educativo en dichos juegos y, en el segundo nivel se puede encontrar los aspectos cotidianos de la vida del maestro, la escuela y las diversas instituciones escolares. El campo pedagógico es un espacio donde se mueven y expresan los juegos más disímiles del poder pero su lógica y regulación se encuentra signada por la mera reproducción de las condiciones institucionales y discursivas.

En este sentido encontramos dos lógicas sociales del discurso. La referida a la producción y recreación de nuevos conocimientos que implica agentes, posiciones, discursos y prácticas que se convierten en un campo especializado. Así mismo, encontramos otra lógica centrada en la reproducción del discurso, ésta se encuentra integrada en el mundo de la práctica pedagógica cotidiana.

En el trabajo de Díaz, nos encontramos con otro concepto que le da sentido al Campo Intelectual de la Educación: la recontextualización

Por campo de recontextualización entendemos el campo y subcampos cuyas posiciones, agentes y prácticas se ocupan de la regulación de los movimientos de los textos y prácticas del contexto primario de la producción discursiva al contexto secundario de la reproducción del campo pedagógico (Díaz, 1993:36)

El Campo Intelectual de la Educación, se caracteriza por la complejidad donde se mueven una multiplicidad de tendencias, orientaciones, sentidos institucionales, formas simbólicas e intelectuales en el proceso de producción del discurso educativo. Ello permite que este campo tenga amplios márgenes de autonomía donde los mecanismos de maniobra y de brega están siempre moviéndose en distintas direcciones, creando ámbitos de autonomía en las relaciones con el Estado en un juego de conflictos latentes y abiertos; igualmente, mantiene una relación diferenciadora con el campo pedagógico con el que mantiene una relación marcada por su hegemonía.

La complejidad del Estado Moderno y su relación con la Educación ha generado distintos campos de recontextualización con relativa autonomía y coimplicación entre ellos. Nos encontramos con el campo de recontextualización oficial, que se entiende como un espacio privilegiado por el Estado en su regulación directa mediante la administración y el control en su gestión. El trabajo recontextualizador en este ámbito se caracteriza por un trabajo de reconstrucción selectivo de textos y discursos que al ser releídos son seleccionados en una dirección y reubicados como una textualidad oficial, desde allí proporcionan sustento y legitimación bajo la forma de discurso pedagógico oficial y se manifiesta como hegemónico en el campo pedagógico. El discurso pedagógico oficial como concepto clave del autor, se entiende en el siguiente sentido:

Las agencias de recontextualización del Estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales se constituyen en el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal, junto con sus textos administrativos mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la escuela y la producción de formas específicas de experiencia. A este aparato discursivo lo denominamos discurso pedagógico oficial (Díaz, 1993:37).

El segundo campo de recontextualización se denomina: campo de recontextualización pedagógico e integra a los diversos agentes, prácticas y posiciones donde se produce la circulación de discursos y prácticas de las fuentes primarias de producción a los contextos de reproducción que se estructuran en el campo de reproducción pedagógico. Este campo tiene múltiples maneras de componerse; entre ellas se encuentran los departamentos, las facultades de educación, los grupos de investigación, las revistas, los libros de texto, los artículos científicos permitiendo así la creación de posibilidades para la autonomía discursiva e institucional en relación al los campos de recontextualización oficial y el campo pedagógico. Los límites de esta autonomía se pueden leer en sus movimientos intangibles teniendo como referencia las relaciones con el campo del estado y sus agencias recontextualizadoras oficiales.

Las incursiones de Díaz (1990, 1993) en el campo de la Pedagogía y la educación, se pueden perfilar como orientaciones en el párrafo siguiente:

Hasta aquí tenemos que la dinámica del campo intelectual de la educación se establece en una red de interacciones entre una pluralidad de fuerzas. Nuestro interés ha sido mostrar que las relaciones dentro del campo intelectual de la educación se expresan en la lucha por el monopolio de posiciones discursivas específicas y por la búsqueda de adhesión a unos principios discursivos privilegiantes. Y, que las relaciones entre Campo Intelectual de la Educación y otros campos se expresa en las contradicciones, conflictos y dilemas que surgen de la lucha por posiciones hegemónicas y las oposiciones críticas, contestatarias y de resistencias frente a éstos. De esta manera, el ejercicio del control legítimo sobre las orientaciones del campo educativo, sobre la selección de lo que cuenta como cultura escolar o sobre la circulación del discurso pedagógico no está exenta de conflicto. (Díaz, 1993:39).

El campo intelectual de la Pedagogía (Arellano:1998) permite la generación de un espacio cuya diferenciación y autonomía nos va a permitir hacer del saber pedagógico y la Pedagogía un campo y comunidad intelectual para generar teorías, iluminar prácticas, asumir los misterios de la enseñabilidad y la formación, desde una mirada de la ética que valora la responsabilidad y la capacidad para asumir los riesgos y las opciones. Un espacio para recuperar y desarrollar un saber que tiene múltiples recorridos e historias, especie de encuentros y caminos en cuya multiplicidad se encuentran sus frutos conceptuales: el niño, el maestro, la escuela, la afectividad, el tiempo y espacio escolar, las disciplinas, los aprendizajes, el currículo, la organización escolar, los valores, pero también como elementos de articulación y diferenciación reflexiva, la formación, el aprendizaje, la enseñanza y la educación. Un campo para que florezcan y proliferen las teorías y se posibiliten conceptualizaciones diferenciadoras.

También, podemos entenderla como un punto de intersección de los saberes como el cine, la literatura, las ciencias, los medios de comunicación, la informática y un privilegiado lugar para hablar con la ética y la estética, y un complejo entramado para leer las múltiples formas de violencia y exclusión, así como para descubrir con amor el sentido de lo humano. Pero sin duda, lo que planteamos es la recuperación, desarrollo y valoración de un campo de saber que ha venido existiendo en los bordes, en los límites, como extranjero en su propio territorio: las pedagogías y los saberes pedagógicos.

El valor de la Pedagogía y los saberes pedagógicos, en la época actual, se convierten en ámbitos de encuentros para la mirada en lo diferente y lo diverso. Sus conceptos se articulan y proliferan, a partir del reconocimiento y la acogida del Otro, en tanto que distintos, en

realidades caracterizadas por la pluralidad. Sólo la posibilidad de hacer un mundo que permita el diálogo entre diferentes, nos acerca a la construcción de la tolerancia, donde la comunicación sea puente para el diálogo y el respeto desde la radicalidad de la diferencia con el Otro fuente de trascendencia.

No es la Pedagogía otro intento totalizador de saber para abordar la enseñanza y la formación, por el contrario, se entiende como un despliegue de saberes que en los fragmentos y los límites, conceptualiza los diferentes sentidos que se mueven en las elaboraciones de distinta naturaleza. El asumir y valorar, como sociedades los saberes que le dan sentido, en el transcurrir cotidiano, a la formación y la enseñanza, constituye una de las vías para recuperar intelectual y moralmente los sistemas escolares en un país lleno de posibilidades, cuya generosa creatividad, ingeniosidad, flexibilidad como universo cultural, requiere de estilos formativos que, enriqueciendo contextos, perfilen horizontes para hacer proyectos compartidos y discutidos de nación y país.

Este es un valor crucial para entender el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la educación, para hacer de las prácticas formativas, prácticas de autonomía con sentido del Otro. Ello, se va posibilitando cuando las comunidades docentes construyen comunidades complejas de saber, y las sociedades reconocen que hacer y recrear la educación son actividades complejas donde se juegan y cocinan las más diversas disciplinas, en un diálogo con la enseñanza, las posibilidades de formación de los niños, las niñas y la juventud. Sólo así podemos entender que la profesión y vida tienen una hermosa dignidad y las inversiones en educación deben conjugar el aporte financiero con el amor y el respeto por las comunidades, y lo mismo que la promoción y difusión de saberes que allí se generan.

La aparición de la categoría denominada “Campo Intelectual de la Educación y de la Pedagogía” se convierte en una herramienta epistemológica y metodológica para realizar lecturas sobre el sentido y dirección de las Reformas e Innovaciones Escolares de las culturas pedagógicas de América Latina. En dicho contexto, la exterioridad sociopolítica ha perfilado el horizonte desde el que se piensan las Políticas Educativas y ha determinado el sentido de los conceptos nucleares de la Pedagogía: la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación. Por ello, la emergencia de esta categoría responde a las exigencias de marcar límites y autonomía - siempre relativos- en la producción pedagógica en relación con las exigencias de la época. Es decir, desde el Campo Intelectual de la Pedagogía se puede realizar una lectura de las necesidades formativas como expresión de una Comunidad Intelectual (Vasco, s/f) que posee una formación de saber enriquecida en la vida cotidiana, en los procesos de investigación, en el desarrollo de un campo de saber : el Saber Pedagógico, y en la construcción de un espacio disciplinar: la Pedagogía. Allí, se posibilitan las condiciones que permiten romper el cerco de la producción pedagógica como mero reflejo sociopolítico y de las disciplinas dominantes en la coyuntura.

Desde nuestra opción, recogemos los planteamientos de Zuluaga y Echeverri (1990) en relación a las categorías “Saber Pedagógico” y “Pedagogía”, entendiendo que ellas posibilitan los límites para el Campo Intelectual de la Pedagogía, cuando relacionan la especificidad de la Pedagogía con los múltiples saberes que en un época determinada fluyen y, especialmente, cuando se reconoce la apertura con todas las líneas que la cultura, en sus expresiones conceptuales y simbólicas, genera en un contexto cotidiano determinado. Desde esa perspectiva, la relación epistemológica con los múltiples saberes y disciplinas cobran sentido en el saber pedagógico y lo pedagógico. Ello se da a través de dos procesos básicos: la reconceptualización de categorías y conceptos y las sucesivas mediaciones que se manifiestan

en los campos aplicados de la Pedagogía. La tendencia en ambos casos es romper con el empirismo intervencionista que toma lo dado por la realidad cuando debería ser el punto de partida de la explicación.

Igualmente, consideramos que la perspectiva de Florez (1993) aporta elementos significativos al entender que la Pedagogía en las condiciones actuales se enriquece con la hermenéutica y se estructura desarrollando el concepto de Formación. Desde allí se configuran las líneas divisorias explicadas anteriormente que marcan los límites como criterios de elegibilidad pedagógica y permiten asociar la construcción disciplinaria con el desarrollo de un Campo Intelectual de la Educación donde la multiplicidad de conceptos y la proliferación polisémica abra caminos para dilucidar acuerdos mínimos que le den sentido e inteligibilidad al campo de elaboración intelectual.

A partir de los aportes señalados, nuestra perspectiva de análisis se ubica en el reconocimiento de que la Pedagogía y el Saber Pedagógico se generan, desde sus autonomías, en un diálogo con el espíritu de la época: la incertidumbre, la complejidad, la globalización, la flexibilidad y el margen la descentralización, el cambio, la innovación, la irrupción de la perspectiva simbólica, los medios de comunicación como espacios socializadores, la inteligencia artificial como una nueva pregunta por el sentido de la existencia y la informática como cambio en la naturaleza de la producción y generación de saber y conocimientos.

Desde esos referentes implícitos en el campo de la Pedagogía y, particularmente en relación a los procesos de Reforma Escolar, nuestra reconstrucción del Campo Intelectual de la Educación de la Pedagogía se orienta a reconstruir los conceptos base que han regulado el pensamiento pedagógico venezolano durante los años 1994-1998. /199200, realiza mediante la ubicación y análisis de los conceptos y categorías básicas, con el propósito de crear un universo temático, a partir del cual perfilar las tendencias y orientaciones del sistema escolar venezolano, develando los paradigmas que han estado presentes como interjuego y combinación de conceptos y categorías que posibilitan la producción y elaboración de discursos acerca de la educación y su sistema escolar. Este trabajo permite realizar una lectura epistemológico-teórica, organizacional, administrativa e instrumental de la manera cómo se despliegan y operacionalizan las propuestas como expresiones de los niveles anteriores y como forma visible del campo conceptual que conforma el Campo Intelectual de la Educación y de la Pedagogía en Venezuela.

## La Investigación

Ante el evidente deterioro de la educación, **cuyo proceso ha sido imposible detener en los últimos 10 años, las formulaciones teóricas, conceptuales orientadoras a largo plazo** (subrayado, nuestro), han sido suplantadas por la búsqueda de soluciones inmediatas a problemas específicos como el cumplimiento de los 180 días de clases, las inasistencias de los docentes, las horas de clases no dictadas por falta de profesores, las deficiencias en la alimentación de los alumnos, la falta de recursos mínimos para asistir a la escuela, la reparación de los locales, etc., muchos de ellos asociados a fallas administrativas. (Rodríguez, 1996: 236)

## **Antecedentes: La Educación y El Estado En Venezuela**

La educación siempre ha sido objeto de atención por parte del Estado venezolano. (Bello, 2003) Desde la Constitución inicial de 1811 nos encontramos con intentos por regular la competencia del mismo en esta materia, espíritu que se mantiene lo largo del siglo XIX hasta la actualidad. Desde su nacimiento como república, ha seguido el principio intervencionista en materia educativa, de instrucción pública y ha hecho uso de su derecho para reglamentarla. Todo esto implica la aplicación del principio de Estado Docente, consagrado en la Constitución de 1999 y en la precedente de 1961, que se traduce en:

- La educación como función esencial del Estado.
- El derecho de todo venezolano a la educación.
- La obligación del Estado de crear instituciones educativas y proporcionar los medios para el funcionamiento de dichos centros escolares y proporcionar al pueblo venezolano los medios para su educación.
- La libertad de enseñanza bajo la inspección y vigilancia del Estado.
- La potestad de este para monopolizar la formación del profesorado y del magisterio nacional.
- El control y salvaguarda del patrimonio histórico y artístico nacional.
- El estímulo y protección a la educación privada.
- La estabilidad del docente y la potestad para determinar cuáles profesionales requieren titulación y /o colegiación para su ejercicio.

La Ley Orgánica de Educación (1980) llena un vacío legal, dado que durante cinco lustros había regido una Ley de Educación (1955) promulgada bajo una dictadura y que respondía a una concepción pragmática, utilitaria y conservadora de la educación. En 1961, ya en la era democrática, se promulga nuestra Carta Magna, pero no es sino hasta casi 20 años después que se aprueba un instrumento cónsone con las nuevas realidades. Más recientemente se aprobó la Constitución de 1999 que, en líneas generales mantiene lo establecido en la anterior.

### **Principios, Fines y Prioridades Del Sistema Educativo.**

La política educativa del Estado venezolano tiene varios niveles de concreción. La Constitución marca los principales lineamientos y mientras que la Ley Orgánica de Educación (e instrumentos derivados) está destinada a regular toda la actividad educativa que se ejecute en Venezuela, estableciendo sus directrices y bases como proceso integral, determinando la orientación, planificación y organización del sistema educativo y normando el funcionamiento de los servicios que tengan su relación con éste (Art.1) para el cumplimiento de los fines establecidos: el pleno desarrollo de la personalidad; la formación de ciudadanos aptos para la vida y el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana.

Los aspectos claves de la LOE serían: 1-. El carácter orgánico de la Ley como cuerpo normativo coherente y congruente con la compleja realidad social a la que se dirige. 2-. El Principio del Estado Docente 3-. La Libertad de Enseñanza 4-. La Gratuidad de la Educación 5-. El ejercicio de la Profesión Docente. Establece que el Ministerio de Educación (hoy de Cultura y Deportes, también) es el órgano ejecutivo encargado de todo lo referente al sistema educativo (Art. 107)

### **Estructura del Sistema Educativo.**

La educación formal en Venezuela está organizada en cuatro niveles: preescolar, la escuela básica (nueve grados en tres ciclos de tres años cada uno); la educación media diversificada y profesional o ciclo diversificado (dos años) y el llamado subsistema de educación superior que comprende una gradación de títulos que van desde el de Técnico Superior Universitario (3 años); el de Licenciado (de 4 a 6 años según la carrera); especialista (un año adicional a la licenciatura); el correspondiente a las maestrías (dos años adicionales a la licenciatura y la elaboración de tesis) y doctorado (tres a cinco años adicionales a la licenciatura y la tesis).

La problemática que se deriva de este modelo no se centra en la estructura del mismo, sino en la infuncionalidad administrativa del aparato educativo. La Ley es lo suficientemente amplia como para propiciar cambios pero la reglamentación derivada de este instrumento legal, cuando se ha dado, ha sido con un considerable retraso. Por ejemplo, el Reglamento General de la Ley Orgánica se promulgó seis años después de esta (Decreto 975 de enero de 1986) y el Reglamento de la Profesión Docente no se logró sino hasta finales de 1991 (Decreto 1.942 del 12 de noviembre de 1991).

Otro ejemplo puede ser el relacionado con el principio de regionalización previsto en el artículo 15 de la LOE, a pesar de que se ha intentado fomentar desarrollos descentralizadores, en la práctica nos encontramos con una tenaz centralización por la incapacidad de implementar y consolidar los mecanismos de desconcentración de competencias a través de las instancias regionales.

## **Educación y Democracia**

La iniciativa pública protagonizada por el Estado ha sido la fuerza esencial que explica el desarrollo alcanzado por la escuela venezolana. Pero una política de modernización, no sólo debe definir la estructura del sistema escolar y sus currícula formales, sino también adecuar técnicamente el funcionamiento del sistema a las demandas cuantitativas y sobre todo cualitativas que la sociedad plantea, la ampliación del poder de intervención de las comunidades educativas, el mejoramiento de la formación y estatus social de los profesionales de la docencia, y las reformas curriculares acordes con las exigencias del contexto.

El proyecto democrático creó en los venezolanos la expectativa de que la escuela es la mejor opción para el ascenso y la promoción social del individuo; mas, sin embargo, el sistema ha aumentado su cobertura en función de un ideal sociopolítico sin tomar muy en cuenta la necesaria vinculación con el aparato productivo. Ese es uno de nuestros retos en los albores del siglo XXI: vincular a los organismos relacionados con la gerencia productiva a la educación, de manera que ésta no sólo esté dirigida al desarrollo individual de los ciudadanos, sino también del colectivo, como posibilitadores del modelos de crecimiento y desarrollo más equilibrados y equitativos que favorezcan la incorporación de Venezuela en la economía regional e internacional.

Por otra parte, la estrategia educativa del sistema democrático ha estado centrada en el otorgamiento de la igualdad de oportunidades, pero la realidad expresa una desigualdad que se refleja en las diferencias con respecto a la cantidad y calidad de la enseñanza.

Podemos afirmar que el Estado venezolano guía su acción para el ámbito educativo mediante el cumplimiento de su rol como Estado Docente, con un gran peso de su participación en los diferentes niveles del proceso educativo. Su acción centralizadora ha abarcado un excesivo número de funciones.

El articulado de la LOE (Ley Orgánica de Educación) constituye una amplia base legal, cuya flexibilidad y alcance no garantiza el cabal cumplimiento de lo expuesto en este instrumento jurídico. Baste decir que la existencia de circuitos altamente diferenciados en lo

que a su calidad se refiere, la excesiva centralización, el alto grado de burocratización de las funciones del Ministerio de Educación, el conflictivismo de los docentes, entre otros, no son sino el reflejo de una inadecuada administración de los recursos destinados a la educación y de una ineficiente aplicación de la normativa legal. Los problemas se han ido acumulando y para superarlos hay que hacer grandes esfuerzos para establecer las prioridades a atender. Cualquier opción tiene costos políticos importantes porque el énfasis en cualquier perspectiva implica que otras quedan en un segundo plano.

### **El Principio del Estado Docente**

Creemos que es necesaria una clara revisión del postulado del Estado Docente a fin de hacerlo complementario a la noción de la "Sociedad Educadora". Ello implica que han de propiciarse, desde el mismo Estado, formas de participación de otros agentes educativos y superar la manera de entender al Estado Docente como un padre paternalista que ha de resolver todos los problemas que se den en el ámbito educativo. Sus funciones han de ser compartidas por otras instancias sociales y su responsabilidad esencial con la educación, como política educativa de Estado, ha de ser que se propicien las mejores condiciones para el desarrollo de estos procesos.

Por otra parte, mientras no se garanticen condiciones de acceso, permanencia y egreso equitativas y de calidad para todos los ciudadanos, las sociedades latinoamericanas en general, y Venezuela en particular, no deben dejar de lado la necesidad de fortalecer en sus Estados ese rol de promoción y de compensación social. Esa es una dimensión importante que no debe ser obviada.

En esa época, aparece el "Proyecto de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional" (COPEN:1986); "Hacia un Proyecto Educativo Venezolano" (UCV, 1986); "El Proyecto Educativo de la Asociación Venezolana de Educación Católica" (AVEC, 1986); "Un Proyecto Educativo para la Modernización y Democratización" (COPRE, 1990); "La Agenda Educativa para Venezuela" (COPRE, 1992) y "El Proyecto Fe y Alegría" (Fe y Alegría, 1992). En los referidos documentos, se pueden leer las maneras y los modos de entender la educación venezolana, ese nuevo estilo de mirar y proyectar la enseñanza y la educación en el sistema escolar y constituyen los antecedentes fundamentales que se van a expresar en la configuración del discurso Ministerial en los años 1994-98 y del discurso que va emergiendo como nuevo referente en el Campo Intelectual. En relación al diagnóstico, se encuentran múltiples similitudes como horizonte común de problemas (Blanco y Rodríguez, 1994):

- La tendencia del Estado a moverse en función de lo coyuntural, lo que limita las posibilidades de una política educativa con sentido estratégico.
- La excesiva centralización del Ministerio de Educación.
- El clientelismo político en el manejo del personal en todos los ámbitos de la administración escolar.
- El deterioro creciente de la Calidad del Servicio Educativo que se expresa en el bajo rendimiento académico, en la poca pertinencia de la formación docente; en la carencia de una infraestructura física y en la dotación de materiales.
- Desigualdad en el acceso al sistema escolar, el cual se ha ido segmentando en circuitos diferenciados de escolarización, lo que afecta la permanencia y la prosecución en distintos niveles del sistema.



- Insuficiencias en el servicio educativo para atender el volumen de la demanda y necesidades societarias.
- Ausencia de servicios adecuados de apoyo y asistencia estudiantil.
- Una excesiva escolarización de la educación, la cual se manifiesta en la rigidez de las prácticas pedagógicas.
- En cuanto al financiamiento, se observa una concentración en el sector público central, un peso enorme en la partida de personal, una desigual distribución en los diversos niveles y la ausencia de estilos de financiamiento alternos.

En esa misma dirección, se puede leer el diagnóstico realizado por Leonardo Carvajal (1996) uno de los pensadores más influyentes en la educación de la actualidad, el cual lo resume en cinco grandes rasgos entrópicos de la Educación Venezolana: la disminución general y sectorial de la calidad de la formación impartida, la infuncionalidad administrativa del aparato escolar, la quiebra financiera del sector educativo, la conflictividad crónica y la anomia de la acción y del pensamiento educativo.

A partir de esos diagnósticos, se construyen y sugieren un conjunto de propuestas que van conformando, a nuestra manera de ver, un territorio común para pensar la educación y la enseñanza. Compartimos, con Contreras Domingo, la noción de que: “Las reformas no son sólo cambios que se introducen en la organización y el contenido de la práctica educativa, sino también en la forma de pensar en ella” (1997:174-75), de ahí, que sostengamos que en este período se va gestando un nuevo mapa para pensar y orientar el sistema escolar, cuyos rasgos comunes se pueden bosquejar de la forma siguiente:

- Una concepción de la educación pensada en una perspectiva más amplia, como obra de múltiples instituciones y organizaciones formadoras y socializadoras (los medios de comunicación, la familia, la iglesia, etc.).
- Se mantiene la concepción que entiende la educación como instrumento para la modernización y la profundización de la democracia, ideas éstas que han estado siempre presentes desde el año 1958, al finalizar nuestra última dictadura militar. La democratización es entendida como acceso de la población en edad escolar a niveles educativos básicos, al conocimiento humanístico, científico y tecnológico y a la capacitación para el trabajo. Y, la modernización, debe expresarse en las nuevas realidades signadas por la descentralización del órgano rector, el Ministerio de Educación para responder a los nuevos tiempos, los cuales requieren mayores niveles de participación y de gestión en los espacios locales.
- Se consideran prioritarios los niveles de educación preescolar y básica para actuar en el mediano plazo, ampliando las posibilidades a través de la educación formal, no formal e informal.
- Se entiende, como fundamental, la formación docente inicial y continua.
- Se aprecia que la calidad de la educación debe regular el sentido de las prácticas pedagógicas y la organización del sistema escolar. Aquí, las diferencias de concepción se pueden sintetizar en la discusión sobre la excelencia como esfuerzo individual (COPEN, 1986) y la calidad como proceso socioeducativo que promueve aprendizajes con pertinencia social.
- La dirección de los sistemas escolares debe orientarse a responder a un mundo caracterizado por la intervención creciente de la producción de conocimientos en el

proceso productivo y la vida cotidiana, lo que implica una educación que forme a los individuos para su inserción en el mercado ocupacional, con capacidad para entender la innovación tecnológica en un mundo cada vez más globalizado y competitivo.

- Se plantea la reorientación de los programas sociales para convertirlos en instrumentos de mejora de la calidad de vida y educación, en los sectores más débiles para asegurar la cobertura, permanencia y prosecución.

Nuestra investigación intenta sostener que a partir de los años 1994, con el nombramiento del Dr. Antonio Luis Cárdenas como Ministro de Educación, se posibilitan condiciones para el despliegue de nuevo campo intelectual de la educación y la pedagogía en Venezuela. Es decir, desde el discurso oficial, se asume un estilo de mirar y actuar en el sistema escolar que recoge la cultura pedagógica y educativa, analizada y reflexionada durante los últimos diez años en Venezuela. De esta manera, pudiéramos afirmar que el discurso de la educación de masas, centrado en el acceso y la cobertura, da paso a un discurso que intenta transformar la educación y las prácticas pedagógicas cotidianas, al igual que los modos de gestión para responder a la crisis nacional y, por supuesto, a la crisis educativa. Este se ha denominado el discurso de la calidad de la educación.

Igualmente, comienzan a generarse experiencias educativas, desde múltiples espacios y tiempos cotidianos, que perfilan nuevos estilos de innovación pedagógica, lo cual coincide con nuevas exigencias y cambios para la educación y la enseñanza desde diversos actores sociales, lo cual ha dado origen a búsqueda de consensos que se han expresado en la Asamblea Nacional de Educación (enero 1998), la cual constituye una experiencia inédita de renovación del saber pedagógico y de participación social y cultural para perfilar consensos y acuerdos mínimos en educación.

Se puede sostener que las ideas y el discurso que están presentes en los objetivos, políticas y acciones del Ministerio de Educación durante este período y las diversas iniciativas pedagógicas se inscriben en las olas de Reformas Escolares que recorren los sistemas educativos. De acuerdo con ello, se pueden observar dos direcciones básicas (Gimeno, 1992): la primera, orientada a una relación con el mundo exterior, a responder a las exigencias de modernización y democratización en un mundo signado por la competitividad y la recuperación del país de una crisis global, con un énfasis en lo político y, la segunda, a la transformación interna del sistema (gestión, métodos, planteles, etc.). Es pues, un período de reformas (Ferrández, 1998) porque toca la raíz de la organización y genera ámbitos para la innovación.

En esta investigación analítico-descriptiva-interpretativa, nos propusimos contribuir a la reconstrucción del cuerpo de ideas, temas generadores y el universo temático que conforman el nuevo campo intelectual de la Pedagogía y la Educación en Venezuela. Es decir, los elementos básicos que conforman el saber pedagógico y el campo intelectual de la educación tienen que ser

De esas sospechas, nació la idea de realizar una investigación en torno al sistema educativo venezolano, partiendo del supuesto que durante el período 1994-1998, emergió en Venezuela un nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía con su perfiles delimitados, el cual recogió las distintas reflexiones e investigaciones que desde el año 1986 (Rodríguez:1996) se venían realizando en Venezuela y tuvo como componente fundamental que estas ideas motoras se convirtieron en Política de Gobierno en Educación.

Esta categoría constituye una herramienta epistemológica y metodológica que nos aportó caminos para acercarnos a la lectura de la realidad venezolana en el período referido, a través del análisis del discurso de cinco actores fundamentales: el discurso oficial del Ministerio de Educación, de intelectuales y expertos de la Educación; de la Asamblea Nacional de Educación y los directivos docentes como actores de la cotidianidad escolar, en el período primeramente señalado y en su fase inicial de la investigación estudiamos las versiones del Proyecto Educativo Nacional que regula el pensamiento actual del Ministerio de Educación.

### **El Campo Intelectual de la Pedagogía: Paradigma y Universo temático**

Para acercarnos a la construcción del concepto Campo Intelectual de la Pedagogía, recogimos el concepto de paradigma de Morin: "...principio de distinciones-uniones-oposiciones fundamentales entre algunas nociones claves, que dirigen y ordenan el pensamiento, es decir, la constitución de teorías y la producción de discursos." (1984: 72). Esta manera de entenderlo, hace del Campo Intelectual, un ámbito donde se mueven una diversidad de paradigmas que responden a diferentes maneras de construir redes conceptuales y nocionales, las cuales pueden tomar cuerpo cuando se posibilita la construcción de universos temáticos, éstos permiten ubicar las imágenes, las ideas rectoras, los temas que aglutinan y sistematizan el sentido de la reflexión y la acción pedagógica y, se pueden leer como modos de organizar el discurso, tanto en la formulación de políticas, así como en el despliegue de la cotidianidad escolar.

Para la reconstrucción del campo Intelectual de la educación y la Pedagogía hemos reconceptualizado la metódica de Freire (1974) en relación a la localización de un universo temático que se conforma en el cruce y la articulación de los temas generadores a través de un proceso de codificación-decodificación. En nuestro caso, consideramos que el universo temático del campo intelectual emerge del reconocimiento del énfasis que se revela en la formación discursiva que aparece en el análisis de los discursos y, de las entrevistas; igualmente en la lectura de los énfasis y prioridades se realiza un levantamiento a través de una integración e interpretación discursiva para dar origen a los referentes fundamentales que denominamos universo temático en el campo intelectual.

Ahora bien, desde esa perspectiva se pueden introducir elementos de reconceptualización y mediación que tendrían sus efectos en lo epistemológico, organizacional e instrumental como soporte al concepto de paradigma planteado por Morin (1984), es decir, el universo temático viene a ser el horizonte más explícito mediante su reconstrucción del modo de hacer cultura y práctica pedagógica, tanto en la conformación de las líneas gruesas de política educativa y, sus despliegues en la vida cotidiana del mundo escolar, así como en los objetos, conceptos y articulaciones de saber y disciplinas que tienen relación con los procesos pedagógicos.

Esto significa que el Campo Intelectual de la Pedagogía se revela como un universo temático que emerge del despliegue del paradigma y de las interacciones que se dan en una dinámica que siempre tiene las características de la pluralidad y la diversidad de tendencias, intereses, elaboraciones y concepciones. De ahí que, en los tiempos actuales, se recurra a los llamados acuerdos nacionales, los cuales recogen los acuerdos precarios y transitorios que le dan sentido y referentes al horizonte que surte el sentido de la producción y la acción cotidiana.

## **Comunidades Pedagógicas de Saber**

Compartimos con la Profesora Vasco (s/f) la idea de que la creación pedagógica debe encontrar, en la gestación de comunidades pedagógicas de saber, la posibilidad de gestar un campo común que posibilite la heterogeneidad de estilos diferenciados de trabajo para la construcción de conocimientos, que cree las condiciones para su difusión y discusión, los modelos y los personajes paradigmáticos y las formas de intercambio en torno a un objeto mayor: la enseñanza. Reconociendo el aporte de la referida Profesora, pensamos que se hace necesario ampliar los núcleos conceptuales. Entre ellos encontramos la formación, el aprendizaje y la educación. Igualmente el sentido de Comunidad se enriquece cuando se entiende su carácter de comunidad abierta, cuya autonomía se enriquece en las relaciones con múltiples disciplinas y reconceptualiza el espíritu de la época.

## **Pedagogía, Campo Intelectual y Sentido Común**

El campo intelectual sostenido por el Saber Pedagógico y la Pedagogía y por la comunidad de intelectuales (docentes, investigadores, expertos), etc., tiene la posibilidad, en su despliegue, de contribuir (Zuluaga y Echeverri, 1990) a la creación de un nuevo sentido común pedagógico. Es decir, la sociedad y la cultura pueden ser fecundadas por una cultura pedagógica de dimensiones básicas, la cual se entreteje con las tradiciones y se nutre de las innovaciones. Ella también amplía las capacidades de deliberación que le dan contenido a nuevas responsabilidades de la sociedad con la educación, mediante la generación de lenguajes públicos de calidad muy alejados de las meras campañas de publicidad para sensibilizar sobre la importancia de la educación. Con frecuencia, éstas últimas desconocen sus reales sentidos, lo cual contribuye a inflamar imaginarios que le roban a los sistemas escolares grandes poderes de legitimación cultural y potencialidades para hacer programas de investigación que vayan navegando en el misterio, la complejidad y la indeterminación, conjugando las preguntas que generan la formación y la enseñanza y cómo éstas se implican con la ciudadanía, en una relación respetuosa y diferente con los Otros y con el mundo del trabajo.

## **Culturas pedagógicas**

Esta manera de entender el campo desde el punto de vista metodológico nos acerca al concepto de culturas pedagógicas. Estas se entienden como la constitución de campos de intelectuales de saber donde se despliegan prácticas de sentido, sistemas de elaboración simbólica, sistemas de representación e intercambio y la producción de objetos y artefactos pedagógicos. Los universos temáticos constituyen los modos de expresión más visibles del proceso de despliegue de las culturas, donde la reconceptualización y la apertura a la época y al abanico de saberes y disciplinas que la definen permiten definir márgenes de autonomía intelectual que aportarían los elementos diferenciadores de quienes están comprometidos ética e intelectualmente como profesionales, como educadores y maestros.

Igualmente el Campo Intelectual puede ser entendido en relación al cambio educativo de la manera siguiente:

Cuando hablamos de cambio educativo estamos refiriéndonos a un complejo espectro de fenómenos, utilizando una considerable pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisiones tendentes a la mejora de la escuela.....Como

consecuencia, se aprecia en estos momentos una considerable dispersión y pluralismo conceptual que si, por un lado, contribuye a enriquecer notablemente el campo, por otro, exige tareas de sistematización para lograr y facilitar visiones no excesivamente parcializadoras” (González y Escudero, 1980:11).

Retomando el planteamiento del Campo Intelectual de la Pedagogía y la Educación, encontramos que durante el período estudiado 1994-1998/1999-2000 emerge un universo temático que estructura el sentido y la reflexión sobre la educación y la enseñanza. De partida mantenemos que nos encontramos en el momento incipiente y de génesis de una nueva cultura pedagógica, donde los perfiles y rasgos de este territorio están en proceso de elaboración, tanto en la definición de los sentidos estratégicos de la Reforma, cómo de la vida cotidiana de las instituciones locales donde se despliega el campo intelectual y se expresa el sistema escolar.

## **Metodología De Trabajo**

El punto de partida de la investigación reside en situar las diferentes manifestaciones discursivas en el concepto unificador denominado: “Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela. El campo Intelectual recoge la creación pedagógica tanto en la vertiente disciplinar, la Pedagogía, como los aportes que se van haciendo desde el saber pedagógico, en los intentos de establecer una relación creadora entre el sistema escolar y el espíritu de la época. En síntesis, significa la lectura pedagógica de la época y sus aportes para entenderla.

Desde nuestro horizonte intentamos hacer una reconstrucción de los conceptos y categorías básicas para la realización de un universo temático que nos permita una lectura analítica (Freire, 1974), y a través de la cual podamos determinar cambios en el modo de pensamiento. Tal sería el caso que nos ocupa. En él evidenciamos el paso de un modelo de reflexión y acción centrado en el acceso al sistema escolar -entendido como crecimiento cuantitativo- a un nuevo estilo de pensamiento, en el cual se genera una ruptura epistemológica que da origen a nuevas preguntas, a nuevos conceptos y categorías, es decir, a un nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía, enriquecido por el concepto de paradigma desarrollado por Morin (1984).

En los tiempos actuales, las perspectivas del saber pedagógico se estructuran en el encuentro de múltiples orientaciones, es decir, el campo intelectual de la educación y la enseñanza debe ser entendido desde la pluralidad de enfoques y de paradigmas, lo cual se va a expresar en los modos y maneras de hacer investigación. En su despliegue se demuestra la complejidad de este campo de la vida humana signado por la pluralidad.

En nuestro caso, el punto de partida se estructura en el concepto de Campo Intelectual de la Pedagogía, pero, se construye en el reconocimiento de las posibilidades que abre la hermenéutica y la fenomenología para enriquecer la reflexión y la acción pedagógica. La Pedagogía, como campo del saber, se concibe como un despliegue donde la teoría se entiende como una construcción desde la interioridad misma de la acción, lo que viene a significar que ésta no es externa a los acontecimientos, a los sentidos e interpretaciones de la acción humana, especialmente a los ámbitos de la formación, la enseñanza, el aprendizaje y la educación. En ese proceso la validez que nace del acuerdo intersubjetivo va posibilitando el enriquecimiento de los modos de acercarnos a la realidad.

Compartimos con Florez Ochoa, la siguiente apreciación:

Las construcciones del investigador social son conceptos de segundo orden, como meta-sentidos que elabora a partir de la indagación de los principios o categorías de orden implícito en la experiencia cotidiana de la gente en su acción individual y grupal, identificando sus motivos y fines en función de su actuación biográfica concreta, apreciando su unicidad, como también su tipicidad(1993:39) .

En esta dirección, sostenemos que la Pedagogía se estructura como campo del saber pedagógico a través de un permanente trabajo de construcción de sentido; en nuestro caso significa la producción de orden y sentido en el diálogo con otros ordenes de sentidos producidos en la vida cotidiana y en la multiplicidad de saberes que se relacionan; significa trabajar con los modos de selección y organización y en la investigación pedagógica; este trabajo se hace complejo y lleno de posibilidades cuando se generan los espacios de saber que permiten la discusión y los acuerdos intersubjetivos que, como todo acuerdo debe tener en cuenta la impredecibilidad, la complejidad, la indeterminación y la transitoriedad. En ese horizonte del saber, se puede entender la Pedagogía como:

La pedagogía no es sólo otra disciplina sobre el hombre paralela a las demás, sino que es también una especie de super-saber social que reelabora y reconstruye sentidos producidos por aquellas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico cultural determinado” (Florez,1993:40).

Consideramos que la investigación pedagógica es un campo múltiple de experimentación cuyas posibilidades (validación interna y justificación externa) van a depender de la perspectiva y la opción epistemológica que sustente el proceso de construcción de conocimientos, el cual en su despliegue va a permitir fecundar los campos de saber y las culturas pedagógicas donde se produce la acción investigativa. Por ello, no descartamos alternativas en el uso y manejo de técnicas de investigación que permitan generar información para trabajar con los múltiples y plurales sentidos de la realidad.

De nuevo sintetizamos con Florez Ochoa los aportes de la hermenéutica pedagógica a los procesos de investigación:

- 1)Reconocimiento del sentido global del suceso o texto. 2)Identificar la pregunta o intención a la que responde el suceso o texto. 3) Análisis de la congruencia entre los elementos del texto y el sentido global. 4)Nuevas atribuciones desde las partes hacia el sentido global. 5)Reenfoque de las partes desde el sentido global enriquecido.
- 6)Reconocimiento del referente externo relacionado en el texto. 7)Análisis de antecedentes históricos del suceso o texto. 8)Análisis del contexto sociocultural.
- 9)Reconsideración y reconstrucción del suceso o texto. 10)Pauta o guía conceptual para la nueva comprensión. 11)Ensayo y confirmación del consenso sobre la nueva comprensión" (1999:2).

En nuestro caso recurrimos al análisis de contenido porque las características del objeto de investigación lo demandan: el estudio descriptivo, analítico e interpretativo del discurso oficial, de los expertos e intelectuales y los actores de la vida cotidiana de la educación en Venezuela como vía para leer el nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía. Nuestro propósito se funda en ubicar las ideas-imágenes centrales, los temas generadores que perfilan un modo particular de interpretar los procesos pedagógicos y, especialmente en cómo el despliegue de esos temas se conforman en el universo temático del "campo intelectual de la Pedagogía" y cobran sentido cuando se organizan en paradigmas cuya articulación y combinación epistemológica, cultural, social y política fundamentan y legitiman la manera de

hacer Política Educativa, además de ampliación de los poderes creadores del campo en el juego de saberes, en los espacios cotidianos y en el movimiento de la práctica pedagógica.

La Metodología tiene seis momentos significativos, a partir de la recopilación documental y bibliográfica, tomando como ejes las vinculaciones entre espíritu de la época-educación-reformas escolares y sistema escolar venezolano en relación con el concepto de Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía.

En el primer momento, nos propusimos revisar la bibliografía actualizada sobre los ejes señalados para realizar una aproximación al estado del arte y así ensayar una descripción de las relaciones entre la época, las reformas y el sistema escolar venezolano, es decir, la construcción de un espacio de saber para poder realizar las lecturas sobre el discurso oficial en el sistema escolar venezolano en el período estudiado.

En el segundo momento, tiene un carácter descriptivo-analítico e interpretativo del discurso oficial expresado en el Ministerio de Educación, mediante un análisis de contenido a la Memoria y Cuenta del referido Ministerio durante los años 1994-1998, igualmente, al Plan de Acción que fue presentado en el año 1995. En relación a la Memoria y Cuenta, compartimos la posición del Profesor Bravo (1996: 65-66) cuando nos dice que:

La Memoria y Cuenta es el testimonio más importante, a nuestro modo de ver, para conocer el ejercicio de gobierno que se expresa en cada uno de los ministerios que conforman la estructura del Poder Ejecutivo Nacional, pues refleja con cierta nitidez su ámbito de acción y organización así como las políticas que orientan su funcionamiento. La estructura formal y el contenido de las Memorias que presenta el Ministerio de Educación ha variado a lo largo de más de cien años, no obstante, en lo esencial, al menos desde 1958 es un documento que contiene los informes de lo realizado por las diferentes unidades operativas del Ministerio, la cuenta de gastos, el presupuesto para el año fiscal siguiente y las estadísticas de los principales indicadores del sistema escolar venezolano. A lo anterior, se agrega otro aspecto que es precisamente, tal cual ha sido dicho, el sustrato objeto de nuestra investigación: la exposición de motivos que firma el propio Ministro.

Tomando como antecedentes las investigaciones del profesor Bravo J. (1995-96-97) en el espacio discursivo de la Memoria y Cuenta, nos proponemos trabajar en la Exposición de Motivos, dado que en el mismo se puede hacer el trabajo descriptivo-analítico del discurso y de las tendencias que están presentes en la acción del Ministerio de Educación. Desde esa perspectiva oficial se la entiende de la manera siguiente:

La exposición de motivos es un documento conceptual que fundamentalmente expresa la manera cómo el ciudadano Ministro, dentro de los lineamientos del programa de gobierno, concibe la situación educativa del país en su momento, la forma cómo ha enfrentado las situaciones presentadas y las soluciones dadas a las mismas, así como los objetivos y planes establecidos.”(ME/OSSPP:1991).

Por ello, resulta pertinente leer en ella cómo se ha venido estructurando el discurso oficial, las tendencias que lo orientan y sustentan, lo que constituiría la manera en que se expresa, como Acción de Gobierno, la reforma y la innovación escolar, lo mismo que los ejes que la configuran. Es decir, buscamos establecer el modo de relación con la época, con el campo intelectual reformador (el universo temático) y, con el comportamiento del sistema escolar en el período democrático, para así poder situar los grandes lineamientos que le dan perfil propio.

Para el análisis descriptivo-analítico, se utilizarán las Hojas de Ruta como herramientas metodológicas para aprehender los rasgos del discurso. Los antecedentes de esta metódica de trabajo, se pueden encontrar en los estudios de Orantes (1993, citado por Bravo, 1997:6) en el campo de la psicología

Las hojas de ruta son una adaptación del recurso empleado por Leahey, en forma casual, en la contratapa de su libro (1991). Este historiador de la psicología sintetizó en forma diagramada la secuencia de eventos mediante dos columnas: En la primera, consideró los principales hitos en la psicología; en la otra, los correspondientes eventos históricos, de acuerdo a sus preferencias personales. En este caso, se ha agregado una tercera columna para registrar los eventos relevantes al desarrollo de la Psicología Evolutiva en Latinoamérica. A partir de la información original de Leahey, se ha enriquecido este contexto con datos sobre Venezuela y se ha agregado información específica referentes a aplicaciones de la psicología al área educativa, tanto a nivel general como Latinoamericano

En el campo de la educación, estas han sido trabajadas y enriquecidas por Bravo (1996-1997) cuyos estudios han posibilitado la comprensión de las tendencias históricas del sistema escolar venezolano a partir del año 1958, especialmente en los estudios del comportamiento cuantitativo del sistema escolar y en la fundamentación del discurso de la educación de masas y el Estado Docente en Venezuela, lo cual ha permitido lecturas, análisis críticos y apreciaciones significativas en torno al comportamiento de la matrícula, a sus rasgos contractivos y expansivos. De ahí, la pertinencia y validez de estos instrumentos metodológicos para el estudio de los discursos oficiales contenidos en la Memoria y Cuenta del Ministerio de Educación.

El proceso de construcción del análisis del discurso (Bravo, 1997), se realizará en las siguientes fases:

- Lectura exploratoria: centrada en la detección de las referencias consideradas básicas en los propósitos delineados, a partir de los elementos de interés.
- Registro de referencias: se hace a través de la construcción de un archivo, mediante fichas, que recogen las unidades temáticas y de análisis, lo cual facilita la organización de los resultados de la lectura.
- Transcripción de los resultados de la lectura en hojas de ruta: de acuerdo a la temática considerada como relevante en la observación realizada. Para ello, se construyeron tres tipos de hojas de ruta:
- Rasgos formales más importantes (Modelo de Hoja De Ruta 1). en este caso, se intenta mostrar los elementos más significativos en términos formales de las exposiciones de motivos que encabezan la Memoria Cuenta que anualmente presentan ante el Congreso Nacional los Ministros de Educación, como cuentas y proyección de su gestión. Los aspectos formales, se estructuran en tres categorías:
- Identificación básica del discurso: año de presentación. Ministro firmante de la exposición, Presidente de la República para el momento.
- Dimensión: estimada en el número aproximado de líneas.
- Organización: según: Composición externa del discurso, la diferenciación en capítulos, subcapítulos, títulos, subtítulos, etc; Ordenamiento, en función de las ideas claves que le dan sentido y configuración al discurso en globalidad.



**Modelo De Encabezamiento De Hoja De Ruta 1: Rasgos Formales más importantes**

Identificación Básica Del Discurso			Dimension	Organización	
Año De Presentación	Ministro Firmante	Presidente de La Republica	Nº Líneas	Componentes	Ordenamiento De Las Ideas Claves

Tendencias que marcan la dirección que el Ministro intenta darle a los Objetivos, Políticas y Acciones en el Sistema Escolar Venezolano. (Modelo de Hoja De Ruta Nº 2). Esta hoja de ruta se construye tomando como base cuatro categorías:

- Palabras/ conceptos/frases claves: se refiere a las afirmaciones más significativas, conceptos que estructuran el sentido básico del discurso, ideas principales, de acuerdo a nuestra interpretación global del referido discurso.
- Prioridades de dirección: constituyen las grandes directrices que definen la gestión ministerial, de acuerdo a nuestra interpretación del texto.
- Sustento/fuente: definen nuestra interpretación del modo cómo se sustentan las orientaciones fundantes del discurso ministerial, desde dónde se leen las realidades y las orientaciones, realizadas de manera sumaria.
- Logros de la gestión del Ministro: son aquellos resultados que el mismo Ministro resalta como logros de su propia gestión.

**Modelo De Encabezamiento De Hoja De Ruta 2: Tendencias/Dirección Del Discurso**

Palabras, Conceptos, Frases Claves	Prioridades de Dirección	Sustento, Fuente	Logros De La Gestion
------------------------------------	--------------------------	------------------	----------------------

- Tratamiento dado a los temas vinculados al desarrollo del sistema escolar venezolano. (Modelo de Hoja De Ruta 3) En este caso, se busca leer las imágenes y las precisiones conceptuales trabajadas por el Ministro de Educación en el despliegue de su discurso. En nuestro caso se hicieron once hojas ruta, tomando como criterios los conceptos básicos del discurso de reforma e innovación y las acciones sobre los niveles y modalidades del sistema escolar. En el análisis, se persigue, una lectura que tome en consideración como elementos básicos:
- Tipos, clases de referencia, a través de los cuales se manifiestan las unidades temáticas de los discursos. (por ejemplo: calidad de la educación).
- La dimensión especificada en números de líneas en cada discurso.
- Tendencias manifiestas en las referencias según la apreciación que se hace de cada referencia” (Bravo, 1997:7).

**Modelo De Encabezamiento De Hoja De Ruta 3: Tratamiento De Los Temas**

Tipos Y Clases De Referencias	Dimension Nº De Líneas	Tendencias Discursivas
-------------------------------	------------------------	------------------------

Con relación al análisis descriptivo-analítico del documento: Plan de Acción del Ministerio de Educación 1995, seguiremos los criterios metodológicos de las Hojas de Ruta para facilitar una unidad de discurso que permitiera lecturas y comparaciones, máxime cuando el referido documento constituye el discurso que el Ministro de Educación presente al país condensando los objetivos, las políticas y las Acciones que el Ministerio de Educación pretende

llevar a cabo en el quinquenio presidencial, es decir, este documento va a regular el contenido de la Memoria y Cuenta de los años 1994-1998, ambos incluidos.

Al culminar, la construcción de las hojas rutas de ruta, se procede a realizar un trabajo de síntesis argumental (Bravo, 1997), se facilita la comparación de tendencias, orientaciones y énfasis en la política durante el período estudiado, el cual tiene la relevancia de contar con la continuidad de gestión de un solo Ministro de Educación y, especialmente se posibilitan las condiciones para reconstruir el Campo Intelectual de la Pedagogía.

En el tercer momento, se caracteriza por un intento de reconstrucción conceptual del campo intelectual de la Pedagogía y la Educación en Venezuela. Para ello, se trabajó con nueve entrevistas usando la técnica de entrevistas en profundidad con un significativo número de actores intelectuales en el período estudiado (localizados en el Consejo Nacional de Educación, el Ministro de Educación y Expertos en la materia), ésta se realizará de una manera no estructurada. La metódica se realizó de la forma siguiente: Lectura de la Entrevista; Ubicación de las categorías y ejes temáticos; Tematización y construcción del Universo temático; Hojas de ruta; Interpretación y relación entre las concepciones temáticas.

Las mismas se realizaron planteando nuestra sospecha y presunción de que a partir del año 1994 se produce en Venezuela una manera de pensar y mirar la educación venezolana que implica un nuevo modo de construir líneas temáticas de reflexión expresadas en un universo temático el cual se considera como un nuevo Campo Intelectual de la Pedagogía. A partir de este reconocimiento surgen nuevos referentes para el diseño e instrumentación de políticas educativas y, nuevos estilos de trabajo cotidianos en los planteles (escuelas, institutos, liceos).

El cuarto momento, se orientó a realizar una comparación sobre el despliegue de las reformas e innovaciones en el campo intelectual mediante una lectura de siete juicios de docentes de aula, directivos, a través de una entrevista estructurada.

En estas entrevistas las preguntas se estructuraron en torno a situar en el pensamiento de los entrevistados sus representaciones sobre los problemas de la educación venezolana; sus valoraciones sobre el Plan de Acción del Ministerio de Educación, la gestión ministerial en el período 1994-1994; la reforma curricular y los Proyectos Pedagógicos de Plantel.

La metódica se realizó mediante: ;Lectura de la Entrevista. ;Ubicación de las categorías y ejes temáticos.; Tematización y construcción del Universo temático. ;Hojas de ruta. ;Interpretación y comparación entre concepciones temáticas.

El quinto momento, se dirige a reconstruir la base conceptual de la Asamblea Nacional de Educación, la cual se entiende como el momento más significativo en la construcción del campo intelectual de la Educación y la Pedagogía. Ello, se realizará mediante el análisis de contenido de los documentos más significativos que condujeron a la elaboración del Documento para el Acuerdo Nacional. La metódica se construyó desarrollando la perspectiva de Bravo (1997) en torno a la metódica de las Hojas de Ruta, tomando como elementos: La Lectura exploratoria. ;Registro de referencias conceptuales y temáticas; Transcripción de los resultados a hojas de ruta; Codificación del Universo temático; Interpretación de las hojas de ruta.

En el sexto momento nos propusimos desarrollar con mayor amplitud el concepto de Campo Intelectual de la Educación derivando el universo temático de los temas generadores más significativos determinados en el discurso oficial del Ministerio de Educación, en el discurso de la Asamblea Nacional, las entrevistas a los expertos e intelectuales, al igual que las entrevistas a los docentes y directivos de aula.

En el séptimo momento analizamos las versiones del Proyecto educativo Nacional, de la manera siguiente: La Lectura exploratoria; Registro de referencias conceptuales y temáticas; Transcripción de los resultados a hojas de ruta; Codificación del Universo temático ;Interpretación de las hojas de ruta.

Las conclusiones se convierten en el espacio de reflexión que permite hacer análisis y síntesis entre las modalidades de investigación trabajadas en la investigación que conduce al marco teórico y el análisis de contenido en el discurso Ministerial.

## **Campo Intelectual De La Educación y La Pedagogía 1994-1998**

En esa búsqueda localizamos 10 temas generadores del universo temático del campo intelectual de la educación y la Pedagogía en Venezuela e los años 1994-1998:

### **El Acuerdo Nacional y la continuidad en las políticas educativas.**

Esta temática recorre la totalidad de los documentos consultados y de los actores entrevistados. El núcleo fundamental de este enunciado gira en torno a las necesidades de construir un Acuerdo Nacional surgido en una amplia consulta democrática como vía para darle carácter de Estado a las Políticas Educativas. Ello permite darle continuidad y seguimiento de gestión estratégica a las mismas, tanto en sus orientaciones y llamamientos generales como en sus expresiones locales, especialmente las referidas a los cambios curriculares.

### **La relación entre Educación-Estado y Sociedad.**

Esta temática se localiza con más énfasis en el discurso oficial del Ministerio de Educación, en las reflexiones de la Asamblea Nacional de Educación y en las entrevistas realizadas a los expertos. Como eje temático tiene importancia fundamental para la configuración del Campo Intelectual y le sirve de sustento a los temas generadores referidos al Acuerdo Nacional y a la Continuidad en las Políticas Educativas. Se ha revisado la concepción del Estado Docente que ha predominado en el discurso pedagógico venezolano como eje conductor de sus políticas, especialmente a partir del año 1958. De esas revisiones se ha enriquecido mediante el debate nacional la referida temática, la cual estará sometida siempre a revisión porque esta íntimamente ligada a la naturaleza del Estado. En tal sentido:

Se mantiene el rol conductor del Estado en la Educación Venezolana fortaleciendo sus poderes de acción pública con un sentido estratégico en la sociedad.

Se reitera la unidad nacional de la educación, la cual debe integrar los componentes de la vida cotidiana en lo regional y local, como expresión de los nuevos tiempos.

Se reconoce la aparición de nuevos actores implicados en los procesos educacionales y de enseñanza. La sociedad civil, a través de inéditas formas de expresión, debe estar presente en la definición de políticas y en el ejercicio de modalidades de gestión educativa, lo cual significa nuevas maneras de asumir y compartir responsabilidades.

Todo ello incorpora las nuevas tendencias que entienden las necesidades de apertura de la educación escolarizada cuya expresión se encuentra en el concepto de educación permanente y sociedad educadora

**La calidad de la educación.**

Este eje temático constituye el tema generador por excelencia del universo temático que configura el Campo Intelectual de la Pedagogía. Se puede sostener que constituye el concepto marco en los discursos educativos sobre las reformas educativas, de ahí su carácter polisémico y polémico que es fuente de disputas a la hora de perfilar y definir orientaciones. En nuestro estudio este concepto recorre la totalidad de los documentos y entrevistas realizadas. En él se pueden encontrar líneas de convergencia y coincidencias significativas para convertirlo en un referente organizador del Campo Intelectual en relación con el universo temático.

En el discurso de la Asamblea Nacional, se encuentra una elaboración bastante sistemática, lo cual permite sustentar los núcleos básicos del Compromiso Nacional propuesto después de la consulta a múltiples actores implicados y relacionados con la educación en Venezuela. Los componentes básicos de este tema generador se pueden desglosar del modo siguiente: La dotación a las nuevas generaciones de los saberes básicos para convivir en una cultura integrando lo científico y humanístico; Estimular la capacidad de aprender, de crear y potenciar la sensibilidad estética y ecológica como condición para un sano crecimiento emocional; Formar personas para el cambio continuo con sentido integral y preparar para el trabajo en equipo.

Una formación para la producción y la participación ciudadana, que enfatice en la dimensión ética y moral de la personalidad, mediante la promoción de los valores de la solidaridad, el respeto a los Otros, el disfrute por la excelencia y el sentido de pertenencia a lo nacional y de apertura a lo universal. (CARVAJAL, 1998)

Desde esa lectura de la calidad de la educación también se leen los obstáculos a la misma: el escaso tiempo escolar dedicado a educar, la existencia de espacios físicos deteriorados y la pobreza de recursos didácticos, la calidad del cuerpo docente no acorde con las necesidades de la formación de los jóvenes, la existencia de una pedagogía empobrecida y rutinaria y la debilidad en la cultura organizacional.

En el discurso oficial del Ministerio de Educación, la calidad se entiende cómo el proceso de transformación de las prácticas docentes donde el alumno se convierte en actor de su propio proceso formativo; el mejoramiento de las condiciones de vida de los docentes y cómo el mejoramiento de las condiciones de trabajo cotidiano es relacionada con los recursos didácticos de mejor calidad.

En relación a los expertos e intelectuales de la educación, se observa un acuerdo en relación a los planteamientos esbozados y, se observa una diferencia en los planteamientos en torno a los sentidos ocultos del concepto de calidad de la educación, el cual expresa para uno de los entrevistados un conjunto de tendencias que en su despliegue tienden a convertirse en prácticas de exclusión escolar.

**El cambio en la gestión administrativa.**

El cambio en la gestión administrativa aparece como uno de los puntos nodales de las reformas escolares en el mundo y se encuentra inscrito en la perspectiva de mejorar, tanto la calidad de la enseñanza como la eficiencia de la gestión administrativa. En el universo temático del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela constituye un tema generador que recorre el discurso en los documentos trabajados y en las entrevistas realizadas a los expertos, a los intelectuales y a los actores de la vida cotidiana.

Para el discurso oficial del Ministerio de Educación, el cambio en la gestión está localizado en los procesos de descentralización como transferencia de competencias a los

estados y municipios, al igual la reorganización integral del Ministerio de Educación en su nivel central. Igualmente, se reconoce la función rectora del Ministerio en el diseño de las Políticas y se insiste en la necesidad de potenciar sus funciones supervisoras y evaluadoras. En este contexto aparecen los Proyectos Pedagógicos de Plantel como la expresión local y pedagógica del cambio educativo.

En relación con la Asamblea Nacional de Educación se encuentran notables coincidencias y se enriquece la temática con el reconocimiento de la importancia de la participación responsable de la sociedad civil y se entiende que la transferencia de competencias debe descansar en los procesos locales y municipales, lo cual permite una mayor definición de las responsabilidades en la conducción del proceso escolar.

Los expertos e intelectuales de la educación comparten la importancia de los cambios en la gestión administrativa y las tendencias se bifurcan en cuatro direcciones. La primera reconoce los obstáculos que se generan cuando las gobernaciones acumulan el poder de decisión e inhabilitan las potencialidades locales y municipales; la segunda reconoce que el cambio de gestión debe descansar en los proyectos pedagógicos de plantel como vía para potenciar el desarrollo de las culturas pedagógicas y los cambios en la gestión se deben centrar en el proyecto de Escuela como organizador del proceso pedagógico. La tercera sostiene que los procesos de cambio de gestión en la orientación descentralizadora tienden a generar procesos desmovilizadores y disgregadores y, la cuarta que plantea que los cambios de gestión, como proyectos pedagógicos, deben inscribirse en el despliegue de un proyecto nacional de país.

Para los actores de la vida cotidiana en la escuela (maestros y directivos), el cambio de gestión está referido a los Proyectos Pedagógicos de Plantel y, se entienden como procesos que posibilitan amplios márgenes de autonomía y la integración participativa de la comunidad.

#### **La dignificación de la profesión docente.**

Este tema generador constituye uno de los núcleos que permiten articular y tejer el universo temático del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en nuestro estudio. Los maestros, los docentes, se convierten en los actores fundamentales de la cotidianidad escolar. En todos los documentos y entrevistas las referencias al rol, la profesionalidad, la formación y la mejora en las condiciones de vida definen la importancia como temática a dilucidar y discutir en el campo intelectual.

Las referencias construidas desde el discurso oficial del Ministerio de Educación son compartidas, tanto en los documentos trabajados como en las diferentes entrevistas y los enunciados se estructuran en cuatro ejes: la formación inicial, su permanente actualización, el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y la construcción de un movimiento magisterial y gremial realmente democrático. Podríamos sostener que eje temático recoge con un perfil más preciso las orientaciones fundamentales que lo caracterizan.

#### **Financiamiento de la educación.**

Este eje temático constituye otro de los puntos nodales que sirven de núcleo aglutinador del universo temático. En el discurso oficial del Ministerio de Educación), la temática se centra en el reconocimiento de la tendencia hacia la disminución del presupuesto en educación en las últimas décadas y se enuncia la proposición de producir una distribución equitativa del mismo donde la prioridad se oriente a la educación preescolar, básica y media.

En la Asamblea Nacional de Educación y en las entrevistas realizadas a los expertos e intelectuales y a los actores de la acción cotidiana escolar, esta temática se desarrolla con la cuestión de la rendición de cuentas, dándole mayor contenido a los presupuestos del Ministerio

de Educación. En ella se reconoce la ineludible responsabilidad del Estado en el financiamiento de la educación y se acepta la incorporación de otras fuentes de financiamiento por parte de los particulares, tomando como criterio una mayor eficiencia. Igualmente, se plantea hacer Ley de la Nación la inversión educativa consolidada no inferior al 7% del PIB en los gobiernos nacionales, estatales y municipales.

En esa misma dirección, comparte la posición del Ministerio de Educación en cuanto a una distribución justa y equitativa del presupuesto, donde las prioridades se dirijan a los niveles preescolar, básica y media. Este financiamiento debe encuadrarse con un propósito regulado por la eficiencia, el aumento de logros a través de proyectos educativos de calidad y el establecimiento de metas de productividad.

Por último, se reconoce la importancia de la rendición de cuentas mediante las funciones contraloras del Ministerio de Educación, la responsabilidad de padres y comunidades y la asunción de competencias por parte de los actores sociales, desde una nueva ética ciudadana.

### **La equidad.**

Como tema generador está presente en los diferentes discursos analizados y se localiza con mayor precisión en el discurso del Ministerio de Educación. Se relaciona con el apoyo a los alumnos con menores recursos económicos, en situación de desventaja sociocultural. De la misma forma, se la ubica con el abandono escolar, los desequilibrios socioeconómicos y se expresa como políticas en las acciones sociales orientadas a compensar mediante programas alimentarios y la dotación de recursos a los diferentes centros educativos. También implica a los jóvenes y adultos jóvenes que se encuentran fuera del mundo del trabajo y del sistema escolar.

En tal sentido, se puede sostener que las orientaciones prioritarias surgidas de la Asamblea de Educación y en su propuesta de Acuerdo Nacional, recogen las exigencias que plantea la temática de la equidad como tema generador en el universo temático del Campo Intelectual, a saber:

- Mantener y ampliar el acceso y la permanencia en la educación para el mayor número de venezolanos
- Atender a la población que no pueda insertarse o proseguir estudios en el sistema educativo regular.

Todo ello inscrito en el desarrollo de la calidad de la educación como eje temático fundamental.

### **El cambio curricular.**

Constituye, desde la perspectiva del Ministerio de Educación, en los planteamientos de Odreman (1998) y Cárdenas (1998), uno de los ejes del cambio educativo en Venezuela que, a partir de año 1998, pasó a constituir el núcleo fundamental de la reforma. Los aspectos más relevantes se localizan en la concepción del currículo centrada en la autonomía, en los ejes transversales. Los mismos le dan contenido al Proyecto Pedagógico de Aula.

En relación a la emergencia de temas generadores en la entrevista a los expertos ésta temática no aparece con la fuerza de una prioridad significativa, tan sólo se encuentran algunas referencias críticas y se comparten la concepción de la reforma curricular como instrumento que posibilita mayores niveles de autonomía y decisión en los maestros.

La Asamblea Nacional de Educación recoge la temática como núcleo prioritario. Esta se entiende como los cambios que se realizan en los planes de estudio del nivel básico, los

cuales facilitan el desarrollo de una Pedagogía más interactiva y recoge los aportes de las experiencias locales y regionales.

En las entrevistas realizadas a los actores de la vida cotidiana escolar, el cambio curricular constituye, para el momento en que se realizan las entrevistas, el centro de la acción pedagógica. Especialmente, hay un reconocimiento a las posibilidades de construir procesos de autonomía en la toma de decisiones, una mayor responsabilidad para asumir la conducción de la acción docente como expresión de la profesionalidad y aparece la figura administrativa y pedagógica del Proyecto de Aula que, inserto en el proyecto Pedagógico de Plantel contribuye al cambio en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Se observa también una reflexión interesante sobre los conceptos nucleares de la Pedagogía: la niñez, el aprendizaje, la formación continua, los materiales y recursos, el trabajo en equipo, la transversalidad y la globalidad en la enseñanza, etc.. Ello fortalece las ideas de la riqueza que ofrece el Campo Aplicado de la Pedagogía, donde entendemos la aplicación como un proceso de reconceptualización y mediación de saberes que se expresan en formas instrumentales, pero que no se agotan en ellas, al ser consideradas como vehículos que habilitan medios y condiciones para el despliegue de las creaciones, de ahí su carácter transitorio, indeterminado, complejo e imprevisible.

#### **El tiempo.**

Esta temática aparece como prioritaria en tres direcciones: la que se refiere a la necesidad de aumentar el tiempo escolar en la jornada cotidiana, las dificultades para realizar los planes de estudio y, el tiempo histórico para consolidar los procesos de reforma y cambio escolar. Esta problemática es compartida en todo el discurso analizado.

#### **La educación.**

Este tema generador bordea y configura los límites del Campo Intelectual, pero la polisemia de su naturaleza dificulta realizar un microuniverso temático que defina sus orientaciones. Partiendo del supuesto metodológico de que buscamos en el campo los temas que articulen y relaciones temáticas para evitar la dispersión, la idea central que recorre todos los discursos se ubica en dos ejes:

- Transformar la educación para que se corresponda con las exigencias de la sociedad del conocimiento en un mundo complejo y globalizado. Las necesidades básicas de aprendizaje aparecen como centro de la práctica pedagógica para posibilitar una mayor inserción en un mundo que exige flexibilidad, competitividad y ciudadanía democrática.
- Posibilitar el acceso y la permanencia al sistema mediante una educación de calidad.

Los perfiles del Campo Intelectual de la Educación en Venezuela surgen en el período 1994-1998 como expresión de un proceso de reflexión y elaboración que tienen sus componentes de génesis en el año 1986 (Rodríguez, 1991) y se expresan como política de gobierno en el período estudiado (Arellano, 1998). El estudio que venimos realizando nos demuestra que se han configurado los temas generadores que dan origen a un universo temático desde el cual se pueden originar referentes para orientar tanto las Políticas como el desarrollo de las prácticas escolares y educativas cotidianas.

En los diferentes documentos y entrevistas realizados encontramos énfasis significativos en el esfuerzo de la Asamblea Nacional de Educación, donde se puede localizar que un acumulado importante de saber pedagógico se transforma en líneas políticas de acción para lograr un Acuerdo Nacional. En las diferentes entrevistas ubicamos indicadores relevantes que nos hacen suponer que la construcción de un Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía potencia en Venezuela el sentido estratégico de las reformas escolares y el

enriquecimiento de la cotidianidad escolar, entendida como cotidianidad pedagógica culta, tanto en sus vinculaciones internas como en relación a la totalidad de la cultura, para potenciar su capacidad de leer los signos, los símbolos y los sentidos del espíritu de la época.

El aporte significativo de la Asamblea Nacional de Educación, desde el punto de vista del Campo Intelectual de la Pedagogía, reside en la construcción de un mapa de acciones y reflexiones que sirvió de base para orientar la Consulta y la discusión nacional a través de los siguientes temas generadores: Educación, Estado y Sociedad; los Docentes, sus roles y sus organizaciones; Educación, Juventud y Ciudadanía; Pedagogía de los Saberes y de los Valores; Gestión Educativa Descentralizada; Educación y Trabajo; Educación y Medios de Comunicaciones e Informatización de la Sociedad; Financiamiento y Rendición de Cuentas, y Educación, Ciencia y Tecnología. Desde ese abanico temático se generó una consulta nacional que se pensó como la introducción de un proceso democrático de planificación de la Educación, abriendo nuevos espacios a la sociedad civil, las bases magisteriales, organizaciones políticas y gremiales. Todo ello movido por la idea de hacer Políticas Educativas de Estado sustentadas y legitimadas en un consenso democrático. Consideramos que este es el aporte más importante en el período desde el punto de vista de configurar un nuevo Campo Intelectual de la Educación, un nuevo Horizonte Conceptual y Político para pensar y hacer educación.

En relación con los Expertos e Intelectuales consultados, encontramos un conjunto de indicaciones sugerentes acerca de la importancia de generar un pensamiento pedagógico venezolano que le dé sentido a las prácticas y reflexiones, las cuales han sufrido de una tendencia a la dispersión y el inmediatismo. Asimismo, encontramos precisiones epistemológicas acerca de los componentes del Campo Intelectual de la Pedagogía, entendido como comunidad compartida de saberes.

Para los referidos autores, el campo y la comunidad intelectual de educadores deberían contener un conjunto de conceptos claves, unos personajes, una temática y un discurso organizador en un territorio que hoy se presenta desarticulado, fragmentado y disperso. Desde ese espacio podemos iniciar un proceso de construcción, mejor dicho, de enriquecimiento del saber pedagógico y de la pedagogía (Echeverri y Zuluaga, 1990), lo cual permitiría que los actores de la acción educativa emergieran con sus propias voces. Su saber público se transformaría en un lenguaje fecundador de iniciativas con capacidad de mirarse en sus diferencias con la época, jugar en la tradición y el cambio y, especialmente, con capacidad de ciencia y sabiduría, para poderse mirar a sí mismo, en una época donde los determinismos y objetivismos están, en su desnudez, mostrando los opuestos creadores de lo incierto, complejo, impredecible y caótico.

En la mirada de los actores de la vida cotidiana de la Escuela encontramos los rasgos que prefiguran el sentido del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía en Venezuela, tal como hemos indicado con anterioridad:

Yo pienso que no existe una teoría pedagógica venezolana, todos sabemos eso, pero quienes la van a construir son los docentes cuando comiencen a escribir. Eso es lo que se quiere promover, que nazca una teoría pedagógica venezolana, a pesar de que diga la gente que esos son modelos traídos de otra parte, pensamos que nos invita a escribir, y a escribir sobre nuestra experiencia y esa experiencia no la traemos nosotros de otra parte. Yo creo que la propuesta es muy amplia, que es muy seria, que se debe reflexionar y analizar ( Entrevistado I)



Entonces queda mucho trabajo para sistematizar algunas cosas, que el docente se siente a escribir, que el docente se siente a leer y comience a sistematizar todas esas experiencias, esos diseños, que las escriba para compartirlas. Está planteado también entre las escuelas, que se compartan las experiencias de una escuela con otras y con los municipios ( Entrevistado I.)

Estas referencias de los entrevistados revelan la importancia que tiene para darle sentido y continuidad a los procesos de mejora continua del campo pedagógico, para construir culturas pedagógicas (Gimeno, 1992) abiertas, en cuya cotidianidad se vayan posibilitando los procesos de innovación, tanto en los intercambios, las representaciones, los objetos de enseñanza y formación, las reflexiones y las discusiones. Desde la perspectiva de Echeverri (1997), éste es el lugar privilegiado para el despliegue del campo aplicado de la pedagogía, el cual va más allá de ser un lugar de mera experimentación y, más aún, para que se disparen los dispositivos de mera intervención donde la ausencia de mediaciones y conceptualizaciones expresan los efectos del empirismo, como postura epistemológica, y la invasión colonizadora de la externalidad instrumental, como política escolar.

En los párrafos citados se hace énfasis en tres componentes fundamentales, primero, la creación de una cultura pedagógica que exprese los ritmos propios e intransferibles de los procesos culturales donde se asientan los procesos reformistas, la cual permite ir construyendo una cultura pedagógica escrita surgida del segundo componente, la sistematización y elaboración cotidiana y tercero, la aparición de los maestros como actores en la gestación de estos procesos. Esa es una experiencia que valoramos significativamente porque siempre ha estado ligada a los movimientos de renovación pedagógica y surte de las energías creadoras a los procesos de innovación que tienen un sustento endógeno y una fuerza en la decisión voluntaria de los actores. Además, toda reforma e innovación tiene sus límites en la mayor o menor capacidad de recepción de los llamamientos generales que se transforman en orientaciones particulares, gracias a la riqueza y apertura de los campos y culturas pedagógicas. En esta época de juegos locales y globales el reto está en producir una simultaneidad mediada por los contextos, donde las adaptaciones reflejas han mostrado sus debilidades para dar paso a los intercambios y construcciones compartidas.

El campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía es un ámbito donde se producen múltiples recorridos que van desde las elaboraciones y orientaciones de los organismos internacionales; de los expertos e intelectuales; de los Ministerios de Educación; de las Universidades y sus Centros de investigación hasta de las ONG; los Centros Autónomos de Investigación y los planteles educativos en el nivel local. Esta complejidad de relaciones, la cual se produce de una manera asimétrica, desigual, signada por diversas concepciones y juegos de poder y de saber y con tendencias a la dispersión; también ofrece un campo para la articulación que le permite encontrar en la reflexión principios para propiciar la inteligibilidad y el orden en este abanico de temas y conceptos que lo configuran.

El campo se define como un conjunto y como campo aplicado. Ambos tienen la característica de lo que Morin (1980) define como sistemas abiertos, falsables y biodegradables. Al ser abiertos, se enriquecen mediante la mediación y la reconceptualización, en una interacción ampliamente rica y diversa con disciplinas y saberes y con la apertura a la complejidad e incertidumbre de la cotidianidad que se mueve en el juego de lo local y global, lo simultáneo y la tradición. Todo esto permite sostener que este campo, pensado desde esta mirada, es un lugar para la recreación cultural y especialmente, un dispositivo formativo que, al

moverse en las prácticas de sentido de la época, ofrece un lugar para vivir la profesión como una profesión de hombres y mujeres cultivados. El campo, como espacio de elaboración, se nutre de la ampliación de sus sentidos teóricos y en la aplicación va más allá del intervencionismo sin horizontes, es decir, la experimentación, la observación y la innovación despliegan y reconfiguran el campo.

Desde sus conceptos más internos, la Pedagogía se articula hacia su interior y desde la enseñanza se relaciona con las ciencias y reconceptualiza sus aportes en una época de trabajo tejida en los límites y las complejidades, a partir de las preguntas que genera el concepto de enseñabilidad en la investigación y exposición. Se conecta con la época cuando repiensa el concepto de formación humana que atraviesa las preguntas fundacionales de la vida humana, la cual en este aquí y ahora se encuentra interrogada por la pregunta por el Otro, por el sentido de la diferencia, por la inteligencia artificial, por la violencia; se relaciona con la educación cuando se replantean las nuevas funciones sociopolíticas en un mundo global que redefine al Estado y la Nación y se interroga por en diálogo con múltiples disciplinas que le replantean mirar lo Otro. Si entendemos el campo Intelectual de la Pedagogía y la Educación por estas rutas, sus efectos harán de él un ámbito formativo y tendremos la esperanza de convertirnos, como educadores en hombres y mujeres, cultivados por, en, desde y para nuestra profesión.

### **El Campo Intelectual de la Pedagogía 1999-2000**

Una de las características del Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía trabajado como Universo Temático es la de perfilar los horizontes desde donde se piensa y se hace creación pedagógica. En nuestro caso, sostenemos que en el período 1999-2000 se enriquece este campo, se potencia la reflexión pedagógica, se transforman los sentidos comunes sobre la educación y, especialmente se reinterpretan conceptos y categorías, se redefinen prácticas y sentidos. Pensamos que la pluralidad de paradigmas va a caracterizar los nuevos tiempos, la producción se va enriquecer de existir un clima plural permanente y compartimos con Escudero (2001) que las reformas volverán al pensamiento pedagógico de los profesores, a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos y a la mejora escolar.

En nuestra lectura de las versiones (1999,2000) del Proyecto Educativo Nacional del Ministerio de Educación, podemos leer los grandes universos temáticos que regulan su pensamiento y estructuran su paradigma, los cuales sintetizamos del modo siguiente:

#### **La sociedad y el país que queremos.**

Este tema, de naturaleza sociopolítica, aglutina los sentidos pedagógicos del Proyecto educativo Nacional. La sociedad propuesta recoge los rasgos de humanista, centrada en la libertad, igualdad y la justicia social y en la construcción de un país soberano, con el aporte creador de los habitantes.

La construcción de esta sociedad se sustenta en el reconocimiento de la existencia de sujetos e intereses en conflicto. En tal sentido sostiene:

La sociedad y el país que se desea construir se sustenta y reivindica los intereses de los sectores oprimidos: trabajadores, campesinos capas medias integradas por educadores, profesionales, sectores intelectuales y culturales en general. También forman parte artesanos, medianos y pequeños productores del campo y la ciudad, las etnias silenciadas y discriminadas que incluyen al movimiento de mujeres, los grupos ecologistas y conservacionistas y jóvenes excluidos (PEN:1999:101)

Tal posición se sustenta en el planteamiento de la existencia de una Utopía concreta movilizadora cuyo núcleo básico reside en la alteración de las relaciones de poder, las cuales están vinculadas directamente a las relaciones de propiedad. Desde allí se sostiene que la base económica, política y cultural del Proyecto sólo así tiene sentido, de lo contrario, la democracia sería una caricatura.

El Estado, en esta perspectiva, debe preservar las industrias básicas y esenciales y debe proteger la iniciativa privada con límites relativos al interés público. Las empresas públicas se conciben en la incentivación de la autogestión y cogestión. Todo ello posibilitado mediante la planificación democrática. La participación integral aparece como otro concepto base, el cual se entiende como acercamiento de la política a la gente, en los asuntos públicos: elaboración y evaluación de propuestas colectivas mediante la Planificación Integral. Esto significa todo un cambio radical en la institucionalidad jurídica y política del país que va desde la revocatoria hasta la transformación integral del estado.

En el ámbito social se proponen la elevación de la calidad de vida de los ciudadanos sustentadas en las reformas económicas y políticas.

Defensa de garantías sociales: trabajo, educación, salud y prestaciones sociales.

Enfrentamiento a los estragos de la pobreza.

Mejoramiento de empleo e ingreso.

Atención a los sectores vulnerables: la niñez y la exclusión escolar.

Elevación de la calidad de los servicios públicos.

### **Caracterización De La Descentralización y Del Cambio Organizativo en la Administración Escolar. La Democracia Representativa en el Proyecto Educativo Nacional.**

En ese contexto, la democracia escolar se propone: Construir una legitimidad política-social de programas y proyectos dirigidos a elevar la calidad del proceso; Elaboración colectiva de propuestas de prácticas pedagógicas; Pertinencia de los aprendizajes; Flexibilización curricular; Participación de la comunidad en la gestión escolar: el centro de quehacer comunitario. Este es la base de la Democracia Escolar, el cual se construye sobre crecientes procesos de descentralización, la autonomía y participación de los actores y el desarrollo de una cultura política. En este sentido se entiende la Democracia Escolar del modo siguiente:

Por ello, esta democracia escolar sólo es posible con niveles crecientes de descentralización, autonomía y participación real de los actores educativos. Ahora bien, en los actuales momentos se libra en Venezuela desde muchos rincones, una ardua pelea en pro de desarrollar y fortalecer el proceso de descentralización educativa como democratización de la gestión escolar (2000:35)

#### **El Estado Docente.**

Se propone: Mantener la dirección estratégica del Proyecto Educativo Nacional; Garantizar la equidad y acceso de todos a una educación de calidad; Coordinar políticas y planes educativos integrando y relacionando niveles y modalidades; Esto plantea una nueva relación comunitaria en los espacios locales; Se reconoce que una gestión cercana a la comunidad no debilita las competencias del Estado, por el contrario legítima y hace viable la gobernabilidad mejorando la eficiencia y atención a las escuelas; Debe garantizar una educación de calidad para todos gratuita, obligatoria como derecho inalienable de todo ciudadano; Elaboración democrática de los Planes, para ello, se propone una asamblea nacional cuyas instancias se constituyen en las Asambleas locales y regionales; Se mantiene el principio

de laicidad; Promover procesos y transformaciones en los enfoques para superar las prácticas burocráticas a través de una gerencia democrática y participativa.

### **El Proyecto Educativo Nacional y La Ciudadanía.**

En el proyecto Educativo Nacional la presencia de los como componente sociopolíticos determinan el sentido de la construcción de visión sobre la enseñanza y la educación, especialmente cuando éste se concibe como un instrumento base para refundar la Nueva República. La formación de ciudadanía se entiende como una siembra de educación para la vida y la libertad y sus elementos básicos son: el poder local y la descentralización.

### **Proyecto Educativo Nacional y Economía.**

En el Proyecto educativo Nacional sostienen los promotores del referido proyecto la resistencia a toda forma y modo de uso de la educación por sectores monopolistas que contradicen el sentido de economía social de la Nueva Republica. Aquí no podemos dejar de leer una dicotomía que gira más en los aspectos propositivos genéricos que una reflexión que, resuelva en lo posible, la relación entre educación-trabajo. Especialmente los conceptos cooperación, competitividad y equidad deben ser leídos desde paradigmas que orienten el sentido de la cotidianidad escolar. De todas maneras cabe señalar que esta visión es entendida desde una crítica a la propiedad (concentración-centralización) como una dimensión cultural.

### **La Educación y El Proyecto Educativo Nacional**

En la versión de los componentes propositivos del Proyecto Educativo Nacional nos encontramos la siguiente manera de mirar la educación:

Atender a las exigencias de la construcción de una Nueva República, tal como se ha venido señalando en las páginas que anteceden a este punto. Es decir, ante tal exigencia transformadora, la educación debe responder a los requerimientos de la producción material en una perspectiva humanista y cooperativa, del mismo modo, debe formar en la cultura de la participación ciudadana, de la solidaridad social y propiciar el dialogo intercultural y el reconocimiento a la diversidad étnica (2000:15)

Ello se resume en la:

- Formación histórica cultural como formación pluricultural del ciudadano de la V Republica.
- Formación por y para el trabajo desde una óptica polivalente y alimentada por la generación de tecnologías alternativas.
- Formación por y para la democracia a través del desarrollo de una cultura participativa en la gestión de los asuntos públicos.
- Formación de valores que rechacen toda forma de exclusión.

### **Referencias A La Formación Docente.**

El cambio se sustenta en la flexibilización curricular que integra la transformación de los docentes: Planes, programas, tanto en la formación inicial como permanente. Se plantea formar un docente que recoja el siguiente perfil: poseedor de experticias, valores y actitudes, comprometido con un proyecto de vida, de país y de sociedad. Investigador, creativo, autónomo, humanista, solidario y consustanciado con la realidad sociopolítica en lo local, nacional e internacional. Todo ello en el contexto de una sólida formación pedagógica que le permita articular componentes epistemológicos, comunicacionales y organizacionales, como expresión de un paradigma holístico y transdisciplinario base de una didáctica investigativa. Igualmente, se recupera la imagen del docente como promotor social.

### **El Currículo**

En este Contexto se lo entiende como el espacio de saber donde se realizan las líneas maestras de las Políticas del Estado Venezolano, especialmente los cambios conceptuales, ideológicos en relación a las demandas económicas, sociales y culturales.

La construcción que se propone integra los siguientes componentes:

- -Demandas de la comunidad y del municipio.  
.Debe ser global, flexible, integral, democrático, participativo y transdisciplinario.
- Propone las Asambleas permanentes.
- Acepta la propuesta de César Coll sobre objetivos: actitudinales, procedimentales y conceptuales
- Evaluación cualitativa.
- Se asume el Método de Proyectos.

### **El Gobierno Escolar**

La Escuela se transforma en la referencia del quehacer comunitario.

"La educación que queremos, según se ha descrito, como proceso formativo integral y permanente, tiene un espacio cotidiano: la escuela. Se la entiende como Escuela Bolivariana y Comunitaria.

### **Ejes Para El Nuevo Espacio.**

- Impulso a la resistencia cultural.
- Formación y cualificación laboral.
- La promoción de la participación política.
- La lucha contra la exclusión social.

### **Propuestas**

- En lo cultural: Es una célula de la construcción de la identidad nacional, porque al recuperar culturalmente su historia, descubre y preserva raíces, tradiciones y las luchas nacionales emancipadoras.
- Es un espacio de resistencia y contrahegemonía
- "Desde la perspectiva social, la escuela comunitaria contribuye a la lucha contra la exclusión al darle acogida en su seno a los sectores vulnerables y ser factor de concurrencia de los programas sociales dirigidos a combatir la pobreza. De igual forma, fomenta la calidad de vida al asociarse a proyectos alternativos de salud, deporte y recreación" Esto sustenta:
  - La diversidad curricular.
  - Desarrollo económicos locales, mediante Microempresas.
  - El ejercicio directo de la comunidad

### **Democracia Participativa Protagónica**

- Elección directa, rendición de cuentas de supervisores y directivos.
- Participación en el Proyecto Pedagógico Comunitario.
- Contribución a la evaluación del desempeño docente.
- Negociación de la distribución de la matrícula.
- Participación en las decisiones sobre la construcción y reparación de instituciones.
- Administración de recursos financieros y materiales.

- Planes de alfabetización y capacitación laboral.
- Desarrollo de actividades formativas en horarios nocturnos, fines y vacaciones.

## Conclusiones

Sostenemos que durante los años 1994-1998 emerge en Venezuela un nuevo Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía, que marca una nueva manera de hacer educación, y se ha enriquecido permanentemente en estos años. Desde ese horizonte conceptual se facilita la lectura de los conceptos-categorías- matrices que posibilitan las tendencias que orientan el sistema escolar.

Sostenemos que el Campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía, es un campo plural, abierto y diverso y atravesado por múltiples tendencias, orientaciones y paradigmas, de ahí la su naturaleza compleja, las exigencias del diálogo y especialmente la búsqueda de espacios de encuentro que permitan acuerdos por transitorios que sean. Esa es la historia de los nuevos tiempos de la educación y la enseñanza.

En los tiempos actuales de Venezuela donde se vive una crisis histórica que como vivencia es inédita para muchos de nosotros, la educación se ha convertido en un espacio de grandes crispaciones, donde la naturaleza sociopolítica de los sistemas escolares ha recogido y condensado las honduras del despliegue de un proceso que mueve incontables fuerzas e intereses.

Una mirada de los conceptos del Campo Intelectual de la educación y la Pedagogía actual nos permite reconocer que existen puntos para acuerdos mínimos para que al menos funcione el sistema escolar

Las propuestas de la Asamblea Nacional han sido vigilantes del proceso pedagógico de estos años y lamentamos que esta función tan vital le haya robado muchas energías para poner andar las propuestas nacidas del corazón de educadores comprometidos. Y, sin jugar a los falsos equilibrios la Propuesta del Proyecto Educativo Nacional, a pesar de su gran debilidad pedagógica nos puede aportar elementos para trabajar y discutir la idea del gobierno escolar, en una época donde la mejora escolar cotidiana está a la orden del día.

En síntesis, me atrevo a decir que estamos huérfanos de una Política Educativa de gran alcance que responda por los niños y jóvenes incorporados al Sistema y, éticamente por aquellos que están excluidos del acceso a cualquier bien cultural. La responsabilidad compartida hoy es la construcción de una Política Educativa, que sustentada en un horizonte cultural y en un campo intelectual de la pedagogía abierto a lo plural, a la diferencia sea capaz de fecundar la vida cotidiana en todas sus dimensiones conjugando la capacidad logomítica/conceptual (Duch, 2000 ) para trabajar con las contingencias que emerjan en el proceso de situarse en el mundo, en estos tiempos donde los actores se mueven en inéditas direcciones.

La Pedagogía –en sentido plural- , se convierte en un lugar y en un valor para entender el sentido de la enseñanza, la formación, el aprendizaje y la educación, para hacer de las prácticas formativas, prácticas de creación. Ello se va conformando cuando las comunidades docentes y las sociedades reconocen la complejidad donde se juegan y cocinan las más diversas disciplinas en un diálogo con la enseñanza, las posibilidades de formación de los niños, las niñas y la juventud. Sólo así podemos entender que la profesión y la vida de maestro tiene una hermosa dignidad y que las inversiones en educación deben conjugar el aporte

financiero con el amor y el respeto de las comunidades, al igual que la promoción y valoración de los saberes que allí se producen.

Desde allí, sí podemos entender las preguntas que se le hacen a la escuela y la enseñanza, particularmente a la construcción de la autonomía. Sostenemos que ésta se posibilita en la interrogación que emana de la pregunta del Otro, en la responsabilidad para bordear la responsabilidad. Ello se convierte en un horizonte para leer la flexibilidad, la creatividad, las competencias polivalentes, los aprendizajes relevantes, la capacidad de emitir juicios y valorar reflexivamente, el pensamiento creador, la dialogicidad y la reflexión. En síntesis, la formación, se torna en un campo de posibilidades donde los acontecimientos nos regalan la posibilidad de sentir los acercamientos a las preguntas fundamentales en el vivir y rozar los textos que dan cuenta de la misteriosa relación entre ciencias y sabidurías, el vivir como una danza entre caos y cosmos (Duch:1.997).

Esta Investigación, nos ha revelado que los referentes discursivos deben traducirse culturalmente en la cotidianidad, pero, una cotidianidad que trasciende los meros empirismos y tiende a una elaboración cultural que tiene su vector fundamental en el desarrollo de la categoría del Campo Intelectual y la Pedagogía, como lugar de intersección de saberes, los cuales traducidos al campo pedagógico abren otros caminos para la enseñanza más allá de sus reducciones instrumentales. Y, especialmente, consideramos que la crisis de la educación —en calidad y equidad— puede ser leída desde los conceptos básicos que el saber pedagógico (Formación, la Enseñanza y el Aprendizaje), ha ido enriqueciendo, en el intercambio transdisciplinario que ha posibilitado ampliar ventanas para redescubrir otros aportes de saber a la Pedagogía, mas allá de lecturas reflejas sin elaboración y reconceptualización en el interior de la cultura pedagógica.

En las diferentes conversaciones, diálogos que hemos sostenido de una manera informal, nos hemos encontrado que vuelve aparecer el espacio cotidiano del aula como lugar donde la enseñanza urge ser reformulada y reelaborada, de ahí lo importante del campo Intelectual de la Educación y la Pedagogía, tanto en la elaboraciones generadas en los intercambios disciplinarios que responden a la naturaleza de la cultura, como visión simbólica y conceptual interpretada de la vida. Esa perspectiva se debe ir traduciendo en las prácticas cotidianas, para ir más allá de la “didáctica-receta”.

En el Campo de las Políticas Públicas, el Campo Intelectual nos abre otros caminos para pensar la relación entre Política y Educación. Este es un nudo que la lectura de los diversos discursos en la investigación, nos ha llevado a pensar en una hipótesis de trabajo: El discurso pedagógico ha vivido en la modernidad una simbiosis con la Política, con sus formaciones discursivas, luego la autonomía y la diferenciación con las múltiples formas de saber ha estado colonizada, máxime por el peso del Estado, los gobiernos y el maestro como funcionario. Por ello, el desarrollo del Campo Intelectual de la Pedagogía nos puede permitir espacios de autonomía, dónde Política y Educación se diferencien y puedan fecundarse sin perder perfiles, máxime cuando sostenemos que la Formación Humana no puede estar sometida a una suerte de totalitarismo, a una suerte de fabricación del ser humano (Melich y Barcena,2000). Por el contrario debe estar abierta a las diversas manifestaciones culturales, a un mundo por-venir, contingente y finito. Con esta reflexión no reducimos nuestra mirada a una suerte de alma virginal incontaminada de la política, pero, tampoco aceptamos pasivamente los dominios de un discurso simplificado que abra las puertas al sectarismo y a la locura del poder.

En el caso Venezolano, estudiado, desde sus dimensiones discursivas, hemos encontrado que históricamente el énfasis se ha centrado en el binomio cobertura-masificación

y la colonización política de los discursos ministeriales no ha podido contener, enriquecer y crear un universo, un campo que ligado a la cultura, transforme el sistema escolar convertido en un espacio empobrecido en el acceso a los bienes culturales que forman hombres y mujeres alimentados por imágenes y conceptos abiertos a la variedad de la vida.

En las circunstancias actuales sostenemos como tesis central producto de la comparación de los períodos estudiados que en la educación venezolana se está produciendo una coyuntura que puede ser leída desde la perspectiva de Díaz (1993), como la consolidación de un campo Intelectual de la Pedagogía, entendido como campo complejo de fuerzas, de acción discursiva mediante un grupo o grupos de intelectuales, los cuales crean, generan y producen teorías y prácticas en la construcción del discurso educativo. En esta lectura el campo aparece como un campo de fuerzas entre agentes, instituciones y sujetos que tienden a transformar o mantener los despliegues de los poderes en las distintas y variadas formas de la realidad.

En Venezuela si consideramos los dos universos temáticos estudiados podemos sostener que en su movimiento tienden a ser la expresión de sujetos y grupos que luchan por obtener la hegemonía en las formaciones discursivas en el campo, es decir, los controles en la circulación de las reglas que lo legitiman.

El trasfondo de estos universos temáticos está atravesado por una suerte de simbiosis entre lo pedagógico y lo político y se están moviendo fuerzas en todos los sentidos que recorren de una forma compleja el sistema escolar. La Política Educativa está perfilada en la Constitución Nacional, pero, su legitimidad es precaria porque los diferentes actores sociales (Gobierno, Gremios, Intelectuales, Docentes, Grupos de Investigación, Universidades) viven un proceso donde las grandes direcciones del país también están sujetas a grandes confrontaciones políticas, económicas y sociales.

### **Agradecimientos**

Esta investigación ha cobrado sentido gracias a los expertos consultados: Dr. Leonardo Carvajal, Dr. José Miguel Córdazar, Profesor Rodolfo Rico, Profesor Jesús Díaz, Dr. Antonio Luis Cárdenas, Profesor Arnaldo Esté, Dra Laura Castillo, Profesor Carlos Manterola y Dr. Luis Bravo J.. A los profesores: Dr. Adalberto Ferrández, María Eugenia Bello y Gustavo Villamizar. Y, muy especialmente a los docentes y directivos cuyo compromiso cotidiano fecunda de utopías el campo pedagógico.



### Bibliografía

- Arellano D., G. Antonio (1996): “Recuperar el pensamiento pedagógico”. En: *Educación, Enseñar y Aprender*. Universidad de Los Andes, Consejo de Publicaciones, Mérida.
- \_\_\_\_\_. Antonio (1995): “La Resolución 12: Un obstáculo a la formación docente”. En: *PLANIUC*. Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.
- Arellano D., G. Antonio y Bello R. Ma. Eugenia (1997): “Recuperar el pensamiento pedagógico en el contexto de la calidad de la educación”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N°14, OEI, Madrid.
- Arellano D., G. Antonio (1998): *La educación en Venezuela (1994-1997)*. Mimeo, Tesis de Maestría. UAB, Barcelona.
- Arellano D., G. Antonio (2000): *La educación en Venezuela: 1994-1998. Reforma e Innovación*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. (sin publicar).
- Arellano D, G Antonio et al: (2003): *Universidad y Verdad*. Antrhopos. Barcelona.
- Arellano D, G. Antonio (en prensa): *Pedagogía en tiempos de crisis*. Antrhopos. Barcelona.
- Bello de A., Ma. Eugenia (1998): *La Educación en Iberoamérica*. OEI, Madrid.
- Bello de A, Ma Eugenia: (2003) *Educación y globalización*. Antrhopos. Barcelona.
- Bello de A. : *Educación y Globalización*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Sin publicar.
- Blanco, Rebeca y RODRIGUEZ, María (1994): *Análisis de los Proyectos Educativos Nacionales*. En: *Reforma Educativa: La prioridad nacional*. COPRE-CINTERPLAN, Caracas.
- Bravo, J., Luis (1997): “La educación en Venezuela: calidad/cantidad entre el mito fácil y la dura realidad”. En: *Educación y Calidad: realidades y perspectivas*. Coloquios pedagógicos. Universidad de Los Andes-Táchira, Venezuela.
- Cardenas C., Antonio L., (1995): *Los retos del siglo XXI: La sociedad del conocimiento y la educación*. FEDEUPEL, Caracas.
- Cardenaa C., Antonio Luis (1996): *Inversión mínima e indispensable para recuperar la educación oficial*. Mimeo, Caracas.
- Cardebas C., Antonio L., (1997): *Proyecto Pedagógico de Plantel*. En: *Educación*. N°180, Ministerio de Educación, Caracas.
- Cardenas C., Antonio L., (1997b): *Invertir en Educación*. Mimeo, Caracas.
- Cardenas C., Antonio L., (1998): *Educación para Todos*. IPASME, Caracas
- Cardenass C, Antonio L, (1998): *Discurso de Instalación*. Asamblea Nacional de Educación. Mimeo. Caracas.
- Carneiro, R (1996): “La relativización de la educación y las comunidades humanas: una visión socializadora de la escuela del siglo XXI.” En: *La educación encierra un tesoro*. UNESCO/Santillana. Madrid.
- Carvajal, Leonardo, (1993): “Apuntes para la transformación educativa”. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de la Sociedad Civil, Universidad Católica Andrés Bello, Caracas
- \_\_\_\_\_, Leonardo (1996): “De los Apuntes para la transformación educativa”. En: *Educación, Enseñar y Aprender*. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones, Mérida.
- \_\_\_\_\_, Leonardo (1998): “Presentación”. En: *Ideas para el Debate Educativo*. Asamblea Nacional de Educación, Caracas.

- \_\_\_\_\_ (1998): Inversión de Recursos y Rendición de Cuentas. En: Ideas para el Debate Educativo. Asamblea Nacional de Educación.
- \_\_\_\_\_ (1998): Transformar la educación para reconstruir la Nación. Discurso inaugural en la Asamblea Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. Mimeo. Caracas.
- \_\_\_\_\_ (1998): Transformar la educación para reconstruir la Nación. Versión final de las conclusiones de la Asamblea Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. Mimeo. Caracas
- Castells, M (1997): La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. 3 vls. Alianza. Madrid.
- \_\_\_\_\_ (1997): “La insidiosa globalización”, El País, (29-07).
- \_\_\_\_\_ (1997b): “Identidades” El País. (20-12).
- Duch, Lluís (2000): La educación y la crisis de la modernidad. Paidós. Barcelona.
- Echeverri, Jesús A. (1993): “El lugar de la Pedagogía en las Ciencias de la Educación”. En: Objeto y método de la pedagogía. Departamento de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Echeverri, Jesús A. (1996): “Premisas Conceptuales del dispositivo formativo comprensivo”. En: Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia, Vol. 8, Colombia. México.
- Escudero, J.M. y GONZÁLEZ, Ana (1994): Profesores y Escuela. Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- Florez, Rafael (1993): “El rigor de la Pedagogía”. En: Objeto y método de la Pedagogía. Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- \_\_\_\_\_ (1999): “Hermenéutica y Pedagogía”. En: Primer Simposio Colombo-Alemán de Pedagogía. Mimeo, Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia
- Freire, Paulo (1984): La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI, Madrid.
- Giddens, A (1994): Las consecuencias de la modernidad. Alianza. Madrid.
- Gimeno S., José (1992): “Reformas Educativas: Utopía, retórica y práctica”. En: Cuadernos de Pedagogías. N° 209, Barcelona.
- MARTINEZ B., Alberto (1990): “La enseñanza como posibilidad del pensamiento”. En: Pedagogía, discurso y poder. COPRODIC, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1987): Movimiento Pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura. Educación y Cultura. FECODE, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1990a): “Una mirada arqueológica de la pedagogía”. En: Pedagogía y Saberes. N°1 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1990b): “Ética y educación”. En: Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá
- \_\_\_\_\_ (1996): “Los retos de la pedagogía en la actualidad”. En: Educación, Enseñar y Aprender. Universidad de Los Andes, Venezuela.
- \_\_\_\_\_ (2004): De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Antrhopos. Barcelona.
- Ministerio de Educación (1998): Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica, primera etapa. Ministerio de Educación, Caracas
- Melich, J.C y Fernando Barcena (2000): La educación como acontecimiento ético. Paidós. Barcelona.
- Morin, Edgar (1984): Para salir del siglo XX. Kairos, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1994): Introducción al pensamiento complejo. GEDISA, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1993): El método IV. Editorial Cátedra, Madrid.

- Odreman, Norma (1998): "Reforma Curricular Venezolana, de la Educación Básica". En: Educación. N°181 Ministerio de Educación, Caracas.
- Rodriguez, Nacarid (1996): "La educación en democracia". En: La educación venezolana: historia, pedagogía y política. Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Samuels Andrea (1999): Introducción a Jung. En: Jung y los posjunguianos. Cambridge University Press.
- Suárez, Hernán et al (2002): Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002, entre Mitos y realidades. Magisterio. Bogotá.
- Vasco, Eloisa (1990): "El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía". En: Pedagogía, Discurso y poder. CORPODIC, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (S/F): Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula. Edit. Magisterio. DIEO-CEP, Bogotá.
- Zuluaga, Olga (1987): Pedagogía e Historia. Edic. Foro por Colombia, Bogotá.
- \_\_\_\_\_ (1993): "La investigación histórica en la pedagogía". En: Objeto y Método de la Pedagogía. Dpto. de Pedagogía, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Zuluaga, Olga et al. (1988): "Educación y Pedagogía, una diferencia necesaria". En: Educación y Cultura. N°14, Bogotá.
- Zuluaga Olga y Echeverri, Jesús Alberto (1990): El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. COPRODIC, Bogotá.

## DOCUMENTOS

- República de Venezuela: CORDIPLAN:  
El gran viraje. Lineamientos generales del VIII Plan de la Nación. 1989, Caracas.  
VI Plan de la Nación. Caracas, 1981  
VII Plan de la Nación. Caracas, 1985.  
IX Plan de la Nación. Caracas, 1995.
- República de Venezuela: Ministerio de Educación:  
ME/Comisión Central de la Memoria y Cuenta: ¿Qué es la memoria y Cuenta?. Mimeo, Caracas, 1961  
Memoria y Cuenta: Exposición de Motivos: 1958; 1968; 1974; 1979; 1981; 1982; 1983; 1984; 1985; 1986; 1987; 1988; 1989; 1990; 1991; 1992; 1993; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998.  
Plan de Acción del Ministerio de Educación. 1995. En: Sistemas Educativos-Venezuela. OEI, Madrid.
- Documento Base de la Asamblea Nacional de Educación 1997. Consejo Nacional de Educación. Caracas.
- Síntesis de las Conclusiones y Propuestas generadas por las Asambleas Regionales e Institucionales. Octubre-Noviembre de 1997. Consejo Nacional de Educación. Caracas.
- Primera Síntesis de las Conclusiones de la Asamblea Nacional de Educación 1998. Consejo Nacional de Educación. Caracas.
- Propuestas para transformar la Educación. Asamblea Nacional de Educación: 1998. Consejo Nacional de Educación. Caracas.
- Compromiso educativo Nacional. 1998. Asamblea Nacional de Educación. Consejo Nacional de Educación. Caracas.

Proyecto educativo NaCIONAL. (versión preliminar).Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. 1999.MIMEO.

Proyecto Educativo Nacional (ASPECTOS PROPOSITIVOS). 2001. mimeo. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

### **Acerca del autor**

**Antonio Arellano Duque.** Es Profesor Titular de Universidad de Los Andes-Táchira y miembro del Grupo de Investigación en Comunicación y Educación (GRECO). e.mail: *canalete@cantv.net*

**AAPE Comité Editorial**  
**Editores Asociados**

**Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili**

**Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Hugo Aboites**

Universidad Autónoma  
Metropolitana-Xochimilco

**Dalila Andrade de Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

**Alejandro Canales**

Universidad Nacional  
Autónoma de México

**Erwin Epstein**

Loyola University, Chicago,  
Illinois

**Rollin Kent**

Universidad Autónoma de  
Puebla. Puebla, México

**Daniel C. Levy**

University at Albany, SUNY,  
Albany, New York

**María Loreto Egaña**

Programa Interdisciplinario de  
Investigación en Educación,  
Chile

**Grover Pango**

Foro Latinoamericano de  
Políticas Educativas, Perú

**Angel Ignacio Pérez Gómez**

Universidad de Málaga

**Diana Rhoten**

Social Science Research  
Council, New York, New York

**Susan Street**

Centro de Investigaciones y  
Estudios Superiores en  
Antropología Social Occidente,  
Guadalajara, México

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona Lisboa,

**Adrián Acosta**

Universidad de Guadalajara  
México

**Alejandra Birgin**

Ministerio de Educación,  
Argentina

**Ursula Casanova**

Arizona State University,  
Tempe, Arizona

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca.  
España

**Walter Kohan**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Nilma Limo Gomes**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte

**Mariano Narodowski**

Universidad Torcuato Di Tella,  
Argentina

**Vanilda Paiva Universidade**

Estadual do Rio de Janeiro,  
Brasil

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San  
Martín, Argentina

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia,  
España

**Nelly P. Stromquist**

University of Southern  
California, Los Angeles,  
California

**Carlos A. Torres**

University of California, Los  
Angeles

**Lilian do Valle**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Claudio Almonacid Avila**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Teresa Bracho**

Centro de Investigación y  
Docencia Económica-CIDE

**Sigfredo Chiroque**

Instituto de Pedagogía Popular,  
Perú

**Gaudêncio Frigotto**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Roberto Leher**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

California State University,  
Sacramento, California

**Iolanda de Oliveira**

Universidade Federal  
Fluminense, Brasil

**Miguel Pereira**

Catedrático Universidad de  
Granada, España

**Romualdo Portella do**

**Oliveira** Universidade de São  
Paulo, Brasil

**Daniel Schugurensky**

Ontario Institute for Studies in  
Education, Canada

**Daniel Suarez**

Laboratorio de Políticas  
Públicas-Universidad de  
Buenos Aires, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña,  
España

## ***EPAA Editorial Board***

**Editor: Sherman Dorn** University of South Florida

**Production Assistant: Chris Murrell,** Arizona State University

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin

**Greg Camilli**

Rutgers University

**Mark E. Fetler**

California Commission on Teacher  
Credentialing

**Richard Garlikov**

Birmingham, Alabama

**Thomas F. Green**

Syracuse University

**Craig B. Howley**

Appalachia Educational Laboratory

**Patricia Fey Jarvis**

Seattle, Washington

**Benjamin Levin**

University of Manitoba

**Les McLean**

University of Toronto

**Michele Moses**

Arizona State University

**Anthony G. Rud Jr.**

Purdue University

**Michael Scriven**

University of Auckland

**Robert E. Stake**

University of Illinois—UC

**Terrence G. Wiley**

Arizona State University

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Gustavo E. Fischman**

Arizona State University

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Aimee Howley**

Ohio University

**William Hunter**

University of Ontario Institute of  
Technology

**Daniel Kallós**

Umeå University

**Thomas Mauhs-Pugh**

Green Mountain College

**Heinrich Mintrop**

University of California, Berkeley

**Gary Orfield**

Harvard University

**Jay Paredes Scribner**

University of Missouri

**Lorrie A. Shepard**

University of Colorado, Boulder

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**John Willinsky**

University of British Columbia