

La(s) Política(s) Educativa(s) en la Venezuela actual: construcciones, transiciones y complejidades de una pedagogía emancipadora para el socialismo bolivariano

Pablo Imen¹

A modo de introducción: Venezuela en el contexto regional hoy

El proceso venezolano iniciado en 1998 con la asunción presidencial de Hugo Rafael Chávez Frías expresó un punto de inflexión cerrando – en términos de hegemonía regional- el ciclo histórico neoliberal-conservador impuesto desde mediados de los setenta en casi toda América Latina y Caribeña.

El triunfo bolivariano fue el primer acontecimiento de una seguidilla de procesos que instalaron gobiernos impensables hasta aquél momento, que manifestaron la voluntad de ir construyendo un “latinoamericanismo de nuevo cuño”. La clausura del ALCA, la conformación del UNASUR o la CELAC, la reformulación de Mercosur vienen a dar cuenta de este nuevo contexto histórico de integración regional no sin complejidades, tensiones ni contradicciones.

Un segundo dato relevante de la región es que la unidad se despliega a partir de coexistencia de proyectos nacionales diversos o antagónicos, entre el neoliberalismo (más o menos aggiornato) al socialismo del siglo XXI.

En este amplio abanico disponible nos interesa desplegar resultados de nuestra investigación de los cambios en la política educativa de la Venezuela bolivariana² dentro del amplio mapa de desarrollos que se registran en América Latina y el Caribe.

La estructura político-institucional del Sistema Educativo Bolivariano³ está en proceso de mutación y la convivencia y disputa de lo viejo y lo nuevo ofrecen valiosos elementos para pensar un eje de controversia histórica y que se encuadra en un proceso de transición entre la educación capitalista y las búsquedas para construir una educación socialista.

I.2. Complejidades del tránsito del capitalismo al socialismo

La política del Gobierno de Venezuela, sus búsquedas y horizontes se reflejan en múltiples discursos⁴, documentos y legislación⁵ emanada de los distintos ámbitos del Estado.

¹Investigador UBA, ponencia elaborada en el marco de Proyecto de Investigación UBACYT (código: 20020100100619) Programación Científica 2011-2014. Título: “Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento” Directora: Myriam Feldfeber.

²Para anazlizar el proceso venezolano recurrimos a: Azzellini, Darío, “América Latina: La revolución bolivariana: ‘o inventamos o erramos’. Claves para leer el proceso de transformación social venezolano”, en revista *Herramienta*, N° 36, Buenos Aires, octubre de 2007.; Azzellini, D. “La Construcción de dos lados: poder constituido y poder constituyente en Venezuela. Párticipación, búsqueda de nueva democracia, y los Consejos Comunales como mecanismo de autogobierno local”, mimeo, s/f.

³ Venezuela cuenta con 24 Estados – análogos a las Provincias en Argentina- y un Estado Nacional. Hay una red de instituciones que responde al Estado Nacional (mayoritaria) y otra que depende de cada Gobernación. Por su parte, las Misiones Educativas se constituyeron como una red institucional que fue incorporando a su órbita las llamadas “escuelas bolivarianas” de todos los niveles.

⁴ Narvaja de Arnoux, Elvira, *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*, Buenos Aires, 2008, Biblos

⁵ Utilizamos para ver este tránsito diversos materiales y documentos: la Ley Orgánica de Educación, N° 2635, de 1980; la Ley de Universidades de 1970; el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, Decreto 313 de noviembre de 1999; el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Decreto 1.011 de octubre de 2000; el documento gubernamental “La

El Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista – Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013(PNSB) señala en su presentación que *“Venezuela se orienta hacia la construcción del Socialismo del Siglo XXI, a través de las siguientes directrices: I. Nueva Ética Socialista; II. La Suprema Felicidad Social; III. La Democracia Protagónica Revolucionaria; IV. Modelo Productivo Socialista; V. Nueva Geopolítica Nacional; VI. Venezuela: Potencia Energética Mundial; VII. Nueva Geopolítica Internacional.”*⁶

En 2010 se sancionó una batería de leyes de gran trascendencia: las Leyes Orgánicas del Poder Popular, de las Comunas, de Contraloría Social, del Sistema Económico Comunal. Su tratamiento excede los límites de este trabajo, pero sientan las bases de una democracia sustantiva, protagónica y participativa.

Al mismo tiempo que “legalizan” una realidad parcial de la sociedad venezolana y que revelan una intencionalidad política de la fuerza gobernante, pronto aparecen las primeras tensiones y desafíos que expresan estas normas así como su aplicación. Veamos:

Primero, **lo nuevo contra lo viejo objetivado-institucional**. Por caso, las Comunas coexisten con la antigua institucionalidad jurídico-político-administrativa heredada de la IV República⁷. Aparece un conflicto entre las autoridades de las instituciones tradicionales frente a las Comunas pues atraviesan una convivencia transicional de complejísima dinámica y sin resultado asegurado de antemano.

Segundo, **las resistencias de los viejos factores de poder** que vienen batallando por los más diversos medios contra los cambios en curso.

Tercero, **la persistencia de lo viejo conviviendo con lo nuevo en el Sujeto Pueblo**. En muchos casos se sostiene un sentido común clasista que se asienta en valores y principios antagónicos a los que pregona y propicia el discurso oficial.

En cuarto lugar, **las invenciones producto del ensayo y el error**. Es así que la creación de lo nuevo exige un camino de invenciones que no siempre son adecuadas a los objetivos buscados.

Así las cosas, el proceso transicional – en el que nadie puede anticipar un ganador de “final de juego”- se advierte la enorme complejidad de las acciones de desmontaje y transformación de las instituciones, relaciones, estructuras y dinámicas del viejo orden como de invención de la nueva sociedad.

II. Política Educativa Bolivariana

El punto de partida de la educación bolivariana es la heredada del modelo neoliberal, implementada con fuerza en los años noventa.

Diversos documentos oficiales (nota al pie N° 4) cuestionan al modelo educativo tradicional, su estilo gobierno autoritario y tecnocrático así como la imposición de una dinámica excluyente como

Educación Bolivariana. Políticas, Programas y Acciones. Cumpliendo las metas del milenio”, Caracas, noviembre de 2004; el documento “Políticas, Programas y Estrategias de la educación venezolana. Informe nacional de la República Bolivariana de Venezuela”, agosto 2004. Se revisó el “Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo”, Caracas, septiembre de 2007. Como marco general la Constitución Bolivariana (y algunos elementos útiles del proyecto de Reforma que no pudo imponerse en el Referendo de 2007, pero que marcan la política del gobierno de Hugo Chávez). Finalmente Nueva Ley Orgánica de Educación sancionada el 15 de agosto de 2009 y las otras leyes señaladas en el cuerpo de la ponencia en esta misma sección

⁶ Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista –PPS- Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013, pgs.5-7. Caracas, s/f:

⁷ La IV República, producto de una insurrección popular contra el gobierno dictatorial de Marcos Pérez Jiménez, en el curso de 1958 se expresó a través del Pacto de Punto Fijo que estableció un régimen bipartidista (Acción Democrática y COPEI; básicamente) que aplicó el “capitalismo de bienestar petrolero”, introdujo en los ochenta el neoliberalismo y estalló en los años noventa con el triunfo de Hugo Rafael Chávez Frías. Se lo entiende como sinónimo del “Antiguo Régimen” que vino a ser superado por el proyecto bolivariano en curso.

consecuencia de una acción desertora del Estado en materia de derechos y garantías. Se señala críticamente la adopción lineal de modelos pedagógicos exógenos que no respondían a las realidades, los intereses, las necesidades y las demandas del pueblo venezolano. También se denuncia la fragmentación que se opera(ba) como consecuencia de la división social capitalista del trabajo, escindiendo teoría y práctica, compartimentando disciplinas; oponiendo la realidad al conocimiento; sometiendo lo pedagógico a lo burocrático; imponiendo unas relaciones jerárquicas y autoritarias entre quién gobierna y quién es gobernado, entre el autorizado al uso de la palabra y el privado de ella. En suma, se trata de un modelo reproductor de la desigualdad educativa.

Para modificar este cuadro, el Estado y la Sociedad reformularán profundamente el sentido, la dirección, los contenidos y las formas de intervenir en educación. Se desarrollan, así, acciones tendientes a la democratización del acceso, del conocimiento y del poder.

Entre otras implicancias, es preciso profundizar una relación de integración entre la escuela y su comunidad, sumándolas al proyecto nacional de desarrollo

Construir una educación emancipadora presupone, por tanto, ingentes transformaciones en el Estado y sus modos de intervención, en la organización del currículo, en la reconfiguración del trabajo de enseñar y en la formación docente. También se exigen cambios en la organización de los contenidos, modos, atribuciones, responsabilidades, derechos niveles de gobierno y participación, en las relaciones pedagógicas y en las dinámicas institucionales.

La normativa: novedades de forma y de fondo

La Ley Orgánica de Educación fue sancionada en agosto de 2009, a una década de iniciado el proceso político bolivariano. Este dato expresa la decisión de aplicar un recorrido de ensayos convocando a las instituciones educativas a desarrollar propuestas creativas basadas en la propia experiencia acumulada bajo criterios participativos.

A partir de esas experiencias, incluido el acervo acumulado⁸, se van consolidando formas de enseñar y aprender, dispositivos y dinámicas institucionales, gubernamentales, herramientas político-educativos que permiten ir instituyendo un nuevo modelo educativo. En suma, la política educativa se construye desde la recuperación del hacer de los docentes, interpelados como colectivo transformador. Así lo explica un docente de un liceo bolivariano:

“... Ud. habló de la Ley Orgánica de Educación, vio lo bonita que es... pero la Ley Orgánica de Educación es de reciente data... Nosotros somos Liceos Bolivarianos desde antes que naciera la Ley Orgánica de Educación... Este es un proceso completamente distinto a los anteriores... Antes aquí en la educación se cambiaba el reglamento, el patrón y después se los llevaba a los docentes para que nosotros lo aplicáramos... Aquí en cambio nos permitieron a nosotros experimentar, transformar la realidad, ver como nosotros desde nuestros espacios podíamos mejorar el sistema educativo y después de eso es que la Ley Orgánica se adoptó... o sea que cuando leemos la Ley Orgánica nos vemos reflejados allí, porque prácticamente lo que está allí escrito es el día a día de lo que nosotros hacemos.”⁹

Repasemos ahora los contenidos fundamentales de la norma.

⁸ Cabe consignar que existe en Venezuela una tradición inmediata y otra de largo plazo en el desarrollo de propuestas pedagógicas de signo emancipador. Podemos remontarnos a Simón Rodríguez, desde fines del siglo XVIII sentó las bases de una pedagogía liberadora. En el siglo XX se reconoce la influencia de Luis Beltrán Prieto Figueroa. Y desde fines de los años 80 y primeros 90 el Movimiento Pedagógico Revolucionario que alimenta el actual recorrido transformador que fluye hoy como actor fundamental del proceso instituyente en curso.

⁹ Entrevista a Docentes, febrero 2011, Aragua, Venezuela.

La LOE concibe a la educación como un “*derecho humano*” (4º) y como “*pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.*” (3º).

Entre sus fines se propone el desarrollo “*del potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, conciente, protagónica (...) comprometida con los procesos de transformación social y con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos.(...)*” (15º.1) También se plantean las exigencias de una formación para la ciudadanía y se insta a “*desarrollar una nueva cultura política fundada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria.*” (15º.2)

El artículo 14º refiere a la concepción de educación y establece la legitimidad de determinados contenidos. Enuncia que “*La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes*”. Esta afirmación impacta en el modelo de “trabajo docente” y en la relación pedagógica. Los intereses y necesidades de los sujetos de la educación constituyen para la norma el primer ordenador de la enseñanza. Un aspecto de enorme trascendencia se revela en la idea profundamente subversiva de un docente que es investigador, productor del conocimiento válido. Estas afirmaciones cambian radicalmente el modo de concebir y construir el currículo, de organizar la estructura del trabajo docente, de definir sus necesidades de formación – inicial y en servicio-, de configurar el uso del tiempo y del espacio así como de revisar sustancialmente las relaciones entre saber y poder, o los modos legítimos de conocimiento que se producen y circulan en la institución educativa. En el artículo 6, numeral 3, literal d) plantea que el Estado velará por un “*Desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación entre las actividades manuales e intelectuales*”. Se plasma la noción de sujeto capaz de desarrollar todos los aspectos de su personalidad, a la vez que plantea la superación de la división social capitalista del trabajo y las múltiples escisiones entre teoría y práctica, entre disciplinas. Esta formulación tiene previsible incidencias en las dimensiones epistemológicas, pedagógicas y organizativas. El sistema educativo contribuiría desde estos enunciados a promover el desarrollo omnilateral de los seres humanos y, a la par, a contribuir a la reunificación del hacer y el pensar. Esto implica nuevas relaciones con la realidad concreta, “externa” a la institución educativa, una reconfiguración de los saberes válidos, una redefinición de las metodologías de enseñanza; una reorganización del trabajo docente y de los modos y contenidos de la formación inicial y posterior de los enseñantes. En suma, trastoca de manera radical las finalidades, los medios, los modos de organización de la educación.

En consonancia con estas novedades, la evaluación es planteada en la norma como un dispositivo integral para esa educación emancipadora, asumiendo un carácter integral, político-educativo y pedagógico. Afirma la LOE que entiende a

“...la evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y, en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso.” (44º)

Esta definición está en las antípodas de la concepción aún dominante en el mundo que propicia una evaluación punitiva a través de la medición y comparación de resultados, muy por el contrario, es concebida como parte del proceso de aprendizaje y está orientada a ser un instrumento para garantizar el derecho a la educación

En relación al Gobierno del Sistema Educativo ya se señaló que el Estado asume un papel rector que acompañará la construcción de este modelo pedagógico a través de

“una administración eficiente, efectiva, eficaz, desburocratizada, transparente e innovadora, fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad, ética, honestidad, legalidad, economía, participación, corresponsabilidad, celeridad, rendición de cuentas y responsabilidad social”(6.3.j).

Se plantea la exigencia de superar prácticas burocráticas, así como promover prácticas participativas. Los funcionarios no pueden alegar desde esta concepción el cumplimiento de una orden, asumiendo sus responsabilidades en la gestión, haciéndose cargo de los efectos de sus decisiones. Es interesante apuntar que se usan términos – como el de rendición de cuentas- que reflejan dispositivos que, en el marco de relaciones de transformaciones profundas, mutan radicalmente su significado.

Siendo que la sociedad que se propone construir se define como una democracia protagónica y participativa, la norma debe contemplar dispositivos que permitan reformular sustancialmente las relaciones entre las instituciones escolares y su contexto como la propia dinámica y vida de la educación como campo específico. Se van creando múltiples ámbitos de intervención para opinar y decidir.

La norma establece algunos reaseguros en varias direcciones simultáneas. En relación a las garantías, compromete un financiamiento incremental.

Quedan plasmados en el texto algunos dispositivos novedosos para la construcción del currículo, que ahora se plantea como un proceso en el que intervienen múltiples actores y participan de manera radicalmente distinta al modo en que se implantó históricamente. Es superada la vieja concepción que ve al currículo como una construcción elaborada por encima y por afuera de los miembros de la comunidad educativa. Si uno de los instrumentos de transformación de la realidad social y educativa es la regulación, se han generado otros mecanismos para ir procesando la transición de una educación adecuada al objetivo del socialismo del Siglo XXI.

Lo expuesto hasta aquí permite ver una faz de avances relativos a la construcción de una educación emancipadora.

El Estado ha recuperado un acervo de experiencias pedagógicas preexistentes que fueron organizadas bajo la cobertura institucional de Proyectos Bandera, Programas y Misiones. Es decir: se recurrió a modos flexibles de articulación y estímulo de aquellas prácticas pedagógicas funcionales a la creación del nuevo orden social.

Algunas de esas experiencias que tenían entidad propia antes del actual proceso político – e inclusive nacieron en general contra las políticas públicas previas- ahora constituían motores de la transformación pedagógica y a partir de esos afluentes se va reconstruyendo una política educativa que articula complejamente la relación entre las instituciones y los niveles ministeriales.

La Ley Orgánica de Educación recoge la tradición y la experimentación de la primera década del gobierno de Hugo Chávez y define lineamientos para toda la política educativa.

Dispositivos como las evaluaciones de directivos y docentes por la comunidad, o planificaciones con intervención de los actores de la comunidad general y la comunidad educativa (vía PEIC-PA) configuran otros tantos instrumentos que van modificando los modos de enseñar y de aprender. La introducción de la actividad productiva – Programa Todas las Manos a la Siembra- como parte del currículo que debe integrarse a la enseñanza de los saberes científicos es otro apoyo del

cambio. Un más a mencionar es la introducción en la institución educativa de actividades culturales propias de las comunidades territoriales que pasan también a ser parte del conocimiento legítimo y valioso. Incitación al trabajo colectivo, vinculación de teoría y práctica, interpelación a los docentes como sujetos productores de conocimiento y motores de las transformaciones en sentido emancipador; más participación del estudiantado, de los padres y, crecientemente, del Estado Comunal en construcción.

III. Obstáculos, tensiones y paradojas para la educación emancipadora

Los avances señalados hasta aquí no constituyen sino una de las caras de este proceso histórico-social.

Es preciso ahora, pues, hacer un breve – y seguramente incompleto- relevamiento de los obstáculos, tensiones, contradicciones que ralentizan, complican, obstaculizan y resisten el avance de las transformaciones en curso. Explicitamos nuestro límite: no se tratará de un análisis exhaustivo ni podrá desplegarse con la profundidad que ameritarían estos recorridos... Es apenas una enumeración de elementos que han sido reconocidos como problemáticos en las observaciones y diálogos con los actores o que se desprenden de la lectura de documentos, o de su confrontación con la realidad empírica.

Organizamos tres ejes de abordaje: la política educativa; la vida de las instituciones y, en tercer lugar, del trabajo docente.

III.1 (Dis)continuidades de la Política Educativa

En el plano de la política general pueden señalarse continuidades de experiencias previas (que coexisten con las rupturas ya indicadas antes)

Un aspecto negativo ha sido la discontinuidad entre una gestión ministerial y la siguiente. El primer Ministro – Héctor Navarro- impulsó la Constituyente Educativa que debatió por más de dos años el modelo educativo nacional a construir. De ese debate surgió el Proyecto Educativo Nacional, parcialmente retomado por el segundo Ministro, Aristóbulo Istúriz Almeida, quién desplegó bajo el formato de misiones la “educación bolivariana” que significó, en algún sentido, un llamamiento a romper los currículos o programas preestablecidos y a construir una propuesta pedagógica fundada en nuevas relaciones entre escuela y comunidad, concibiendo al docente desde una didáctica de la investigación. A Istúriz le sucedió en 2007 Adam Chávez quién a partir de particulares coyunturas políticas desarrolló un Currículo Bolivariano, lo que implicó el desconocimiento de lo hecho por su antecesor. Esta política a su vez, desestimada por el cuarto Ministro –Héctor Navarro- quién impulsa la recuperación de muchas de las propuestas desplegadas a partir de la Constituyente Educativa. En este marco se sanciona la nueva Ley Orgánica de Educación. En una misma dirección, la aplicación estatal de experiencias valiosas que han sido discontinuadas.

Si de cortocircuitos hablamos, un tercer elemento a resolver es la potencial conflictiva entre el Estado Nacional y los Estados - a veces con autoridades distintas que comparten un proyecto, otras con autoridades que responden a proyectos políticos antagónicos (el caso de los gobernadores opositores de la derecha)- que impiden la construcción de una única política educativa.

Un cuarto elemento problemático, vinculado al propio Ministerio de Educación, es su funcionamiento burocrático y las profundas dificultades de operar eficazmente para impulsar los cambios en el resto del sistema.¹⁰

¹⁰ El documento “Sistematización de la Jornada de Evaluación de la Gestión en el Ministerio del Poder Popular para la Educación”, publicado en Junio de 2010 con la firma de Carlos Lanz, se vuelcan los resultados de talleres con los niveles de

III.2. Las resistencias en las instituciones educativas

En nuestro trabajo de campo pudimos relevar que en las instituciones se registra la adopción pública de un discurso que bien puede denominarse “políticamente correcto” en el que se afirmaban los principales postulados de una educación emancipadora. En el trabajo de los grupos, sin embargo, aparecían enunciados de marcas de la vieja educación.

Las posteriores observaciones y entrevistas dieron cuenta de realidades mucho más intrincadas que aquellas relatadas en los talleres, donde suelen asomar las contradicciones¹¹. Hay, por supuesto, instituciones que avanzan en el sentido indicado por la LOE.

Otras están en procesos de transición de gran complejidad. Por ejemplo, los Liceos están en un proceso de transformación de la organización académica, y las disciplinas se van transformando en áreas promoviendo una integración interdisciplinaria del conocimiento. En algunos liceos, se organizaron los dos primeros años según la estructura de áreas y los tres últimos continúa la organización por disciplinas, lo cual genera pasajes traumáticos para los muchachos y muchachas. En otros Liceos se camuflan los nombres y se siguen generando similares prácticas que las que regían en la vieja escuela.

III.3. Trabajo Docente

El trabajo docente está desafiado a modificar sustantivamente su contenido, su forma, su estructura, sus relaciones. La exigencia de un docente investigador, y de unas nuevas relaciones entre teoría y práctica, entre el aula y el contexto, la exigencia de planificar a partir de necesidades e intereses y no de un currículo prescripto supone un profundo cambio cultural que será producto de mucho esfuerzo.

Este modelo de trabajo exige una construcción colectiva con los docentes y los estudiantes. Cambia el modo de planificar, el propio concepto de aprendizaje y los modos de evaluación.

En algunos lugares se implementan formas novedosas de evaluación de los aprendizajes. En el Estado Aragua en los Liceos, los dos primeros trimestres se evalúan con descripciones cualitativas de los aprendizajes – y las dificultades- de cada estudiante. Sólo el último trimestre se pone una nota por el requerimiento burocrático ministerial (otra de las tensiones en curso) y, en algunos casos, por los requerimientos de los padres.

Otro cambio muy sustantivo remite a modos de designación o evaluación de directivos y docentes. En el caso de los directivos, se desarrollaron procesos de selección con participación de la comunidad donde está inserta la institución educativa. Los docentes, por su parte, son evaluados por sus estudiantes, sus pares, por la comuna y por sí mismos en un proceso muy novedoso que hace foco en la dimensión pedagógica, no punitiva.

Todos estos dispositivos y definiciones van reconfigurando notablemente los rasgos del trabajo docente.

El punto es bien interesante pues ocurren situaciones ciertamente paradójales que habrá que ir resolviendo en el tiempo.

Señalamos aquí apenas tres contrapuntos significativos.

alta dirección del Ministerio donde quedan formuladas una serie de críticas (y autocríticas) acerca del funcionamiento ministerial en términos de reproducción de prácticas burocráticas, ineficientes, conservadoras.

¹¹ Y no podría ser de otro modo pues en los talleres convergen miembros de distintas comunidades educativas con realidades bien divergentes. La realidad de cada institución es un mundo, y en esos confrontos aparecen las diferencias, más allá de las propias contradicciones en cada institución, que existen y hacen a la dinámica escolar.

Uno remite a una tensión entre proyecto político y proyecto pedagógico en el sentido que vamos a sugerir: según testimonios de algunos docentes de Liceos Bolivianos una gran mayoría de enseñantes tiene posturas críticas del proceso revolucionario más o menos activas y la paradoja es que muchos de ellos suscriben al nuevo modelo pedagógico en desarrollo.

Un segundo contrapunto remite a las condiciones de trabajo. En efecto, las regulaciones no han variado sustancialmente en términos del modo de contratación. Si bien hubo incrementos salariales todos los años hay designaciones de docentes por 12 horas semanales, otras por 36 y otras por 54, lo cual dificulta el trabajo colectivo. También hay un tratamiento distinto para las instituciones bolivarianas – de jornada extendida – frente a otras que tienen una duración de medio día, lo que dificulta la consolidación de un proyecto pedagógico.

Un tercer elemento que opera como contradicción se refiere a la formación docente, sus ámbitos y programas frente a las nuevas realidades pedagógicas en construcción. Los futuros docentes se forman en las Universidades.

Los testimonios relevados en entrevistas dan cuenta de la persistencia conservadora de un grupo de universidades tradicionales. Parecen continuar – según los testimonios disponibles- viejas prácticas teoristas, disociación de la práctica, o prácticas al final de la carrera, desconocimiento de la educación realmente existente.

Como contrapunto, otras universidades inscriptas en el Plan Nacional de Formación de Formadores- han modificado sustancialmente la formación docente , y el futuro docente va desde el primer cuatrimestre a las instituciones educativas.

En pocas palabras, un segmento de las instituciones formadoras de maestros y profesores parecen conservar viejas modalidades de formación de enseñantes. En todo caso, el punto queda como agenda para seguir profundizando cuanto de las perspectivas de sujetos que cuestionan a las Universidades tradicionales se registran empíricamente.

IV. A modo de cierre

El recorrido realizado permite percibir que la realidad que intentamos conocer está atravesada por una significativa multiplicidad de obstáculos pero también de avances.

El pasaje por las novedades del proyecto educativo en curso, lejos de ser un inventario pacífico de reformas sustantivas se revela como un proceso con una dinámica sumamente compleja de continuidades y rupturas en el campo pedagógico (que expresa en esa esfera específica un proceso generalizado a todos los demás campos de la vida social).

Señalamos una serie de tensiones que se despliegan en el proceso social más amplio. Enumerando brevemente, vimos que frente a estructuras e instituciones prototípicas del viejo régimen emergen invenciones organizacionales que se proponen revertir los rasgos estatales clasistas, burocráticos, excluyentes, anti-participativos. Esto es así en todo el cuerpo estatal y por tanto también en la esfera educativa. En ese contexto, se complejiza la dinámica social, política e institucional enormemente.

Un primer nivel de la disputa, este sí explícito, es por el sentido. El “para qué educar”, el “cómo” hacerlo, el “qué” y el “con qué”.

Vamos concluyendo con algunas reflexiones sobre las tensiones fundamentales en este proceso transicional hacia la construcción de un orden social fundado en la justicia, para el cual es imprescindible la creación de una educación emancipadora.

Recuperamos la noción de **justicia** sistematizado por Nancy Fraser y tres dimensiones que la reflejan: la **redistribución** de los bienes materiales y simbólicos; el **reconocimiento** de lo diverso y la **participación efectiva** en la construcción de un proyecto colectivo de presente y de futuro.

Esta noción de “justicia” puede aplicarse al campo de la educación. La justicia educativa puede pensarse a partir de los siguientes ejes:

- 1) Democratización del acceso
- 2) Democratización del conocimiento
- 3) Democratización del poder, y del gobierno.

En primer lugar nos referimos al requisito de una educación emancipadora en términos de **democratizar el acceso**. Esto supone, antes que nada, un compromiso del Estado para que el derecho a la educación. Pero, al mismo tiempo, reclama esfuerzos de las instituciones y los docentes. Por un lado, se han ensayado dispositivos democratizadores en muchas instituciones educativas: ámbitos individualizados o grupales complementarios para asegurar los procesos de aprendizaje o mecanismos de evaluación cualitativa (sin nota) con registros sobre los avances y dificultades de cada estudiante. Frente a estas modificaciones, conviven y persisten las viejas modalidades clasistas, sexistas y racistas de la educación tradicional.

Un segundo plano para la educación emancipadora remite a la **democratización del conocimiento** lo que supone – entre otras cosas- novedades en la definición de lo que llamamos “conocimiento legítimo”.

El modelo pedagógico oficial apunta a la construcción de lo que ellos denominan la “soberanía cognitiva”. También se apunta al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad – el pensar, el decir, el sentir, el hacer, el convivir- y también la voluntad de integrarse a un proyecto común. Aparecen experiencias de planificación en vinculación con la comunidad – los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios y los Proyectos de Aprendizaje- . Se trastoca el concepto de currículo o diseño curricular por el de “desarrollo curricular”, que ahora se presenta como una construcción colectiva que pone en juego el diálogo de saberes y las necesidades, intereses y posibilidades de la comunidad, los estudiantes y los docentes. Esta reformulación reclama también una modificación del propio proceso de trabajo y la estructura disciplinar, reformulándose la organización por materias (siguiendo la lógica de las disciplinas) y propiciándose una reorganización por áreas , promoviendo el funcionamiento colectivo de equipos docentes.

Los modos de resistencia aquí de lo viejo pasan o bien por la conservación de los viejos formatos disciplinares, la noción de evaluación punitiva y la disociación entre la vida del aula y la vida extramuros.

Se han señalado aquí entre otros obstáculos la reproducción de condiciones de trabajo inconsistentes con la flexibilidad del modelo pedagógico en construcción. Y también la continuidad de ámbitos de formación inicial y en servicios de una parte de las Universidades Públicas que persisten en los viejos modelos de formación docente. Finalmente, en el campo de la **democratización del poder**, se fueron promoviendo diversos ámbitos de participación en las instituciones y en la relación instituciones-comunas, que iban desde la planificación curricular a la evaluación de directivos y docentes.

La propia sanción de la Ley Orgánica de Educación refleja los avances más significativos de una porción de los docentes venezolanos.

En el campo de las instituciones escolares, las prácticas opresivas ocurren y pueden ser más o menos disimuladas, pero el discurso ahora hegemónico las descalifica por completo.

En suma, este recorrido por la vertiginosa dinámica de cambios en la Venezuela Bolivariana nos permite vislumbrar la complejidad de los procesos de transición de una sociedad a otra, de una educación a otra de signo antagónico.

A estas alturas es imposible predecir el resultado en esta batalla entre lo nuevo y lo viejo, pero es posible dar cuenta de marcas de las novedades que viene creando y ensayando el proceso bolivariano.

Dignos hijos de Simón Rodríguez, los venezolanos recuperan su exigencia de crear una educación a partir de sus realidades, impulsando un desarrollo endógeno, capaz de reconocer y recuperar aportes de otros pero mirando desde su(s) identidad(es), construyendo y reconstruyendo un proyecto que asumen como propio:

“¿Dónde iremos a buscar modelos?- La América Española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O Inventamos o Erramos.”¹²

Claro que esta invención no es acierto inmediato, ni está exenta de tensiones, paradojas y contradicciones. El recorrido realizado nos permite aseverar que la senda encarada afirma en muchos de sus aspectos las exigencias de una educación emancipadora. La voz de un estudiante es una puerta a la esperanza:

“Referente a lo que habló usted de las experiencias, o de qué nos sirvió estudiar, bueno, digo yo que fue la base...fue la base fundamental para vivir lo que vayamos a vivir cuando salgamos a la calle... Nos enseñan (...) nos inculcan la idea, la chispa, de cómo es el mundo, como es el exterior, como se trabaja, como se estudia en la Universidad(...), cuáles son las problemáticas que hay . Normalmente ese apoyo es fundamental porque aquí nosotros somos como un pollito dentro del huevo que está esperando, que está madurando (...-Risas-...) y está por romper la cáscara , nos prepara para un mundo que es mucho pero mucho más difícil que el que tenemos aquí. Ya no somos los muchachos que entramos al Liceo...”¹³

Puede plasmarse este proyecto pedagógico o, por el contrario, ser derrotado. Lo cierto es que más allá de los resultados finales, este camino está dejando huellas que pueden recuperarse a la hora de imaginar una educación democrática y liberadora.

¹² Rodríguez, S. “O inventamos o erramos”, pgs. 137-138 En 1842“Sociedades Americanas”

¹³ Entrevista a Estudiantes, febrero de 2011, Aragua, Venezuela