

HACIA UNA HISTORIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA

Luis Peñalver Bermúdez
UPEL-IPM- Venezuela
lpenalver@cantv.net

Resumen

El tema de la formación docente, en los actuales momentos, constituye una prioridad básica tanto para el Estado venezolano, como para las universidades de las cuales egresan profesionales que se dedicarán al trabajo de índole pedagógica, especialmente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Un acontecimiento no atendido suficientemente, es el referido a la historia de la formación docente en Venezuela y particularmente al origen, desarrollo, decadencia y extinción de las Escuelas Normales. Desde las perspectivas metodológicas de la investigación histórica genealógica y la crítica documental, podrán ofrecerse nuevas perspectivas y temas de investigación, con una base de fuentes que tiene un recorrido desde mediados del siglo XIX, hasta la década de los '80 en siglo XX. Contar con la oportunidad de tener a la mano la documentación y las fuentes para el estudio de la formación docente en Venezuela, particularmente en lo que a las Escuelas Normales se refiere, es intentar explicar parte de lo que hoy se tiene como proyecto formativo nacional.

Palabras claves: historia, formación docente, escuelas normales, universidad pedagógica, Venezuela.

Towards a History of Teacher Education in Venezuela.

ABSTRACT

The issue of teaching education today, it constitutes a basic priority to the Venezuelan State and to the universities that are in the field of teaching education, especially the Pedagogic Experimental Libertador University (UPEL). An issue that is not well taking care of is the one referring to the history of the teaching study in Venezuela and particularly to the origin, development, decadence and extinction of Regular Schools (Escuelas Normales in Spanish). From the methodology perspective of the genealogical History and documentary critics, there will be able to offer new perspective and subjects of research basing on details that have travel from the mid XIX century to until the 80's decade in the XX century. To have the opportunity to count with documents for the study of teacher's development and formation in Venezuela, particularly regarding Regular Schools, it is to try to explain a part what today is know as he national formative project.

Key words: history, teaching formation, normal schools, pedagogical university, Venezuela

Introducción

Exponer en el contexto de las Instituciones de Educación Superior de Venezuela y, particularmente, en la experiencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asuntos vinculados con la formación docente, permitió concebir una exposición centrada en el esfuerzo de replantear la trama teórica para una formación (1) en otra posibilidad, ello a partir de una visión histórica-genealógica que hiciera posible desplegar los sistemas de pensamiento para representar la formación docente, no para trazar el camino de su evolución, sino para reconfigurar los distintos escenarios desde los cuales ella ha definido su desempeño.

La investigación histórica genealógica no se obsesiona con el problema de los “orígenes”, de la búsqueda incansable del principio, del nacimiento, de la raíz de los “hechos históricos”. La prioridad del origen revela, en esencia, una forma particular de hacer historia, no sólo porque depende de una especie de “punto cero” para proceder en consecuencia, sino que legitima un estilo de conocer y procedimientos de rigurosidad, cientificidad y pensamiento, cuya prioridad finalística está en reconstruir las raíces de la identidad, cuando la historia, concebida genealógicamente, tiene su interés – precisamente – en disiparlas.

La genealogía no es ni una descripción de alguna génesis lineal, ni la búsqueda obsesiva de los orígenes para identificar “significaciones ideales” o “indefinidos teleológicos”; no es, por tanto, la captura metafórica del destino. La genealogía no es una historia de los recuerdos, de las reminiscencias, de las continuidades. Ahora,

¿Por qué Nietzsche genealogista rechaza, al menos en ciertas ocasiones, la búsqueda del origen (*Ursprung*)? Porque en primer lugar se esfuerza por recoger allí la esencia exacta de la cosa, su más pura posibilidad, su identidad cuidadosamente replegada sobre sí misma, su forma móvil y anterior a todo aquello que es externo, accidental y sucesivo. Buscar un tal origen, es intentar encontrar “lo que estaba ya dado”, lo “aquello mismo” de una imagen exactamente adecuada a sí; es tener por adventicias todas las peripecias que han podido tener lugar, todas las trampas y todos los disfraces (Foucault, 1980, p. 9)

La genealogía, como perspectiva de investigación, acude más bien a “los azares de los comienzos”, para apreciar como son los episodios de la historia sin las máscaras con las cuales se le acostumbra a ver, descubriendo un rostro otro que no haya sido protegido por los “rigores” de la verdad.

Así, una genealogía de la formación docente, que no una historia de la formación docente, en el sentido tradicional de la linealidad sucesiva desde el origen, permitiría exponer “los azares de sus comienzos”, no como elemento de partida, sino como ámbito de intersección, como una especie de encuentro de acontecimientos históricos diversos;

pero también como la oportunidad de reconocer sus movimientos irregulares, sus manifestaciones inesperadas, los vencimientos, depresiones o deterioros, los triunfos; los atavismos y las herencias. Por ello, la noción de *emergencia*, de punto de surgimiento, es ineludible en la historia con visión genealógica, pues refiere, a diferencia del origen, un estado de fuerzas, una irrupción, un movimiento.

De intentar, entonces, una metódica con resonancia foucaultiana (2), pudiera señalarse que una investigación sobre los sistemas de representar la formación de docentes, implicaría no sólo exponer la idea misma de formación como es y ha venido siendo; sino que también sería la oportunidad para indagarla como dispositivo, para analizar como es configurado lo que se piensa, se dice y se hace con relación a la formación; para construir otros modos de interrogación, otro sistema de preguntas, otra forma de visibilidad.

La meticulosidad en la genealogía y el apoyo de carácter documental, hacen posible indagar el conjunto de reglas, de principios; el ordenamiento, la organización de los procedimientos que engendran, ponen en movimiento, determinan las normas de los enunciados como representaciones de saber; para hacer un trabajo que se sucede en capas discontinuas, como una especie de descubrimiento de los datos de saber que están en las distintas estratigrafías de conocimiento; capas con determinadas características que también se integran con conjuntos previos y posteriores, se entrecruzan en el tiempo, en las épocas. Se trata de una orientación investigativa donde la “genealogía quiere decir que realizo el análisis partiendo de una cuestión del presente” (Foucault, 1991, p 237).

El interés no estaría, entonces, en la pregunta: ¿Cómo era la formación docente en la historia?, pues ello pudiera remitir a unos datos dispuestos en serie o en secuencia temporal, o en una expresión “coherente” que responda a un respectivo modelo interpretativo, por ejemplo, como la perspectiva de índole positivista. El asunto va en otra dirección: analizar hasta donde la idea de formación docente y los estilos de pensarla, pueden ser aspectos fundamentales en la reescritura de la formación docente.

La Ilustración

Desde la intencionalidad genealógica, un aspecto esencial es el trabajo vinculado con ocuparse de “los azares de los comienzos”, por ello es fundamental acudir a la Ilustración y al proyecto cultural de la modernidad, como aspectos insoslayables en las líneas de intersección que atraviesan la formación docente.

Las interpretaciones de lo que la Ilustración (*Aufklärung*) es, han dejado una indeleble huella en mucho del llamado pensamiento filosófico occidental moderno; más inquietante es el tema, si ciertas ópticas ofrecen una dimensión que va más allá de los referentes temporales, como época o etapa, y prefieren acercársele como un *acontecimiento* (3). En su orientación más clásica, está familiarizada con determinada ideología o con cierta cultura burguesa europea, dirigida a oponerse al absolutismo y a la nobleza del siglo XVII.

En términos generales, y bajo un criterio ampliamente aceptado, la Ilustración emerge como una actitud crítica frente al orden establecido, con cinco (5) características esenciales:

1. El *Racionalismo*, con primacía de la razón y en manifiesta oposición a lo sobrenatural y a lo tradicional. El ilustrado pretende llegar al prójimo a través de la razón y no de la revelación. De ahí lo del “siglo de las luces”, en referencia meridiana a las luces de la lógica y de la inteligencia (*razón*) que debían iluminarlo todo. Por supuesto, y desde esta racionalidad, solo será real aquello que puede ser entendido por la razón; caso contrario, será inútil o falso.
2. La *Búsqueda de la Felicidad*, considerándose que la Naturaleza creó al ser humano para ser feliz, pero para que esa felicidad sea auténtica, deberá estar sustentada en la propiedad, la libertad y la igualdad.
3. La *Creencia en la Bondad Natural del Hombre*, pues los filósofos ilustrados pensaron que el ser humano es bueno por naturaleza.
4. El *Optimismo*, colocado en el vector donde la historia supone la evolución progresiva de la humanidad, de su continuo perfeccionamiento, hasta llegar el momento en que se construirá una sociedad perfecta, el paraíso en La Tierra.
5. El *Laicismo*, como nueva cultura al margen del cristianismo; así, la virtud cristiana se transforma en virtud laica; el amor al prójimo por amor a Dios (caridad), se convierte en amor al ser humano por el ser humano mismo (filantropía). Por otro lado, la puesta en escena de ciertos discursos, toma un giro vertiginoso: si durante el siglo XVII los textos más publicados eran de la vida de los santos, en el siglo XVIII, las obras más editadas eran de filosofía y ciencias naturales y apenas de libros religiosos. Como doctrina, el laicismo impone la independencia del hombre, de la sociedad y del Estado, de toda influencia religiosa. En esta perspectiva, la educación y la formación, alientan sistemas que prescinden o alejan del ámbito religioso. Se gesta una concepción de la vida que funda sus bases en la experiencia humana, excluyendo toda referencia de tipo confesional, dogmática o sobre natural.

Una referencia a estas consideraciones preliminares, es, precisamente, Emmanuel Kant (4) (1992) Algunas de sus ideas en torno a la *Aufklärung*, indican lo siguiente:

La propensión a una razón pasiva y, por tanto, a la heteronomía de la razón, llámese prejuicio; y el mayor entre todos los prejuicios es el representarse la naturaleza no subordinada a las reglas que el entendimiento le pone por fundamento a través de su propia ley esencial: esto es, la superstición. El liberarse de la superstición se denomina **ilustración** (5); porque, aun cuando esta denominación le corresponde a la liberación de los prejuicios en general, la superstición merece preferentemente ser llamada prejuicio,... (p. 205)

Y en otro texto señala:

Pero ¿qué limitación obsta a la ilustración? ¿Y cuál, por el contrario, la fomenta? Contesto, el uso *público* de su razón debe ser en todo momento libre, y sólo éste puede llevar a los hombres al **estado de la ilustración** (6); pero su uso privado debe ser a menudo limitado muy estrechamente, sin que ello obste, en particular, al progreso de la ilustración. (1999, p. 65).

El espíritu ilustrado de Kant tiene una centralidad que puede destacarse por fundamental: “liberarse de la superstición”, dejar aquel conjunto de creencias que pudieran ser extrañas a la fe o contrarias a la razón; además, la Ilustración es un estado, entendido como situación de una persona, como modo de ser, como aquello que puede

modificar la condición de alguien, en síntesis: la defensa de la Ilustración que hace Kant, y esto es sólo una interpretación, es exponerla como actitud ante el mundo, como una actitud distinta ante el mundo; en este sentido, la Ilustración, acudiendo a una categoría del mismo Kant (1992), es “un *modo de pensar* (7) ” (p. 186). No sería descabellado afirmar que este *Denkungsart* (8) , “puede llevar a los hombres al estado de la ilustración” (9) .

Desde el siglo XVIII se inicia la construcción y definición de un discurso educativo en sintonía con la Ilustración. En tal discurso, los referentes de índole pedagógica, de la educación y de la escuela, se forjan bajo el acontecimiento (10) de la Ilustración. Ello no sólo forma parte de un nuevo estilo de pensamiento que se construye por encima del magma feudal, sino que se instala para apuntalar las perspectivas de los nuevos conceptos sobre el ser humano, la sociedad y la política. El desprendimiento del control clerical, la afirmación de la razón, la perspectiva antropologista, constituyen parte de las ideas en formación. En esa efervescencia histórica, definitivamente determinante, en el marco de la ilustración, también “se comienza a sentir la necesidad de una institución que la sustituya en la tarea de formar al hombre que la nueva sociedad requiere: la escuela” (Lasheras, 1998, p. 9)

La Revolución Francesa y La Escuelas Normales

Con el acontecimiento de la Revolución Francesa (11), se define la idea de crear un “hombre nuevo” y ello solo sería posible con una educación de la misma característica y radicalmente diferente de la desarrollada durante el *ancien regime*. Los rasgos más visibles de la Revolución Francesa, no sólo vienen dados por la forma de gobierno republicano, la igualdad de los ciudadanos ante la ley, la separación de la Iglesia y el Estado, sino que ello, en conjunto, también conduce a cancelar el ejercicio del monopolio que en materia educativa ejecutaba la misma iglesia; el nuevo enfoque: es obligación del Estado ofrecer educación universal, laica y bajo la razón y la ciencia; además, la escuela republicana tendría la responsabilidad de enseñar los principios políticos y morales de la nueva república.

1.- Por lo general, el término de “formación docente” o “formación de docentes”, está vinculado a asuntos como a) Formación inicial (estudio profesional para la docencia, con obtención de título), b) Actualización (profundización y actualización de la formación inicial sin obtener grado académico), c) Superación (profundización y ampliación de la formación inicial, mediante programas de postgrado), d) Capacitación (formación para la docencia a profesores no titulados, puede conducir a grado académico), e) Nivelación (complementación para otorgar grado académico); ver: Greybeck y otros (1999). **Reflexiones acerca de la producción de docentes.** En el presente artículo, el término “formación docente” involucra: al docente que forma docentes, a los que estudian para ser docentes y a quienes ejercen la profesión docente.

2.- Miguel Morey, En la *Introducción* al texto de Michel Foucault (1988): **Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones**, expone unas ideas desde donde es posible conocer, a grandes rasgos, el itinerario del trabajo investigativo realizado por Foucault, y como ello ha dado “lugar a dos propuestas metódicas: el método arqueológico y el

método genealógico” (p. iii) Desde esta misma orientación, la periodización de sus principales textos, permitiría establecer tres grandes grupos: primero, la *Formación del método*; segundo, el *Método arqueológico* y, tercero, el *Método genealógico*. En cuanto a los obras del período denominado *Método arqueológico*, Morey indica, que aquí “ocupa un lugar central la preocupación por la política del discurso” (p. iii). Sobre el *Método genealógico*, señala: “Se iniciaría con el artículo *Nietzsche, la Génealogie, l’Histoire* (1971), en el que se sientan las bases de su modo actual de entender la historia” (p. iii-iv)

3.- Comparativamente, léanse los siguientes textos: a) “La forma en que se ha llevado a cabo el control de la natalidad en la vida sexual de los occidentales es todavía muy enigmática. Este fenómeno es un *acontecimiento* muy importante, tanto desde el punto de vista económico como biológico... Sabemos ahora que en el sur de Francia y en el campo se practicaba sistemáticamente el control de nacimientos desde la segunda mitad del siglo XVIII. Esto es, por ejemplo, un *acontecimiento*... En el siglo XIX hay un momento preciso a partir del cual la tasa de proteínas en la alimentación ha aumentado y la de cereales ha disminuido. Esto es un *acontecimiento* histórico, económico y biológico” (Foucault, 1999a, p. 63); b) “Un *acontecimiento* no es un segmento de tiempo, es, en el fondo, el punto de intersección entre dos duraciones, dos velocidades, dos evoluciones, dos líneas de la historia” (Foucault, 1999b, p. 159)

4.- Emmanuel Kant, nació en Königsberg, en aquel momento parte de Prusia Oriental, hoy de Rusia, en el año de 1724, ciudad en la que murió en el año de 1804, sin apenas haberla abandonado más que por un breve período.

5.- Negrillas nuestras. Justo aquí, Kant escribe una nota que dice así: “Pronto se ve que la ilustración es cosa fácil *in thesi*; *in hipótesis*, en cambio, es difícil y lenta de llevar a cabo porque puede no ser pasivo con su razón, sino ser siempre legislativo respecto de sí mismo, es ciertamente algo muy fácil para el hombre que quiere ser adecuado sólo a su fin esencial y no anhela saber aquello que está por encima de su entendimiento;...”

6.- Negrillas nuestras.

7.- Cursivas nuestras.

8.- Modo de pensar.

9.- Quizás por ello, en una interpretación reciente desde la óptica kantiana, Mauricio Ferraris (1989), citado por Enzo del Búfalo (1992), afirma que “il mondo moderno sorge sulla distruzione dei miti e della tradizione, afferma la superiorità dei moderni sugli antichi e sulle loro favole, dichiara cioè in varie forme teoretiche e pratiche la morte de Dio” (p. 126).

10.- “Deleuze advierte repetidamente que, aunque en el *acontecimiento* habita siempre una singularidad acontecida y encarnada en lo sensible, no debe ser confundido con el hecho o con el *estado de cosas* material” (Sáez Rueda, 2001, p. 431)

11.- Durante el reinado de Luis XVI (1774-1792) se produce la Revolución Francesa (1789) con los consiguientes cambios políticos y sociales. Una Asamblea Constituyente sesiona entre el 9 de julio de 1789 y el 30 de septiembre de 1791. La misma sancionó la

Constitución de 1791, por la que se establece como forma de gobierno la monarquía constitucional. Posteriormente se reunió una Asamblea Legislativa que convocó a una Convención Nacional que gobernó entre septiembre de 1792 y octubre de 1795: abolió la monarquía, condenó y ejecutó a Luis XVI (1793), aprobó el calendario republicano y la nueva Constitución. Luego de la sublevación de Robespierre, se promulgó otra Constitución (1795) que establecía como forma de gobierno un Directorio (1795-1799) formado por cinco miembros que se renovaban cada año.

El Marqués de Condorcet (12) (Jean Antoine Nicolás de Caritat) fue uno de los que propició el cambio educativo. Entre sus aportes están el Informe de Instrucción Pública y Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública (13), ambos redactados en 1790 y presentados como proyectos en la Asamblea Legislativa Francesa (14), en 1791. Uno y otro serán las bases de iniciativas y realizaciones que en el campo educativo se dieron en la Revolución Francesa.

Como todos los “ilustrados”, Condorcet depositaba una confianza ciega en la educación como instrumento idóneo para contribuir a la realización del progreso indefinido, tomado este concepto en su acepción más amplia, desde las estructuras productivas, científicas, técnicas, sociales, jurídicas, etcétera, hasta la perfectibilidad del hombre. Las fuentes de su pensamiento en materia educativa deben buscarse, sobre todo, en las ideas “enciclopedistas”, quienes, si bien nunca elaboraron una doctrina orgánica sobre la materia (algunos de ellos, como Diderot, se ocuparon de aspectos fundamentales de la enseñanza superior), generaron un clima favorable a la secularización, al considerar la enseñanza como un servicio público, además de exigir una orientación más realista a través del estudio de las ciencias, entre las cuales se mencionan las morales y políticas y las técnicas, nociones de economía y agricultura...(Weinberg, 1989, p. 2)

De acuerdo con el Informe y Proyecto de Decreto sobre la organización general de la instrucción pública, presentado a la Asamblea Nacional en nombre de la Comisión de Instrucción Pública, los objetivos, según el Marqués de Condorcet, serían los siguientes:

Asegurar a cada uno la facilidad de perfeccionar su industria, de capacitarse para las funciones sociales a las que ha de ser llamado, de desarrollar toda la extensión de las aptitudes que ha recibido de la naturaleza; y establecer de este modo entre los ciudadanos una igualdad de hecho y dar realidad a la igualdad política reconocida por la ley. Tal debe ser la primera finalidad de una instrucción nacional que, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia.

La instrucción debe ser universal, es decir, extenderse a todos los ciudadanos. Debe repartirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de los gastos, la distribución de los hombres sobre el territorio y el tiempo más o menos largo que los niños puedan consagrarle.

El Estado, ahora como Estado docente, impulsaría la educación en función de la construcción de una ciudadanía nacional y de un ciudadano que respondiera socialmente a los requerimientos del Estado republicano y, en consecuencia, estuviera incorporado al pensamiento socio-político y jurídico que se estaba pregonando desde los estatutos de la Revolución; donde estar capacitado “para las funciones sociales a las que ha de ser llamado”, coloca en evidencia directa una especie de predestinación social que define expresamente la condición de ser sujeto y el ciudadano es ciudadano del Estado, o de la Revolución. Así, el acto de formación será para la formación de ciudadanos.

La sistematización del acto propiamente formativo por parte del Estado francés; es decir, de “preparar” a quienes se encargarían de tal responsabilidad, se concretó en la Escuela Normal, organizada en el año de 1794, donde se comenzó a desarrollar un curso de apenas cuatro meses, en los espacios del Museo de Historia Nacional, ofrecido por Joseph Lakanal. “En 1811 se fundó en Francia una Escuela Normal más parecida al modelo que conocemos, con estudiantes pensionados y un programa similar al que debían enseñar a sus discípulos, mientras que experiencias similares se desarrollaban en Prusia y los países escandinavos. El impulso decisivo vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional. La Escuela Normal se convirtió en aquella época en el símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo, concitando el apoyo de intelectuales y científicos” (Dussel, 2003, p. 11).

Las escuelas normales, como centros de formación para docentes, serían la institucionalización duradera, hasta el presente, de una concepción formativa que fortalece la responsabilidad del Estado, la dirección ético-política de la ilustración, la escuela pública y la ciudadanía, entendida como eje articulador de la concepción ontológica. El énfasis en el desarrollo de programas de asignaturas similares a los que debían enseñar los futuros maestros, no sólo representa la visión de formación entendida como “conocer el programa”, que equivaldría a capacitación, sino que, además, así queda garantizado la circulación de saberes predeterminados, seleccionados e institucionalizados por el Estado.

La otra importante consideración sobre la puesta en escena de las escuelas normales, es, precisamente, lo que en este contexto normal significa. En su origen latino, la voz norma refiere una especie de escuadra utilizada para arreglar y ajustar maderas, piedras y otras cosas; además, también identifica toda regla a seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas y actividades; así una escuela denominada normal, sería donde, por su misma naturaleza, se enseñe y se practique a como ajustar ciertas normas establecidas de antemano, sean estas de: conocimiento, socio-conductuales, éticas, políticas, culturales, de pensamiento.

La experiencia de la escuela normal, como dispositivo esencial que garantizaba no solo el despliegue de los ideales de la ilustración y la ilustración misma de los ciudadanos, sino que además era la referencia directa del progreso, la ciencia, la técnica y las ideas, se extendió por Europa y América. Sin intentar hacer paralelismo, en los casos de España (15) e Inglaterra (16), por ejemplo, la formación profesional de docentes, comenzó a institucionalizarse de manera regular. En América, países como Argentina (17), Colombia, México y Venezuela, entre otros, han definido en distintos momentos, la formación docente por la vía de las escuelas normales.

El Caso Ejemplo: México

En 1922, el 22 de mayo, en Michoacán, se funda la primera escuela normal de México, que tenía entre sus objetivos: Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en las áreas rural e indígena del país, con la intención de lograr el mejoramiento cultural, económico y social de la comunidad (ver: Cárdenas et al, 1984, p. 36).

Desde el texto de Ofelia Cruz (2000): Puntos nodales en la historia de la formación de los docentes de educación básica, caso México (18) ; bien puede apreciarse que a partir de los años 40 del siglo XX, el significado de la formación docente está estrechamente vinculada a las peculiaridades de orden social, político, económico y cultural. Para 1945, culminada la Segunda Guerra Mundial, la idea de formación estaba relacionada, entre otros referentes, a que en los maestros que aun apoyaban las ideas socialistas en educación, ocurriera un cambio de rumbo político que los “alejara” del “radicalismo socialista”.

A mediados de los cincuenta se aspiraba a que la formación docente promoviera un maestro comprometido con la unidad nacional y tuviera la eficiencia y la capacidad para responder a la crisis de la época; por supuesto, con “la ideología clara y firmemente asentada en los postulados de la Revolución Mexicana y su Constitución, así como el afán de conquistar la libertad y la justicia social”. Estos principios de la formación docente, no sólo constituían referentes para el maestro, como definición en la red del dispositivo educativo, sino que los alumnos serían convertidos en los sujetos que exigían las circunstancias: dispuestos para defender la unidad nacional, preparado en la eficiencia y la capacidad de respuesta social, ideológicamente vinculados a la Revolución Mexicana, obligados a persistir en el afán de conquistar la libertad, y mantener los esfuerzos por la justicia social. La formación docente y sus fundamentos, por la intermediación del maestro en el espacio escolar, constituyen parte de los componentes de una especie de tecnología social para “definir” el ciudadano mexicano por venir.

Subsecuentemente, al marco formativo se incorporan otros componentes para “perfeccionar” la “maquinaria” de producción de maestros; entre otros: “la formación filosófica para lograr normas éticas, adquirir conocimientos científicos, pedagógicos y habilidades técnicas para ejercer la docencia,” dominar los contenidos de educación básica, tener conocimiento y dominio de la programación por objetivos, promotor del proceso de modernización, transformar la realidad económica, política, social y cultural de la nación.

La persistencia genealógica de la formación como disciplinamiento, como fuente de la normatividad y moralidad social, como “proveedora” de conocimientos regulados por la razón científica, con uso de habilidades y técnicas que acusan el pragmatismo de la enseñanza, dan cuenta de los componentes sustantivos de la formación moderna. México es un buen ejemplo.

Escuelas Normales y Formación en Venezuela

En las tres últimas décadas del siglo XX, y en lo que va del XXI, gran parte de los países de América Latina, impulsaron procesos reformativos en sus sistemas educativos o de parte de ellos. Tal tarea estuvo signada, sobre todo, por cambios en los aspectos de orden curricular y ciertas transformaciones de orden estructural. En este ámbito, la formación docente, aun cuando constituye un componente central del proceso y del sistema educativo en general, sigue pendiente su abordaje como política para los tiempos contemporáneos y poder reconfigurarla como el espacio académico, ético, social, político y cultural, donde puedan ocurrir los cambios que exige el docente del futuro.

Desde el punto de vista histórico, la primera y primaria tradición formativa sistemática que definió lo ontológico del magisterio venezolano, estuvo representada por las Escuelas Normales (el Normalismo), concebidas y desplegadas desde la concepción del Estado protagónico, que se trazaba como meta la creación de un sistema educativo que tendría como principal objetivo, dar sus mejores esfuerzos para construir una Nación en condiciones emergentes. Así, el Estado, a través de las Escuelas Normales como dispositivos de formación, se reservaba para sí la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requiere la naciente Nación. Los y las agentes especiales para impulsar esa tarea, serían los maestros y las maestras normalistas.

Sobre esta matriz inicial, la vanguardia de hacer ciudadanos ha sido una constante esencial de la mayoría de las tendencias y propuestas de formación docente. Tal como lo indica Alejandra Birgin (1998), “Las Escuelas Normales y los Institutos del Profesorado fueron instituciones centrales en la formación de los agentes educativos que contribuyeron a la construcción de nuestro sistema educativo (19)” (p. 85)

Colocar estos referentes en tono de investigación, también implica plantear ciertas interrogantes: ¿Cómo se constituyó el Normalismo en el inicio de la tradición formadora de docentes en Venezuela? ¿Cuáles fueron las transformaciones que, en órdenes diferentes, ocurrieron en las Escuelas Normales? ¿Cuáles son los elementos que articulan la red entre Estado – Formación docente – Escuelas Normales? ¿Cómo podría el estudio histórico de las Escuelas Normales contribuir al debate contemporáneo sobre la formación docente en Venezuela? ¿Cuáles tradiciones y saberes quedaron acumulados por las instituciones primigenias de formación docente? ¿Cuál es la determinación del género en la creación y despliegue de las Escuelas Normales? ¿Habrá un prototipo del maestro o maestra normalista y del estudiante o la estudiante normalista?

El surgimiento de las instituciones de formación docente (20), específicamente dirigidas a graduar maestros de educación primaria, se produce a partir del Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco. En juego estaba no solo la exigencia de educar a los venezolanos, sino en hacer posible el pleno ejercicio de sus derechos y la obligación de sus deberes como ciudadanos. Los esfuerzos que comenzarían a darse con la creación de futuros centros docentes, estarían dirigidos a los estudiantes como ciudadanos en proyecto.

Durante el gobierno de Guzmán Blanco, la figura del institutor se hizo presente como quien tendría bajo su responsabilidad, las escuelas llamadas de educación primaria. Con la finalidad de darle cuerpo a esta orientación, bachilleres en Ciencias Filosóficas son enviados a Estados Unidos para estudiar pedagogía. Luego de su regreso al país, en noviembre de 1876 se decreta la creación de las tres primeras escuelas normales, dos en la ciudad de Caracas y una en la ciudad de Valencia. En estos centros, los cursos desarrollados tendrían una duración de seis meses, con clases de escritura, lectura, geografía, historia y las relacionadas con la Constitución Nacional. Para 1881, aparte de las escuelas normales existentes en Caracas y Valencia, se sumaban las de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto (ver: Biggot, 1998, pp. 103-104).

Con motivo del Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales, se “incluyó la enseñanza de la pedagogía en los programas de estos institutos y [se] anexó a cada uno de ellos una

Escuela Federal Primaria para el estudio de la lectura y la escritura correcta del Castellano, de la Urbanidad, de la Constitución Política de Venezuela, de la Aritmética Práctica, de la Geografía de Venezuela, de los Elementos de la Geografía Universal y de la Gramática Castellana en toda su extensión” (Ídem, p. 104).

Con fecha septiembre 30 de 1936, por Decreto del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, fue creado el Instituto Pedagógico Nacional (21), como una Escuela Normal Superior, en lo mejor de la tradición gala heredada de la Revolución Francesa, que tendría como institución formadora del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista: “a cooperar en el perfeccionamiento del profesorado en servicio y a fomentar el estudio científico de los problemas educacionales y de la orientación vocacional y realizar investigaciones sobre la educación venezolana”. En el mismo Decreto quedaba establecida la autorización para que el Instituto Pedagógico Nacional, pudiera ofrecer y desarrollar cursos extraordinarios y de perfeccionamiento del profesorado, siempre de acuerdo con lo que a los efectos disponía el Ministerio de Educación, sobre la materia.

Por otra parte, si la Universidad Pedagógica Experimental Libertador aún guarda “fidelidad” a la “Visión [de] ser el Alma Mater de los educadores venezolanos, el punto de referencia por excelencia en materia de desarrollo profesional docente y la generadora de espacios y saberes para el debate educativo con miras a una ética social centrada en el respeto a la dignidad humana, a la cultura ecológica y a la cultura de la paz”, sería conveniente iniciar un proceso de pensar en una Universidad que haga posible desplegarla en tales términos y quizás la formación docente adquiriera otra dimensión, la de la humanidad.

12.- Entre otros importantes pensadores y sus trabajos, se pueden mencionar: a) el Ensayo sobre la educación nacional y Plan de estudios para la juventud, de La Chalotais (1763), donde se reivindica el papel del Estado en la enseñanza; b) Mirabeau, precursor de “pensar la experiencia revolucionaria en términos de educación” y c) Talleyrand, quien pregonaba la libertad de la enseñanza, no establecía obligatoriedad o limitación alguna al clero y promovía la gratuidad solo en la primaria. (ver al respecto: Weinberg (1989). Condorcet y la instrucción pública.

13.- Las Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública, son las siguientes: a) Naturaleza y objeto de la instrucción pública, b) De la instrucción común para los niños, c) Sobre la instrucción común para los hombres, d) Sobre la instrucción relativa a los profesores y e) Sobre la instrucción relativa a las ciencias.

14.- Durante el proceso de la Revolución Francesa, se dieron las siguientes y sucesivas etapas: la Asamblea Constituyente, la Asamblea Legislativa y la Convención.

15.- En España se fundaron, por ejemplo, la Escola de Mestres de Barcelona, en la primera década del siglo XX; la Escuela de Institutrices de Madrid, a finales del siglo XIX, y las Escuelas Normales. Se recomienda ver: de E. Delgado, 1979: La Institución

Libre de Enseñanza de Sabadell. Otro interesante trabajo en esta dirección, es el de Anguita Martínez, 1997: Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente, donde se exponen las características fundamentales que, desde la perspectiva histórica, identifican tanto la formación del profesorado, como las diversas orientaciones del pensamiento educativo. Unas y otras llevan a considerar la problemática actual de la formación docente.

16.- Sobre el caso de Inglaterra, James Donald, en el texto: Faros del futuro, 1999, dice lo siguiente: “Pero la enseñanza no se hizo totalmente profesionalizada hasta las últimas décadas del siglo [XIX], cuando se fundó el primer departamento universitario de educación y empezaron a aparecer algunas revistas profesionales” (p. 51).

17.- Por ejemplo, la Escuela Normal de Paraná y la Escuela Normal “José María Torres”, aun están en pleno funcionamiento; similar ocurre en Colombia con la Escuela Normal Superior. Refiriéndose a Argentina: “es sabido que la tradición que marcó la formación de los docentes en nuestro país fue el normalismo, construido desde un Estado protagónico, que, simultáneamente, creó un sistema educativo entendido como herramienta privilegiada para construir la Nación, y se reservó para sí la formación (a través de las escuelas normales) de un cuerpo de agentes que llevaran a cabo esa tarea. Sin embargo, es necesario destacar que, sobre esa matriz y esas instituciones, se inscriben las posteriores tendencias y propuestas de reforma de la formación docente” (Birgin et al, 1998, p. 15)

18.- Con relación a la historia de la formación de los docentes en México, Ofelia Cruz trabaja cinco aspectos: a) el establecimiento de la Escuela Nacional de Maestros, b) las reformas curriculares en la escuela normal a partir de los 40, c) la reforma curricular en la escuela primaria en los 70 y su repercusión en la política de formación de profesores, d) los puntos nodales en las propuestas de formación de docentes y e) la reforma educativa en México desde los años 80.

19.- Es conveniente aclarar que la Profesora Birgin se refiere al caso de Argentina, pero la condición histórica es similar en toda América Latina.

20.- Yolanda Aris (2000) considera unos antecedentes “desde 1824 cuando la Municipalidad de Caracas contrató al inglés Joseph Lancaster para preparar maestros, en 1838 se instaló una Escuela Normal de Dibujo; en 1841, Feliciano Montenegro y Colón fundó la primera Escuela Normal Primaria y en 1845 una Escuela Normal de Agricultura, que no llegó a consolidarse” (p.2)

21.- Un antecedente importante en este sentido, lo constituye la fundación, en febrero de 1895, del Liceo Pedagógico, centro educativo dedicado a los estudios pedagógicos. Se contemplaba en parte de su reglamentación, lo siguiente: profundizar el estudio de la pedagogía y propagar las enseñanzas de esta ciencia, dictar mensualmente conferencias pedagógicas, fundar una biblioteca escolar, promover congresos pedagógicos, etc. (ver: Gaceta Oficial N° 6466, del 29 de julio de 1894). El último esfuerzo en esta dirección, en 1988, fue creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que agrupa los Institutos Pedagógicos.