

REDES AUTOGESTIONARIAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE UNA ALTERNATIVA PARA LA ACTUALIZACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA

PEDRO JOSÉ RIVAS / rivaspj@yahoo.com

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - ESCUELA DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE



La historia de la actualización docente en Venezuela es de cercana data. Como todo acontecimiento histórico ella está estrechamente ligada a los procesos económicos ocurridos, en nuestro caso particularmente a los últimos cincuenta años. Dos referencias de este tipo así lo indican.

La primera de ellas está asociada al modelo agrícola imperante hasta la aparición del petróleo. Caracteriza la educación del momento altos porcentajes de analfabetismo ubicados en los sectores rurales, una prosecución escolar detenida en las ciudades y un docente mayoritariamente sin formación pedagógica.

La aparición del petróleo y su explotación masiva generaron grandes migraciones de campesinos y pobladores hacia los campos petroleros, sin duda contribuyendo a mejorar el sistema de vida del venezolano y fortaleciendo el crecimiento de las principales ciudades del país.

La política de sustitución de importaciones y la adopción del modelo económico industrial de desarrollo, así como el advenimiento del esquema democrático populista, transformó la sociedad y el mundo de valores del ciudadano. Las ciudades empezaron a crecer vertiginosamente a la par que se fueron creando grandes cinturones de miseria conformados por sujetos excluidos de la riqueza petrolera.

Este segundo aspecto tuvo una gran incidencia sobre la educación, particularmente sobre la preparación del docente de aula. La democratización de la educación trajo consigo un aumento considerable de la demanda de servicios educativos, lo cual se manifestó en la construcción de escuelas y liceos públicos sin que existiese una relación proporcional con el crecimiento cualitativo de los educadores, dado que no hubo creaciones de instituciones pedagógicas en relación directa con la demanda estudiantil.

Como efecto de la masificación escolar el estado venezolano, sin criterio alguno, improvisó la colocación

de sujetos no graduados en las aulas de clase y en las direcciones de las escuelas, sin olvidar el sesgo partidista y populista de este mecanismo de selección de personal. Con la creación de las escuelas normales de El Mácaro, Rubio y Guayana y posteriormente con el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio se institucionaliza la **capacitación del docente** venezolano, como consecuencia de un modelo de desarrollo industrial y la adopción del modelo político democrático representativo.

Históricamente, **capacitar** se entendió como un proceso académico de habilitación pedagógica para una persona que estaba desempeñándose como educador sin la idoneidad profesional requerida por la formación docente. En esta circunstancia de “emergencia” observada fundamentalmente en los albores de la democracia, la **actualización del docente**, es decir, la atención que debía recibir permanentemente el profesional formado en las instituciones pedagógicas, quedó rezagada a un segundo plano, reduciéndose en algunos casos a jornadas o eventos académicos muy esporádicos, apenas alterándose este descuido oficial con la creación del sistema educativo venezolano en 1969.

El Ministerio de Educación en esa ocasión realizó operativos nacionales para adaptar a los docentes a los nuevos cambios de los programas de estudios y al nuevo régimen de planificación y evaluación por objetivos.

En el transcurrir de los cambios políticos acontecidos en el país, la **actualización del docente en servicio** tiene su partida de nacimiento en 1980 al promulgarse la Ley Orgánica de Educación e implantarse, por otra parte, la Educación Básica Experimental. Es a partir de este momento que el Ministerio de Educación inicia programas sistemáticos de actualización docente e incorpora por primera vez a las universidades nacionales al trabajo de adecuar las prácticas pedagógicas de aula de los educadores en servicio a las prescripciones normativas de la Ley y a los requerimientos curriculares señalados en los planes de estudio.

Estos acontecimientos históricos de la educación denotan significaciones conceptuales diferentes **entre la capacitación de docentes y la actualización docente**; no obstante, la realidad educativa del magisterio venezolano configura la existencia de **docentes titulados** y **docentes no graduados** generándose una confusión conceptual que perturba cualquier discusión académica seria, ya que el problema no es de naturaleza legal ni sindical.

Desde esta perspectiva, para un profesional de la docencia, es decir, un docente titulado, cualquier cambio curricular que se produzca o una innovación educativa

que se incorpore o la sustitución de un reglamento escolar por otro, se asume como actualización de un saber, dado que éste se está “poniendo al día” o asimilando nuevos conocimientos que enriquecerán su concepción o su hacer sobre la nueva realidad educativa.

La actualización es recibida por alguien que posee en su marco conceptual, los conocimientos académicos, las competencias y las expectativas profesionales que hacen idóneo su desempeño pedagógico. No existe, entonces, actualización docente para un sujeto sin preparación profesional previa o que sólo posea una práctica avalada empíricamente por su intuición, la sospecha, la evocación de la modelística de sus maestros de antaño o, en el mejor de los casos, por una fuerte inclinación vocacional tardíamente descubierta.

En este sentido, la **capacitación** debe entenderse como un proceso de profesionalización tardía **in situ** y quien la recibe es un sujeto que ha sido irregularmente autorizado a ejercer un cargo docente sin la formación académica y legal exigida.

En síntesis, una capacitación así establecida estaría orientada a formar tardíamente a una persona para que obtenga la preparación básica exigida para laborar dentro de los marcos filosófico, psicológico, biológico y sociológico requeridos por la formación docente.

Antecedentes inmediatos de la actualización

Los antecedentes más cercanos de la actualización docente, tal como ya se indicó, están marcados por los siguientes hechos:

1. La implantación del modelo curricular experimental de la Educación Básica (1982) estuvo sostenida por el Programa Experimental de Formación Docente, PREXFORDO, el cual estuvo dirigido a los maestros de la recién fenecida Escuela Primaria, con el propósito de convertirlos en **docentes integradores** para laborar en el Primer Ciclo (1° a 5° grados) y **docentes especialistas por áreas** (6° y 7° grados) de la Educación Básica.

2. La ascensión de un gobierno social-demócrata produjo en 1985 la revisión del Modelo Experimental de la Educación Básica y posterior adopción del modelo normativo de la Educación Básica, el cual eliminó las Unidades Generadoras de Aprendizaje como medio para la planificación y evaluación escolar, asumiendo otras modalidades temporales de planificación como los planes anuales, de lapso, semanales y diarios. Este hecho retornó a la Educación Básica modalidades de trabajo

provenientes de la Educación Primaria ya superadas.

3. Otro Plan de Actualización Docente se produjo a comienzos de la década del 90 con la puesta en ejecución de la **Guía Práctica del Preescolar**. En este caso un cambio de orientación curricular generó un plan de actualización a este primer nivel obligatorio del Sistema Educativo.

4. Finalmente, en 1995, se produce una de las reformas educativas más importantes realizadas en el país: la Reforma de la Educación Básica.

Esta proposición modificó radicalmente el currículo de las dos primeras etapas de este nivel y se implantó progresivamente un programa masivo e intensivo de actualización, incorporando para ello a las Universidades públicas, empresas especializadas en consultoría y Organizaciones No Gubernamentales.

Este Plan fue elaborado por el Ministerio de Educación, CENAMEC y Fundalectura para todo el país, contando con el financiamiento del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Estas consideraciones resumen los antecedentes más importantes de la actualización docente en Venezuela, a la vez que expresan la dualidad conceptual y práctica de la actualización y la capacitación docentes.

Conceptualización de la Actualización Docente

En los llamados programas de actualización docente se observa una tendencia muy marcada a reproducir el paradigma explicativo y axiomático predominante tradicionalmente en la escuela, así como reforzar la concepción de la enseñanza como intervención tecnológica y el docente como técnico especializado en la aplicación de un conjunto de reglas estandarizadas en el aula observadas a través de la planificación, las metodologías y la evaluación.

Esta tendencia oficial al reducir el proceso instruccional a un mundo de medios, procedimientos e instrumentos se vacía en su epistemología y axiología, desconociendo a la vez la dimensión trascendente de la acción educativa que comporta repercusiones morales, cualitativas e ideales no susceptibles de tecnificación y de control alguno.

En la mayoría de los casos la actualización está identificada con eventos u oportunidades para hacerle llegar al docente una entrega de información ya procesada que se pretende debe asimilarla, cuando no es el caso de

relacionarlo con instructivos técnicos para llevar el registro y control de la actuación del alumno en clase.

Estas actividades, preñadas de buenos deseos, casi nunca responden a las necesidades vivenciadas por los docentes, ni a sus preocupaciones más sentidas. Estas experiencias, normalmente, no han generado las modificaciones esperadas, más bien han fortalecido la dependencia de los maestros hacia quienes ellos perciben como los depositarios de un saber o signatarios de las transformaciones que el Ministerio de Educación ha decretado.

Es conocido que toda práctica, cualquiera que sea, obedece a una concepción, aun cuando el sujeto que la realice no esté conciente de ella. La insistencia sobre la deficiencias de las prácticas escolares trae consigo un estado de confusión en el docente cuando éste debe **enfrentar** la actualización. El maestro no comprende las razones por las que debe abandonar **las prácticas escolares cuestionadas**, paradójicamente tampoco comprende las razones por las que debe realizar otras. Las propuestas y sus actividades se les presentan fuera de un contexto teórico y práctico que les permita entenderlas como provechosas, útiles y trascendentes para el avance de sus alumnos.

Como consecuencia, en la gran mayoría de los casos, estas actividades son abandonadas cuando no deformadas; sólo queda un discurso que más bien aleja al educador de la búsqueda de una mejor comprensión de su labor. Para iniciar un cambio en el aula es necesario estar imbuido en un cuerpo teórico que le permita construir una nueva práctica.

La mayoría de las experiencias de actualización siguen viendo a ésta **como un mecanismo de entrega o transmisión de información más que como un proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento en sus diferentes manifestaciones cognitivas, afectivas o sicomotoras**.

La información, señala Piaget, sólo se constituye en estímulo cuando existe una estructura capaz de asimilarla. Por ello, la actualización, desde nuestra perspectiva, se fundamenta obligatoriamente en una experiencia previa que descansa sobre la formación docente preliminar; si esta formación no existe, entonces estamos hablando de un sujeto a quien habría que capacitar, ya que no estaba preparado para renovar sus conocimientos o para ponerse al día sobre una innovación pedagógica o un cambio curricular determinado.

En un verdadero proceso de actualización, las ideas, teorías o proposiciones deben ser presentadas de manera que permitan a los otros reconstruir la realidad a la que hacen referencia para poder comprenderla. Un docente

no cambia sólo leyendo un material interesante u oyendo una excelente explicación de un facilitador sobre algo que explique un fenómeno. La teoría no puede enseñarse como hecho dado, para comprenderla hay que, necesariamente, reconstruirla, y leer y escuchar sobre la teoría no siempre reemplaza esa experiencia, salvo para quienes esa temática se ha constituido en objeto de reflexión constante.

La actualización debe, entonces, entenderse como un **proceso de aprendizaje permanente**, que puede generar una modificación de la práctica, tanto de lo que se hace como de la forma en que se hace. Llegamos a modificar lo que veníamos haciendo porque modificamos lo que veníamos pensando. En otros términos, la actualización en el campo de la enseñanza debe involucrar cambios a nuestras concepciones, ya que éstas, como lo dice Porlán, “no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que de hecho guían y orientan nuestra actuación en el aula” (Porlán y Marín, 1975). Cambios en nuestras concepciones referidas no sólo a la materia u objeto de conocimiento particular, sino a nuestras concepciones sobre el aprendizaje y sobre nuestro papel como enseñantes.

En esta visión de la actualización como proceso constructivo no puede esperarse que los docentes cambien, por ejemplo, su concepción sobre el aprendizaje de las matemáticas, sólo oyendo y discutiendo sobre el Currículo Básico Nacional, Psicología Genética o sobre Epistemología; ellos requieren, también, ser considerados aprendices, es decir, requieren participar en situaciones en las que puedan pensar, indagar, formular hipótesis, ponerlas a prueba, equivocarse, intercambiar con otros, rehacer lo realizado. Estas vivencias permiten ir construyendo estructuras cada más inclusivas, más complejas para descubrir que se aprende activamente cualquier realidad y que ello requiere un tiempo y oportunidad para aprender. De allí se desprende que cualquier modalidad de actualización docente debe entenderse como un aporte a un proceso permanente y no como un hecho puntual, tal como se observa en los llamados operativos o jornadas intensivas de actualización.

El análisis y la reflexión conjunta sobre estas experiencias en las que hemos participado también propician el surgimiento de los postulados teóricos que subyacen en todo proceso de aprendizaje como lo afirma Paulo Freire: “La teoría emerge de la discusión crítica de la práctica, es aquí, entonces, donde el material teórico se hace significativo, ya que se trata de la propia experiencia; los sujetos pueden predecir e inferir más fácilmente y, por lo tanto, la comprensión se hace más

próxima a lo tratado por los diferentes autores que se estudiarían. Pero además, estas experiencias posibilitan la creación de formas de trabajo más acordes con la manera como los sujetos aprenden, porque nos exigen redefinir también nuestra labor como enseñante: ¿de qué se partió, cuál fue la respuesta del enseñante, cuál fue la importancia del grupo, por qué estos temas y no otros?”.

En síntesis, cualquiera sea la instancia de actualización que se escoja y utilice: talleres, jornadas, seminarios, charlas, visitas a la escuela u otras, las situaciones a ofrecer deben regirse por ciertos principios para construir una opción de cambio, responder a sus preocupaciones o intereses, constituirse en un desafío para sus concepciones, propiciar la reflexión y el intercambio; la teoría, y muy especialmente la referida al proceso de aprendizaje, nos debe servir más que como contenido a tratar, como condicionante de nuestra función como enseñante. Por último, de la teoría hecha práctica en situaciones ofrecidas por nosotros, como de los supuestos teóricos surgidos del análisis de la experiencia vivida, se proyectarán los cimientos sobre los cuales el docente construirá una nueva práctica, una nueva forma de trabajar con los niños, más congruente con sujetos que intentan constantemente entender la realidad.

Situación actual de la Actualización Docente en Venezuela

De las consideraciones anteriores y de nuestro estudio se puede inferir el estado en que se encuentra la actualización docente en estos momentos.

1. El proceso de actualización docente en Venezuela está supeditado, esencialmente a los lineamientos que sobre la materia establece el Ministerio de Educación, los cuales responden a las modificaciones a que es sometido el currículo escolar o a las innovaciones académicas o jurídicas que alteran la dinámica escolar.

2. En los estados no existe autonomía académica ni financiera para desarrollar propuestas curriculares ni planes de actualización docente. Las Direcciones de Educación de los Estados y las Alcaldías Municipales son instancias de suyo paralizadas. Las Zonas Educativas no tienen capacidad profesional, credibilidad ni iniciativas académicas que pudieran generar políticas y planes de actualización docente. Más grave aún, carecen de recursos financieros para dirigir procesos como los aquí indicados. Paradójicamente, carecen de equipos de trabajo altamente competentes para asumir cualquier propuesta que se les presente.

3. Las universidades nacionales han participado en la actualización docente en Venezuela en dos planes nacionales. En 1982 con el Programa Experimental de Formación Docente, PREXFORDO, y en el lapso 1995-99 con los planes auspiciados por el Ministerio de Educación para implantar la Reforma Educativa en la Educación Básica. Esta participación se redujo a ejecutar las propuestas de actualización presentadas por CENAMEC y Fundalectura. No obstante, podría afirmarse que la universidad venezolana, desafortunadamente, ha tenido escasa o nula participación como institución generadora de políticas y planes de mejoramiento académico, amén de experiencias exitosas localizadas en la provincia pero de cobertura académica limitada.

del docente con los objetivos previstos en los programas de actualización.

2. Estos resultados ponen de manifiesto que las ofertas de actualización realizadas a través de los llamados *operativos o jornadas masivas de carácter intensivo* no han logrado, en la mayoría de los casos, propiciar cambios perdurables en la escuela, razón por la cual es deseable revisar esta situación a fin de detectar las verdaderas causas de estos intentos, prácticamente fallidos, cuyos costos son enormes, no sólo en lo financiero sino en el esfuerzo humano desplegado, así como en la generación de expectativas, tanto de quienes facilitan el proceso como de quienes se supone son los beneficiarios primarios de la actualización.

3. Los planes de actualización docente implantados desde 1995 han creado en el docente una cultura según la cual éstos se conciben como respuestas eventuales, intermitentes, puntuales e inmediatistas. Esta visión totalmente accidentada y deforme del proceso de actualización está marcada por una fuerte tendencia a privilegiar lo técnico y lo práctico en detrimento de la reflexión teórica que la fundamenta y a ver la teoría como innecesaria y reparada de la materia pedagógica.

4. Una actualización así vista refuerza la percepción de que la docencia es un oficio práctico y no una profesión rigurosamente académica altamente comprometida con el humanismo, la ciencia, el arte y la técnica. Esta concepción cortoplacista centra su actividad en el tallerismo y deforma la verdadera concepción de la actualización como un proceso permanente basado en la responsabilidad, el interés, la perseverancia, la autoestima, el crecimiento personal y el desarrollo profesional.

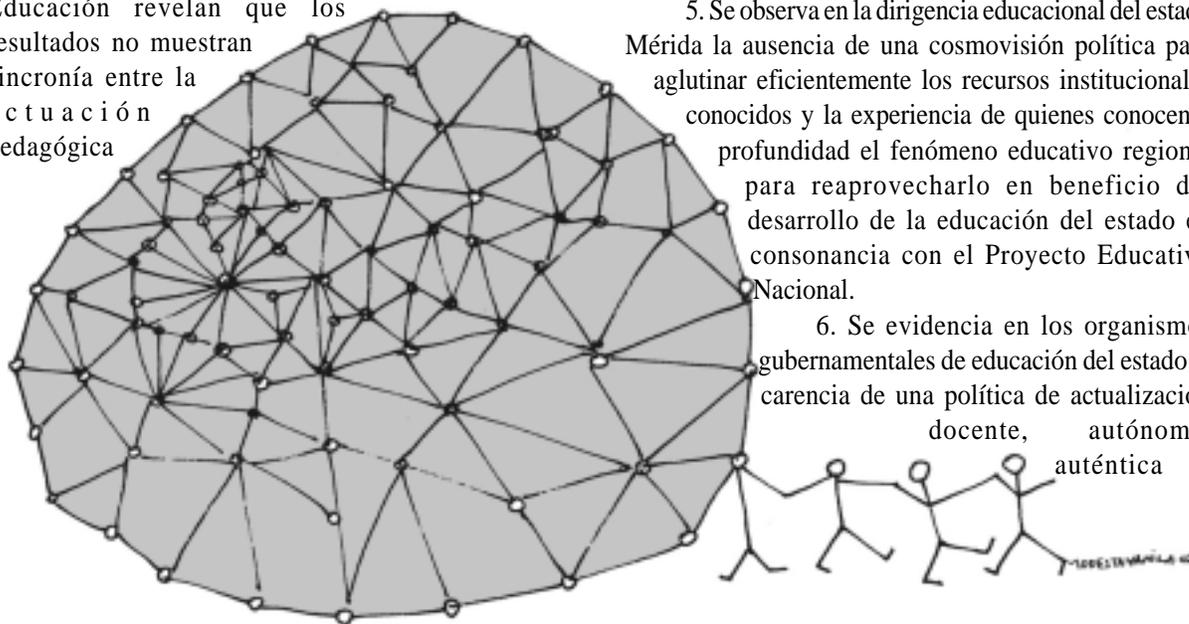
5. Se observa en la dirigencia educacional del estado Mérida la ausencia de una cosmovisión política para aglutinar eficientemente los recursos institucionales conocidos y la experiencia de quienes conocen a profundidad el fenómeno educativo regional para reaprovecharlo en beneficio del desarrollo de la educación del estado en consonancia con el Proyecto Educativo Nacional.

6. Se evidencia en los organismos gubernamentales de educación del estado la carencia de una política de actualización docente, autónoma, auténtica y

Situación de la actualización docente en el Estado Mérida

En correspondencia con lo anteriormente señalado, el Estado Mérida presenta en esta materia una situación particularmente caracterizada por los siguientes aspectos:

1. El Estado Mérida es una entidad privilegiada por poseer una planta profesional mayormente graduada proveniente de la Universidad de Los Andes, instituciones universitarias de otras regiones del país, así como de aquellas extensiones o sedes locales ubicadas en Mérida, Tovar, El Vigía y Timotes. Esta particular razón supone que la actualización ha sido una respuesta a la condición académica de sus recursos humanos. No obstante, los análisis y evaluaciones hechos por el Ministerio de Educación revelan que los resultados no muestran sincronía entre la actualización pedagógica



flexible que sea pertinente con las realidades idiosincráticas del magisterio de las zonas: Metropolitana, Páramo, Panamericana, Valle del Mocotíes y Pueblos del Sur.

7. Se destaca la incapacidad e ineficiencia de la mayoría del personal directivo de las escuelas para asumir la formación permanente de sus profesores como un **problema institucional de primera importancia**, sobre todo cuando éstos sintieron el reto que el cambio del currículo le exigía.

8. Se notan, en la Zona Educativa, Fundalectura, COEULM, UCER y Dirección de Educación del Estado, las dificultades por coordinar la ejecución de los programas de actualización provenientes de Caracas. Igual desarticulación se observa con otras iniciativas no oficiales provenientes de ULA-Postgrado de Lectura, Fe y Alegría, SILEM, Fundacite, Museo de Ciencia y Tecnología, CRAM, PPAD-ULA, etc.

9. La experiencia más reciente de actualización docente en Mérida(1998) demostró la existencia de un personal docente proveniente de los preescolares, escuelas básicas y liceos, sólidamente preparado y anímicamente predispuerto a trabajar, considerado el potencial más valioso para desarrollar cualquier plan de actualización que se presente.

10. Además de estas realidades observadas es importante destacar con interés las iniciativas de actualización docente provenientes de la Universidad de Los Andes y la Gobernación del Estado Mérida, quienes crearon dos instituciones importantes para el desarrollo de la actualización docente en Mérida:

En febrero de 1992 la Escuela de Educación crea el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD, con el propósito de atender la actualización de sus egresados, así como ofrecer al magisterio regional los espacios académicos para la reflexión, la discusión y la búsqueda compartida de soluciones sobre las problemas educacionales. Actualmente este programa atiende docentes de los estados vecinos, así mismo cuatro experiencias piloto en las poblaciones de Tovar, Timotes y El Vigía se realizan con el propósito de descentralizar la atención presencial a docentes en servicio. Otras unidades de actualización se tienen previstas para desarrollarlas en Zea, Bailadores, Nueva Bolivia y Pueblos del Sur.

La segunda iniciativa a ser destacada se refiere a la creación del Centro Regional de Apoyo al Maestro por parte de la Gobernación del Estado y el Ministerio de Educación en 1995. Esta institución educativa gubernamental está dotada de la mejor infraestructura del estado y probablemente del país, para así atender los

requerimientos de educación permanente del maestro merideño. Actualmente se encuentra en proceso de autorevisión para replantear sus objetivos y asumir el liderazgo en la conducción de la actualización docente de la entidad. No obstante el CRAM se debate en reflexiones, deseo y buena intención, mientras por los pasillos deambulan los gritos, las risas y aplausos de un magisterio que solo queda en el recuerdo de los salones de clases y reclaman incisivamente la atención de las actuales autoridades del estado Mérida por hacer de esta institución un oasis del pensamiento magisterial serrano.

Redes autogestionarias de Educación Permanente

SÍNTESIS DE LA PROPUESTA.

Las redes autogestionarias de educación permanente se definen como una propuesta universitaria del Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, extraída de su experiencia en la interacción con docentes en servicio y de la reflexión teórica que se genera al considerar la escuela como una instancia social altamente compleja, y sumergida en una crisis de credibilidad frente a su misión, además minimizada en sus potencialidades por una práctica pedagógica lineal, acrítica y desmoralizadora de los poderes transformadores y creadores de quienes la constituyen.

Esta iniciativa en ensayo comprueba sus resultados en una práctica educativa que considere los siguientes aspectos:

1. Las redes autogestionarias de actualización docente, RAAD, se conciben como instancias autónomas que desarrollan un trabajo colectivo y que asumen al aula y al plantel como los ejes articuladores de un proceso comunicacional y de discusión permanente entre los docentes con el propósito de mejorar la calidad académica de la institución, en tanto que focaliza su atención en uno de los elementos claves del proceso enseñanza-aprendizaje: el docente en la perspectiva de su contexto sociocultural.

Este enfoque se asume como un proceso integral que considera al sujeto como una persona (ser) y un profesional de la docencia (saber, hacer) que actúa como miembro solidario de un equipo de trabajo (convivir juntos) y comprometido con un proyecto de formación académico permanente (sentirse político).

2. Los planteles susceptibles de ser incorporados a la red serán aquellos que han determinado su compromiso

de definir una política de educación permanente para que ella inicie la cultura de la actualización y el perfeccionamiento de los educadores.

3. Los docentes de las escuelas se constituyen en Círculos de Acción Docente como células de trabajo, estudio y discusión, organizadas de manera autónoma y con capacidad para decidir democráticamente la dirección y el rumbo de su destino académico.

4. Ubicadas las escuelas comprometidas con el trabajo cogestionario, se crea la red, constituida por tres o más escuelas. Su adscripción debe ser voluntaria. Los maestros, igualmente deben manifestar su deseo de pertenecer a la red.

Es deseable que el director asuma su rol aceptando la red y participando efectivamente en su constitución, mantenimiento y permanencia. El director al igual que los docentes, es un miembro más de la red. Las actividades de dirección y comando en la red se establecen a partir del liderazgo que sus integrantes demuestran en la academia, a partir de sus competencias, experticias y experiencias adquiridas por el respeto, la ética profesional y el ejemplo.

5. La red constituida se encargará de auspiciar eventos de naturaleza académica que promuevan el mejoramiento académico del personal docente, tales como, talleres, jornadas, simposios, foros, conferencias, encuentros, seminarios, intercambios, publicaciones, etc. Estas actividades se planifican en horas de trabajo y fines de semana, con el objeto de desarrollar una programación permanente, sistemática, evaluada y que responda al principio de *pertinencia pedagógica*.

6. Los programas académicos de la red se constituyen, fundamentalmente, sobre la detección de necesidades, carencias, deficiencias e intereses de los educadores; los que constituirán sus contenidos básicos, pudiendo completarse/complementarse con propuestas académicas sugeridas desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y las Universidades.

Esta iniciativa es un caldo de cultivo para incorporar la investigación-acción al trabajo de discusión, a fin de destacar el papel que tienen los factores sociales en la dinámica escolar, particularmente de aquellos aspectos que obstaculizan dicha práctica y de ofrecer elementos teóricos de referencia que permitan a los docentes superar estas limitaciones. Al incorporar la investigación-acción como referente metodológico evitamos recurrir al pragmatismo docente de resolver contingencias o problemas de aula, y seguir abordando el análisis fragmentado de situaciones sin examinar sus determinaciones y consecuencias, es decir erradicar al empirismo ingenuo por su condición nociva.

7. El personal docente encargado de desarrollar la programación académica estará integrado por los educadores miembros de la red que cuenta con mayor preparación académica y experiencia, y cuya idoneidad profesional sea comprobada. Se trataría de aprovechar el potencial magisterial existente en la red. Asimismo, la red recurrirá a docentes de otras redes, Universidades y personal del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, cuya actividad laboral esté en armonía con la programación de rigor.

8. El seguimiento del trabajo en aula estará en manos del personal directivo y de supervisores que hayan sido incorporados a la red.

9. La evaluación de la experiencia se realizará periódicamente, a través de Círculos de Acción Docente en el plantel y en encuentros de educadores tipo plenaria, cuando se trate de evaluar el trabajo de la red.

10. Las escuelas crearán planes de contingencia para incorporar a miembros de la comunidad educativa como sustitutos de los maestros o profesores cuando así se requiera, a fin de evitar la suspensión de clases, cuando los eventos se realicen en días y horas laborables.

11. La participación efectiva de los miembros de la red, así como de sus facilitadores, será acreditada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes y las Universidades que hayan sido efectivamente incorporadas a la red. Dichas certificaciones serán avaladas para cualquier proceso de evaluación académica. Esta condición presupone que la actividad académica de la red se caracterizará por ser un trabajo serio, riguroso, evaluado y sometido a discusión pública y a la consideración evaluativa de aquellas Universidades que contemplen programas de formación docente.

12. Los costos de financiamiento de la actividad académica de formación permanente la asumirá la red, para la cual diseñará una política presupuestaria destinada a recabar fondos por diferentes vías: subsidios provenientes de entes oficiales y no gubernamentales, pago de matrículas, venta de publicaciones, financiamiento institucional o gubernamental por proyectos, contribuciones de las comunidades educativas, facilitación de personal docente universitario ad honorem, etc.

13. Las redes establecerán de manera autónoma los mecanismos para organizar el trabajo de dirección, evitando de entrada cualquier tendencia a la burocratización, la gremialización, la politización partidista o el aprovechamiento interesado en el manejo administrativo de los fondos provenientes de la generación de recursos propios.

14. Finalmente, el conglomerado de redes constituirán una nueva modalidad organizativa

denominada *los circuitos de redes* definida como una organización más compleja, funcional, que trasciende lo local para sortear los límites de un municipio, un distrito

escolar, un estado federal, etc. Se considera esta fase como la consolidación de una propuesta cuya organización descansa sobre la participación protagónica de los docentes y de sus líderes académicos. **(E)**

Bibliografía

- PROGRAMA DE PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE.(1998). Informes sobre el Plan de Capacitación sobre la Reforma Curricular en el Estado Mérida. Vol. I, II Y III. Mérida: Universidad de Los Andes.
- ROMO, Violeta. "La actualización, una oportunidad para cambiar. EDUCERE. (Mérida). Año I (1) 5-10 Junio 1997.
- RIVAS, Pedro José. (1973). **Las redes de actualización docente**: Una propuesta de integración latinoamericana. Centro Internacional "Aaron Ofri". Jerusalén- Israel.
- _____ (1976). La enseñanza de la matemática en la Educación Básica. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- _____ (2000). Obstáculos conceptuales y metodológicos observados en el diseño y desarrollo de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Mérida: Universidad de Los Andes. Ponencia presentada en el Taller sobre Proyectos Pedagógicos en la Práctica Docente. UNELLEZ. Marzo, 2000 y Jornadas de Formación Docente en la Universidad Nacional Abierta. Mérida, Sep. 2001 (2° versión).



LA BÚSQUEDA DEL HORIZONTE

Eduardo Galeano nos cuenta la historia de un hombre y una mujer que, fascinados por el deslumbrante paisaje de colorido y luz que brotaba ante sus ojos, decidieron ponerse a caminar en busca del horizonte. Andaban y andaban y, a medida que avanzaban, el horizonte se alejaba de ellos. Decidieron apresurar sus pasos, no detenerse ni un momento, desoír los gritos del cansancio, la sed y el hambre. Inútil, por mucho que aceleraron la marcha y multiplicaron sus esfuerzos, el horizonte seguía igualmente lejano, inalcanzable.

Cansados y decepcionados, con los pies destrozados de tanto andar y ante el vértigo de la sensación de haberse fatigado inútilmente, se dijeron derrotados: **“¿Para qué nos sirve el horizonte si nunca lo vamos a alcanzar?”** Entonces, escucharon una voz que les decía: Para que sigan caminando.

En educación, como en la vida, detenerse es retroceder. No hay camino hecho, se hace camino al andar. Algunos piensan que el camino ya está hecho y se lanzan a recorrerlo rutinariamente: programas, clases, evaluaciones, notas... se suceden los cursos y los años siempre iguales. La rutina crea la ilusión de que se camina, pero es un movimiento que si bien se presenta como fácil, nos va alejando de la meta porque nos va desalmando, nos va agusanando el corazón, nos hace el entusiasmo, lleva a convencernos de que no existe el horizonte. Otros hablan de la necesidad de buscar nuevos caminos, de que ya no sirven los viejos, pero se quedan en sus seguridades, hablando del camino, en lugar de ponerse a recorrerlo. Seguir buscando el horizonte es haberlo conseguido ya, porque la meta no está al final del camino, sino que consiste precisamente en seguir caminando y buscando siempre, en no claudicar, en administrar la esperanza y seguir fieles en la búsqueda de una educación siempre renovada.

En el momento en que dejas de buscar el cambio, es que te han cambiado a ti. Cerrarse al cambio es darle la espalda a la vida. La escuela cambiará cuando cambies tú.

PÉREZ E. ANTONIO (1998). **EDUCAR VALORES Y EL VALOR D EDUCAR (PARÁBOLAS)**. SAN PABLO.