

LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES EN VENEZUELA. UNA MIRADA RETROSPECTIVA DESDE 1870 HASTA 1999

THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS IN VENEZUELA. A LOOK BACK FROM 1870 TO 1999

Torres Cañizález, Pablo César*
Universidad de Los Andes - Núcleo "Rafael Rangel"

Resumen

En este estudio se realiza una mirada retrospectiva a la formación inicial de docentes en Venezuela durante los años 1870 – 1999, con el fin de caracterizar su devenir y explicitar la racionalidad que de ella subyace. Para este fin se llevó a cabo una investigación de carácter documental, desde la cual se configura una genealogía de la formación inicial docente, desarrollada mediante el análisis crítico –reflexivo de diversas fuentes bibliográficas y documentos oficiales relacionados a la formación inicial docente. Se identificaron tres periodos, cuya ocurrencia de eventos y fenómenos constituyen hitos en el devenir de la formación inicial docente en Venezuela, obteniéndose una caracterización que muestra la convergencia de los hechos históricos significativos.

Palabras clave: Educación, Formación Inicial Docente, Genealogía de la Formación Docente

Summary

This study focus on a retrospective look to initial teacher training in Venezuela from 1870 to 1999, in order to characterize its evolution and explain the rationale behind it. For this purpose, a documentary research was conducted, on the extend of the genealogy of teacher initial training, developed through a critical - reflective analysis of literature and a variety of official documents related to initial teacher training. Three periods were identified, in which the occurrence of events and phenomena are milestones in the evolution of initial teacher training in Venezuela, obtaining a characterization that fosters the convergence of significant historical events.

Keywords: Education, Initial Teacher Training, Teacher Education Genealogy

Recibido: 06/12/2016 - **Aprobado:** 17/02/2017

*Licenciado en Educación (ULA), Magister Scientiae en Desarrollo Regional (ULA) y Doctorando en Educación (ULA). Profesor Agregado a Tiempo Completo de la Universidad de los Andes, Núcleo Trujillo, adscrito al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Investigador B acreditado por el PEII-ONCTI y por el PEI- ULA. E-mail: ptorres@ula.ve

Introducción

Se presenta aquí una mirada retrospectiva a la formación inicial de docentes en Venezuela, desde 1870 hasta 1999. El propósito de este trabajo es caracterizar la evolución de la formación docente en Venezuela, considerando los momentos histórico - sociales en los cuáles se ha desarrollado, y develando la racionalidad subyacente. El concepto formación inicial de docentes alude al proceso de educación escolarizada del sujeto que aspira obtener un título que le permita el ejercicio profesional de la docencia, luego de cumplir con los requisitos académicos y administrativos que establece la universidad o institución de educación universitaria. En este sentido, autores como Giroux (1990) y Ferry (1991) sostienen que la formación inicial del docente se encuentra indisolublemente vinculada al desarrollo curricular, y este responde a un modelo de hombre, de sociedad, de escuela, de enseñanza, y de profesor que se aspira formar, por lo cual subyace una racionalidad particular en sintonía con el contexto histórico-social en el cual se lleva a cabo la formación profesional.

La formación destinada a quienes aspiran abrazar la docencia como profesión ha constituido un asunto de estado, y ha sido considerada como un elemento de primer orden para, en un principio, la consolidación del sistema escolar, y posteriormente, para su masificación. Estos procesos formativos institucionalizados de educadores evidencian aciertos, desaciertos, así como avances y retrocesos, pero conservan lo que Vezub (2007) considera “una huella de su origen: la centralidad del docente, el maestro como tecnología y recurso educativo insustituible” (p. 3). Históricamente la sociedad ha encomendado a la figura del docente una multiplicidad de papeles que cumplir, por lo cual es importante aproximarse a develar

si la formación inicial de los docentes tuvo el potencial de coadyuvar a la satisfacción de las expectativas construidas socialmente.

El trabajo se configura desde una visión genealógica foucaultiana, a partir de la cual se identifican los momentos nodulares en la formación docente del pasado, con miras hacia el presente y su complejo conjunto de relaciones discursivas e institucionales, que implican un conjunto de rupturas y discontinuidades, de las cuáles subyacen racionalidades particulares. Se realizó a partir del análisis de contenidos que según Hurtado de Barrera (2010), implica acciones reflexivas y analíticas en torno a la temática de investigación, en las cuáles se revisan, tanto la información teórica existentes, como las investigaciones previas provenientes de diversas fuentes bibliográficas. Desde esta técnica de investigación se realizó una revisión arqueológica de algunos documentos oficiales vinculados a la formación inicial docente.

El abordaje de la temática a lo largo de este trabajo se organiza en los siguientes apartados discursivos: formación inicial de docentes; antecedentes de la formación inicial de docentes en Venezuela; inicio y florecimiento de la formación inicial docente (1870-1959); diversificación de la formación inicial docente (1959-1980); formación inicial docente: tarea exclusiva de instituciones universitarias (1980-1999); rupturas, tensiones y discontinuidades en la formación inicial docente. Se identifican tres periodos en los cuáles se producen la ocurrencia de eventos y fenómenos que marcan hitos en el devenir de la formación inicial docente en Venezuela, vistos a la luz del momento histórico en el cual se originan, con el fin de comprender de donde viene y cuál ha sido el devenir de la formación inicial que reciben los docentes hoy en Venezuela.

Formación inicial de docentes

Hacer una aproximación conceptual a la formación inicial docente implica, en primera instancia, aclarar el significado del término formación. Para Zambrano (2009) “la formación habla de la forma, de la transformación. Es un concepto cultural que pone a la experiencia en el centro de la historia de un sujeto. Ella narra lo vivido sin llegar a ser totalidad ni absoluto” (p. 46). Por su parte, Pérez Luna (2009) sostiene que la formación se asocia al concepto de libertad, “libertad para pensar la realidad y, por tanto, para aprehenderla con un propósito transformativo...” (p. 57). “se vincula al “diálogo de saberes porque en éste se incorpora la diversidad de representaciones que conforman lo intersubjetivo” (p. 65).

La formación como constructo, puede considerarse desde diversas ópticas discursivas, ante lo cual emerge un pluralismo conceptual, vinculándolo o inclusive considerándolo como sinónimos de educación, instrucción, o capacitación. Álvarez y González (2003) definen la formación “como diría Hegel, el ascenso a lo general; para lograrlo, se abandona lo inmediato y se capturan las mediaciones” (p. 23). Por su parte, Gadamer (1999) afirma que “en la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (p. 40).

Ahora bien, los procesos de formación docente, que hacen posible la adquisición y perfeccionamiento de las competencias para llevar a cabo la acciones educativas, de acuerdo con Alanis (2004) y Peñalver (2007) se realiza en tres momentos: *formación inicial* (la cual permite titularse para el ejercicio docente), *formación permanente o continua* (se realiza de forma simultánea con el desempeño laboral con fines de perfeccionamiento profesional) y *formación*

avanzada (estudios de postgrado para profundizar en determinado campo del saber pedagógico, y pueden ser conducentes a grados académico o no).

La formación inicial docente es definida por Montero (1996) como “la etapa destinada a preparar a los futuros profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza” (p.76). Para Blázquez (2000) “es un proceso por medio del cual, un sujeto aprende a enseñar” (p. 323). A este tenor, Achilli (2000) la define como un “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientados a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 2). Agregan Morillo y col. (2009) que quien participe de un proceso de formación inicial docente, deberá aprender métodos, estrategias y contenidos para poder enseñar, y le conferirá sentido al acto pedagógico. La formación inicial, según Agreda (2014) está sustentada en un currículo, que responde a un modelo basado en los ideales sociales acerca de la profesión docente.

En relación a la docencia como ocupación formal derivada de la división social del trabajo, tiene sus orígenes, según Peñalver (2007), en Europa, en la ciudad de Halle, Alemania, gracias a los esfuerzos de A. H. Francke (1663-1727), a quien se le atribuye el mérito de impartir formación a docentes, bajo una orientación eminentemente religiosa. Sin embargo, la formación inicial docente se institucionaliza a partir de la creación de la primera Escuela Normal en Francia, año 1794, en el contexto de la revolución francesa. Según Peñalver (2007), el ideal de crear un “hombre nuevo”, solo sería posible con una educación que propugnara la igualdad de los ciudadanos, y desde una separación de la Iglesia y el Estado. Es así como la Escuela Normal se institucionaliza como un centro de formación de institutrices o maestros, encargados de

la enseñanza del conocimiento científico, humanístico, y de las normas morales.

Pinto y García (2002) afirman que el espíritu de la Revolución Francesa marca la formación inicial docente como una significativa función social del Estado, visión que se traslada a los estados-nación de América Latina, quienes asumen las ideas de la ilustración. Según las ideas de Messina (1997) los antecedentes de la formación docente en América Latina se remontan a las Escuelas Normales, las cuáles según la autora, han “dejado su impronta en la región” y en algunos países aún coexisten con las universidades (p. 58). Esta autora afirma que la Escuela Normal emerge en el contexto del estado liberal, como una institución que garantiza la concreción de la educación pública, es decir, “fue parte del movimiento liberal del siglo XIX por la educación pública, gratuita, obligatoria y laica” (p. 62).

Antecedentes de la formación inicial de docentes en Venezuela

El contexto histórico-social de Venezuela durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX estuvo caracterizado por una profunda inestabilidad política y una recurrente conflictividad social (Fernández 1981). Según Pinto y García (2002), durante el siglo XIX y los primeros años del siglo XX, el estado enfrentaba dificultades económicas para sostener escuelas y no se contaba con docentes para impartir la enseñanza, por lo cual una buena parte de la población venezolana permanecía sin recibir educación. Por tal motivo, de acuerdo con Izarra (2012) la preparación de personas que se dedicaran a la enseñanza se convirtió en una necesidad, que demandó al estado generar políticas para solventar la situación.

El antecedente primigenio de la formación inicial docente consistió, según

Fernández (1981), en un plan de capacitación de jóvenes maestros a través del “método lancasteriano” o método de enseñanza mutua, según Izarra (2012), firmado el 26 de agosto de 1822 por el Vicepresidente, General Francisco de Paula Santander, con el fin de formar jóvenes maestros para Cundinamarca, Venezuela y Panamá. Pinto y García (2002) explican que el plan era fundar en cada capital de departamento una Escuela Normal a la cual asistirían jóvenes aspirantes a la docencia de cada una de las provincias, con el fin de formarse en el sistema de enseñanza mutua y luego volver a sus lugares de origen y entrenar a los compañeros de las escuelas locales, produciéndose así un gran efecto multiplicador.

En el caso de Venezuela, que para esa época era un departamento de la República de Colombia, de acuerdo con Peñalver (2007), en 1824 la Municipalidad de Caracas contrató a Mr. Joseph Lancaster, para preparar maestros. Fernández (1981) dice que el proyecto pedagógico de Lancaster era “técnicamente factible para un país que viviera en condiciones normales”, pero este no era el caso de Venezuela (p. 309). Lamentablemente este primer intento para formar docentes no perduró en el tiempo. Pinto y García (2002) afirman que el 18 de abril de 1827, Lancaster junto a su esposa, abandonaron Caracas de manera precipitada, debido a un cúmulo de razones: las limitaciones financieras propias de una economía de guerra, inestabilidad política, presiones excesivas pidiendo resultados más rápidos, e incluso las diferencias culturales del personaje con el medio social caraqueño de la época. Todo ello impidió que este primer intento serio de formación de formadores rindiera sus frutos.

Inicio y florecimiento de la formación inicial docente (1870-1959)

El Decreto de Instrucción, Pública, Gratuita y Obligatoria, del 27 de junio de 1870 promulgado por el presidente Antonio Guzmán Blanco constituyó un hecho que materializó la necesidad de crear instituciones formadoras de docentes. González (1962) afirma que uno de los obstáculos de este decreto es que el país contaba con muy pocos maestros y su capacitación pedagógica era prácticamente nula. Esto hecho, a juicio de Márquez (1964) “es uno de los más duros tropiezos de la labor educativa de Antonio Guzmán Blanco” (p. 71). En este sentido, Peñalver (2007) considera que aun cuando el decreto no contemplaba directamente la formación docente, su implantación hizo evidente la necesidad de maestros que tenía el país.

Con la finalidad de ir desarrollando la iniciativa de expandir la educación pública en el gobierno, Peñalver (2007) declara que en 1874 el gobierno decidió enviar a dos bachilleres en Ciencias Filosóficas, para que realizaran estudios pedagógicos durante dos años en los Estados Unidos de Norteamérica. A su regreso al país, en noviembre de 1876, este talento humano se empleó en la formación de docentes, cuando se crearon dos Escuelas Normales, una en Caracas, otra en Valencia, en principio bajo la inspiración de las ideas educativas norteamericanas, luego se hace sentir la influencia de la corriente europea. Según Pinto y García (2002) en estos centros, los cursos desarrollados tuvieron una duración de seis meses, en los cuales se enseñaba escritura, lectura, geografía, historia y se estudiaba la Constitución Nacional.

Posteriormente, en 1881, se crean las Escuelas Normales de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto (Bigott, 1998). Un

hecho bastante significativo es la creación de la Escuela Normal de Mujeres, el 1° de enero de 1893, en Caracas; y según Andrade (1981) en un principio se buscaba que por cada Estado y por el Distrito Federal se enviara a dos señoritas bajo régimen de internado, y otras podían cursar sus estudios en la modalidad de semi-internado o externado. Pinto y García (2012) reportan en la Memoria del Ministerio de Fomento de 1880 se hace saber la baja matrícula de las Escuelas Normales, sin embargo, reconocen la eficiencia de su personal docente y los buenos resultados de su labor, por lo cual convienen en sostenerlas a pesar del corto número de estudiantes.

Durante años, según Peñalver (2007), las Escuelas Normales mantuvieron una baja matrícula y ciertas limitaciones operativas, por lo cual se busca concentrar la formación docente del país en sólo dos centros. De acuerdo con Izarra (2012), para 1896 existían en el país dos Escuelas Normales: una en Caracas abocada a la formación de maestras y una en Valencia dedicada a la formación de maestros. Prieto Figueroa (1978), el insigne maestro de maestros, afirmaba que “la renovación educacional en Venezuela comenzó en el año 1932, cuando por primera vez los maestros integraron un grupo combativo de pensamiento propio, frente a la inercia y el abandono en que se encontraba nuestro pueblo...” (p. 128).

Desde el punto de vista político, el fin del largo gobierno de Juan Vicente Gómez dio paso a una nueva etapa en la vida nacional, con Eleazar López Contreras en la presidencia de la República, y a nivel educativo, Fernández (1981) reseña que el gobierno apuntó a una “reorganización de las escuelas normales existentes y el establecimiento de otras nuevas” (p. 527). Asimismo, ante el poco interés de la gente por dedicarse al ejercicio docente, Pinto y

García (2003) puntualizan que el gobierno, en 1936, tomó las siguientes medidas socioeconómicas: (1) estabilidad laboral; (2) establecimiento de un escalafón; (3) cajas de ahorro, cooperativas para maestros y otros mecanismos de ayuda socioeconómica; (4) aumento de sueldo proporcionalmente a la antigüedad y condición laboral; (5) derecho de jubilación y/o pensión por incapacidad.

Otro hecho de gran significación lo constituye la creación en 1936 del Instituto Pedagógico Nacional, que de acuerdo con Peñalver (2007) su misión fue “tanto la formación del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, como el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y el fomento del estudio científico de los problemas educacionales (...) y realizar investigaciones sobre la educación venezolana” (pp. 20-21.). Esta institución más adelante se convirtió en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Portillo y Bustamante (1999), señalan que frente al déficit y las deficiencias en la formación de maestros, el gobierno de López Contreras asume impulsar la formación del número de maestros que requería el país, creando en 1938 la Escuela Normal Rural “El Mácaro”. Las medidas para mejorar las condiciones del ejercicio docente, aunado al interés estatal por consolidar centros formadores de docentes, incrementaron el interés hacia la docencia como profesión. En palabras de Pinto y García (2003) “de tres Escuelas Normales en 1937 se pasa a 24 en 1944; de 280 alumnos normalistas en 1937, se pasa a 2.494” (p. 141).

Durante el trienio 1945-1948, con Luis Beltrán Prieto Figueroa al Frente del Ministerio de Educación, la formación de los maestros responde a la política del Estado-Docente, es decir, al decreto donde se contempla la facultad de Estado para

intervenir en la educación (Prieto Figueroa, 1980). El gobierno, según Prieto Figueroa (1981) buscaba “unificar la orientación de la escuela venezolana mediante la formación de maestros que sientan y vivan la democracia” (p. 740) y el eslogan del Ministerio de Educación era “más y mejores maestros” (p. 740).

El 24 de noviembre de 1948, los militares derrocaron al Presidente de los Estados Unidos de Venezuela, el célebre Don Rómulo Gallegos. Según Pinto y García (2003), la Ley de Educación Nacional, inspirada por Prieto Figueroa y su tesis del estado docente, promulgada en 1948, tuvo una vigencia de escasamente un mes, debido al golpe militar del General Marcos Pérez Jiménez, tirando “al traste” la legislación educacional vigente y sus planes de expansión (p. 146). El fin de la II Guerra Mundial constituye el momento histórico del golpe de Pérez Jiménez, en el cual se produce un consecuente aumento en la demanda de petróleo, que posiciona a Venezuela en un proceso de expansión de su economía. Para Pinto y García (2003), el gobierno dictatorial de Pérez Jiménez se caracterizó por el auge de todo tipo de construcciones, muchas de las cuales tuvieron fines educacionales.

Según Portillo y Bustamante (1999), la existencia de un elevado número de maestros no graduados conlleva a la creación en 1950, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio; y en ese mismo año, la Unión Panamericana, actualmente Organización de Estados Americanos (OEA), crea en Rubio, estado Táchira, la Escuela Normal Rural Interamericana. Pinto y García (2003) señalan que la expansión económica y educativa impulsa la formación inicial de los docentes, dando paso a la apertura de las Escuelas de Educación en las Universidades: en el año 1953 lo hace la Universidad Central de Venezuela, y en 1955 la Universidad de

Los Andes; asimismo, entre 1958 y 1959, se crean quince nuevas Escuelas Normales.

Un hecho característico del inicio y progresivo florecimiento de la formación inicial docente entre 1870 y 1959, siguiendo a Peñalver (2007), fue la preeminencia de las Escuelas Normales como centros de formación docente por excelencia. Destaca Izarra (2012) la preocupación constante por la educación y la preparación de los maestros

que tuvieron todos los gobiernos a lo largo del siglo XX, evidenciado en la creación de instituciones de formación magisterial y en las disposiciones en relación con el ejercicio de la docencia. La siguiente tabla resume y complementa lo aquí expuesto sobre el devenir de la formación inicial docente.

Tabla 1. Inicio y florecimiento de la formación inicial docente (1870 y 1959)

Momento histórico	Hechos trascendentes en la formación inicial docente	Racionalidad que orienta la formación inicial
<p><u>La postguerra y el caudillismo.</u> Dictaduras militares (De 1870 a 1935)</p>	Creación de dos Escuelas Normales, una en Caracas y otra en Valencia (1876).	<p>La formación está influenciada por las corrientes pedagógicas europeas provenientes de la Escuela Nueva y el ideario de Dewey (Luque, 2002).</p>
	Apertura de las Escuelas Normales de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto (1881).	
	Creación de la Escuela Normal Femenina (1893)	
	Concentración de la formación docente del país en sólo dos centros, uno para varones y uno para mujeres (1896)	
<p><u>Transición democrática</u> elecciones indirectas. (De 1935 a 1948)</p>	Medidas socioeconómicas para mejorar las condiciones laborales del docente (1936)	<p>Desde 1945 se promueve el “humanismo democrático” liderado por Luís Beltrán Prieto Figueroa, corriente asociada a la educación de masas, la escuela activa, y el estado docente, (Prieto Figueroa, 1980).</p>
	Creación del Instituto Pedagógico Nacional (1936)	
	En (1938) se crea la Escuela Normal Rural “El Mácaro”	
	Apertura de 21 nuevas Escuelas Normales (entre 1937 y 1944)	
<p><u>Segunda etapa de las dictaduras del siglo XX.</u> (De 1948 a 1958)</p>	Creación del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (1950)	<p>Disciplinarietà, formación inductiva, dicotomía entre la teoría y la práctica, predominio de la racionalidad instrumental (Pérez Luna, 2003; Torres 2014)</p>
	Creación de la “Escuela Normal Rural Interamericana” de Rubio. (1950)	
	Apertura de la Licenciatura en Educación en la Universidad Central de Venezuela (1953)	
	Apertura de la carrera de educación en la Universidad de Los Andes (1955)	
<p>Transición: Junta Cívico- Militar (De 1958 a 1959)</p>	<p>Creación de quince nuevas Escuelas Normales (1958-1959).</p>	

Diversificación de la formación inicial docente (1959-1980)

Tradicionalmente, la titulación que se recibían los candidatos a docentes luego de completada la formación inicial era la de *Maestro de Educación Primaria*; o bien, la de *Profesor*, en el caso de los egresados del Instituto Pedagógico Nacional, formados para la enseñanza secundaria. Luego del surgimiento de las Escuelas de Educación en la Universidad Central de Venezuela (1953) y Universidad de Los Andes (1955) empieza a gestarse un proceso de diversificación de la formación inicial docente, que hace emerger la figura del *Licenciado en Educación*, inicialmente formado para el estudio científico de la educación, la administración, planificación y tecnología educativa, así como para la enseñanza secundaria, técnica y normal.

De acuerdo con Peñalver (2007), la existencia de un sistema de remuneraciones en la cual los Profesores y Licenciados en Educación perciben emolumentos significativamente superiores a los otorgados a Maestros Normalistas; aunado al requisito impuesto a los egresados de las Escuelas Normales de obtener el título de Bachiller para ingresar a las universidades e Institutos Pedagógicos, condujeron a una merma en la matrícula de las Escuelas Normales. Pinto y García (2005) afirman que el máximo número de estudiantes de educación normal se alcanzó en el año escolar 1961-1962 con 32.434 estudiantes, luego se entró en un profundo y progresivo declive, descendiendo en el año escolar 1967-1968 a 11.015 estudiantes.

Ante la situación antes planteada, vinculada también a una progresiva oferta de formación inicial docente a nivel universitario, en 1969, el gobierno del Dr. Rafael Caldera promulgó el Decreto 120, a

través del cual se divide la educación media en dos etapas: el Ciclo Básico Común y el Ciclo Diversificado (Peñalver, 2007). El Ciclo Básico Común, de acuerdo con Pinto y García (2005) tuvo una duración de tres años, y era cursado en todas las instituciones de educación media: Liceos, Escuelas Técnicas y Escuelas Normales; y una vez aprobado se cursaba el Ciclo Diversificado, con una duración de dos años para Liceos y de tres años para la educación Técnica y Normal. De esta manera se lograba que quienes se formaban para maestros tuvieran su título docente y pudieran a su vez continuar su formación profesional en las Universidades

Ruiz (1993) asevera que muchas de las antiguas Escuelas Normales se convirtieron en Liceos o Colegios, y otorgaban el título de *Bachiller Docente*, emergiendo así una nueva titulación y se diversifican aún más los perfiles profesionales de quienes ejercen la docencia en Venezuela durante esos años. Señala el autor mencionado que durante años, los únicos centros educativos que egresaron bachilleres normalistas fueron las instituciones privadas, fundamentalmente religiosas. Posteriormente, en 1972, la formación de los docentes en las Escuelas Normales, alcanza una duración de seis años para los docentes de Educación Primaria y Educación Preescolar, al tiempo que se establece equivalencia entre el título de Maestro Normalista y el de Bachiller Docente.

De acuerdo con Izarra (2012) el grado de Bachiller Docente se obtiene luego de tres años de estudios, previa aprobación del Ciclo Básico Común, y le permitió a quienes aspiraban a convertirse en maestros la obtención del título de Bachiller para la prosecución de estudios en el nivel universitario, y de esa manera revertir la disminución de matrícula que se observaba en las Escuelas Normales. Pinto y García

(2005) observan que este cambio significó que se sustituyeran o eliminaran asignaturas de los planes de estudio que se cursaban en las Escuelas Normales, para darle cabida a las asignaturas comunes al bachillerato convencional. Además, las asignaturas pedagógicas propias de la formación docente se vieron reducidas y limitadas a los tres años del Ciclo Profesional.

Durante esta etapa en la cual se diversifican los estudios de formación inicial docente, y en el contexto de la democracia, varias universidades se van sumando a la tarea de formar Licenciados en Educación: Universidad Católica Andrés Bello (1959), Universidad de Carabobo (1962), Universidad del Zulia (1969), Universidad Metropolitana (1970) Entre los años 70 y 80 aparecen en escena nuevas instituciones de Educación Universitaria, que desde su apertura tuvieron la carrera de educación, tal es el caso de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” (1974) y de la Universidad Nacional Abierta (1977) (Luque, 2001; Peñalver, 2007).

En relación a los Institutos Pedagógicos, responsables de la formación de Profesores, el trabajo de Peñalver (2007), evidencia que los mismos van creciendo progresivamente, y en su mayoría tienen su génesis en los antiguos planteles de educación normalista. A partir de la Escuela Normal “Miguel José Sanz” de Barquisimeto, se crea en 1959, el Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Por su parte, la Escuela Normal Rural Interamericana “Gervasio Rubio”, da origen en 1976 al Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, que en 1990, fue declarado Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”; La Escuela Normal “El Mácaro” se convierte en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en 1990. Se crea el Instituto Pedagógico Experimental de

Maturín (1971), el Instituto Pedagógico de Maracay (1971) y el Instituto Pedagógico de Miranda (1976).

Como puede apreciarse en este apartado, entre 1959 y 1980 la formación inicial docente tuvo un gran dinamismo, fruto del progreso económico y social de la república y expresado en una consecuente expansión en materia educativa. Emergió toda una diáspora de instituciones formadoras de educadores, tenían diferentes finalidades, orientaciones y planes de estudio, que conllevan a diversas maneras de entender y de vivir la docencia (Peñalver, 2011; Pinto y García, 2005; Luque, 2001; Ruiz, 1993).

Las diversas formas de organizar la formación docente, en cada una de sus modalidades, de conformidad con Izarra (2012) generan múltiples configuraciones de la identidad docente, es decir, diversas concepciones sobre el ser docente y múltiples maneras de verse a sí mismo en relación al ejercicio profesional. En este sentido, el autor referido señala que la formación inicial docente tuvo como punto de partida la Escuela Normal que otorgaba el Título de Maestro, a quienes además de enseñar, se les encomendó el rol de líder comunitario, razón por la cual se insistía mucho en la idea de que el educador constituye un modelo social y como tal debía comportarse. Los Institutos Pedagógicos graduaban profesores, formados para la enseñanza secundaria, y para Zambrano (2009) “su sentido es el del profesar una forma de vida, una manera de pensar, un modo de actuar” (p. 48).

En relación a Bachiller Docente, Izarra (2012) asocia su identidad profesional a la de un técnico, centrado en lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Para ello debe aprender técnicas de enseñanza, desarrollar objetivos de aprendizaje, utilizar recursos. Y en relación a los Licenciados en Educación, el

Tabla 2. Diversificación de la formación inicial docente (1959-1980)

Momento histórico	Hechos trascendentes en la formación inicial docente	Racionalidad que orienta la formación inicial
<p>Gobiernos democráticos Rómulo Betancourt (1959-1964) Social democracia</p>	Apertura de la Licenciatura en Educación en la Universidad Católica Andrés Bello (1959)	<p>Enfoque profesionalista tecnocrático del docente, centrado en el manejo de técnicas, normas y conocimientos instrumentales que garanticen la eficacia en el logro de objetivos. Sánchez (2003).</p>
	Conversión de la Escuela Normal “Miguel José Sanz” de Barquisimeto en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (1959)	
	Apertura de la carrera de educación en la Universidad de Carabobo (1962)	
<p>Gobierno de Rafael Caldera (1969-1974) Democracia cristiana</p>	Apertura de la carrera de educación en la Universidad del Zulia (1969)	<p>Modelo deductivo-aplicacionista. Teoría y práctica se separan y se inmoviliza mutuamente Parra y Pasillas (1991).</p>
	Inicio del Bachillerato Docente. Educación Media se divide en Ciclo Básico Común y Ciclo Diversificado (1969)	
	Apertura de la carrera de educación en la Universidad Metropolitana (1970)	<p>Formación docente impregnada del modelo tecnocrático imperante en la época, como consecuencia de la influencia de la psicología conductista y del modelo de la industria. Racionalidad técnica. Docentes subordinados a la acción de los especialistas en planificación, currículum y evaluación (Rodríguez, 1993).</p>
	Se crea el Instituto Pedagógico Experimental de Maturín (1971)	
	Creación del Instituto Pedagógico de Maracay (1971)	
	Elevación de la duración de los estudios en las Escuelas Normales a seis años (1972)	
	Equivalencia entre el título de Maestro Normalista y el de Bachiller Docente (1972)	
Creación de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Imparte Licenciatura en Educación (1974)	<p>La política educativa tiende a la legitimación de un modelo de capitalismo liberal, tanto en lo económico como en lo ideológico-cultural” (Portillo y Bustamante, 1999).</p>	
<p>Gobierno de Carlos Andrés Pérez. (1974-1979). Social democracia</p>	La Escuela Normal Rural Interamericana “Gervasio Rubio”, da origen al Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, en Rubio. (1976)	
	Creación del Instituto Pedagógico de Miranda (1976)	
	Creación de la Universidad Nacional Abierta. Imparte Licenciatura en Educación (1977)	

autor citado ubica su identidad de base en el ideal de un profesional que asume su función desde una perspectiva estrictamente laboral, dejando de lado los conceptos que asociaban la docencia con un apostolado signado por la vocación. Izarra (*ob. cit*) homologa la identidad profesional del profesor a la del Licenciado en Educación.

Formación inicial docente: tarea exclusiva de instituciones universitarias (1980-1999)

En vista de la multiplicidad de alternativas para la formación docente, las cuáles coexistían de forma desarticulada, el gobierno del Dr. Luis Herrera Campins asume como política pública educativa imprimirle direccionalidad a la formación inicial docente, en primera instancia a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (1980), instrumento legal que tuvo una vigencia de veintinueve años, y que determinó que la formación inicial de docentes es una responsabilidad expresa de las instituciones de educación superior. También contempló la obligatoriedad de profesionalizar los maestros en servicio. El artículo 77 de la ley Orgánica de Educación (1980) rezaba que:

“son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de educación superior, entre cuyas finalidades esté la formación y perfeccionamiento docente”.

En consecuencia, para el año 1981 se cierra el ingreso a los Ciclos Diversificados de Formación Docente, que otorgaban el título de Bachiller Docente. Para materializar las políticas educativas contenidas en la Ley Orgánica de Educación (1980) el gobierno de la época en 1983 emitió la denominada Resolución 12, en la cual se

delimita la orientación de la formación del magisterio, así como el perfil de egreso de los profesionales de la docencia. A juicio de Pinto y García (2005) el perfil luce bastante ambicioso, por cuanto demanda en los candidatos a educadores gozar de cualidades excepcionales “que pueda integrar en sí mismo las cualidades de un artista en música, artes plásticas y teatro; de un investigador científico, de psicólogo, trabajador social y dirigente comunitario” (p. 49).

En atención a la resolución N° 12 se implementó, en 1983, el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO), con el fin de titular a los maestros de Educación Básica en servicio, integrando del estudio de la carrera, con el trabajo del estudiante en las aulas escolares; no obstante, para Rodríguez (1991) “estos interesantes propósitos no se llevaron a cabo” (p. 72). A su vez, en la línea de unificar las políticas de formación inicial docente, el 28 de junio de 1983, se crea la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como homenaje a la memoria del Libertador en el bicentenario de su nacimiento. De acuerdo con Peñalver (2007), la creación de la UPEL tiene como objetivo “la formación de profesionales de la docencia y especialistas en educación, la investigación y la difusión de los saberes, vinculados con las problemáticas y necesidades del sector educativo y la sociedad nacional” (p. 29).

Debido a los resultados obtenidos, el PREXFORDO se redimensiona y pasa a ser el PRONAFORDO (Programa Nacional de Formación Docente), el cual se implementó en 1985, a través de las diversas Instituciones de Educación Universitaria del país. El programa contempla que todos los diseños curriculares contengan un bloque común homologado de materias Este bloque común homologado se estableció solamente para la formación del docente

en la Especialidad de Educación Integral, con la titulación de Profesor o Licenciado (Peñalver, 2007). Al PRONAFORDO se le hicieron diversas críticas. Para Rodríguez (1991) el diseño curricular tiende hacia las concepciones curriculares más tradicionales, el bloque común homologado posee una gran cantidad de asignaturas, lo cual hace gala del tradicional planteamiento de que “todo conocimiento debe ser incluido en el *currículum* ya que nada puede aprenderse si no es enseñado por alguien en la escuela” (p. 80).

En este sentido, Sánchez (2003) afirma que el PRONAFORDO estuvo destinado a formar docentes para la primera y segunda etapa de Educación Básica (niños entre 7 y 12 años), y advierte una alta especialización en áreas de contenido en los programas de las asignaturas, en contraposición a las materias asociadas a formación integral del niño. Este autor señala que la formación pedagógica que reciben los docentes a través del Programa Nacional de Formación Docente es excesivamente teórica y desconectada de la práctica, lo cual se evidencia en una ausencia de conexión y articulación entre los conocimientos que son impartidos, y fundamentalmente de trata de técnicas para planificar, técnicas para evaluar, técnicas para relacionarse con la comunidad, técnicas para orientar y manejo de recursos didácticos.

En 1996, siendo presidente el Dr. Rafael Caldera, se promulga la Resolución N° 1, y deja sin efecto la Resolución N° 12. Este documento expresa la política de formación docente, establece el perfil del profesional del egresado y estipula cuatro componentes para los planes de estudio: general, especializado, pedagógico y de práctica profesional; también genera mecanismos para solucionar el déficit de docentes en el país. En cuanto a los títulos y certificados de competencia a otorgar para ejercicio de la docencia, se

ofrecen las siguientes opciones: Títulos de Licenciado en Educación o Profesor, Títulos de Técnico Superior o de Maestro, Títulos de Auxiliares Docentes (Bachilleres con mención) y Certificados de Capacitación Pedagógica, que pudieran recibir artesanos, artistas, trabajadores especializados y profesionales sin título docente. Vale acotar que hasta la fecha este instrumento legal se mantiene vigente.

Acerca de la Resolución N° 1, Sánchez (2003) reconoce que los fundamentos y rasgos del perfil profesional contienen elementos que permiten flexibilizar y adaptar los currícula a las necesidades reales de cada centro de formación, sin embargo el autor considera que el permitirle el ejercicio docente a los estudiantes de educación y de otras carreras al constituyen, a su juicio, una contradicción con el espíritu de los Artículos 76 y 77 de la Ley Orgánica de Educación, los cuales establecen su especificidad y definen las condiciones para el ejercicio de la carrera profesional docente. Igualmente, el autor en referencia menciona la creación del Técnico Superior en Educación, como nuevo título docente y señala que esta disposición ha recibido diversos cuestionamientos, acusándosele de romper con la definición del educador como un trabajador de la cultura y lo degrada a un simple operario instrumental.

Un hecho que debe destacarse en materia de formación inicial docente como tarea exclusiva de las instituciones universitaria lo constituye la consolidación, en 1988, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, integrada por los Institutos Oficiales de Formación Docente, existentes para el momento, con el fin de estructurar un sistema coherente y coordinado, conjugado por intereses formativos de alcance nacional (Rodríguez, 1991). El Acta de consolidación se firmó el 27 de junio de 1988, en la Iglesia de San Francisco, lugar donde Simón Bolívar

Tabla 3. Formación inicial docente: tarea exclusiva de instituciones universitarias (1980-1999)

Momento histórico	Hechos trascendentes en la formación inicial docente	Racionalidad que orienta la formación inicial
Gobierno de Luis Herrera Campins. (1979-1984)	Formación de los docentes como competencia de las instituciones de educación superior. (1980)	Visión e interpretación neoliberal de la educación”. Política económica neoliberal que establece como eje el mercado, lo cual “degenera en un desplazamiento del concepto de Estado docente, suplantado por la tesis de la sociedad docente. (Albornoz, 1993). Formación docente inspirada en el constructivismo, y en los lineamientos didácticos derivados de las teorías psicológicas. (Luque, 2001).
Democracia Cristiana	Cierran de los Ciclos Diversificados de Formación Docente (1981)	
	Implementación del Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO) (1983)	
	Promulgación de la resolución N° 12 (1983)	
Gobierno de Jaime Lusinchi. (1984-1989)	Programa Nacional de Formación Docente (PRONAFORDO) (1985)	La neutralidad política en la formación y el ejercicio del docente y la promoción de valores educativos sustentados en la competitividad y el individualismo, son características de este periodo. (Cortázar, 1997).
Social Democracia	Los institutos oficiales de Formación Docente existentes para el momento, son integrados a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1988)	
Gobierno de Carlos Andrés Pérez. (1989-1993).	El Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, se convierte en Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (1990)	Se posiciona el modelo de enseñanza y aprendizaje constructivista. El discurso pedagógico promueve el aprendizaje por descubrimiento, la didáctica centrada en procesos, el uso de herramientas heurísticas. Auge de la formación andragógica. En los años noventa aparecen en escena propuestas formativas que recogen los descubrimientos de las neurociencias sobre el aprendizaje (Cerebro Triuno). (Marcelo, 2002; Torres, 2014).
Social Democracia	La Escuela Normal “El Mácaro” se convierte en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” (1990)	
Gobierno de Rafael Caldera. (1994-1999) Social Democracia.	Se promulga la Resolución N° 1 (1996)	

recibió el título de Libertador, y en la fecha conmemorativa de la promulgación del Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, firmado por Guzmán Blanco. En 1990, los Institutos Pedagógicos Rurales “El Mácaro” y “Gervasio Rubio”, son incorporados a la UPEL. Y en 1992 se suma el Instituto Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco, como institución asociada, ya

que en esos días era una institución privada (Peñalver, 2007).

Rupturas, tensiones y discontinuidades en la formación inicial docente

La formación inicial docente, a juicio de autores como Pinto y García (2002) y

Peñalver (2007), tuvo como primigenio espacio formativo a las Escuelas Normales, las cuales durante más de cien años aportaron el personal docente requerido para la enseñanza primaria, y definió lo ontológico del magisterio venezolano; y a principios del siglo XX se comienza a formar talento humano para la enseñanza secundaria, técnica y Normal. Afirman estos autores que desde sus orígenes el devenir de la formación de los docentes se ha caracterizado por una serie de rupturas, tensiones y discontinuidades, influenciado por las circunstancias históricas, económicas y sociales por las cuáles la república fue transitando.

En primera instancia, la racionalidad subyacente en la formación inicial docente en sus orígenes a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las Escuelas Normales fueron las grandes herederas de la filosofía de la Ilustración, la cual, según Peñalver, (2007), conlleva a la razón instrumental, que encasilla el hacer y pensar en una lógica unidimensional, desde la que hablan los maestros y desde la que aprenden los alumnos. En este sentido, Sánchez (1986) afirma que el currículo impartido en las Escuelas Normales y Ciclos Diversificados de Formación Docente hacía énfasis en la exposición de hechos y teorías por parte del profesor, haciéndose del aula un ambiente rígido, donde el profesor era el poseedor del conocimiento y el papel del estudiante era acatar órdenes, oír y repetir.

Estas tensiones contribuyeron a impulsar la búsqueda de la profesionalización y elevación hacia los niveles superiores del sistema educativo, la cual se dio con mayor fuerza a partir de 1980. Este proceso, de acuerdo con Cortázar (1997) no estuvo exento de dificultades, pues cuando las antiguas Escuelas Normales se convirtieron en instituciones con carácter universitario fue difícil para los actores protagonistas

trascender la cultura organizacional propia de la educación media normalista. Para Vezub (2007), la formación se elevó de nivel, pero en muchos casos las instituciones siguieron funcionando de manera similar a los planteles de los que emergieron, manteniendo “relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes” (p. 7).

El cierre de las Escuelas Normales, la apertura del Ciclo Diversificado para graduar Bachilleres Docentes y la posterior clausura de esa opción, y la conversión de las Escuelas Normales en Institutos Pedagógicos, aunado a la apertura de Escuelas de Educación fueron procesos previos sobre los cuales se cimentó la denominada tercerización de la formación inicial docente (Izarra 2012). Esta nueva realidad formativa entraña sus propios problemas, aun cuando se gana en cuanto al estatus profesional del docente. Para Sánchez (2003), al encomendar la formación docente a las universidades se perdió vinculación con la práctica y con el nivel para el cual los docentes se preparan: las escuelas primarias o secundarias. De acuerdo con Pinto y García (2005), esto contribuyó a profundizar la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente, acentuando la tradicional dicotomía teoría – práctica.

En este orden de ideas, Izarra (2012) asevera que lo pedagógico es desplazado del centro de la formación de los profesores y licenciados, y en su lugar se asumen las disciplinas que en el futuro les corresponderá enseñar, inherentes a una especialidad o mención específica. Explica el autor a manera de ejemplo: un estudiante de la mención ciencias sociales, tendrá una formación con énfasis en los cursos de geografía general, regional, física, cartografía, historia

universal, historia patria, cátedra bolivariana, entre muchos otros; lo mismo ocurre si la formación es de profesores en biología, matemática o cualquier otra mención, “los cursos como filosofía de la educación o recursos para el aprendizaje tienen menos peso en el currículo e incluso se imparten con un menor nivel de exigencia” (p. 46).

Como consecuencia de la situación descrita, es común que el maestro o profesor recién graduado que se enfrenta a la clase, sienta que carece de herramientas prácticas para asumir la práctica pedagógica. Tal situación es descrita por Barrios (1994) de la siguiente manera:

Cuando egresan, los educadores no poseen muchas veces las habilidades necesarias para dirigir los procesos que ocurren en el aula de clases; tienen conocimiento sobre los niños y cómo deben aprender, pero conocen poco de los niños como realmente son y aprenden. Están poco acostumbrados a reflexionar sobre la realidad, para buscar caminos novedosos y soluciones a problemas que siempre presentan características muy particulares nunca suficientemente analizadas en las clases universitarias y que no tienen respuestas en los libros de texto: están poco preparados para desarrollarse como profesionales autónomos, que aprenden a enseñar y pueden enseñar mejor porque son capaces de aprender en la práctica de su trabajo (p. 12).

Las tendencias en la formación inicial del docente han constituido una herencia y ejercen, incluso en la actualidad, una notable influencia en la orientación de los planes y programas de formación docente, la cual se evidencia en que aún hoy permanecen planes de estudios excesivamente teórico y fragmentado en una diversidad de materias, que separa la teoría de la práctica, y con

énfasis en las asignaturas de la mención a enseñar. Según Vezub (2007), al estudiante es a quien le encomiendan “la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo: la enseñanza de determinados contenidos y materias escolares en contextos particulares” (p. 9).

De acuerdo con Izarra (2012) la identidad profesional de los profesores y licenciados en educación apunta al ejercicio profesional desde una perspectiva estrictamente laboral, dejándose de lado la visión que consideraba la docencia como un apostolado movido por la vocación. Emerge una visión más bien similar a la de un técnico cuyo objetivo es la enseñanza, lo cual a juicio del autor referido conlleva a un “proceso de proletarización que supone la pérdida de su condición de profesional (a pesar de los títulos)” (p. 46). Esta situación con ocurrencia sostenida en el tiempo, debe invitarnos a repensar la formación inicial en la actualidad, a fines de consolidar una formación inicial del docente que en palabras de Marcelo (2002) “contribuya a reprofesionalizar la docencia” (p. 3).

Conclusiones

Este estudio constituye una mirada retrospectiva a la formación inicial de docentes en Venezuela, desde 1870 hasta 1999, proceso que alude a la escolarización del sujeto aspirante a abrazar la docencia como profesión, y tiene como antecedente un plan de capacitación de jóvenes maestros a través del “método lancasteriano” (1822), el cual constituyó un primer intento sistemático para formar los maestros que necesitaba la república. Sin embargo, y a raíz de que fracasó el entrenamiento de maestros a través del método lancasteriano, fue el Decreto de Instrucción, Pública, Gratuita y Obligatoria, promulgado por Guzmán Blanco en 1870, que hizo patente la necesidad de crear

instituciones formadoras de docentes.

Entre 1870 y 1959 las Escuelas Normales fueron las protagonistas del inicio y posterior florecimiento de la formación inicial docente, otorgando el título de Maestro de Educación Primaria. Más adelante el Instituto Pedagógico Nacional (hoy Instituto Pedagógico de Caracas) fue el precursor en la formación de Profesores, destinados a la enseñanza secundaria, normal y técnica, tarea a la que se suman progresivamente las Universidades. Por su parte, el Ciclo Diversificado Docente, permite obtener el título de Bachiller Docente, atendándose a la aspiración creciente de los maestros de cursar estudios a nivel superior, sumando una nueva denominación profesional.

Durante el periodo que va desde 1959 hasta 1980, existía una amplia diversidad de centros que titulaban profesionales de la docencia a nivel medio, otras concedían grado universitario; unas eran de carácter oficial, otras privadas; unas tenían carácter laico, otras tenían alguna influencia religiosa; unas formaban para la educación primaria, otras para la educación media. Las diversas configuraciones que asume la formación docente, en cada una de sus modalidades, generan diversas concepciones sobre el ser docente y variadas formas de verse a sí mismo en relación con el ejercicio profesional; a esto se suma que durante ese periodo se evidencia una débil articulación en las políticas de formación docente.

Desde 1980 se observa un intento de direccionar la política de formación docente, promulgando, en primera instancia una Ley Orgánica de Educación (1980) que tuvo una vigencia de veintinueve años. Este instrumento legal reserva a las universidades e instituciones universitarias la facultad de formar el talento docente. Esto llevó a que en 1981 se cerraran los programas de

Bachillerato Docente y en 1983 se dictara la Resolución N° 12, la cual unifica el perfil de egreso de los profesionales de la docencia. En 1996 aparece la Resolución N° 12, la cual hasta la fecha no ha sido derogada, y cuyos fundamentos y rasgos del perfil profesional están dispuestos de tal forma que permiten flexibilizar y adaptar los *currícula* a las necesidades reales de cada centro de formación.

El tránsito de la formación inicial docente del nivel medio en las Escuelas Normales, hasta llegar a las Universidades significó una merma en lo pedagógico como elemento central en la ontología de los docentes, aun cuando esos cambios permitieron otorgarle un mayor estatus profesional a los educadores. Es necesario resignificar lo pedagógico como elemento central de la formación inicial del docente, la cual no se puede seguir constituyendo con el propósito de preparar a un sujeto para simplemente inculcar saberes, sino que debe orientarse a formar personas, que desde la autoconciencia, contribuya a la formación de su propia identidad profesional y que al ejercer la docencia propicie la conformación de la identidad de sus estudiantes.

La formación inicial de los docente en Venezuela se ha desarrollado entre tensiones, rupturas y continuidades, tanto de la racionalidad subyacente, como de las prácticas, en el marco de diversos escenarios histórico – sociales como lo son: la democratización, la masificación de la educación, la concepción del estado docente de Prieto Figueroa, el cierre de las Escuelas Normales para darle paso a una formación docente a través de la educación universitaria. Cada hito de significación en la formación inicial docente venezolana lleva la impronta del momento político en el cual se desarrollan.

Un rasgo característico de la formación inicial docente es la multiplicidad de reformas y cambios a lo largo de la historia, pero lamentablemente el proceso de asimilación de esos cambios son por lo general bastante lentos. Esto podría explicarse porque los retos y desafíos de la docencia, si bien han ido evolucionando en cierta sintonía con los procesos sociales, la praxis de formación de los futuros profesionales docentes sigue, en muchos casos, anclada al pasado. Al no encontrarse los resultados deseables se procede a otra reforma, sin haber solucionado los problemas y las limitaciones que obstaculizan la formación inicial de los docentes.

Hacer una mirada retrospectiva a la formación inicial de los docentes debe servir para generar una reflexión profunda acerca de la racionalidad que prevalece actualmente y su praxis, y de esa manera repensar la formación inicial docente de cara al siglo XXI. El estado y las instituciones de educación universitaria que forman docentes, indistintamente de la tendencia política, debe tender puentes y acercar posturas para formular una política de formación docente, adecuada a las nuevas realidades. Urge trascender las visiones reduccionistas de los saberes, y generar procesos de formación donde exista una verdadera integración teoría – práctica, y una auténtica vinculación con el contexto social.

Agradecimiento

Al MSc. Freddy Vanegas, profesor a Dedicación Exclusiva de la ULA-NURR, adscrito al Departamento de Lenguas Modernas, por la gentileza de revisar la traducción al idioma inglés del resumen de este trabajo.

Referencias bibliográficas

Achilli E. 2000. Investigación y formación docente. Argentina: Labarde, 91 p.

Agreda A. 2014. Devenir de la formación docente y la condición humana. *Ciencias de la Educación*. 24(43): 95-107.

Alanís A. 2004. *La Formación de Formadores*. México: Trillas, 104 p.

Álvarez C y González E. 2003. *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 121 p.

Albornoz O. 1993. *La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI*. Mérida: Fermentum. 472 p

Andrade I. 1981. Exposición que el Ministro de Instrucción Pública presenta al Jefe del Poder Ejecutivo Nacional de los asuntos de su Departamento desde el establecimiento del gobierno de la revolución encargado de la restitución de la República, hasta abril de 1893. En: Fernández R. (Ed). *Memoria de Cien Años. Educación Venezolana 1830 – 1930 Tomo III*, p. 492-529.

Barrios M. 1994. *Vocación y formación de educadores, docentes y posibilidades*. Ponencia presentada en el Encuentro “El Docente en la Sociedad Venezolana”, organizado por la Fundación Polar, la Universidad Católica Andrés Bello, Fe y Alegría y CERPE, Caracas, Venezuela.

Bigott L. 1998. *Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX*. En: Rodríguez N (Comp). *Historia de la educación venezolana*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p.103-104.

Blázquez F. 1997. *El profesorado de educación secundaria y su formación profesional*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (28): 23-38.

Cortázar J. 1997. *Auge y caída de estado docente en Venezuela o el desplazamiento de lo público en la política educativa*. En Téllez M (Coord). *Educación*,

- cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina. Caracas: Universidad Central de Venezuela, p. 295-302.
- Fernández R. 1981. La instrucción de la generalidad. Historia de la educación en Venezuela 1830-1980. Tomo I. Caracas, Ediciones del Ministerio de Educación. 507 p
- Ferry G. 1991. El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Piados Educador. 147 p
- Gadamer H. 1999. Verdad y método I. Salamanca: Sígueme, 704 p.
- Giroux H. 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Paidós, 290 p
- González R. 1962. Análisis del proceso histórico de la educación urbana (1870-1932) y de la educación rural (1932-1957) en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 223 p.
- Hurtado J. 2010. Metodología de la investigación. Cuarta Edición. Caracas: Sypal, 1328 p.
- Izarra D. 2012. Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción Pedagógica*. (21): 38-48.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635, Julio 28, 1980.
- Luque G. 2001. Historia oral. Momentos de la educación y la pedagogía venezolana. (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruíz). Caracas: Fondo Editorial Universidad Central de Venezuela, 309 p.
- Luque G. 2002. Prieto Figueroa, maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la escuela nueva en Venezuela. Caracas: Fondo Editorial Universidad Central de Venezuela, 232 p
- Marcelo C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* [Revista Electrónica en línea], 10(35): 1-55. Consultado en octubre 31 2016. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- Márquez A. 1964. Doctrina y Proceso de la Educación en Venezuela. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 231 p.
- Messina G. 1997. Cómo se forman los maestros en América Latina. Proyecto Principal de Educación. Buenos Aires: OREALC-UNESCO, 76 p.
- Montero M. 1997. Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano. Cuarta Edición. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 187 p
- Morillo R, Suárez L y Valbuena M. 2009. La Formación docente: elemento generador de la calidad educativa. *Encuentro Educativo*. 16(2): 362-382.
- Parra G y Pasillas M. 1991. Lo sustancial y lo accesorio en el currículo. *Revista Argentina de Educación*. 9(16): 29-50
- Pérez Luna, E. Formación del docente y espacios de transversalidad. En: Rivas P (Ed). 2009. Educación: formación docente y postmodernidad. Colección Cuadernos Educere. Mérida: Universidad de Los Andes Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, p. 57-67.
- Pérez Luna, E. 2003. La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 8(23): 87-95.
- Peñalver L. 2007. La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 179 p.
- Pinto T y García B. 2002. La formación de formadores en Venezuela: la formación de maestros (1830-1935). *Laurus*. 8(14): 36-60.
- Pinto T y García B. 2003. La formación

- de formadores en Venezuela: la formación de maestros (1830-1935) II. *Laurus*. 9(16): 129-156.
- Pinto T y García B. 2005. La formación de formadores en Venezuela: La formación de maestros normalistas (1959 – 1999) III. *Laurus*, 11(19), 37-60.
- Portillo G. y Bustamante S. 1999. Educación y legitimidad. 1870-1990. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 120 p
- Prieto Figueroa L. 1980. El Estado y la educación en América Latina. Caracas: Monte Ávila, 303 p.
- Prieto Figueroa L. 1981. Memoria que el del Ministerio de Educación Nacional de los Estados Unidos de Venezuela presenta a la Asamblea Nacional Constituyente en sus Sesiones de 1948, en En: Fernández R (Ed). Memoria de Cien Años. Educación Venezolana. Tomo V. p. 734-779.
- Prieto Figueroa L. 1978. La Escuela Nueva en Venezuela. En: Mudarra M (Ed). Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela. Caracas MUDBELL, 250 p.
- Resolución No. 1, Ministerio de Educación (Política de Formación Docente). (1996, Enero 15). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 35881, Enero 17, 1996.
- Rodríguez N. 1991. La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Dolvia, 151 p
- Ruiz H. 1993. Modernización educativa y conflicto social. Epílogo. En: Albornoz O (Ed). La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI. Mérida: Fermentum, p. 395-410.
- Sánchez A. 1986. La formación al docente para la educación básica venezolana. Caracas: Editorial Salesiana, 136 p.
- Sánchez J. 2003. Contexto histórico de la formación docente a nivel medio en Venezuela (1958-1981). Sus implicaciones actuales. *Tierra Firme* [online], 21(81): 27-35. Consultado en octubre 30 2016. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29682003000100003&lng=es&nrm=iso.
- Torres P. 2014. Una mirada arqueológica a la formación inicial docente en Venezuela. Memorias del I Congreso de la Red Académico Investigativa de la UPEL Región Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Vezub L. 2007. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Currículum y Formación del Profesorado [Revista Electrónica en línea], 11(1): 1-23. Consultado en octubre 30 2016. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Zambrano A. ¿Se puede formar a los profesores? Tres tipos de saber del profesor, formación y capacitación. En: Rivas P (Ed). 2009. Educación: formación docente y postmodernidad. Colección Cuadernos Educere. Mérida: Universidad de Los Andes Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, p. 45-55.