



# De la educación

# De la educación

Alixon Reyes

Sistema Nacional de Imprentas Regionales, Monagas, 2013.  
©Alixon Reyes  
© Fundación Editorial El Perro y la Rana, 2013.  
Corrección: Rogelio León, Noraly Mirabal y Otto Aarón González Chacín.  
Diagramación Johan Arcaya.  
Diseño de portada Johan Arcaya.  
Operario Rafael Ilich Mendoza.  
Edición al Cuidado de Otto Aarón González Chacín.  
Hecho el depósito de ley  
LF: 0220123701080  
ISBN: 978-980-14-2583-0  
Complejo Cultural de Maturín, calle Bermúdez, entre calle Carlos Möhle y 8,  
1er piso.  
Maturín-Venezuela, 6201.  
Teléfono: 04162972068.  
Correo electrónico:  
imprentaregionalmonagas@gmail.com

El Sistema Nacional de Imprentas Regionales es un proyecto editorial impulsado por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura, a través de la Fundación Editorial El Perro y la Rana, con el apoyo y participación de la Red de Escritoras y Escritores Socialistas de Venezuela. Tiene como objetivo fundamental el libro como herramienta esencial en la construcción de las ideas y en la democratización del saber y del hecho cultural. El sistema de imprentas funciona en todo el país y cuenta con tecnología de punta. Cada módulo está compuesto por una serie de equipos que facilitan la elaboración rápida y eficaz de textos. Además, cuenta con un Consejo Editorial conformado por un representante de la Red de Escritoras y Escritores Socialistas de Venezuela capítulo estatal, el director estatal del Gabinete Ministerial de Cultura y el especialista del libro y lectura del Ministerio del Poder Popular Para La Cultura en la entidad, así como con escritoras y escritores invitados del estado en cuestión.

Fundación Editorial  
  
elperroylarana

*Esta obra la dedico a:  
a mis hijos Samys, Oscar y Enma  
a mis alumnos, a mis lectores*

## **Agradezco a:**

A Dios por sus bendiciones

Al Dr. Gerardo Gómez y al Dr. Juan Carlos Coll de Cuadernos de Educación y Desarrollo de la Universidad de Málaga

A los profesores del Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Maturín

A mis estudiantes de pregrado del Instituto Pedagógico de Maturín

A quienes intercambiaron comentarios referentes al texto

*Pienso que el peligro mayor para la pedagogía de hoy  
está en la arrogancia de los que saben,  
en la soberbia de los propietarios de certezas,  
en la buena conciencia de los moralistas de toda especie,  
en la tranquilidad de los que ya saben qué hay que decir o qué  
hay que hacer  
y en la seguridad de los especialistas en respuestas y soluciones.  
Y pienso también que ahora lo urgente es replantear las pregun-  
tas, reencontrar las dudas y movilizar las inquietudes.*

*Jorge Larrosa*

## A manera de prólogo

La discusión en torno al tema de la Educación es, si se quiere, una cuestión que ha llegado a convertirse en Venezuela en un factor de suma algidez para la gente de a pie. Hace algunos años era impensable el hecho de que cualquier persona pudiese hablar con propiedad sobre la educación, tema que parecía reservado a los más encumbrados, a los catedráticos, a los pensadores y filósofos, sin embargo, algo ha sucedido en el país que ha llevado a todos los demás a interesarse en lo que se refiere al sector educativo. Algo ha hecho las veces de detonante, de catalizador, y ello ha conducido a la gente a apropiarse del discurso educativo, a pensar, a cuestionar, e incluso a proponer en torno a lo que a su juicio debe hacerse en el país en materia educativa. Claro, lo anterior no quiere decir que ahora todos puedan hablar y debatir “con propiedad” sobre los temas referentes a la educación, no obstante, ahora sí hay quienes sin ser maestros, quienes sin pertenecer a círculos específicos, centros y/o núcleos especiales de investigación, ni a instituciones educativas, quienes sin ser investigadores, sociólogos, antropólogos, entre otros, se interesan al menos por intervenir. Pero, justamente cuando llegamos a la idea de educación que aspiramos, pensamos inevitablemente en la idea de país que tenemos, el país que necesitamos y el que queremos, y en tal caso se presenta una gran disyuntiva: ¿Qué o cuál país?, ¿el que tenemos?, ¿el que deseamos?, ¿o el que necesitamos?, ¿existe articulación entre estas tres últimas ideas?



No es el propósito de este ensayo despertar falsas expectativas con las consideraciones en torno al asunto educativo, las cuales se han desarrollado no como una fórmula a modo de prospecto ni como un recetario a seguir a juicio del facultativo, si así fuese no sería más que una escandalosa perogrullada. En esta obra se ha intentado presentar algunas reflexiones, que dicho sea de paso han sido expuestas en clases tanto en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador –en pregrado y postgrado– así como en otras universidades en las que he tenido la oportunidad y el privilegio de debatir, como la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Católica Andrés Bello, la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, la Universidad Santiago Mariño, entre otras. En alguna ocasión uno de estos ensayos fue tema de discusión y trabajo didáctico en la cátedra de Análisis del Discurso de la Facultad de Educación de la Universidad de Venezuela y otro de ellos en la Universidad de Carabobo.

Creo que es necesario y posible debatir en Venezuela en torno a los temas de la Educación sin que el sectarismo político inunde las conciencias ahogando las posibilidades de crecimiento, sin que prime ninguna intencionalidad partidista con la que corramos el riesgo de caer en un mar de antagonismos, enigmas e intrigas. Y así aspiro que se vea en el devenir del texto. Estos ensayos no responden a una secuencia, tampoco hay la pretensión de que guarden correlación. El lector puede leerlos en el orden que mejor le parezca y cuando quiera.

Desde ya le invito a entrar en debate con respecto a aquellas ideas con las que esté en claro acuerdo y también con respecto

a aquellas ideas con las que haya un desacuerdo por minúsculo que sea. Esta tan solo es mi opinión, mi visión del asunto, y el lector tiene todo el derecho de tener y mantener su posición a pesar de estas líneas.

Con mucho aprecio y respeto,

*Alixon Reyes*

## ¿Cuál idea de Pedagogía?

El progreso consiste en el cambio

*Miguel de Unamuno*

He intentado plantear algunas reflexiones no pensando en resolver tamaña pregunta sino motivado por ella. En una ocasión se la escuché al Dr. José Acuña Evans y en otra al Prof. Euclides Villegas en una clase que sin ser estructuralmente una clase “magistral” lo terminó siendo, algo que sucede frecuentemente y de manera agradable con este particular personaje. Mal se haría en iniciar el abordaje temático de este trabajo con respecto a los desafíos de la formación de los formadores sin comprender primero el sustrato de este proceso histórico, es más, hasta sería un exabrupto si no se tiene claro desde dónde partimos para asumir las posiciones con las cuales nos hemos comprometido históricamente en franca alusión a la pedagogía, en alusión a la idea de formación, y más aun a la idea de formación de formadores.

Obviamente estamos inmersos en un viaje, e incluso me arriesgo a decir que en una aventura pedagógica excitante para quien vive la pedagogía como una forma de vida, mientras que resulta ser una aventura traumática para quien la asume como una disciplina, y pienso que traumática, por cuanto no es un secreto que la ciencia moderna secuestró los conceptos de pedagogía y educación, y los enjauló en la oficialidad tradicionalista del sistema dominante epocal. Es traumático por cuanto vivir encerrado y enjaulado no es cosa grata.

Esa pedagogía moderna tuvo su nacimiento en medio de un oscurantismo pedagógico, en la coyuntura de la falta de penetración de ideas, produciendo una grave deficiencia formativa en los alumnos del entonces, nació en medio del necesario desmembramiento y fraccionamiento de la estructura piramidal y total de las lenguas, el pensamiento y el sistema político imperante en tiempos de la reforma impulsada por Lutero, Gerónimo, Juan Hus y otros, eventos que por supuesto son decisivos para pensar la pedagogía moderna (Quiceno, s.f.; p. 125), y en los que se vislumbra la necesidad de una enseñanza independizada de la iglesia (Arreaza, 2008: publicado originalmente en 1927). A partir de ello tanto Michel de Montaigne (*Ensayos*) como Jan Amós Comenius (*La Didáctica Magna*), Johan Heinrich Pestalozzi (*Cómo enseña Gertrudis a sus hijos; Cartas sobre educación infantil*), Francois Rabelais (*Gargantúa y Pantagruel*), Jean Jacques Rousseau (*Emilio o la educación*), Immanuel Kant (*Lecciones de Pedagogía*), Johann Friedrich Herbart (*Curso básico de pedagogía*), John Dewey (*Las escuelas de mañana*), nos ayudan a comprender cómo otros ideales comenzaron a inundar el concepto de escuela que se iniciaba en la Edad Moderna.

El concepto de ciencia es introducido directamente a la escuela juntamente con el estudio de la naturaleza, la naturaleza humana y las lenguas. La prevalencia en la enseñanza de un elemento sobre los otros (la ciencia a través de la naturaleza y sus leyes “objetivas”) condujo a que como herencia nos quedara una pedagogía objetiva, racional, con una perspectiva disciplinada, fragmentada, mecanicista, determinista, seccionada y a la vez tecnificada, que se hizo realidad en el constructo de la educación como una experiencia técnica y que de partida nos condiciona a iniciar con un saldo deudor en la construcción

de las sociedades modernas, y claro ¿qué más se puede esperar en el contexto educativo de un sistema moderno guiado por ideales cientificistas modernos a través de teorías nacidas en la modernidad?, obviamente nada más que un sistema educativo moderno. A fortalecer esta idea de una nueva ciencia llamada pedagogía (disciplinar y moderna) ayudaron mucho posiciones deterministas como las de René Descartes, Isaac Newton, Johannes Kepler, Pierre Simon LaPlace. Pero, atención con esto, no se confunda modernidad con lo moderno, en realidad, al decir moderno (como superado por lo posmoderno) no se refiere al sentido de actualidad que tiene la palabra ni tampoco a la Edad Moderna como tal, sino por el contrario a un movimiento sociohistórico y cultural que surge en occidente a partir del siglo XVI (Díaz, 2008; p. 18) y persiste todavía luchando y dando batalla a lo que es denominado por los teóricos desde Friedrich Nietzsche, Jean-Francois Lyotard, Michel Maffesoli, Humberto Maturana y tantos más, como posmodernidad. Como dice Ermácora (2008), aun la modernidad anda relinchando en las calles de la posmodernidad.

Estoy convencido de que lograremos recordar que bajo la égida de ese concepto tradicional y disciplinar de la pedagogía es que se asume a esta como una ciencia técnica, como una disciplina metodológica, confundiéndola a veces –incluso con la didáctica– con el arte que se encarga de orientar la dirección, la educación del niño. Recuerdo a mis profesores de didáctica, curriculum, planificación, fases profesionales, quienes nos enseñaban que la palabra pedagogía resultaba de la yuxtaposición de dos raíces griegas, a saber: *Pais*; *paidos*, que significa niño, y *ago*, *áquein*, que significa dirigir, llevar. A eso nos dice Level (2008), que “no es la pedagogía simplemente el arte de instruir

y educar a los niños, como siempre se ha definido” (p. 49). Tómese en cuenta que esta obra de Level fue publicada originalmente en 1880, sin embargo, ya el autor asomaba una idea que trascendía al concepto tradicional de pedagogía a pesar de que para esa época en Venezuela se asumía una pedagogía instrumentalista. Atención, no pretendo decir con este discurso que la pedagogía no involucra a la instrucción, al entrenamiento, al adiestramiento, obviamente los involucra, no obstante, no es posible reducirla a eso de manera exclusiva. Los incorpora, sí, pero la responsabilidad propia como premisa de la formación, la autenticidad en el proceso mismo de la autoeducación son infaltables en el acto pedagógico. Involucra al ser en tanto ser en su propio proceso de formación al inquirir.

Podría resultar intrigante el hecho de la crítica a la pedagogía moderna, pero resulta ser que esta pedagogía (herencia de la ciencia moderna) no es más que el resultado del secuestro de la educación, pedagogía que no tiene nada que ver con la pedagogía originaria que todavía se permea desde aquellos espacios temporales socráticos y que se filtra a través de los resquicios que ha dejado la modernidad de manera histórica. Aquella pedagogía que fuera posteriormente enterrada viva y sepultada con toneladas de tierra, polvo, ideales y teorías durante tantos siglos, busca hoy a la luz de épocas complejas, diferentes y globales, hacerse un espacio para inundar las ideas rescatadas de educación y de formación.

Es esta una idea de pedagogía entendiéndose desde el contexto de la formación del hombre, pero no de la formación de un hombre nuevo y tampoco desde una pedagogía otra, es el mismo hombre y es la misma pedagogía. Es la idea de pedagogía

originaria que nace cuando nace el hombre en la tierra y no aquella que nace en las aulas disciplinares de la ciencia moderna, esa que intenta levantarse siendo contestataria e irreverente, que no rebelde. Es una idea de pedagogía que ve en el hombre la posibilidad inacabada como horizonte de la formación, y que a consecuencia asume el proceso de formación de manera opuesta a las actuales ideas de pedagogía disciplinar que vislumbran a la formación y la confunden definitivamente con titulación, instrucción y capacitación para la posterior inserción en los modos de producción social. Es decir, bajo estos conceptos ideales de la pedagogía disciplinar parece ser que quien tiene un título profesional o técnico está ya formado, o sea, finalmente se educó y no necesita más educación.

Esta idea de pedagogía percibe al hombre como un contenedor plástico, como un recipiente con capacidades determinadas y por supuesto limitadas a quien el maestro debe tratar de llenar, privilegia la enseñanza por encima del aprendizaje, ahoga inductivamente la protagonización en la construcción de saberes y conocimientos por cuanto reproduce la idea de imitación y en suma la de reproducción de saberes ya refritos, induce al conocer mientras que restringe el camino al comprender, ensalza la especificidad y la disciplina en desmedro de la integralidad y la totalidad, y atención acá nuevamente, el concepto tratado de totalidad en este discurso no debe confundirse con el punto de vista nietzscheano de la voluntad de verdad (*Más allá del bien y del mal*), y verdad, desde el supuesto de lo absoluto como fundamento.

La pedagogía disciplinar promueve la aceptación ciega de dogmas que al parecer son irrefutables e ininterpelables, convierte al hombre en dependiente, en objetivo, es decir, aquel que puede convertirse en “objeto”. No es real la objetividad en tanto hablamos del hombre, no podemos así reflexionar, no podemos ser pensantes, no podemos sentir, porque de lo que debe hablarse y “educarse” es de la verdad, de lo ya dado, de lo repetido, de lo instituido, de lo cimentado, de lo recetado, de lo premasticado.

Siempre he pensado que los jóvenes actuales son diferentes a nosotros, nosotros mismos somos y fuimos diferentes a nuestros antecesores, la sociedad es diferente hoy a la de unos treinta años atrás, y será diferente una vez más treinta años después de este año. Es por ello que creo que es necesario asumir el acto pedagógico de una forma diferente a como lo asumieron con nosotros. Obviamente es un riesgo, una aventura, y a esa aventura del atrevimiento se invita. Lo que pasa es que somos duros y reacios a aquello que promueva un cambio, somos reacios para abandonar las comodidades para alojarnos donde debemos alojarnos. Me sumo al pensamiento de Natanson (1981), reconocernos diferentes y asumir al otro como otro pero con posibilidades inacabadas es un riesgo y quizás:

**Equivaldría a dudar de nosotros mismos, cosa que pocos individuos, y menos aún grupos, son capaces de hacer como no sea en periodos de crisis, y las más de las veces para acabar encontrando, finalmente, un chivo expiatorio. Ya que cada uno de nosotros no posee más que una vida, cada generación una época, y el dudar de sí mismo, el reconocer que está superado, equivale a descubrirse como mortal; y es duro aceptar esta presencia de nuestra propia muerte (p. 21).**

Dijo Gutiérrez (1975) que “Estamos obligados a crear nuevas situaciones de vida en las cuales tanto los jóvenes como los adultos, podamos crecer como seres humanos. Este proceso implica, como todo proceso, una fuerte dosis de incertidumbre, de riesgo y de compromiso” (p. 24). A ello se aviene una pedagogía con sentido y que produzca la decodificación de la significación personal y colectiva que ha de parecerse a esa pedagogía originaria que transita por los caminos de las incertidumbres y se convierte en una pedagogía de la perplejidad (Skliar, 2002), en una pedagogía de la incertidumbre (Vignale, 2009), y no solo transita por la incertidumbre sino que también invita a transitar en esos caminos conducentes a experiencias trascendentes en el contexto educativo, y es que como dice Morín (2000) “el hombre, enfrentado a las incertidumbres por todos los lados, es arrastrado hacia una nueva aventura” (p. 90). Debe el formador comenzar dudando de lo que no se duda, preguntando lo que no se pregunta, sospechando de lo que no se sospecha, cuestionando lo que no se cuestiona, interpellando lo que no se interpela y a quien no se interpela, al otro, y especialmente a uno mismo, abandonando los lugares seguros y esas pseudoguardias en los que la premeditación y la estructuración lógica se encuentran alojadas.

Es este un itinerario pedagógico, un clima provocador, y así lo manifiesta también Skliar cuando nos propone su pedagogía de la perplejidad, del acontecimiento:

**Después del orden, ningún otro orden, sino la perplejidad. Esta vez, la perplejidad de la educación, la perplejidad de la escuela. ¿Podríamos pensar, entonces, en una pedagogía de la perplejidad? Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos**

**impidan capturar la comprensión de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, que conteste el orden, la coherencia, toda pretensión de significados. Que posibilite la vaguedad, la multiplicación de todas las palabras. Que desmienta al pasado nostálgico. Que conduzca al futuro. Una pedagogía para un presente disyuntivo (p. 79).**

Esa pedagogía de la cual nos habla Skliar, de la cual nos habla Vignale, de la cual nos habla Morín es esa pedagogía originaria, atrevida y riesgosa que conlleva no al ideario que nos han vendido que termina significando educación para niños, sino que implica lo realmente originario, y es que si nos vamos a los tiempos socráticos y de los sofistas nos damos cuenta de que los ciudadanos aprendían como niños, y aprendían como niños porque cuestionaban todo, preguntaban todo, de todo y sobre todo, y no eran estas unas preguntas preconcebidas, no había una planificación estructurada como lo indicaría la lógica racionalista tal como hoy en nuestras clases de didáctica y planificación. A ello el maestro tenía que realmente pensar y filosofar buscando dar una respuesta satisfactoria, su respuesta, no una respuesta preconcebida, no la respuesta que más les gustase a los aprendices, y a la vez estos también tenían que insertarse en ese círculo del pensamiento. Aquellos hombres como Sócrates, aquellos paidotriba, aquellos pedagogos eran auténticos maestros, y vaya que Sócrates tuvo arrojo y valor para defender hasta con su propia vida esta idea de pedagogía. Así, el pensar ha llegado a ser hoy una aventura, un riesgo (Savater, 2009).

Hay un punto clave en esta cuestión y tiene que ver con la actitud de quien piensa. Esa actitud está vertida en su actitud hacia la vida y diluida en su actitud hacia el aprendizaje, en su aprecio por el saber (Albornoz, 2006). El problema con esto es que eso no se aprende, eso se vive, no se encuentra en los libros, no hay manuales ni tutoriales para ello, ni cursos o talleres que lo enseñen. ¿Con cuánta fuerza se desea saber? , ¿cuánta inquietud y/o curiosidad se siente por el saber?

Recuerdo que en una ocasión le estaba leyendo el cuento de Blancanieves y los siete enanitos a mi hija. Debo decir de antemano que estaba desprevenido, no estaba preparado al momento para hacer frente a lo que se me venía. Mis pensamientos estaban en otra parte y eso me costó. Justo en la parte del cuento en la que Blancanieves recibe la manzana de manos de la dama anciana en el bosque, la niña me sorprende con una pregunta de esas que no se esperan, de esas que no están en los papeles, una de esas preguntas que mueven el piso por cuanto te sacan de lugar.

- Papá, ¿de qué color era la manzana?

Admito que esa intromisión a mi espacio de control (quería que la niña se durmiera) me hizo perder precisamente el control y me sentí como aquel patinador que cae aparatosa y estrepitosamente después de voltear a la tribuna por algo o alguien que le hace perder la concentración.

-Era roja-le respondí, al tiempo que le mostraba la figura-.

-Y ¿qué pasó con la manzana verde?

Justo en esa parte me perdí.

– ¿Cuál manzana verde? –le riposté–.

Lo confieso, no lo vi venir, el golpe fue fuerte. Fue una andanada de preguntas impredecibles que no esperaba y que torpemente intenté responder ante una habilidosa demostración y manifestación creativa –de mi hija por supuesto– para incluso improvisar una nueva versión del cuento.

- Y ¿de qué tamaño era la manzana?
- ¿de qué tamaño eran los enanos?
- ¿vivían en una mata de mango?
- ¿había animales en el bosque?
- ¿dónde quedaba el bosque?
- ¿y por qué no le dio un mango?
- ¿cuántos años tenía la viejita?
- ¿Blancanieves tuvo pesadillas?
- ¿y los papás de Blancanieves?
- ¿ella pidió permiso para salir?

Esa capacidad asombrosa que tienen los niños para preguntar es insaciable, mientras más les respondes más te preguntan, y tan solo lo hacen por el afán de saber, solo porque quieren saber, tienen curiosidad, hay en ellos una inquietud inocente. Ellos preguntan no porque piensen que “necesitan” saber algo o sobre algo para utilizarlo luego, no, tan solo preguntan porque “quieren” saber, y ese querer es muy fuerte, no lo aprendieron en ninguna parte, simplemente está en ellos, es inherente a ellos y a su forma de vida, es su actitud ante la vida. Para todo y por todo preguntan: “¿por qué?”. Pero, ahora viene la pregunta

del millón: “¿cuántos nos vemos reflejados en ese espejo?” Pues, allí está el secreto.

El Dr. José Acuña Evans defiende una idea muy interesante que deseo dejar vertida en estas líneas. El registro bíblico narra la historia en la que siendo Jesucristo un niño de apenas doce años de edad se quedó por tres días discutiendo con los fariseos y saduceos, con los sacerdotes del templo, con los sabios y eruditos, y les declaraba y ellos aprendían preguntándole a Jesucristo. Nótese que quienes aprendían eran los sabios y eruditos, quienes preguntaban eran ellos y no Jesucristo. Precisamente allí puede verse la esencia de la pedagogía, eso es pedagogía, eso es aprender como niños, era eso lo que hacían esos sabios, era eso lo que hacía Jesucristo a los doce años, pedagogía. A Jesucristo le llamaban *Rabí* (que significa Maestro en arameo) y él mismo lo decía: “si no fueren como niños...”.

En estos dos ejemplos, el proveniente de la cultura griega y el otro proveniente de la cultura judía se percibe el ideario de la pedagogía originaria, allí está la verdadera pedagogía. Y nótese que no tiene nada que ver con escolarización, no tiene nada que ver con titulación, no tiene nada que ver con escuela y/o universidad, nada que ver con un concepto de currículum, no tiene nada que ver con ese concepto de formación vendido por la ciencia moderna.

Ahora bien, habiéndose abordado ya de manera somera la cuestión de la disyuntiva en cuanto a los idearios epocales de la pedagogía, procedo a plantear lo que se considera son algunos de los retos que atraviesa la formación de formadores.

### ***Desafíos para los formadores de formadores***

Los que a continuación se presentan son solo algunos de los desafíos avizorados para la formación de formadores, no por ello los únicos, y mucho menos exclusivos. Puede que exista algún otro investigador que considere otros desafíos, e incluso que no considere estas ideas como retos de la formación, cuestión que sería totalmente válida y legítima, pero aun así me aventuro en ofrecer mi visión con respecto al asunto.

Uno de los principales retos que percibo para la formación de los formadores está en la necesidad de comprender hacia donde queremos que se dirija la formación. Es necesario plantearse esta cuestión del futuro de la educación por cuanto pareciera ser que aunque todo cambia la pedagogía se queda rezagada y en tanto ese atraso se manifiesta la sociedad deja la estela del camino andado, el ciudadano es entretenido con saberes descontextualizados y desfasados, y el país se cae a pedazos dejando la creciente oportunidad para los buitres mercantilistas que con inversiones pseudomilagrosas hacen desastres.

A ese paso seguiremos pensando la educación como un mero proceso de instrucción, adiestramiento, capacitación y por supuesto domesticación. De plantearnos la reflexión en torno a este serio asunto nos asumiremos de nuevo como educandos permanentes, llenos de limitaciones, pero con deseos de salir de la ignorancia, nos convertiremos en lo que debíamos haber sido desde el principio, en activos actores sociales y en constructores de un país. Me sumo a lo que ya dijese en una ocasión Pérez Esclarín (1997):

**Es cierto que la educación sola no va a sacar al país de la crisis, pero no es menos cierto que no saldremos de ella sin el aporte de una educación renovada. La educación no es la llave para la transformación, pero es imposible e impensable sin ella. Sola la educación no construye nación, pero sin educación no hay nación posible (p. 08).**

De pensar en la educación del futuro y en el futuro de la educación nos alinearemos con la pedagogía que necesitamos asumir, y nótese que hablamos acá de necesidad. Esto último se debe a que asumir una posición con respecto a la educación en estos tiempos tan dinámicos como complejos es necesario. Al parecer casi nadie está satisfecho con la educación asumida, con la pedagogía con la que nos hemos comprometido. “La sociedad exige muy buenos maestros pero hace muy poco para conseguirlos. Todos quieren el mejor maestro para sus hijos, pero muy pocos quieren que sus hijos sean maestros” (*Ibidem*). Tristemente la educación no es lo más importante en nuestros países latinoamericanos, y no es lo más importante por cuanto en ese intercambio axiológico histórico la idea de pedagogía se perdió en el camino marcado por los años.

Si pensamos que una formación tradicional es lo que necesitamos nos alinearemos con una pedagogía disciplinar, en la que el desarrollo de la disciplina, el tecnicismo, el didacticismo, la titulación, la capacitación para la posterior inserción en el mundo competitivo de trabajo y producción, es lo que se privilegia. Ahora, si creemos que necesitamos una formación avizorada como una posibilidad inacabada entonces nos comprometeremos con una forma de vida, con una idea de pedagogía originaria que nos conduzca hacia la integralidad, con una idea que trascienda al hecho facultativo que otorga el derecho a laborar



desde el ámbito de la capacitación academicista. La docencia es más que una profesión, debe comprenderse que esto no tiene que ver con un profesional de la docencia, tiene que ver sí con una misión, con una forma de vida, con el ser humano.

Como segundo reto se presenta la vinculante necesidad de comprender la idea de pedagogía que tenemos hoy día y la idea de pedagogía que queremos tener, demostrando a decir de Giroux (1999), cómo el conocimiento está relacionado con el concepto de formación, el poder de la autodefinición y la transformación social. Se presenta como un desafío abierto y vinculante con el anterior por cuanto es imposible asumir un ideario sin estar dispuestos a proyectarlo más allá de la sistematización y el estamento oficial del Estado. Se hace imperante la necesidad en este caso de que el conocimiento pueda ser el catalizador de la autoformación y que ello redunde generando impacto social, en las comunidades, en la democratización de la ciencia y el conocimiento.

Como tercer reto está latente la desacralización de la educación oficial y las ideas disciplinarias y especializadas de la educación impulsando desde la praxis pedagógica una mirada totalizadora del hombre y la educación como fenómeno inherente a lo humano. Obviamente esto tiene un trasfondo antropológico y político, y entendiendo el sentido político desde la mirada aristotélica. Dice Giroux (*Ibidem*), que:

**Este desafío también refuerza el argumento para formar profesores y profesoras y estudiantes que se muevan hacia y a través de las fronteras disciplinarias, políticas y culturales para poder plantearse nuevas preguntas, producir contextos diversos dentro de los cuales se puedan**

**organizar las energías de una visión moral y recurrir a los recursos intelectuales necesarios para entender y transformar aquellas instituciones y fuerzas que siguen (citando a Hall, 1992) “...haciendo que las vidas que vivimos y las sociedades en las que vivimos sean profundamente antihumanas” (p. 69).**

Como cuarto reto está la desmitificación de la escolarización como espacio contextual exclusivo para el aprendizaje y la formación. Hay que borrar los límites y fronteras de lo escolar y lo extraescolar con respecto a las posibilidades de formación y educación por cuanto es impensable el solo pensamiento en una separación del mundo académico y la cotidianidad extraacadémica. Es bueno entender que la cultura académica está abierta de forma permanente a la concepción pedagógica que definen las instituciones, sus formas de enseñar y de permitir la apropiación de las fuentes de conocimiento (Fayad, s.f.; p. 64). Existen elementos interesantes en Venezuela para fortalecer la idea de una sociedad educadora. Como ejemplo básico están los infocentros, las redes de bibliotecas populares, las aldeas universitarias a propósito de la política de Estado que conlleva a una municipalización de la educación, la creación de centros populares de investigación dirigidos por profesionales capacitados y consustanciados con el perfil del investigador social y los innovadores comunitarios. Como quinto reto creo necesario destacar el desafío que plantea la misma educación y la sociedad al docente venezolano hoy. Ello pasa por la recuperación de los espacios sociales e históricos perdidos por los docentes en Venezuela, pasa por la recuperación de la identidad. Hoy día no es lo mismo para un niño decir: “ahí viene el maestro” que haberlo dicho hace unos cuarenta o cincuenta años atrás.

La práctica pedagógica entre otras cosas debe dirigirse a la recuperación y expansión de las identidades democráticas, relacionales y prácticas del maestro y del ciudadano común que somos todos, debe estar dirigida a la reunión de cultura, política y pedagogía (Giroux, 1999), o sea, tiene que insertarse en los espacios en los que se unan los problemas sociales con la participación ciudadana como asuntos de competencia global. ¿Que cómo se hace? pues, el docente debe escapar de la dependencia a las palabrerías pedagógicas, debemos dejar de ser infieles empedernidos a la pedagogía, debe el docente dejar de ser a decir de García (1989), un funcionario de los diferentes dispositivos pedagógicos, de los diversos discursos pedagógicos, de tantas escuelas del pensamiento que surgen y de cada propuesta didáctica que nace.

La pedagogía hay que construirla, reconstruirla incluso, hay que hacerla, hay que reinventarla y reencontrarla desde la concepción de una nueva episteme, desde un espacio en el que la teoría, la práctica, la investigación y el maestro se fundan para lograr la unificación de los saberes fragmentados y la reticencia de la escuela al cambio y la transformación, a la pedagogía hay que reconfigurarla desde los espacios académicos con prácticas sinceras. Ello conlleva el riesgo, evoca un sentido de incertidumbre, de la sorpresa, de lo inacabado, de la aventura realmente pedagógica. Así, el maestro enfrentado a las incertidumbres (Morín) logra crear y recrear una pedagogía originaria desde el ámbito de la construcción, de la autenticidad, con una actitud no dependiente sino independiente aunque sí con un sentido de pertenencia, interrelación y retroalimentación con respecto al sistema escolar. De Venanzi citado por Albornoz (1999), dice que:

**La universidad debe escapar también del bla-blapedagogizante. Se puede llamar pedagogismo una deformación de la pedagogía, que pretende elevar grandes edificios de palabrería hueca en donde solo deben existir y practicarse sanas, simples y sólidas concepciones pedagógicas. Mucho de lo que se escribe sobre educación son elucubraciones que a la mayor frecuencia no concluyen en propuestas concretas o plantean proposiciones que no tienen asidero en la realidad (p. 22).**

Como sexto y último planteamiento con respecto a los retos de la formación de formadores en Venezuela se percibe la necesidad de disminuir el umbral inmenso que separa y aísla a las facultades y escuelas de educación (incluyendo los departamentos de pedagogía) de las universidades venezolanas. Basta ya de la competencia fratricida entre universidades, entre facultades y escuelas. Mientras no exista la posibilidad real del encuentro y la proxemia, mientras no exista la posibilidad de acercamiento para entrecruzar esfuerzos y posiciones, será poco lo que pueda avanzarse como una sociedad universitaria en un país como Venezuela. Las grandes universidades del país deben en todo caso no fungir como islas separatistas y exclusivas del poder, por el contrario, deben en este sentido fungir como las catalizadoras del acercamiento entre las instituciones formadoras de docentes, creando y gestando las oportunidades para que ello se logre.

Ahora bien, para acompañar a estos desafíos o retos es importante mencionar que existen algunas tareas complementarias que desarrollar. Como tareas exclusivas de las facultades de educación en las universidades nacionales para la formación de formadores, estarían ofertadas la socialización del conocimiento como un factor de producción de saberes desde el con-

texto de la sociedad y la integración. Es decir, debe encontrarse la fórmula para proveer y fomentar la investigación social y el trabajo en grupo. Obviamente ello demandará la creación de nuevas unidades de investigación social con perfiles orientados hacia una formación integral del maestro, profesor o licenciado. Además de ello, debe fomentarse la investigación educativa desde un contexto pluridisciplinar, favorecerse el debate a través del intercambio de clases entre profesores y estudiantes de diferentes asignaturas, de diversos niveles de estudio, de diferentes facultades, gestar el logro de la discusión curricular y presentar propuestas para la construcción del currículo insertando al estudiante de educación, desarrollar líneas de investigación en los que la pluridisciplinariedad sea protagonista en la construcción de saberes y conocimientos orientados hacia la integralidad. Estas tareas tienen un sonido interesante, mas resulta ser perturbador para muchas autoridades por cuanto piensan que es un asalto a la identidad y a las funciones de la dirección. Pero no es eso, creo definitivamente que ello ayudaría a consolidar la academia profundamente.

Las obras consideradas cumbre de Iván Ilich, *La Sociedad Desescolarizada* (1978), *Educación sin escuelas* (1975) y *La escuela: esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968), resultan ser críticas a la escuela oficial, a la educación sistemática, es realmente una fuerte crítica a la escuela, al sistema escolar imperante, y atención, no se trata de la escuela como institución previa al liceo y previa a la universidad, se trata de la escuela en forma genérica, del sistema, pero más que todo a la forma de pensar la pedagogía y la educación. Si en algo estamos claros y es algo alrededor de lo cual existe consenso es que el problema no es la escuela como institución, ésta ha estado al servicio de la sociedad de manera

histórica, es más, de no ser así no tendría sentido de existir. El problema está en la forma como pensamos y en consecuencia como asumimos el acto pedagógico. Para poder orientar un proceso de formación de formadores es necesario comprender cómo hemos sido formados, cómo estamos formando y cómo se orienta la formación en los planes educativos de la nación.

Más allá de cualquier idea planteada por Ilich en las obras anteriormente mencionadas, asumimos una forma de pensar su discurso, y al pensar el discurso de una forma diferente asumimos también las posibilidades abiertas y variadas que ello nos permite para generar debates tomando como referencia la realidad educativa en nuestro país. Si bien es cierto que Ilich es europeo y que estuvo influenciado por los aires del primer mundo no es menos cierto que la crítica a la educación tradicional y a la escuela como órgano de la ciencia moderna que ha secuestrado a la educación es perfectamente adecuado en estos países latinoamericanos sumidos en atrasos paradójicamente heredados de los roperos de la modernidad. Debe considerarse que Ilich se radicó en Puerto Rico, vivió cierto tiempo en México y luego en Estados Unidos, y esta cercanía al continente americano le permitió tener una visión de los sistemas escolares nacionales de este continente. Pero no solo Ilich trata el problema de la escolarización y el secuestro de la educación por la ciencia moderna, también tenemos en América Latina insignes maestros y pensadores que al abordar el tema ofrecen serios cuestionamientos al respecto, así, nos encontramos a Paulo Freire (*Pedagogía del Oprimido, Pedagogía de la Esperanza, Por una Pedagogía de la Pregunta, Cartas a quien pretende enseñar*), Roberto Follari (*El Ocaso de la Escuela*), José Gimeno Sacristán (*¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?*), Francisco

Gutiérrez (*Pedagogía de la comunicación*), Luis Beltrán Prieto Figueroa (*El concepto del líder. El maestro como líder*), Arnaldo Esté (*El Aula Punitiva*), y otros que como Rigoberto Lanz, Gabriel Ugas, Luis Bravo Jáuregui, Orlando Albornoz, quienes ofrecen visiones tan dialécticas como interesantes sobre la educación y la forma de pensarla, incluso más allá de sus posturas políticas.

La educación tal y como es percibida, tal y como es pensada en estas sociedades capitalistas, solo es posible entenderla en términos y en claves también heredadas de las ricas y amplias alcancías de los sistemas dominantes, tan dominantes como modernos y capitalistas. No es este un matrimonio forzado pero sí luce muy tentador y a la vez apetecible para quienes de cierta forma han manejado los hilos del poder y los hilos de la economía. No es un secreto el que la modernidad se haya comprometido con el capitalismo naciente de la época, y esta educación solo es posible decodificarla a través de signos y señales dejadas por la economía moderna, alejada de las necesidades sociales pero excesiva y peligrosamente cercana a las comodidades de sistemas hegemónicos. Así, mientras más se escolariza, mientras más se invierte en materia educativa, mientras el presupuesto en educación se incrementa, parece que también se amplían las diferencias entre los que tienen y los que no tienen, entre los ricos y los pobres, entre las minorías y las mayorías, entre los olvidados y los eternamente recordados, a decir de Pérez Esclarín (1997), el mundo de este siglo funciona para pocos y contra muchos (p. 14). Lamentablemente la escuela ha terminado convertida en una aliada dócil del sistema de mercado imperante, sobreviviendo anclada no en el poder sino a los que detentan el poder, a los centros de poder, porque para eso ha

sido dispuesta, para reproducir al mismo sistema, y ¿cómo ir en contra, en detrimento del propio sistema que garantiza su permanencia?

Por más extraño que parezca ha resultado que en la premiación de los Oscar en su edición de 2009, algo sucedió –como me dijera el Prof. Alberto Muñecas–. Definitivamente algo extraño sucedió y el mundo lo está entendiendo, el planeta está cambiando, la vida en el planeta se está transformando y al parecer alguien se dio cuenta. La cinta ganadora del Oscar a la mejor película en esta ocasión no fue una película en la que la trama se desarrolla en escenarios adelantados del futuro o en espacios fantasmagóricos, no lo ganó una película de violencia y desastres cataclísmicos, no lo ganó una película de ciencia ficción en la que solo los costos de producción de los efectos especiales supera fácilmente los 100 y los 200 millones de dólares. La cinta ganadora de ese año (*SlumdogMillionaire*) es una crítica abierta, franca y visceral al sistema dominante mundial, a las formas de hacer política en el mundo, a las guerras étnicas y religiosas, al sectarismo, a la miseria y a la pobreza, al sistema educativo, a la escolarización enfermiza, y a muchas otras cosas más. Pero en este discurso nos quedamos con el desafío abierto e irreverente a la escolarización de la sociedad. Al ver el *film* y al compararlo con nuestra realidad, nos queda claro que la escuela no lo es todo, que el sistema educativo imperante en nuestros países está comenzando a desacralizarse y que la dependencia al sistema, a la escuela, a la forma de pensar la educación, es un camino equívoco que lamentablemente está ampliando los umbrales de la discordia social, de las desigualdades, de la pobreza, de la disociación. Es imposible pensar que la escuela, y que la educación en todo caso, ha de continuar siendo asumida de la ma-

nera mecanicista, industrializadora y tecnocrática como lo ha sido, divorciada de la humanidad misma, una educación que lo que hace es producir más leña para el fuego, domesticadora, acrítica, que pragmatiza y materializa de forma permanente el acto pedagógico como que si así fuese.

Desde esta forma también escolarizada del pensar se ha llegado a asumir la posibilidad de lograr una educación universal, pero caben las preguntas a tamaño disfunción del pensamiento ¿cómo lograrlo desde la posición de la oficialidad de la escuela?, ¿llegará la escuela a todo rincón del planeta tierra?, ¿cómo hacerlo si tan solo al asumir una escuela que lucha por mimetizar, por la repetición y el control, se reducen de manera dramática las posibilidades educativas?, ¿cómo pensarlo si al parecer la escuela padece de aversión en contra de la comunidad? Es esta una trampa, una vil y vulgar trampa. La escuela no está cumpliendo con su función social más allá del amalgamamiento de las situaciones de control del poder y el Estado, está titulando, certificando, no educando, no formando, no provee herramientas para el desarrollo de las personas sino para el desarrollo de la economía. “La escuela a fuerza de centrarse en sí misma se ha sofisticado de tal manera, que ha perdido los objetivos educacionales. Hoy por hoy, la finalidad primordial de la escuela es la escolaridad. La escuela crea escolaridad y consume escolaridad” (Gutiérrez, 1975; p. 48). Ya decía John Holt que la escuela había llegado a ser un lugar peligroso para los niños, y por supuesto también para los maestros y la sociedad. Muchos criticarán esta postura pero es triste que como maestros, como sociedad, nos hayamos quedado de brazos cruzados al ver lo que ha hecho la escuela con nosotros, es lamentable y “doloroso que los adultos y especialmente los educadores no

seamos más exigentes con la escuela. Seguimos culpando a los estudiantes cuando en realidad toda la culpa la tenemos nosotros” (*Ibidem*).

Nuestros gobiernos que dicho sea de paso al parecer padecen de una enfermiza y obstinada capacidad de clarividencia fracasada y trasnochada siguen invirtiendo sumas exorbitantes de dinero (aquellos que lo hacen) para titular, para reproducir sistemas válidos (para ellos) de capacitación a fin de mantener el engranaje del dizque avance social, pero no para favorecer la educación como proceso inherente al hombre, no para fomentar la liberación de la libertad.

La educación ha sido apresada, y al sentirse ahogada no le queda de otra que comenzar a buscar espacio en la sociedad. Resultado: una sociedad que depende casi exclusivamente de la escuela, una escuela que no educa porque no le queda tiempo para eso en una sociedad que no se reconoce sin ella pues se ha vuelto adicta, no se reconoce sin una institucionalidad educativa asfixiante y excluyente. A la sociedad no le ha quedado otra alternativa que seguir aquellos derroteros visualizando a la escuela como el espacio de carácter exclusivo para educar, es decir, el que no va a la escuela lamentablemente no es educado y por lo tanto no tiene oportunidades en dicha sociedad. Se ha generado un fuerte y enfermizo sentimiento de dependencia. Ahora, ¿cómo deslastrarnos de ello?, ¿cómo cambiar la escuela?, ¿cómo cambiar la sociedad? Quizás ésta es la pregunta del millón ¿cómo cambiar la sociedad si no es posible desde la escuela? Natanson (1981), a propósito de esta pregunta dice que “si se desea cambiar la sociedad, es menester transformar las estructuras sociales y políticas; pero hace falta también cam-

biar al hombre, y el hombre se configura a través de la educación” (p. 13).

Hay que comenzar a gestar cambios sociales y éstos deben iniciar por nosotros mismos, por el cambio de la forma de pensar y vivir la educación, porque no se trata de más mimetismo, no se trata tampoco de los recurrentes maquillajes en el cacareado sistema escolar, ni de refundaciones, ni de reformas, se trata de dramáticas transformaciones, de verdaderas revoluciones educativas, de cambios realmente diferentes que estremezcan los cimientos en los que se sostienen los pilares de la educación tradicional, domesticadora y abúlica. No se puede seguir pensando en un sistema educativo al servicio –casi que monogólico– de los sistemas de producción, por el contrario, el país debería tomar en cuenta a la educación como su más alta prioridad, y se menciona al país como muy bien se podría hablar de nación porque no se trata del gobierno de turno, se trata también de las universidades, de los formadores de formadores, se trata también de los maestros, se trata también de los gerentes de la educación, se trata de los líderes sindicales, de las empresas, de las industrias, de los deportistas, de los ingenieros, del taxista, de los médicos, del kiosquero, del ama de casa, de los abogados, de la familia, de la iglesia, de la calle, de las demás instituciones, en fin, de la población en general. Así lo decía Gustavo Roosen cuando fue Ministro de Educación en Venezuela, y quien siendo citado por Albornoz (1999), menciona que “La educación no es asunto de los maestros, de las escuelas, de las universidades. Es de la sociedad” (p. 47). Hasta que no entendamos que la educación trasciende a lo eminentemente escolar y académico no podrán gestarse cambios, si no comprendemos que la educación es un pasivo de todo mortal

no podremos producir un pensamiento diferente. Deben iniciarse cambios y transformaciones radicales en las estructuras políticas y sociales de nuestros países para hablar en otros términos de acá a diez años.

Los docentes deben dignificar no su profesión, porque (repito) la docencia no es una profesión, es una misión, es una forma de vida, de asumir la vida misma. Señoras y señores, la pedagogía tiene que ver con un estilo de vida, con una forma de vida, con un compromiso de vida. El hombre vive en un ambiente pedagógico desde que nace, y por lo tanto el maestro debe oler y respirar pedagogía, debe comer pensando en la pedagogía, ducharse pensando en la pedagogía, soñar con la pedagogía, sudar pedagogía, transpirar pedagogía. En este sentido la docencia debe ser rescatada desde los ambientes de aprendizaje, debe el maestro abandonar las rutinas, olvidarse de los privilegios otorgados por los años de servicio, debe fomentar y estimular el aprendizaje precisamente privilegiando el aprendizaje por sobre la enseñanza, el dictado y la repitencia, debe superar la sentencia de la educación venezolana como fraude, transformar la educación desde el cambio de una escuela muerta por una pedagogía de vida en la que cada participante asuma un proyecto de vida, desarrolle habilidades, destrezas, capacidades, actitudes, experiencias vitales para el cultivo de su personalidad y carácter, en fin, un proceso en el que la persona se asuma como responsable de su propia formación dejando de ver a la escuela como el lugar exclusivo para la educación, dejando de ver al Estado como un papá otorgador de regalías.

Pérez Esclarín (1997), menciona que “Formarse no es meramente aprender un montón de cosas, resolver una serie de

problemas, amontonar títulos y diplomas. Formarse es fundamentalmente construirse como persona, inventarse, desarrollar todas las potencialidades” (p. 64). Hacia allá debe apuntar la formación de formadores en Venezuela, allí está la clave para optimizar nuestros procesos formativos de los que han de formar posteriormente a nuestra juventud.

### *A manera de conclusión*

“Toda la patria, una escuela” ese es un lema actualmente muy mencionado en Venezuela, pues así debería ser, así deberíamos entender a la educación, pensar en ésta como un proceso trascendente y superior a la escuela misma, claro, en el entendido que la escuela sirve como un instrumento más de la educación, instrumento importante pero que no es el espacio exclusivo para educar y para educarse. Tanto la escuela como la familia en el hogar, como la calle, la bodega, el abasto, la cancha, el terreno baldío en el que se encuentran los jóvenes para jugar, son espacios-ambientes para el aprendizaje, entonces, ¿por qué no buscar la manera en la que el currículum trascienda a la escuela, a la universidad? Cuando se asuma el valor pedagógico de los ambientes de aprendizaje, cuando se vislumbre que la necesidad de aprender está latente en el escolar y en el no escolar, cuando se vislumbre y se entienda que tanto el escolarizado como el no escolarizado tienen algo que decir, cuando se entienda que deben comenzar a reducirse esas brechas históricas entre los excluidos y los incluidos y por qué unos son incluidos y los otros no, cuando se entienda que es necesario diversificar las formas de fomentar el aprendizaje en vez de los excesos de la enseñanza, cuando logremos autenticidad para apropiarnos de la educación como fenómeno humano, entonces, podremos

hablar de que un cambio es también posible. Repito, creo fundamental cambiar la manera de pensar la pedagogía, de pensar la educación, sino solo se producirán cambios miméticos, al estilo de lo dicho por Lampedusa en *El Gatopardo*, a saber, algo debe cambiar para que todo siga igual.

Follari habla del ocaso de la escuela así como muchos más (que no pocos) asumen posiciones que rayan en la necrofilia de la misma. Así, Ilich se acoge a la idea de que la escuela está por morir y que será suplantada a su vez por lo que él denomina redes, y piensa además que la titulación es prácticamente un cáncer.

Lo moderno no tiene por qué ser avanzado. Realmente no sabemos si la escuela oficial será superada algún día por otro tipo de institución, lo que si es cierto es que la forma de asumir la educación debe cambiar definitivamente. Algunos extrañan modelos de otras sociedades, no obstante basta con ver lo que sucede en dichas sociedades para no desearlos. En sociedades supuestamente más avanzadas como la sociedad norteamericana, es común que algún joven estudiante lleve un arma al colegio, la desenfunde y comience a asesinar a cuanta persona se le atraviese. Eso pasa en las escuelas primarias y secundarias en Estados Unidos frecuentemente. Claro, acá en Venezuela aunque no hemos llegado a esos extremos debemos estar alertas por cuanto no es un secreto que la violencia escolar en nuestro país cada día crece más y más.

A raíz de todas estas declaraciones se cree necesario que el proceso de formación de formadores en Venezuela insertado como está en el sistema educativo, podría:

- Dedicarse a la búsqueda de la pedagogía extraviada.
- Orientarse hacia un proceso eminentemente formativo antes que facultativo.
- Formar desde una visión integradora antes que fragmentadora.
- Gestar la posibilidad y la oportunidad de conectar programáticamente a diferentes facultades de educación de diferentes universidades del país, incluso con otras facultades de las denominadas ciencias sociales, a saber, sociología, antropología, psicología.
- Integrar las escuelas y facultades de educación de las universidades a las comunidades más allá del servicio comunitario prescrito por la ley.
- Proporcionar a todos aquellos que quieran aprender, el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas.
- Dotar de los instrumentos necesarios a todos aquellos que quieran compartir su conocimiento con los que desean aprender de ellos sin someter al aprendiz al seguimiento de un currículo obligatorio.
- Dar la oportunidad a todo aquel que quiera presentar en público el argumento de su tema de debate.

- No discriminar socialmente a quienes no posean o carezcan de un certificado o diploma proveniente del sistema escolarizado nacional.

- Fomentar una cultura de la investigación en nuestras universidades dándole mayor presencia en el curriculum.

- Participar del debate nacional en cuanto a las ideas de pedagogía y educación subyacentes en los proyectos educativos para la nación a corto, mediano y largo plazo.

Quizás algunas de estas ideas dejen más preguntas que respuestas, y si ello sucede, aclaro que no era el propósito el dar respuestas sino en abonar cuestionamientos para seguir pensando.



## Referencias:

Albornoz, O. (2006). *La universidad latinoamericana: Entre Davos y Porto Alegre*. Los Libros del Nacional: Caracas, Venezuela.

Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa, la educación en Venezuela. Las políticas educativas en el segundo quinquenio presidencial de Rafael Caldera (1994-1999)*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-UCV: Caracas, Venezuela.

Arreaza, A. (2008). *Apuntaciones didácticas*. Fundación Editorial El perro y la rana: Caracas, Venezuela.

Díaz, E. (2008). *Posmodernidad*. Editorial ALFA: Caracas, Venezuela.

Ermácora, J. (2008). *La pregunta por la posmodernidad. Material de clase para cátedra de Filosofía*. Entre Ríos: Argentina.

Fayad, J. (s.f.). Las fronteras de la escuela: sus límites y medidas como supuestos discursivos. *Revista de Pedagogía, N° 19-20 (57-72)*. Universidad de Antioquía, Colombia.

García P., F. (1989). *Para una ciencia de la pedagogía*. Conferencia inaugural del período académico 89-1 de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía.

Giroux, H. (1999). *Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio*. Biblioteca de Aula. Serie teoría y Práctica.

Gutiérrez, F. (1975). *Pedagogía de la comunicación*. Editorial Humanitas: Costa Rica.

Ilich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Libro electrónico: México.

Level, M. V. (2008). *Nociones del arte de enseñar*. Fundación Editorial El perro y la rana: Caracas, Venezuela.

Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO/CIPOST/Ediciones FACES/UCV: Caracas, Venezuela.

Natanson, J. (1981). *El futuro de la educación*. Colección AU-RION Aguilar.

Nietzsche, F. (1997). *Más allá del bien y del mal: preludio de una filosofía del futuro*. Editorial Alianza. Buenos Aires, Argentina.

Pérez E., A. (1997). *Más y mejor educación para todos*. San Pablo: Caracas, Venezuela.

Quiceno C., H. (s.f.). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista de Pedagogía, N° 19-20 (125-147)*. Universidad de Antioquía, Colombia.

Savater, F. (2009). *La aventura de pensar*. España.

Skliar, C. (2002). Acerca de la temporalidad del otro y de la mismidad. Notas para un tiempo (excesivamente) presente. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. Universidad Central de \*Venezuela. N° 16.

Vignale, S. (2009). Pedagogía de la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48/2 (1-7).

*No sabemos qué nos empuja a decir determinadas cosas,  
a pensar de determinada manera,  
a asumir el riesgo de una escritura que nos duele.  
Seguramente es la necesidad que tenemos de ir en busca de nosotros mismos.  
Una tarea inacabable, una aventura inabordable, una tentación,  
y también un cierto temor.  
Hay momentos en la vida de un ser humano  
en los que esa aventura cargada de pavor e incertidumbre  
nos persigue con una especial violencia.  
Son esos momentos en los que nos enfrentamos al personaje  
que buscamos dentro de nosotros como un verdadero enigma.  
Nada parece estar claro y nuestras antiguas certidumbres se derrumban.  
De una forma casi infantil, el mejor sentido de la palabra, e inexacta,  
tenemos la necesidad de volver sobre nuestros pasos,  
para encontrar una forma de comprensión  
de lo que nos concierne que sea, a la vez,  
una forma de reconciliación, con el mundo  
y con el enigma que cada uno es para sí mismo.*

Fernando Bárcena

## Formación

La discusión sobre el asunto de la formación es tan pertinente hoy como lo ha sido siempre en la historia, y quizás mucho más ahora cuando la tecnología, cuando la dimensionalidad de la vida humana se abre a nuevas concepciones, cuando los metarelatos que le permiten alguna forma de exégesis son ferozmente vapuleados. No obstante, para comprender alguna idea de formación debemos pasearnos por lo educativo porque sin ello no tiene explicación o al menos forma de expresión. Así, y para situarnos en contexto consideramos que la educación pasa por ser en primer lugar un proceso vital para la existencia humana, y a decir de Pérez (1999), hace referencia al ser íntimo de la persona, a la conducta, a los valores. Es la educación un encuentro entre personas, es una actividad ética que requiere de continua reflexión y cuestionamiento por cuanto bajo su figura se yergue el levantamiento de las sociedades humanas. Al ser así, es responsabilidad de una sociedad educadora, no tan solo del Estado en la figura de la escuela, tampoco reside bajo un carácter de exclusividad en la familia, sino que por el contrario, tanto la calle como la cancha, tanto la bodega como el bus de la ruta urbana, el señor de la esquina y el dueño del taxi, todos son actores educacionales que configuran una idea terminal de educación. En este caso la sociedad educadora –quíralo o no– se configura a sí misma y da cuenta de sí a través de la idea de educación que mastica a diario. Ese mecanismo le permite una perpetuación como sociedad, y es que la humanidad misma ha llegado a esta etapa de la historia por cuanto ha diseñado dispositivos para la perpetuación, y ello no hubiese sido posible si no se hubiese educado. En este sentido, es preciso reconocer

lo antropológico de la educación en su naturaleza social, en su naturaleza histórica y en su naturaleza ideológica.

Comprender la naturaleza de la educación es esencial en el entendido que estamos hablando de un proceso que es inherente al hombre, inseparable de la vida humana y que solo puede ser evidente gracias a la formación. Así, educación y formación son fenómenos inseparables el uno del otro en el constructo de las sociedades en la humanidad.

**Naturaleza social:** Porque la educación surge con la sociedad, se reinventa, se vitaliza, se transforma y se administra a través del desenvolvimiento de las instituciones que la configuran, y porque es un vehículo que se proyecta hacia el futuro para garantizar su supervivencia.

**Naturaleza histórica:** Porque la educación está sometida a las condiciones del tiempo y del espacio, o sea, no es atemporal ni a-espacial; además porque está en relación bidireccional con todos los elementos de la realidad cultural, y porque es fuente y producto del devenir temporal y espacial.

**Naturaleza ideológica:** Porque la educación no es incolora ni aséptica, sino que está comprometida con los esquemas que inspiran las expectativas de los grupos sociales que integran una comunidad en un determinado espacio geográfico y en un momento cronológico específico. Es decir, la intencionalidad la cruza por diversos flancos (económico, social, político, cultural, religioso, jurídico).

Estas tres dimensiones naturales de la educación dan cuenta del carácter socio-antropológico de la misma, carácter en el que se precisa de unicidad para entablar un proceso formativo que conduzca a una idea de integralidad como la deseada.

### **Formación**

El término formación proviene del latín *formatio*, y según el Diccionario de la Real Academia Española (2001), formación es la acción y efecto de formar o formarse. Formar proviene del latín *formare*, y en el Diccionario de la Real Academia Española se pueden encontrar varias acepciones de formar:

- \* Dar forma a una cosa.
- \* Adquirir una persona más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral.

Estas ideas de formación son mantenidas por gruesos sectores de la población docente, alineados ya sea con una o con la otra. Pero, cierto es que ningún maestro desarrolla su praxis docente sin una idea de lo que es la formación, y cuando hablamos de los maestros la imagen que generalmente nos invita al pensamiento es la de un profesional con una tiza en la mano, de pie frente a un pizarrón y señalando hacia éste al tiempo que está diciendo cosas relativas a eso que señala, es decir, pensamos en el catedrático de aula que enseña periódicamente a los demás lo que se supone estos deben aprender, y aunque seguramente ello ya forma parte de otro discurso sería interesante preguntar, y ¿qué es lo que ellos deben aprender?, ¿por qué estamos tan seguros de que es eso y no otra cosa?, ¿lo que para nosotros fue pertinente y necesario lo será para ellos?, ¿o no será que ense-

ñamos lo que les enseñamos porque nosotros creemos que eso es lo que ellos necesitan aprender?

Pues, cierto es que pretendemos formar a otros desde la base de la creencia de lo que estamos seguros que aquellos otros necesitan para vivir adecuada y sólidamente en sociedad, otros lo hacen desde la base de la creencia de que ya están formados, pero si introducimos el bisturí –obviamente sin la capacidad quirúrgica característica del cirujano– nos encontraremos que lamentablemente muy poco o nunca revisamos los procesos formativos de los formadores. Esta situación –quizás tozuda y/o retórica para algunos– invita a pensar sobre las miradas de la formación docente que hoy permean los espacios académicos, y al hacer referencia expresa a la formación docente inapellablemente tenemos que hablar de formación integral, y por supuesto del tema que en esta ocasión nos convoca, a saber, la idea de formación que subyace en esos procesos. En ese sentido se hace necesario interpelar la categoría FORMACIÓN, y es necesario por cuanto desde hace mucho se escuchan voces que critican abiertamente los procesos de formación docente en las universidades dispuestas para tal fin, y no es para menos.

El sentido polivalente y/o polisémico del término FORMACIÓN le enfrenta a interpretaciones diversas, incluso aquellas que le reducen a una tarea o actividad. En todo caso, la formación no se puede confundir y en consecuencia minimizar a las ideas de capacitación, instrucción, entrenamiento, adiestramiento y/o titulación –como resultado de lo anterior–. Las incluye, sí, pero la formación es mucho más que lo que nos dicen todos esos sustantivos juntos. Los incluye, pero aun siendo así trasciende a ello. El lenguaje educativo presenta una vulnerable

fragilidad, y muchos en nombre de ese lenguaje posmoderno –que pareciera auscultar toda forma de verdad– desvirtualizan las cosas aprovechándose de esos resquicios, pues como se entenderá todo pensamiento es válido y legítimamente cierto. Sin embargo, por el hecho de que algo sea considerado válido y legítimo no por ello es verdad, no por ello es cierto.

Para Gadamer (1977), la formación no es más que un ascenso a la humanidad (el *Bildung* alemán más tarde tratado por Jorge Larrosa). Históricamente la formación aparece como una constante reconocida por la pedagogía y en efecto por los pedagogos, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart y otros hasta el presente (Flórez y Vivas, 2007). El mismo Jorge Larrosa (2003), piensa la formación como un proceso atemporal por el cual una persona alcanza su propia forma constituyendo su propia identidad y configurando su personalidad, o sea, logra ser el que es. En definitiva, la considera como una posibilidad de realización humana. No obstante, a decir de Guédez (1987), la palabra formación se mueve en varias dimensiones, a saber, una dimensión antropológica, una dimensión sociopolítica, una dimensión pedagógica, una dimensión epistemológica y una dimensión histórica. Sin embargo, es importante destacar de partida que al término formación se le han dado variadas connotaciones, y aunque estas presentan una amplia diferenciación, en estas líneas nos abocaremos a algunas de ellas, siendo estas la idea de formación como modelado y la idea de formación que hace referencia a la posibilidad de potenciación y progresiva realización humana desde el apoderamiento y el apropiamiento de la responsabilidad. Dos ideas que se contraponen y que develan prácticas escolares que refuerzan su instancia y presencia en el espacio escolar y académico.

En primer lugar la formación se ha asumido a través del cristal del modelado debido a la herencia del positivismo lógico de Augusto Comte, filósofo y matemático francés reconocido como el gran inaugurador de tal forma del pensamiento. Tuvo su lógica de ser durante el siglo XIX, y en ese sentido se llegó a asumir que se formaba cuando se reproducía en el otro lo que se quería que este fuese. En este concepto cuadra a la perfección la primera acepción que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española con respecto a la formación, a saber, dar forma a una cosa. Algo así como aquella vieja metáfora del artesano que da forma a la arcilla creando con sus manos lo que a su antojo le viene.

La arcilla no puede criticar a su moldeador, no puede sugerirle ideas para su acabado, no puede incluso rebelarse para decidir lo que quiere ser porque simplemente termina siendo lo que el artesano quiere que sea, una vasija, una taza, un plato, un jarrón. No en vano esta idea de formación es tan criticada hoy día, y es así por cuanto hemos logrado comprender que no tratamos con masas amorfas que necesitan y requieren que les demos forma. Es más, esta idea de formación sugiere un estudiante acrítico, un estudiante pasivo, no protagonista en la construcción de su ser y del saber, sugiere un estudiante tipo botella, es decir, estudiante vacío y carente de conocimiento al cual debemos llenar con toda la sabiduría e iluminación posible, sabiduría e iluminación que solo puede venir del maestro. Así, el maestro es el que decide qué, cómo, cuándo y dónde aprender –si es que a su resultado se le puede tildar de aprendizaje–. Esto degenera en capacitación y en adiestramiento, no en formación. Esta manera de asumir la formación conduce inexorablemente a transitar caminos ya recorridos, pre-escri-

tos, a repetir fórmulas pre-establecidas, no lleva a la persona al desarrollo de su carácter, no conduce al desarrollo de su personalidad, ni de sus cualidades volitivas. A juicio de Larrosa (2000):

**La idea tradicional de formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal de lo que es ‘ser humano’ que se ha fijado y asegurado de antemano (p. 12).**

En términos de Larrosa, la formación es concebida como una posibilidad de potenciación y progresiva realización humana desde el apoderamiento y el apropiamiento de la responsabilidad. La formación no se reduce a procesos educativos que priorizan lo científico-técnico sino que amplía sus fronteras. Elementos como la condición humana, lo axiológico, lo científico-técnico, la producción de sentido y significado, lo integrador, son aspectos fundamentales que se aprecian cuando se está en evidencia de un proceso formativo, no excluyentes los unos de los otros como lo han querido hacer ver determinados teóricos post-racionalistas. Estos elementos de la formación no pueden sujetarse o quedarse quietos, son aventureros, navegan bajo la incertidumbre, pertenecen a la incertidumbre, son riesgosos, preguntones, dispuestos a nuevas elaboraciones y configuradores de nuevos esquemas. Para entender la formación hay que entender estos elementos en conjunto y no separados. Se convierte en una necesidad en lo educativo, y para ello Guédez (*Idem*), ofrece una perspectiva integradora de la formación. Para él, la formación tiene varias dimensiones, siendo estas la dimensión antropológica, la dimensión sociopolítica, la di-

mensión pedagógica, la dimensión epistemológica y la dimensión histórica.

Estas dimensiones a las que se hace referencia, están a su vez, concebidas como posibilidades múltiples, plurales, que se funden en un espacio y en un tiempo complejo e infinito, espacio que propicia la proxemia y el encuentro de lo que puede suceder, de lo que sucede, e incluso, de lo que no sucede; espacio que además puede fluir como escenario soluble. La dimensión es, así, una posibilidad que puede transgredir el espacio para reconstituirse como experiencia de vida en el ser humano. Así, cuando hablamos de pluridimensionalidad en la recreación, desterramos la fragmentación, en tanto la dimensión transgrede el espacio y el tiempo cronos, la departamentalización de la educación.

Al hablar de dimensiones se avizora la oportunidad para que la *poiesis*, a saber, la posibilidad incierta de creación, se reconstituya en la base del ser humano en su lucha por apropiarse de su libertad. Hablamos de dimensiones porque estas logran trasvasarse y trasvasar a sus pares, para fundirse en una sola vivencia, sin importar el cómo, el por qué, el para qué, el dónde, porque la actividad solo se convertiría en un medio y no en el fin. Así, las categorías no se superponen, no son excluyentes, no son dicotómicas.

*\* Dimensión Antropológica:*

Se percibe al hombre como un ser histórico eminentemente real en una expresión de totalidad inacabada. Así como es un ser real es también un ser que vive, aprende y se desarrolla desde la base de la comunión, es decir, no vive solo,

no puede vivir solo, es un ser gregario. Por ello se entiende que el hombre tiene necesidades que trascienden a la mera instrumentalización del acto para su reptílica satisfacción, es decir, hay una realidad ontológica superior en el hombre que amerita ser comprendida. En vista de ello el hombre no es la suma de partes o de componentes biológicos, psicológicos e históricos, sino que es la expresión misma de la fusión de las dimensiones biológicas, psicológicas, ergonómicas, sociales y espirituales. La formación entonces pasa por ser una necesidad histórica de vida para el hombre, pasa por ser una posibilidad de construcción de la vida humana en sociedad a fin de dar respuestas a las cotidianas preguntas de sobrevivencia del hombre en la tierra.

*\*Dimensión Sociopolítica:*

El hombre es sujeto y objeto de la praxis histórica, o sea, no es un agente de acción casuística y desorientada sino de actividad consciente y deliberada. En este sentido, la interpretación del hombre como sujeto y objeto de la praxis histórica se hace incompatible con visiones que fracturan la unidad de su existencia, de su sensibilidad y de su educación. El hombre administra sus esfuerzos dentro de parámetros que le son específicos: intencionalidad y direccionalidad. El hombre no está solo, no vive solo, pero a juzgar por los resultados tampoco ha aprendido a vivir en compañía (de forma natural).

*\*Dimensión Pedagógica:*

Al asumir una dimensión pedagógica, la idea de formación integral pasa por romper los escaparates dentro de los que se hallan guardados los viejos secretos de los sectarismos cien-

tíficos, es decir, los estandartes defensores del cada vez más asfixiante especialismo y la atomización de la sensibilidad humana. En términos Morinianos, parece que intentando saber cada vez más de menos hemos terminado sabiendo cada vez menos de más. Es necesario entonces, repensar la formación como un proceso con visión holística y prospectiva de la humanidad y de las ciencias en general. Sin embargo, esto no será posible mientras continuemos cerceando las esperanzas del aprender, no será posible mientras no sembremos el deseo por el aprender, la inquietud por el conocer, no será posible mientras no reguemos los campos del saber y la curiosidad de quienes aprenden, obviamente iniciando desde la experiencia propia.

*\*Dimensión Epistemológica:*

El conocimiento no es parcela de unos pocos, antes se ha convertido en patrimonio cultural de la humanidad, se ha convertido en una expresión humana de perfectibilidad, en una posibilidad de acercarse a la realidad. No hay ya lugares exclusivos para la producción del conocimiento, y aunque esto pareciera representar una bofetada arrogante a las instituciones del Estado, podemos afirmar que por el contrario, ello representa una posibilidad para su redefinición, no hay ya sitios específicos para pensar sobre el conocimiento, estamos inmersos en una aldea global que desde hace tiempo ha asistido al desdibujamiento progresivo de las fronteras y los límites y que ha provisto al hombre de amplios recursos para la configuración del saber. Siendo así, debemos involucrarnos en la búsqueda de opciones para comprender, para ajustarnos, para adaptarnos y para ejercer la dinámica de la realidad sociocultural, democrática, económica y política.

*\*Dimensión Histórica:*

El hombre tiene vocación de futuro, tiene una conciencia retrospectiva pero a la vez prospectiva. Justamente eso le brinda la posibilidad de autorrealizarse considerando un proyecto de vida, considerando proyectos de sociedad y de comunidad. Esa autorrealización pasa por la configuración de identidades acordes con los tiempos y con las exigencias del mundo cambiante, y eso es una responsabilidad hoy en cada ser humano. Como ya se ha dicho con anterioridad, el hombre no se agota con los logros alcanzados, sean estos inmediatos o parciales, por el contrario, se reconfigura y se resemantiza la vida en general, por ende lo educativo tiende a mutar progresivamente.

Estas dimensiones de la formación nos ofrecen un panorama integral de la tan añorada y pregonada integralidad. Es decir, formar debe ser algo mucho más profundo que la simple ilustración cognitiva de procesos mentales, e incluso mucho más que la simple acumulación enciclopédica de informaciones inconexas y desvirtuantes de la realidad.

Muchas veces creemos que el trabajo docente consiste en ilustrar, llenar de fechas sin aparente sentido y conexión con la vida cotidiana, de llenar de eventos a quienes formamos, muchas veces creemos que el trabajo docente consiste en instrumentalizar el conocimiento para que la persona “tenga algo de lo cual vivir mañana o pasado”, para “que sea alguien en la vida”, pero nos olvidamos que no es eso lo más importante y en ese sentido debe cuestionarse la idea de formación que se permea desde la praxis docente. De acuerdo con Flórez y Vivas (2007):



Afirmar que el concepto formación debe convertirse en criterio para enjuiciar las actividades escolares como pedagógicas implica que todo modelo, estrategia, proyecto y acción educativa serán válidos y potentes pedagógicamente, si contribuyen a la formación humana del alumno. Esto quiere decir que, cuando nos disponemos a elaborar nuestros proyectos curriculares, tanto a nivel macro (Diseño curricular, Plan de estudio) como a niveles de intermediación y concreción (programa de la asignatura, plan de clase), la pregunta orientadora podría ser: ¿en qué medida este proyecto contribuye a que nuestros alumnos sean más inteligentes, universales, autónomos y fraternos? Incluso, consideramos que la reflexión del día a día sobre el quehacer docente debe estar orientada por la interrogante: ¿cuánto de lo que hicimos hoy contribuye, verdaderamente, en forma significativa a la formación? Contestar en forma sincera a esta pregunta quizá nos conduzca a desterrar de nuestras prácticas algunas rutinas escolares, que no solo no contribuyen a la formación, sino que incluso se convierten en obstáculos para alcanzar los niveles superiores de humanización (p. 166).

Hoy más que nunca en la historia de este planeta se necesitan maestros identificados, convencidos, comprometidos e involucrados. Maestros identificados con la comunidad, identificados con las necesidades del otro, de los otros, que a su vez dan cuenta de su existencia. Maestros convencidos de la importancia de su rol protagónico en la construcción de una nueva sociedad. Maestros comprometidos con una misión más que con una profesión. Maestros involucrados en la necesaria labor de salvación de las almas. Estas son cuatro vertientes que dan evidencia de una formación sólida, de lo contrario nos habremos quedado en una idea de formación que la sugiere y la minimiza ridículamente a la capacitación, al adiestramiento y a la ejercitación. Pérez (2005), sostiene que:

Necesitamos educadores sólidamente formados que entiendan que su misión primordial es estimular el aprendizaje y formación de sus alumnos, de todos sus alumnos, y que el fracaso de sus alumnos implica su propio fracaso. Si la sociedad actualmente percibe a los maestros como problema, ellos deben demostrar con su práctica que, más que problema, son la solución posible. Esto va a suponer en los docentes grandes esfuerzos de formación, también de deseducación y desaprendizaje, de tirar por la borda muchas rutinas, privilegios y modos de entender y vivir la docencia, atesorados por años. Para ello se requiere una decisión de resistencia, de lanzarse a emprender caminos nuevos, no exenta de problemas y contradicciones, que parte de un desencanto, un desencanto con la propuesta de la actual sociedad, que se transforma en fuerza y compromiso por gestar una educación de calidad para que los excluidos y marginados tengan vida, calidad de vida (p. 45).

Para lograr hablar de una formación integral en la docencia debemos comprender que hace falta la comprensión macro de la vida humana, hace falta admitir que aun no hemos llegado a la cúspide, hace falta pensar y asumir la otredad, la alteridad, la nostreidad. Para hablar de formación integral debemos deslastrarnos de aquellos ejercicios discursivos con aromas a integración y comenzar a pensar en la pluridimensionalidad de la educación, debemos alejarnos de la hiperespecialización para acercarnos cada vez más a la totalidad, debemos pensar en el compromiso necesario de la dinámica institucional, en un compromiso ético que se materialice con el esfuerzo progresivo y sostenido para la invención y la reinención, para la deconstrucción y la construcción.

La perspectiva ética y estética de la educación es el verdadero centro neurálgico de lo educativo, y ello pasa principalmente

por la redimensión de las relaciones en el aula y por aquello que pasa desde la emergencia de las intensidades en quienes van a un encuentro, esto es, maestros y alumnos. Es pues la ética, el signo interrogante de la formación; la estética, una posibilidad para lo afectivo y lo sensible; la experiencia, una esperanza que se concreta cuando lo que pasa, ME pasa, es decir, me conmueve, me transforma. Por eso es que la formación trasciende a la capacitación, al adiestramiento, al entrenamiento, porque tiene lugar en la habitación del alma.

Para acompañar algunas de estas cuestiones en la delicada formación docente deben darse procesos de desarrollo y dominio de la lectura y la escritura, procesos de desarrollo de las capacidades analíticas, deductivas, argumentativas e interpretativas, procesos de apropiación de las posibilidades tecnológicas, procesos de fomento de lo esencialmente axiológico, procesos de adquisición de habilidades y destrezas científico-técnicas, procesos de logro en el dominio de las herramientas pedagógicas y didácticas, procesos de entendimiento del otro que permitan relaciones más humanas, y como punto en el que consideramos no debe existir negociación alguna debe pensarse en el desarrollo de aquellos elementos que dan conformidad a lo esencialmente humano de lo humano. Hablamos de espiritualidad, hablamos de sueños y metas personales, hablamos de esperanzas, hablamos de necesidades, hablamos de capacidad para resolver conflictos, hablamos de capacidad para la comunicación y el diálogo.

### *Formación Integral en la docencia*

Para referirnos a la formación integral en la docencia debemos pensar en educación, y por tanto conocer la idea que tenemos de lo integral, y es así por cuanto, como dijera González (2003), “la idea de formación integral acompaña a la educación y al pensamiento pedagógico desde su nacimiento” (p. 02). No obstante, en el mercado literario abundan y sobreabundan concepciones y ofertas teóricas con respecto a la idea de integralidad y de lo integral, ideas que si bien es cierto son válidas no se corresponden precisamente con la realidad. Siendo así, revisar, cuestionar e interpelar tales concepciones vendrá a ser una tarea de filósofos y teóricos de la educación, y es una tarea que debe ser asumida con prontitud.

¿Qué es lo integral?, pregunta corta pero a la vez compleja. Como muy bien lo explica Muñecas (2009), es importante comprender que en el marco del Programa de Formación de la Generación de Relevo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador:

**El concepto integral se presenta también como desamarrado al referente lingüístico que representa. En el reglamento (Reglamento del Programa de Formación de la Generación de Relevo –sic-) se habla de docencia, extensión, investigación, identidad institucional y desarrollo personal, por lo cual se debe entender que estas funciones son las que contienen a la integralidad solicitada, pero a mi juicio son totalmente insuficientes para abarcar el peso del concepto (p. 02).**

Resulta curioso el ideario de lo considerado integral desde el ámbito reglamentario de la universidad, no obstante y comulgando con el planteamiento del Prof. Muñecas, se considera que esa acepción de lo integral no logra abarcar el sentido de aquello que realmente es integral. Este término proviene del latín *integralis*. La primera acepción que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española con respecto a lo integral, dice que se refiere a lo global y a lo total, y su tercera acepción hace mención a “parte integral”. Entender la educación como un proceso integral es entenderla como un proceso global, total, y ello permite en términos de Muñecas (2009), ampliar las fronteras que tradicionalmente le han endilgado a la integralidad, y por supuesto a la educación. En tal sentido se cree que pensar en lo integral debe motivarnos a pensar en algo que no conoce límites, y no conoce límites porque se reconoce todo como relacionado y vinculante con lo educativo; pensar en lo integral debe motivarnos a pensar en algo que no reconoce fronteras precisamente porque es integral, es decir, es global, es todo. En tanto es global trasciende entonces a lo local, trasciende entonces a lo curricular, trasciende a lo exclusivamente escolar. Desde este punto de vista la formación integral no está relacionada con:

- \* Saber todo (acumulación de conocimiento)
- \* Saber cosas (dominio de información, datos, fechas, sucesos, taxonomías)
- \* Saber un oficio (competencia especializada)

La formación no se circunscribe a aspectos estrictamente pedagógicos, metodológicos, técnicos, sino que se diluye en una dimensión cultural mucho más amplia. En este orden de ideas, Flórez y Vivas (2007), consideran que el hombre se forma no

por modelamientos exteriores sino por el enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde la interioridad y coadyuva con el cultivo de la razón y la sensibilidad en contacto con la cultura propia y la universal, con la filosofía, las artes, el lenguaje, las ciencias. Para estos autores, la formación es lo que queda, y los conocimientos, los aprendizajes, el nivel de competencias, aptitudes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano. González (2003), se manifiesta considerando que la formación integral no está relacionada con el acopio de conocimientos ni con el bien hecho cortesía y medida lingüística, por el contrario cree que:

**Cuando hablamos de formación integral no nos referimos a aquella imagen del joven bien educado y presentable en sociedad, que puede hablar de cualquier tema con elegancia, para que sus interlocutores puedan exclamar ¡qué interesante! o para que un visitante extranjero se maraville ante la cultura que despliegue un nativo. Estamos hablando de temas un poco más escabrosos y comprometedores como la interrogante continua sobre lo que sabemos y cómo lo sabemos, de la capacidad para crear preguntándonos desde planos inesperados, de la verticalidad en nuestras lecturas de la realidad y la capacidad para la búsqueda y construcción de sentidos, del reconocimiento de nuestras limitaciones y nuestra ubicación como parte de una colectividad situada histórica y culturalmente, de la conciencia de nuestra tropicalidad y nuestra acción y relaciones con el ambiente, del reconocimiento de los otros como diversos, de la reflexión ética integrada como práctica continua (p. 08).**

Si hacemos una comparación entre estas posiciones encontraremos que el sentido de la formación no pasa la instrumentalidad sino por el cómo, el porqué y el para qué de lo que hacemos,

e incluso más allá. Lo importante de la idea de formación no estriba en el hacer, porque podría resultar que el hacer es un hacer vacío, por tanto es imprescindible concentrarnos en otro aspecto, el meollo del asunto radica no solo en el cómo, el por qué y el para qué sino en lo que ese hacer a través del cómo, del por qué y el para qué es capaz de lograr en el ser, es decir, se piensa en el ser de ese hacer partiendo desde los registros imaginarios seguidos en su evolución social e histórica Castoriadis (1983). Así y manteniendo esta línea de pensamiento, Jorge Larrosa (2000), sostiene que la formación integral:

**No se trata de aprender algo. No se trata de que uno, al principio, no sabe algo y, al final, ya lo sabe. No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende en la que el aprender deja al sujeto inmodificado. Ahí se trata más bien de constituirse de una determinada manera. De una experiencia en la que uno, al principio, era de un modo, o no era nada, pura indeterminación, y al final, se ha convertido en otra cosa. Se trata de una relación interior con la materia de estudio, de una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto (p. 51).**

Siendo de esta manera entendemos la formación integral como un proceso educativo permanente que promueve la potenciación y la realización humana en su máxima expresión siendo permeada por todo aquello que es vinculante e inherente a la vida humana y a la cotidianidad. De allí que al pensarse la idea de formación en el contexto de la formación docente sea imperativa la necesidad de entenderla como un proceso que trasciende aún al hecho escolar, a la escuela, a la universidad y a las instituciones que el Estado nacional ha erigido para la promoción de la educación. Pensada la formación integral en el

contexto de la docencia bajo el signo de estas particularidades apertura la posibilidad para reflexionar sobre la necesidad del ser humano de intentar disminuir el umbral que le separa de un horizonte, de intentar agotar –algo verdaderamente utópico– en la medida de lo posible todas las opciones de las cuales dispone en el transcurso de su vida para su desarrollo personal en todos los ámbitos en los que se desenvuelva y en los que desee. Esta imagen de formación alude a la transformación. La formación–transformación continua del docente es el elemento clave para la superación del actual estado de la educación no solo en Venezuela sino también en América Latina y el mundo entero.

Pérez (1999), es contundente al hablar de lo que considera es necesario debe suceder para que entremos en disposición permanente de formación. Si pretendemos una educación que realmente responda al ideal de la integralidad, una educación capaz de transformar a la universidad, al resto de la comunidad, a la realidad, al país, los docentes no pueden quedarse sentados esperando una transformación que consideran vendrá del próximo paquete de cursos y talleres que en la generalidad de los casos lo que sirven es para amontonar diplomas y diplomas. Para cambiar la educación definitivamente tenemos que cambiar los docentes y eso pasa indefectiblemente por la actitud. Es imposible cambiar si no hay la intención, si no hay un deseo real de hacer las cosas bien y por supuesto diferente. Quizás esto supone un proceso de deseducación, pero siendo sinceros esto parece ser mucho para aquellos que consideran ya se encuentran en un lugar seguro, aquellos que consideran que ya están listos y que no necesitan hacer nada para ser otros porque les parece comfortable ser quienes son. Obviamente esto supo-

ne cambiar drásticamente la manera de pensar y de asumir la educación, supone cambiar dramáticamente la manera de vivir y de actuar. Y ¿cuántos desean arriesgarse a eso?

La formación docente se concibe como un proceso de auto-socio-formación que implica necesariamente una profunda transformación personal y colectiva. En esta perspectiva, formación y transformación son indisolubles. Una supuesta formación que no suponga un profundo cambio personal y de la práctica no tiene mucho sentido. El objetivo de un programa de formación docente no puede ser ya el de mejorar las técnicas de trabajo, el ampliar o actualizar los conocimientos sin promover cambios reales actitudinales, no sirve de nada. En todo caso, formarse será construirse, formarse será planificarse y replanificarse, inventarse, llegar a ser esa persona que uno está llamado a convertirse, o como lo dijera el poeta griego Píndaro secundado por Friedrich Nietzsche, llega a ser el que eres. Este es un proceso de doble construcción, tanto de la personalidad como del pensamiento, y ambos se nutren de la realidad, del contacto con esta, del contacto con el entorno, del contacto con los alumnos, y por tanto del cambio junto con ellos. Así, una clase en el entorno de un ambiente de clases específico tiene que convertirse en un espacio relacional en el que todos son alterados y no solo los alumnos.

Generalmente, el maestro llega a la clase con intenciones de trastocar el mundo de los alumnos, de conmovir su mundo, sus bases, de cambiarles con el mensaje que traen, sin embargo, el docente se mantiene inalterado pues su actitud lo delata. Muchas veces el maestro inicia su clase creyendo que quien tiene que aprender es el estudiante, aún a pesar de que cuando inicia

repite la muy trillada frase: “el propósito es el que todos aprendamos de todos”, no obstante no está verdaderamente dispuesto a hacerlo, ¿por qué? pues, porque considera que él o ella ya están listos, ya están formados, no están dispuestos a ser otros cuando saben que los otros también pueden cambiarles. Esa no es una relación justa, no es recíproca, no es mutua, pero sí hipócrita. Cuando todos sean alterados estaremos hablando de verdadera formación.

No obstante estas aseveraciones hay que tener en cuenta un aspecto básico que destella visos de insoslayabilidad. La formación integral no está recetada, no está hecha, no está determinada, no está ceñida y mucho menos casada con las paredes de la universidad. Quizás la determinación de lo que creemos es formación integral nos ha conducido a discursos vacíos y a falta de correspondencia práxica en el campo educativo y al evidente e impostergable reconocimiento de fallas garrafales. Ojo con esto, no se está diciendo que no debemos planificar o que debemos eliminar los perfiles, no se está diciendo que todos los docentes tienen problemas conceptuales, no se está diciendo que los procesos formativos en el contexto universitario están todos errados, no obstante, nótese las relaciones entre alumnos y profesores en clases y fuera de ellas, nótese el nivel de desarrollo de los alumnos, nótese el nivel de las críticas realizadas por estudiantes y profesores, nótese el nivel de acercamiento afectivo a la universidad, nótese el nivel cualitativo y cuantitativo de los escritos de estudiantes y docentes, nótese el tratamiento que se le da a los perfiles que manejamos en las universidades y nos daremos cuenta de ello. Larrosa (2000), insiste en un punto crucial para el entendimiento de la formación. Finalmente sostiene que:

**Porque lleva a cada uno a lo propio, en la formación no se define anticipadamente el resultado. La idea de formación no se entiende teleológicamente, en función de su fin, en los términos del estado final que sería su culminación. El proceso de la formación está pensado más bien como una aventura. Y una aventura es, justamente, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto en el que puede ocurrir cualquier cosa, y en el que no se sabe a dónde se va a llegar... La formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deja seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo, y la prueba y la desestabilización y eventual trans-formación de uno mismo (p. 52).**

## Referencias:

- Castoriadis, C. (1983). La institución y lo imaginario: Primera aproximación, en *La institución imaginaria de la sociedad*, Volumen II. Tusquets Editores: Barcelona.
- Florez, R.; Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, Nº 47, Enero-Abril de 2007. Universidad de Antioquía: Colombia.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme: Salamanca.
- González, H. (2003). *Sobre formación integral y nuevos tiempos*. Ponencia presentada en el Seminario Itinerante “Formación Integral, Ética y Nuevos Tiempos”. Acarigua, 22 y 23 de Mayo de 2003.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Editorial Kapelusz Venezolana: Caracas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades educativas: Argentina.
- Muñecas, A. (2009). *El proyecto integral el Programa de Generación de Relevo: Algunos parámetros para su definición*. Ponencia presentada en la Jornada Generación de Relevo “Una mirada desde su génesis hacia el devenir”. Instituto Pedagógico de Maturín (13 de Mayo de 2009).

Pérez E., A. (2005). *Educación para Humanizar*. Editorial NARCEA: España.

Pérez E., A. (1999). *¿Es posible educar en Venezuela?*. Fe y Alegría: Caracas.

Real Academia de la Lengua (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. 23ª ed. España.

## Índice

A manera de prólogo	15
¿Cuál idea de Pedagogía?	19
Formación	53

*Los 500 ejemplares de este título se imprimieron durante el mes de Marzo de 2013, en el sistema nacional de imprentas regionales, en Máquina RISOGRAPH, en papel mando creamy 60g/m<sup>2</sup>*

*Monagas, Venezuela.*