

Cambios en la identidad docente en Venezuela

Izarra Vielma, Douglas A.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela / izarravielma@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2012-05-02 / Revisado: 2012-05-25 / Aceptado: 2012-06-20

Resumen

El objetivo del trabajo es describir la forma como la identidad de los docentes se transforma a partir de las modificaciones que se introducen en la dinámica de funcionamiento de las instituciones formadoras y los cambios en el contexto social. Se asumen como punto de partida los hallazgos de dos investigaciones previas (Izarra, 2008 y 2010), a partir de los cuales se establecen figuras de tipo ideal en las que se constata el desplazamiento de lo pedagógico como elemento central del trabajo docente. Resulta imperativo resituar y estructurar la identidad del docente desde el ideal del formador que realiza una práctica reflexiva y construye teoría a partir de ella.

Palabras clave: *identidad docente, formación profesional, pedagogía.*

Abstract

CHANGES IN TEACHER IDENTITY IN VENEZUELA

The objective of this paper is to describe how the identity of teachers is transformed from the modifications introduced into the dynamic functioning of training institutions and changes in social context. Two previous research findings are assumed as a starting point (Izarra, 2008 and 2010) from which ideal type figures are set and confirm the displacement of pedagogy as a central element of teaching, which is why it is imperative resituate and structure teacher identity from the ideal trainer who makes a reflective practice and built theory from it.

Key words: *teacher identity, training, pedagogy.*

Résumé

CHANGEMENTS DE L'IDENTITÉ DE L'ENSEIGNANT AU VENEZUELA

L'objectif de cette étude vise à décrire la transformation de l'identité de l'enseignant à partir des modifications à la dynamique du fonctionnement des institutions formatrices et des changements dans le contexte social. Les résultats de deux recherches préalables (Izarra, 2008 ; 2010) sont assumés comme point de départ pour établir des images de type idéal, où c'est possible de constater le déplacement pédagogique en tant que l'élément central de l'enseignement. Cela oblige à le resituer et à structurer l'identité de l'enseignant à partir de l'idéal du formateur qui fait une pratique réflexive dont il construit de la théorie.

Mots-clés: *identité de l'enseignant, formation professionnelle, pédagogie.*

1. Introducción

El objetivo del trabajo es describir la forma en que la identidad de los docentes se transforma a partir de las modificaciones que se introducen en la dinámica de funcionamiento de las instituciones formadoras y los cambios en el contexto social. Para ello el trabajo se organiza en cinco secciones. En la primera se trata de establecer que la formación de los docentes en Venezuela es una necesidad nacional. La historia republicana del país estuvo signada durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX por períodos de profunda inestabilidad. En esas circunstancias, la conformación de un sistema educativo de cobertura nacional era una tarea compleja pues la creación y el sostenimiento de escuelas resultaba difícil para el Estado en un contexto signado por las guerras civiles y los continuos cambios de gobierno. Por tal razón, una proporción significativa de la población venezolana permanecía sin ningún grado de instrucción y el ejercicio de la docencia no resultaba atractivo. Frente a tal situación, la preparación de personas que se dedicaran a la tarea de enseñar se convirtió en una necesidad que requirió el desarrollo y ejecución de un conjunto de políticas que se presentan brevemente en la segunda sección del trabajo. Allí se señalan dos elementos:

- a) Creación de instituciones: se fundaron escuelas normales, institutos pedagógicos y escuelas de educación en las universidades. Cada una de estas instituciones tenía su dinámica de funcionamiento, duración de los estudios, concepción de la práctica profesional, énfasis en la formación y otorgamiento de titulaciones.
- b) Mejora constante de las condiciones de vida de los maestros: se otorgaron incentivos económicos (incremento en los sueldos, creación del instituto de previsión social, otorgamiento de jubilación, estabilidad en el ejercicio del magisterio) que presionaban a los docentes para realizar estudios en la Universidad en un proceso de profesionalización orientado por el estado.

Es lógico suponer que formarse como docente en una institución configuraba una identidad profesional (denominada “de base” en el sentido propuesto por Lopes, Pereira, Sousa, Carolino y

Tormenta, 2007). En la tercera sección del trabajo se exponen los principios que generan la identidad docente. Allí se destacan dos elementos: a) las relaciones que se establecen y b) el desarrollo del programa de formación.

En la cuarta sección del trabajo se exponen los rasgos particulares que caracterizan cada una de las identidades de base, la conformación de distintas formas de entender el ejercicio de la docencia, desde quienes aceptaban la idea del magisterio como un apostolado signado por la vocación con un currículo de formación centrado en lo pedagógico hasta quienes asumen el ejercicio de la docencia desde una perspectiva profesional y el currículo centrado en lo disciplinar. Estas diferencias tan marcadas generan a su vez distintas formas de identidad docente en las cuales a medida que evolucionaron los programas de formación lo pedagógico perdió su lugar central; de allí que en la última sección del trabajo se trata de destacar la importancia de resignificarlo como elemento central del ejercicio docente.

En relación con lo metodológico, este artículo es el producto de conjugar los resultados de dos investigaciones precedentes. En la primera (Izarra, 2008) se trató de ver el funcionamiento de las instituciones formadoras de docentes que funcionaron en el estado Táchira desde la década de los 30 hasta finales del siglo XX. La segunda investigación (Izarra, 2010) consistió en explicar cómo se desarrolla la identidad de los docentes. Ambos trabajos se realizaron desde el enfoque interpretativo, utilizaron como vía de acceso al mundo empírico las entrevistas en profundidad de carácter biográfico y como procedimiento de análisis la teoría fundamentada.

Los hallazgos obtenidos de esas dos investigaciones se conjugan en el presente artículo, en el que se asume un enfoque interpretativo para establecer las figuras ideales descritas en la cuarta sección del trabajo. A través de estas figuras se espera lograr el objeto propuesto de describir la forma en que la identidad de los docentes se transforma a partir de las modificaciones que se introducen en la dinámica de funcionamiento de las instituciones formadoras y los cambios en el contexto social.

2. Formación docente como necesidad nacional

Venezuela comenzó su vida republicana independiente a partir de 1830. En ese momento el país se encontraba devastado por la guerra de independencia y quienes asumieron su conducción se encontraron frente a la circunstancia de fundar una nación prácticamente desde sus cimientos. En tal sentido, fue necesario comenzar la creación de una nueva institucionalidad, específicamente para el área de la educación, concretamente en a) la necesidad de ofrecer educación para todos (cuestión que se evidencia en las iniciativas por erradicar el analfabetismo) y b) asegurar una educación de calidad (Fernández, 1981). Las dos cuestiones señaladas encontraban múltiples limitantes, entre ellas la ausencia de infraestructura dedicada a la educación, la carencia de presupuesto y la falta de profesores preparados para asumir la difícil tarea de educar a toda la sociedad venezolana; esta última circunstancia agudizada por la poca prestancia que el ejercicio del magisterio tenía y la ausencia de instituciones formadoras de docentes. Según Peñalver (2007: 32) “El surgimiento de instituciones formadoras de docentes específicamente dirigidas a graduar maestros de Educación Primaria, se produce a partir del Decreto de Instrucción, Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870”.

El referido Decreto establecía la creación de escuelas en los siguientes términos: “La Nación, los Estados y los Municipios están obligados a promover [...] la instrucción primaria, creando y protegiendo el establecimiento de escuelas gratuitas en los poblados y en los campos, fijas y ambulantes, nocturnas y dominicales” (Art. 7). De esa manera se esperaba que nadie resultara excluido del sistema educativo nacional. En el orden institucional también el decreto representó una novedad significativa: para velar por su cumplimiento se crearon a) la Dirección Nacional de Instrucción Primaria, que posteriormente (el 24 de mayo de 1881) se convirtió en el Ministerio de Instrucción Pública; b) Juntas Superiores; c) Juntas Departamentales; d) Juntas Parroquiales; e) Juntas Vecinales y f) Sociedades Populares Cooperadoras.

Como se ve, el decreto creó una infraestructura institucional para dar soporte al sistema escolar. Sin embargo, en relación con la función de los docentes resultó más bien parco. Sin embargo, estableció la potestad de nombramientos y también el hecho relevante, recogido en el artículo 25, por el cual el maestro o maestra: “que enseñe por quince años consecutivos las primeras letras en las escuelas de la Nación, obtendrán su jubilación y gozarán durante su vida de una pensión igual al sueldo que disfrutaba”. A pesar de estos logros, en relación con la formación de los maestros no se establecieron indicaciones precisas. De hecho, según Pinto y García (2002: 42), “ni se menciona para nada la preparación de los docentes”. Aun cuando el *Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria* no contemplaba directamente la formación docente, su implantación hizo evidente la necesidad de maestros que tenía el país, lo cual a su vez motivó la creación de Escuelas Normales, muestra evidente de la política pública que se asumió para la preparación de los maestros en Venezuela.

3. Políticas públicas en materia de formación docente

Las políticas públicas en materia de formación docente para dar respuesta a la necesidad de maestros que se vivía en Venezuela fueron variadas. Los múltiples cambios de gobierno (en reiteradas oportunidades por la vía violenta) imposibilitaron en algunos casos la concreción de iniciativas a largo plazo. Sin embargo, es justo reconocer que a lo largo del siglo XX todos los gobiernos mantuvieron una preocupación constante por la educación y la preparación de los maestros, que se evidencia en a) la creación de instituciones y b) disposiciones en relación con el ejercicio de la docencia.

3.1 Creación de instituciones

Tal y como se señaló, la promulgación del Decreto de Instrucción Pública obligó al Estado a crear escuelas para formar docentes. La solución más expedita para hacerlo fue la fundación de Escuelas Normales. De acuerdo con Pinto y García (2002) se crearon durante el gobierno de Juan Vicente Gómez (1908 – 1935) dos tipos de estas

instituciones: a) Primarias, para quienes ejercieran la docencia en ese nivel, y b) Superiores, que preparan para la Enseñanza Secundaria y para trabajar en las propias Normales.

La creación de Escuelas Normales se mantuvo a lo largo del siglo XX; de hecho, a partir de 1936, según Fernández (1981), se evidencia un afán modernizador que se concretó en la disposición de mayores recursos para la actividad educativa. Se fundan entonces el Instituto Pedagógico Nacional (como Normal Superior) y la Escuela Normal Rural El Mácaro. Durante la década de los 40 del siglo XX continúa el interés de las autoridades por el establecimiento de Escuelas Normales y también parece existir en la sociedad venezolana de la época mayor interés por el ingreso al magisterio; según Pinto y García (2003: 141), “de tres escuelas normales en 1937, se pasa a 24 en 1944; de 280 alumnos normalistas en 1937, se pasa a 2494”.

El aumento de las Escuelas Normales se mantiene también durante la década del 50. Según Pinto y García (2005) en 1959 se constata un aumento de la matrícula escolar, cuestión que suponía la necesidad de contar con más maestros. Por ello la matrícula en las Escuelas Normales también aumentó de forma sostenida desde el año escolar 58-59 (cuando se situaba en 14.326) hasta el año escolar 61-62, momento en el que alcanza su máximo histórico (32.434 personas formándose como maestros en las Escuelas Normales). A partir de ese punto, comienza un declive en la matrícula de estas instituciones, al punto que solo cinco años después se redujo en más de un 60%.

Paralelamente a la creación de Escuelas Normales se fundan Institutos Pedagógicos, al principio como Escuelas Normales Superiores (como el Instituto Pedagógico de Caracas), pero luego como Institutos Universitarios; entre ellos se encuentran los Pedagógicos de Barquisimeto (1959), Maturín y Maracay (1971) y Miranda (1976). Estas instituciones tuvieron en algunos casos carácter experimental y obedecían al interés del estado por ofrecer opciones de formación profesional a quienes aspiraban dedicarse al ejercicio de la docencia.

Junto con las Escuelas Normales y los Institutos Pedagógicos se formaron dentro de

las Universidades Nacionales Facultades de Humanidades y Educación con sus correspondientes Escuelas de Educación. De acuerdo con Peñalver (2007), se establecieron en la Universidad Central de Venezuela (1953), en la Universidad de Los Andes (1955), en la Universidad Católica Andrés Bello (1959), en la Universidad de Carabobo (1962), en la Universidad del Zulia (1969), en la Universidad Simón Rodríguez (1974), en la Universidad Nacional Abierta (1977) y en la Universidad Nacional Experimental de Guayana (1982).

A estas instituciones se agregaron las organizaciones sindicales, como la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (1932), que posteriormente se transformó en la Federación Venezolana de Maestros, importante foro de debate de la cuestión educativa nacional. Otra institución que se creó fue el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (fundado en 1950), que representa una respuesta novedosa al problema de la formación docente en tanto se esperaba que las personas que ejercían la docencia sin preparación formal para esa actividad acudieran a la capital del país durante la temporada de vacaciones para recibir cursos que les permitieran el perfeccionamiento de su trabajo en las escuelas. Posteriormente, este Instituto organizó sus programas de formación en horarios de fin de semana con el propósito de que las personas pudieran continuar su trabajo en las escuelas mientras cursaban estudios. Para facilitar este proceso también se establecieron sedes en casi todas las regiones del país, de manera que las personas del interior no tuvieran que trasladarse hasta la ciudad de Caracas.

Otro hecho de especial significación se relaciona con la cooperación internacional que se manifestó en Venezuela. De acuerdo con Peñalver (2007: 35): “La Unión Panamericana, luego Organización de Estados Americanos (OEA), aprobó, en 1950, la creación, en Venezuela, de la Escuela Normal Rural Interamericana, siendo una realidad en el año de 1953”, cuyo propósito fue la formación docente específicamente para el área rural. Esta escuela se transformó posteriormente en Instituto Pedagógico.

De lo expuesto se aprecia que durante el siglo XX hubo un interés sostenido por la fundación de instituciones formadoras de docentes con el fin de dar respuesta a la necesidad de maestros y maestras que tenía el país.

3.2 Disposiciones en relación con el ejercicio de la docencia

El principal problema que enfrentaba la formación docente en Venezuela estaba representado por el hecho de que aun cuando se creaban instituciones, la profesión docente no parecía resultar atractiva para la sociedad venezolana y el número de personas dispuestas a estudiar para ser maestros era escaso en comparación con la necesidad existente. Frente a esta situación se optó por implementar acciones que hicieran atractiva la docencia como profesión. En tal sentido se hicieron esfuerzos por aumentar el presupuesto destinado a la educación. Entre las decisiones tomadas por el Estado se encuentran, según Pinto y García (2003), a) el establecimiento del escalafón, b) la protección social (cajas de ahorro, pensiones por incapacidad), c) el aumento de sueldo y d) la jubilación.

La creación del escalafón estableció diferencias en la remuneración entre los docentes egresados de las Escuelas Normales y quienes egresaban de los Institutos Pedagógicos y las Universidades. Para los normalistas, no existía la posibilidad de cursar estudios superiores si previamente no habían cursado el bachillerato. Este hecho condujo a la disminución de la matrícula en las Escuelas Normales. Para resolver este problema se dicta el Decreto 120 de 1969, que dividió la educación media en dos etapas: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado. La primera de estas etapas, como su nombre lo indica, era similar en todas las instituciones: Liceos, Escuelas Normales y Escuelas Técnicas. Una vez aprobado este ciclo se cursaba el Diversificado en la especialidad correspondiente y al aprobar, se obtenía el título de bachiller. De esa manera se lograba que quienes se formaban para maestros tuvieran salida profesional y pudieran continuar su formación en las Universidades.

Aun cuando se logró que los maestros egresados de Escuelas Normales obtuvieran el título de bachiller, en la práctica esta decisión pudo significar

una disminución en la calidad del egresado, pues según Pinto y García (2005) disminuyó el número de materias de carácter pedagógico para poder incluir las correspondientes al bachillerato general. Posteriormente se decidió que la formación de los docentes solo se desarrollaría en las universidades. En efecto, la *Ley Orgánica de Educación* de 1980 estableció en su artículo 77 que “Son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de educación superior, entre cuyas finalidades esté la formación y perfeccionamiento docente”.

La *Ley Orgánica de Educación* se complementó con la Resolución 12, de enero de 1983, en la que se estableció el perfil de egreso del docente en Venezuela. Este perfil era, según Pinto y García (2005: 49), particularmente ambicioso, porque para lograrlo se necesita una persona excepcional “que pueda integrar en sí mismo las cualidades de un artista en música, artes plásticas, teatro, de un investigador científico, de psicólogo, trabajador social y dirigente comunitario”. Sin embargo, a través de esta Resolución el estado ofrecía a las instituciones formadoras unas metas a las cuales aspirar. Estas metas fueron modificadas a través de otro instrumento legal, la Resolución 1 de 1996, que hasta la fecha actual se mantiene vigente y pauta también el proceso de formación en cuatro componentes: general, especializado, pedagógico y de práctica profesional.

En la actualidad el Estado desarrolla un Programa Nacional de Educadores y Educadoras, se dictó una nueva *Ley Orgánica de Educación* (2009) que reorganizó el sistema escolar en subsistemas y estableció la necesidad de elaborar una ley específica que trate el tema de la formación docente (que aún no ha sido elaborada por la Asamblea Nacional); también se desarrollan procesos de innovación en las diferentes instituciones universitarias que forman docentes.

Tal como se aprecia, la política pública en materia educativa en general y en relación con la formación docente experimentó un gran dinamismo durante el siglo XX: se crearon diversidad de instituciones con diferentes finalidades, planes

de estudio y orientaciones, cada una de ellas con su propia cultura. Estas diferencias generan a su vez variadas formas de entender la docencia y de verse a uno mismo en relación con el ejercicio de esa profesión, es decir, se generan múltiples configuraciones de la identidad docente. A ello se dedica el apartado siguiente.

4. Formación de la identidad docente

Existen múltiples definiciones de identidad docente. Por ejemplo, Mórtoła (2006, p. 86) la definió como “la noción de sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante”. Afirma el mismo autor que “expresa también las representaciones que el sujeto sostiene respecto del trabajo de enseñar, se construye fundamentalmente en la interacción” (Mórtoła, 2006, p. 86). Por su parte, para Vaillant (2007) es una construcción dinámica, continua, social e individual que resulta de distintos procesos de socialización, está vinculada a diversos contextos y refiere una identidad común. Desde la perspectiva de Chevrier (citado por Bolívar, Fernández y Molina, 2004) se puede considerar como la representación que elabora una persona de sí misma en cuanto enseñante y que se sitúa en el punto de intersección de la dinámica interrelacional entre las representaciones que tiene de sí (como persona) y las que tiene de los profesores y de la propia profesión docente.

La identidad docente se define de acuerdo con Izarra (2010) como la representación que una persona elabora de sí misma en relación con su actuación como maestro o maestra. Tiene tres elementos centrales: en primer lugar, se estructura directamente a partir de la identidad personal, es decir, su fundamento son las características que se atribuye cada actor como persona y lleva al plano docente; en segundo lugar, se refiere esencialmente a la enseñanza y a la actividad de aula y en tercer lugar, establece como requisito para verse a sí mismo en cuanto docente (buen docente) el hecho de mantener una relación personal con los estudiantes para atender su formación personal.

Según las definiciones presentadas se asume, tal como proponen Veiravé, Ojeda, Núñez, y Delgado (2006) una línea socio-cultural según la cual los profesores construyen su identidad al compartir

espacios, tiempo, situaciones, roles, ideas, sentimientos y valores acerca de su profesión. Por tal razón se puede afirmar que en la experiencia comunicativa se recupera la expresión de la propia identidad. Bairral (2003) afirma que la identidad docente se construye a través de los significados que cada profesor como actor y autor (es decir en relación con otros) confiere a su actividad profesional cotidiana a partir de su cosmovisión.

En la formación de la identidad docente es posible señalar principios generadores desde los cuales se configura la identidad. Estos principios son definidos de acuerdo con Lara (2004) como producto del proceso de objetivación de las representaciones sociales que tiene dos finalidades fundamentales: producción de significado y organización de las relaciones para la asociación de los distintos elementos. Definidos de otra manera y en relación con el tema en estudio, los principios generadores son mecanismos complejos en los cuales intervienen múltiples factores que permiten la conformación de una imagen de sí mismo en cuanto docente. En la literatura aparecen identificados también como núcleo figurativo (Lacolla, 2005; Moscovici, 1979; Moñivas, 1994 y Lara, 2004).

Son principios generadores de la identidad docente, según Izarra (2010):

Los otros

Para la elaboración de la identidad docente es necesario que se reconozca el propio docente como diferente de los otros. Este proceso de identificación pasa por la reafirmación de las características que se consideran propias (puestas en comparación con otras personas) y por la atribución de características negativas. En el primer caso la relación toma la forma “yo soy (tengo), los otros no”; en el segundo, “los otros son (tienen), yo no”. Esta manera de identificarse es denominada por Levinas *ontología del egoísmo*, en la cual según Gutiérrez (2003, p. 1) “El Otro es aquello que yo no soy... considerar al Otro en su excepcionalidad, busca sustraerse a la familiaridad y semejanza”. Para Montero (2002, p. 48), esta forma de pensar “lleva a una filosofía del poder, así como también lleva a una psicología del poder y de la exclusión”.

Las relaciones

Se asumió lo planteado por Mamzer (2006: 131), que afirma que “todas las dimensiones de la identidad son socialmente construidas”. En la definición de identidad profesional del docente que fue presentada se reconoce que es el resultado de un proceso social (Bolívar, 2007). Según Montero (2002, p. 48), “por relación se entiende la conexión, correspondencia o asociación que existe entre personas o entre personas y cosas, de tal modo que las unas no pueden ser sin las otras”. La red de relaciones que mantiene una persona configura su mundo vital, definido de acuerdo con Habermas (1987) como el conjunto de patrones de interpretación que se transmiten culturalmente y se organizan lingüísticamente. Las interacciones que se producen a diario en los diferentes contextos conforman la identidad. Específicamente se identifican cuatro grupos de relación: a) compañeros de estudio, b) alumnos, c) familia y d) otros docentes. Estos grupos se pueden identificar con la noción del otro orientacional (Escobar, 1983) en los trabajos que tratan el tema de la identidad e incluyen una perspectiva biográfica. Su influencia es reconocida por Cárdenas (2003); Gómez (2004); Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006); y Bolívar (2006 y 2007).

La formación

La influencia de los programas de formación docente en la conformación de la identidad no es reconocida en la mayor parte de los trabajos de investigación. No se menciona como principio generador por cuanto se otorga mayor importancia a otros aspectos como la socialización profesional o se señala de manera explícita su poca o nula influencia en el trabajo de los docentes (Hargreaves, 1998 y Romero y Luis, 2007).

Específicamente dentro del proceso de preparación profesional para lograr la formación de la identidad se reconocen cuatro aspectos: a) profesores, b) práctica profesional, c) formación pedagógica y d) formación humana. El énfasis que hacen los entrevistados es tal que otras cuestiones no son ni siquiera mencionadas, por ejemplo, actividades de extensión (académica y sociocultural), jornadas de investigación,

eventos e incluso todas las asignaturas que no estén directamente vinculadas con la formación pedagógica o la práctica profesional.

En síntesis, los tres principios generadores descritos actúan de manera simultánea en una persona y todos influyen directamente en la formación de la identidad. Para los fines de este trabajo interesa particularmente resaltar el tercero de ellos, pues se considera que el conjunto de experiencias que se viven en el proceso de prepararse para el ejercicio profesional de la docencia determinan la forma como una persona se ve a sí misma y su trabajo, es decir, le confiere una identidad profesional de base.

5. Maestros normalistas, bachilleres docentes, profesores y licenciados en educación

Para el caso particular de Venezuela, tal como se señaló en la segunda sección de este trabajo, el Estado intentó diversas formas de organizar la formación docente. En primer lugar fortaleció las Escuelas Normales, que otorgaban el título de maestro; en segundo lugar llevó la formación de maestros normalistas a nivel de bachillerato: se confería entonces el título de bachiller docente; en tercer lugar, se llevó la preparación de los docentes a nivel universitario, donde se otorga el título de profesor o licenciado en educación. Para cada uno de estas modalidades de formación se reconoce una identidad profesional de base que se asocia con una figura tipo ideal.

Maestro normalista

La identidad profesional de base del maestro normalista se relaciona con la figura ideal de “la señorita”, es decir, se esperaba que el magisterio se ejerciera como un apostolado al cual se dedicaba la vida con recato y moderación bajo la idea de que se trataba de una vocación de servicio. De acuerdo con el ideal propuesto el docente debía atender la formación integral de sus estudiantes (lo cual va mucho más allá de lo cognitivo) e interesarse por su aspecto personal e incluso familiar. Debía asumir plenamente, por tanto, el rol de líder comunitario, razón por la cual se insistía mucho en la idea de que el docente era un modelo social y como tal debía comportarse. Sobre sus hombros, en

efecto, se hallaba la responsabilidad del prestigio de la docencia. Para que un docente pudiera ser considerado “buen docente” debía demostrarlo con su comportamiento tanto dentro como fuera de la escuela y a través del aprendizaje que lograban sus alumnos. Se asumía, pues, una relación directa entre el aprendizaje que obtenían los estudiantes y el prestigio profesional de los maestros y maestras.

Es conveniente recordar que la acción de las Escuelas Normales en Venezuela se extendió a lo largo de casi cien años (durante parte del siglo XIX hasta principios de la década del 80 del siglo XX). De acuerdo con testimonios recogidos entre personas que cursaron estudios en estas instituciones (Izarra, 2008), en la preparación del maestro normalista existía una altísima exigencia y un interés por brindarle una amplia formación, especialmente por la presencia en el plan de estudio de cuestiones como agricultura, carpintería y economía doméstica (administración del hogar). Estas formación respondía a una visión del docente que debía ejercer su función en la zona rural (que durante el siglo XIX y hasta el último tercio del siglo XX constituía la mayor parte del país) en la cual estaba en la obligación de asumir el liderazgo de la comunidad y promover la mejora de su calidad de vida.

Adicionalmente, en los planes de estudio se hacía especial énfasis en la formación pedagógica. De allí que el docente tuviera que aprender la elaboración y uso de recursos para el aprendizaje y cumplir con actividades culturales (teatro, música, dibujo). El plan de estudios incluía cursos como a) legislación y administración escolar, b) pedagogía general, c) metodología teórica, y d) historia de la pedagogía. También se atribuía gran importancia a la práctica profesional: a pesar de la amplitud de la formación, el centro de la misma era lo pedagógico, conectado directamente con la idea de formar al estudiante.

Durante las primeras décadas del siglo XX se formaba al docente esencialmente para una Venezuela predominantemente rural y pobre, y su misión fundamental consistía en enseñar a leer y escribir. En efecto, la superación del analfabetismo de un amplio sector de la población se concibió como tarea primordial de la época. Por otra parte, los maestros y maestras usualmente debían enseñar

de forma simultánea a varios grados de grupos con diversas edades y características y en condiciones complejas.

Bachiller docente

La identidad profesional de base que se asocia con el bachiller docente es la del *técnico*, es decir, se trata de que el maestro ejerza su labor centrado en lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello debe aprender técnicas de enseñanza, desarrollar objetivos de aprendizaje, utilizar recursos... De allí que se pueda afirmar que comienza a observarse una pérdida progresiva del ideal del docente como líder social y la concentración de su trabajo fundamentalmente en la escuela, en el oficio de enseñar. Por otra parte, como producto de las medidas que toma el estado con el objeto de mejorar las condiciones de vida de los docentes, se da paradójicamente un proceso de proletarianización del magisterio (Papi, 2005).

El bachiller docente corresponde con la última etapa de funcionamiento de las escuelas normales (a partir de 1969 hasta principios de la década del 80 del siglo XX). Tal como se señaló, esta figura fue creada con el objeto de que quienes se formaban como maestros tuvieran también el título de bachiller que les permitiera continuar estudios universitarios y así ascender en el escalafón que se estableció. Sin embargo, el cambio significó que se sustituyeran de los planes de estudio asignaturas de las escuelas normales por otras que se veían en el bachillerato. Se redujo asimismo el tiempo que se dedicaba propiamente a la formación docente.

El centro de la formación para el bachiller docente sigue siendo lo pedagógico. En el denominado Ciclo Profesional se hacía énfasis en las asignaturas directamente relacionadas con el trabajo en el aula. Un buen docente se puede considerar tal en cuanto enseña bien y sus alumnos aprenden. Para reforzar esta idea se desarrollaba una práctica profesional estrictamente supervisada en la que el centro era el uso adecuado de técnicas de enseñanza, elaboración de recursos, dominio del grupo (disciplina en el aula). Otro aspecto relevante es que en este momento se asume la formación de docentes en distintas especialidades. Así, se tienen docentes especialistas en música y educación física, por ejemplo. Este hecho configura también que ya

el grupo de alumnos se comparte entre el maestro de aula y los especialistas.

La Venezuela de finales de la década del 60 del siglo XX vivía un conjunto de cambios que afectaban el contexto en el cual los docentes desarrollaban su labor. En ese momento de la historia se experimentaba un acelerado proceso de urbanización del país, razón por la cual la mayor parte de los docentes ejercen su labor en las ciudades. Al mismo tiempo, aumentó significativamente la matrícula escolar. Lo esencial no era ya la enseñanza de las primeras letras: ahora se trataba de formar en los primeros niveles para alcanzar el acceso a la educación universitaria.

Profesor o licenciado

La identidad profesional de base que se asume se centra en el ideal de un *profesional* que acepta su función desde una perspectiva estrictamente laboral. Se dejan así de lado conceptos que asociaban la docencia con un apostolado signado por la vocación o la visión de un técnico preocupado fundamentalmente por la idea de cumplir con la tarea que le es asignada. De esa manera continúa el proceso de proletarización que supone la pérdida de su condición de profesional (a pesar de los títulos). Este hecho implica para los centros de formación de docentes una exigencia por cuanto deben desarrollar programas orientados a lograr la identificación de quienes se forman para el ejercicio de la docencia como intelectuales, conscientes de las dimensiones éticas del trabajo que desempeñan y con un conjunto de cualidades que les permitan asumirlo en su carácter profesional.

Con la intención de llevar el nivel de la formación docente a las universidades, el Estado promovió la creación de Institutos Pedagógicos y las Escuelas de Educación en las Universidades Nacionales (hecho particularmente notable a partir de la década del 50 del siglo XX). Estas instituciones otorgan el título de Profesor y Licenciado respectivamente. Esto se hizo con el objeto de mejorar la formación y asegurar los ascensos en el escalafón docente. También significó un quiebre en relación con la tradición de las Escuelas Normales. Originalmente las Escuelas de Educación e Institutos Pedagógicos se orientaban a la preparación de los docentes para el trabajo en el bachillerato, pero con la desaparición de las Escuelas

Normales asumieron también la formación de los maestros para la educación inicial y la primaria.

Lo pedagógico es desplazado del centro de la formación de los profesores y licenciados y en su lugar se asumen las disciplinas afines a la carrera universitaria que se cursa. En tal sentido, si por ejemplo se forma un profesor de Ciencias Sociales, el énfasis en la formación se hace en los cursos de geografía general, regional, física, cartografía, historia universal, historia patria y cátedra bolivariana, entre muchos otros. Pasa exactamente lo mismo si la formación es de profesores en biología, matemática o cualquier otra especialidad. Los cursos relacionados con la filosofía de la educación o recursos para el aprendizaje tienen menos peso en el currículo e incluso se consideran con un menor nivel de exigencia.

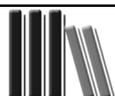
Obviamente, en procesos tan complejos como la formación docente que se realiza en diferentes instituciones y a lo largo del tiempo existe mucha diversidad; sin embargo, las identidades profesionales de base que se mencionaron responden a un tipo ideal. No se trata de asumir que todos los docentes que se formaron a lo largo del funcionamiento de las escuelas normales por más de 100 años eran exactamente iguales, sino que los modelos que se presentan eran socialmente reconocidos. Llama la atención que aun cuando académicamente durante el siglo XX se eleva el nivel de formación (en términos de que se pasa de Escuelas a Universidades), el resultado a nivel social es la pérdida de prestigio: actualmente en Venezuela la docencia representa un rol social francamente muy erosionado, cuestión que pone en evidencia la necesidad de buscar los espacios para dignificar el magisterio, uno de los cuales es centrar el trabajo docente a partir de la pedagogía.

6. Resignificar lo pedagógico

Tal como se puede apreciar, el cambio en las identidades profesionales de base (desde el maestro normalista hasta el profesor o licenciado) significó la pérdida de lo pedagógico como elemento central en la identidad de los docentes. A pesar de que estos cambios se hicieron con el fin de dignificar las condiciones de vida de los docentes, terminaron por reducir a los maestros a un nivel de proletarización. De acuerdo con lo anterior, es un imperativo de la

profesión y para los propios docentes resignificar lo pedagógico como elemento central de la formación y ejercicio en los centros educativos y fuera de ellos para desde allí construir y demandar su condición de profesionales plenamente conscientes de la dignidad y el valor del trabajo realizado.

Para recuperar la centralidad de lo pedagógico es necesario que las instituciones que desarrollan programas de formación docente (específicamente las Escuelas de Educación de las Universidades y los Institutos Pedagógicos reunidos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador) asuman el liderazgo a partir de la transformación de sus propios diseños curriculares en los que, sin desdibujar la imagen de un profesional, tal imagen se vea enriquecida con las visiones positivas que en relación con la docencia existieron a lo largo del tiempo en nuestro país. Finalmente es necesario asumir el ideal del docente investigador que reflexiona sobre su propia práctica y a partir de allí elabora su propia teoría pedagógica.



Referencias

- Bairral, M. (2003). Teleinteracciones y construcción de la identidad del profesor de matemáticas. *Uno, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 34. Recuperado el 15 de noviembre de 2006, de <http://www.gepeticem.ufrj.br/ambiente/docs/publicacao/Bairral%20UNO34%202003.pdf>.
- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. Con-ciencia social. *Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 10, 69 – 82.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE*, 12, 13 – 30.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, Vol.6, 1. Recuperado el 9 de octubre de 2007, de www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.pdf.
- Cárdenas, V. (2003). *Construcción de la Identidad Docente*. Recuperado el 09 de octubre de 2007, de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm>.
- Decreto (Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria). (1870, Junio 27). Presidencia de los Estados Unidos de Venezuela – Secretaría de Fomento.
- Escobar, M. (1983). La autoidentidad. Problemas metodológicos del “twenty statements test”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 23, 31 – 52.
- Fernández, R. (1981). *La Instrucción de la Generalidad: Historia de la educación en Venezuela (1830-1980)*. Tomo 2. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Gómez, E. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 77 – 81.
- Gutiérrez, C. (2003). Emmanuel Levinas o lo Excepcional como Ética. Recuperado el 23 de febrero de 2010, de http://personales.upv.es/sacuesta/pags/notas_archivos/levinas.pdf.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. En *La Formación Docente: Cultura, Escuela y Política. Debates y Experiencias* (Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti, comp.) pp. 135 – 146. Buenos Aires: Troquel.
- Izarra, D. (2008). *Formación docente en el estado Táchira: Experiencias y testimonios*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Izarra, D. (2010). *Proceso de formación de la identidad docente*. Rubio: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, Vol.1, N° 3. Recuperado el 30 de julio de 2009, de <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>.
- Lara, E. (2004). Teoría de las representaciones sociales: y otros también del gobierno... Objetivación que sobre el gobierno mexicano se produce en la lírica de los narcocorridos. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 9. Recuperado el 19 de abril de 2008, de <http://www.ucm.es/info/nomadas/9/elara.htm>.
- Ley Orgánica de Educación. (2008). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 2635.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5929.
- Lopes, A., Pereira, F. Sousa, C., Carolino, A., Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139 – 158.
- Mamzer, H. (2006). La identidad y sus trasgresiones. *Revista de Estudios de Genero*, 24, 118 – 149.

- Montero, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16 (7), 41 - 51
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 409 – 419.
- Mórtola, G. (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente: algunos aspectos biográficos previos a la formación inicial. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 4 (4), 83 – 104
- Moscovici, S. (1979). La representación social: un concepto perdido. El psicoanálisis su imagen y su público (pp. 27 – 44). Buenos Aires: Huemul [Documento en línea] <www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf> [Fecha de Consulta: 10/Junio/2009].
- Papi, S. (2005). *Professores: formação e profissionalização*. Araquara: Junqueira & Marin.
- Peñalver, L. (2007). *La formación docente en Venezuela: Estudio diagnóstico*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pinto, T. y García, B. (2002). La formación de formadores en Venezuela: La formación de maestros (1830 1935). *Laurus*, 8 (14), 36 - 60.
- Pinto, T. y García, B. (2003). La formación de formadores en Venezuela: La formación de maestros normalistas 1936 - 1958 (II). *Laurus*, 9 (16), 129 - 156.
- Pinto, T. y García, B. (2005). La formación de formadores en Venezuela: La formación de maestros normalistas 1959- 1999 (III). *Laurus*, 11(19), 37 60.
- Romero, J., y Luis, A. (2007). Entre la ilusión escolástica – reformista (exceso de expectativas) y el escepticismo: ¿sirve la formación del profesorado para mejorar la educación? En J. Romero y A. Luis (Edit.) *La Formación del profesorado a la luz de una “Profesional Democrática”* (pp. 12 – 23). Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente: la importancia del profesorado como persona*. Conferencia presentada en el I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Recuperado el 10 de enero de 2008, de <http://ice.ub.es/congresformacio/videos/conferencia1.htm>.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 40/3. Recuperado el 30 de octubre de 2007, de www.rieoei.org/1509.htm.