



ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Fecha de recepción: 23-04-03

Fecha de aceptación: 10-09-03

MIRNA SÁNCHEZ DE MANTRANA
msanchez@reacciun.ve

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
"FRANCISCO DE MIRANDA"
ÁREA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis del discurso pedagógico del documento oficial del Ministerio de Educación de la República de Venezuela contenido del Plan de Estudios de la segunda etapa del nivel de Educación Básica del año 1999 y del programa oficial de Educación para el Trabajo correspondiente a ese nivel y etapa, sexto grado (programa de estudio sujeto a revisión) del año 1998. Se eligió analizar el programa de Educación para el Trabajo por considerarlo de interés para indagar sobre las bases en las cuales se sustenta la formación para el trabajo de los estudiantes universitarios venezolanos.

Se consideró que el discurso oficial escrito, como acto comunicativo con una intencionalidad y en un contexto histórico y social determinado, debería reflejar el discurso pedagógico, político, ideológico y de las relaciones de poder del organismo oficial para la Educación en Venezuela.

Palabras clave: análisis del discurso, Educación para el Trabajo, Educación Básica.

Abstract

ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL DISCOURSE ON OCCUPATIONAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

In this work, an analysis is presented on the pedagogical discourse in the official document of the Ministry of Education of the Republic of Venezuela which has the Study Plan for the second stage in Basic (or Primary) Education in the year 1999, and the official Program for occupational education corresponding to that level and stage, sixth grade (study program subject to modifications) of the year 1998. The program for occupational education was chosen because it is interesting to inquire about the bases on which the formation of Venezuelan university students is supported.

It was considered that the official written discourse, as a communicative act with an intention and in a determined social and historic context, should reflect the pedagogical, political, ideological and the power relations of the official institution for Education in Venezuela.

Key words: Discourse Analysis, occupational education, Primary School



Introducción

Los documentos analizados son documentos oficiales de la administración anterior de la República de Venezuela que actualmente sirven de soporte para el desarrollo de las actividades de Educación Básica, segunda etapa, en sus planteamientos generales y de administración de la educación. En el Currículo para la Educación Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, MECD, de la actual administración de nuestro país, Educación para el Trabajo pasó de ser un Área a ser un Eje Transversal del Currículo en la primera y segunda etapa de la Educación Básica; para la tercera etapa siguen vigentes los programas del Área Educación para el Trabajo del año 1987.

El primer documento es el Plan de Estudios de la segunda etapa de Educación Básica, y el segundo, es el programa de Educación para el Trabajo de la segunda etapa que comprende cuarto, quinto y sexto grado. A pesar de no contener estos documentos el programa de Educación para el Trabajo vigente puesto que, en la segunda etapa, Educación para el Trabajo es el eje transversal Trabajo y no un área, constituyen los únicos documentos oficiales del Currículo Básico Nacional de los que se pudo disponer. Para fines de este trabajo se consideraron como un solo documento contentivo de dos secciones el Plan de Estudios y el Programa de Educación para el Trabajo de la segunda etapa del nivel de Educación Básica en Venezuela, eligiéndose para analizar el programa, el sexto grado.

El procedimiento para el análisis contempló:

- Lectura general de los documentos curriculares
- Identificación de la estructura y organización del documento
- Identificación de repeticiones y de inconsistencias con anotaciones al margen de los documentos
- Nuevas lecturas y subrayado de partes del texto relacionadas con los Criterios para el Análisis del Diseño

Curricular (Rodríguez, N. 1988) u otros criterios, con anotaciones al margen de esos textos del criterio correspondiente y de la posible interpretación o interrogantes surgidas del texto.

-Nuevas lecturas y subrayado de las palabras, frases u oraciones que denotaran algún aspecto relacionado con la Educación para el Trabajo, teorías, fundamentos, estrategias, palabras clave; en algunos casos, según frecuencia de aparición.

-Elaboración de resumen descriptivo e interpretativo de los textos extraídos, en forma narrativa o en tablas de doble entrada para establecer correlación entre los objetivos y los contenidos en el programa, entre sí y entre ellos.

-Análisis crítico del discurso pedagógico de los documentos

-Elaboración de conclusiones y recomendaciones

-Edición de este trabajo el cual se organizó en las siguientes partes: Introducción; Descripción y análisis interpretativo del documento mediante aplicación de los Criterios para el Análisis Curricular (Rodríguez, N. 1988); Conclusiones y Recomendaciones y Bibliografía.

Se asumieron los siguientes conceptos, extraídos de la “Guía de estudios sobre conceptos básicos” elaborada por Rodríguez, N. (2002) para el seminario Análisis del Discurso Pedagógico.

Los conceptos de **Texto** del Diccionario de la Real Academia Española DRAE (1992) “conjunto de palabras que componen un documento escrito”; de Beuchot, M. (2000) “El texto posee un contenido, un significado. Ese contenido está realizando una intención, una intencionalidad. Pero tiene el doble aspecto de connotación y denotación, de intención y extensión o de sentido y referencia. Sentido, por cuanto es susceptible de ser entendido o comprendido por el que lo lee o lo ve o lo escucha; referencia, por cuanto apunta a un mundo, sea real o ficticio, indicado o producido por el texto mismo” y de Hodg y Crees “el texto es el objeto material concreto producido en el discurso”

El concepto de **Discurso** del DRAE señala que es “serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o siente” y según Fairclough & Wodak (1997) “se entiende el discurso como una práctica social

que implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan... es tanto socialmente constituido como socialmente condicionado”.

El concepto de **Contexto** es entendido desde las definiciones de Van Dijk, T (2000) como el conjunto de elementos que configuran la situación que enmarca el discurso: el tiempo, el espacio, los actores sociales, sus procesos de comunicación, acciones y status social, la intencionalidad y los efectos.

Se consideraron para el análisis del discurso los Métodos de:

Análisis de Contenido en la organización, clasificación y cuantificación de algunos aspectos o categorías surgidas del documento. Por ejemplo, en un primer momento, luego de identificar las partes componentes del documento se compararon *grosso modo* éstas con los Criterios para el Análisis Curricular de Rodríguez, N. (1988) a fin de identificar, destacar y agilizar el análisis posterior que se habría de hacer del discurso pedagógico contenido en el texto del documento. También se cuantificaron la aparición de algunas palabras o frases y algunos elementos como los objetivos o los contenidos.

Los procedimientos de la **Teoría Fundamentada** se adaptaron para el caso de un texto escrito y en general se trató de:

- Buscar ideas o conceptos centrales surgidos durante las lecturas;
- Fijarse en lo que se dice, en cómo se dice y con qué frecuencia;
- Considerar las interpretaciones de los autores y cotejarlas según su consistencia, coherencia o congruencia en las distintas partes del texto;
- Visualizar las categorías que emergen, las que se corresponden con nuestro propio marco teórico y las que nos resultan nuevas;
- Agrupar, clasificar, comparar conceptos, categorías, criterios;
- Formularse preguntas, identificar patrones, elementos vertebradores, variaciones;
- Plantear hipótesis provisionales, probarlas, refinarlas, sustentarlas con los datos.

En vista de que uno de los objetivos del análisis del discurso del documento era promover la reflexión crítica al considerar los intereses subyacentes de tipo pedagógico, ideológicos, políticos y de poder, se contempló el método del **Análisis Crítico del Discurso ACD**.

El ACD considera que “las relaciones de poder tienen que ver con el discurso, que la sociedad y la cultura se relacionan dialécticamente con el discurso, son conformadas por el discurso y al mismo tiempo constituyen discursos, los discursos son históricos y sólo pueden comprenderse en relación con su contexto, además, se entrelazan con otros discursos lo que se denomina, la intertextualidad. El ACD es interpretativo y explicativo, busca las relaciones entre el texto y las condiciones sociales, las ideologías y las relaciones de poder” Rodríguez, N. (2002b).

Se emplearon los criterios Contexto Histórico Social y Estructura General del Plan de Estudios y los Programas del Criterio General Análisis Externo. Para el Contexto se consideró la información proporcionada por los documentos y el análisis de la situación económica, política y social para el lapso 1998-1999 en que se produjeron esos documentos, a partir de la revisión de indicadores y otras informaciones procedentes de documentos oficiales de la nación. Para la estructura general se extrajo y organizó la información de los documentos. En cuanto al Análisis Interno, se consideraron los tres grupos de criterios: Fundamentación, Componentes Específicos y Eficiencia Interna.

Descripción y análisis del documento

1. Análisis externo a-Contexto histórico y social

Antecedentes del Diseño Curricular: Los antecedentes del documento, en sus dos partes, son listados en la Presentación de la Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica, primer párrafo (1999, p. 7).

“Los procesos de democratización y la reforma del Estado venezolano han creado la necesidad de replantear la política educativa nacional sobre la base de los documentos y los diagnósticos de más reciente data efectuados en el país, entre los cuales es necesario mencionar:

- El informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986)
- El diagnóstico del Banco Mundial (1992)
- Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte (1992)
- La Reforma Educativa: Una Prioridad Nacional (1994)
- El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995)
- Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación (1996)”.

En el segundo párrafo se señala que “De los resultados de estas investigaciones y del análisis documental surge una visión del sistema educativo nacional que muestra su poca vinculación con las

prioridades y las expectativas que el país ha colocado en este sector como instrumento de formación y transformación social”.

En estos párrafos no se hace mención de los autores personales de dichos documentos e investigaciones, sin embargo, por los títulos de los mismos se infiere cuales son las instituciones u organismos responsables y la importancia o credibilidad que se les concedió, pues a partir de ellos se promueve la reforma curricular propuesta en el documento.

Contexto político y social: **Situación general del país en los años inmediatos a la fecha del diseño.**

La Educación del país se encontraba en tan crítica situación en cuanto a las expectativas y credibilidad que generaban en la población que el Ministro de Educación para ese período gubernamental, la declaró “un fraude” (Cárdenas, A. L. 1995). El país se debatía en una contienda electoral entre sí debía romper con todos los esquemas y “acabar con la corrupción y los corruptos” o continuar con la misma situación política de los cuarenta años anteriores. Surgían nuevos partidos políticos y nuevos liderazgos. El término “governabilidad” empezó a aparecer en los discursos de los políticos en la campaña electoral presidencial de 1998. El valor del bolívar frente al dólar estadounidense disminuía, la inflación se incrementaba y el poder adquisitivo de la población disminuía. Los precios del petróleo tendían a su mayor baja en muchos años cayendo a menos de 10 dólares por barril (ver la prensa nacional de 1998-99).

Políticas para el futuro de la educación.

En la presentación del documento, cuarto párrafo (p. 7) se señala que “La situación de deterioro de la educación venezolana responde, entre otros factores, a la poca autonomía de la institución escolar, a su limitada capacidad para auto renovarse y a la carencia de una fuerza social que exija, promueva y contribuya a esta renovación. En respuesta a este reto y en la búsqueda de una mayor eficiencia y calidad de la práctica educativa, el Ministerio de Educación propuso **un plan de acción** en el cual se privilegia la palabra “reestructuración” con un significado de transformación total, desde las bases operativas, hasta la cima gerencial del sector educativo. Esta transformación implica repensar la concepción, las metas y propósitos de la educación venezolana, así como actualizar las estrategias y modernizar los recursos que sustentan el proceso de enseñanza y de aprendizaje”.

Del párrafo precedente pueden considerarse como políticas subyacentes para la educación las derivadas de las palabras “transformación” y “modernizar”. Efectivamente, al revisar el documento que recoge los

lineamientos de la política educativa para la administración del ministro Cárdenas (Ob. cit.), se encontró que en él se establecen como políticas educativas la “Transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual; generación del cambio institucional necesario para la modernización y fortalecimiento del sector educativo y corrección de los desequilibrios sociales que se manifiestan en el sistema escolar por efecto de factores exógenos y endógenos”.

Innovaciones para el sistema educativo

En el quinto párrafo (p. 7) se hace referencia al documento como “el Modelo Curricular, de carácter normativo que constituye el referente teórico que sustenta la reforma educativa propuesta por el Despacho, la cual se ha iniciado en el Nivel de Educación Básica por concentrarse en este nivel la gran mayoría de la población en edad escolar”.

En este documento se presenta una propuesta de Reforma Curricular que constituye en sí misma una innovación educativa desde el sector oficial para el Nivel de la Educación Básica del sistema educativo venezolano, que contempla un conjunto de modificaciones tanto de la estructuración como de la administración, funcionamiento, operatividad y evaluación educativa para ese nivel. Ella incluye por ejemplo, los PPP; la descentralización en el sentido de plantear delegar y transferir competencias desde el nivel central a los estados, municipios y planteles; los ejes transversales; la globalización del aprendizaje

Ideas o corrientes pedagógicas dominantes

El mismo párrafo citado arriba, da cuenta de la tendencia pedagógica dominante: la de la metáfora técnica de control lineal (Rodríguez, 1988, Ob. cit. p. 7) considerando el carácter normativo, prescriptivo diríamos, del Modelo Curricular contenido en el documento, su alto grado de estructuración y jerarquización de los componentes del plan y programa de estudio, así como la superestructura conformada por la Constitución Nacional (1961) y la Ley Orgánica de Educación (1980) que establecen los fines de la educación.

En la página 8, segundo párrafo del documento “se caracteriza al Nivel de Educación Básica de la siguiente manera: (negritas en el original)

Integral: atiende al desarrollo integral y holístico de la personalidad del educando, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.

General: promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos de la cultura nacional y universal; facilita al individuo las herramientas e instrumentos necesarios para la continuación con éxito de sus estudios en el nivel de Educación Media Diversificada y Profesional. Además, fortalece el desarrollo de los valores y la preparación del individuo para integrarse a una vida social activa, participativa y responsable.

Básica: proporciona la base esencial para la construcción de futuros aprendizajes y constituye la educación formal mínima obligatoria que deben cumplir los venezolanos según lo pauta la ley”.

En líneas generales, la teoría cognitiva marca su influencia en esas tres características de la Educación Básica pues en las tres se hace referencia a las capacidades cognitivas del individuo y a la forma de adquisición de conocimientos y aprendizajes.

h-estructura general del plan de estudios del nivel de educación básica segunda etapa y del programa educación para el trabajo sexto grado

Plan de estudios

El Plan de Estudios como documento oficial se inserta en una superestructura legal conformada por la Ley Orgánica de Educación en sus artículos 9°, 16° y 21° y en la Constitución Nacional según se señala en las páginas 7 y 8 del documento.

Se trata de “un instrumento legal que establece los Ejes Transversales, las áreas Académicas y la correspondiente carga horaria, en atención a los énfasis curriculares de cada una de las etapas del nivel”(p. 98).

De la información presentada mediante tablas y gráficos en la página 6 del documento, se comprende la distribución de la carga horaria del Currículo Básico Nacional. Esta se realiza mediante horas semanales por área, para un total de 25 horas y se dedican, además, 8 horas semanales para el Currículo Estadal, para un total general de 33 horas semanales, de 45 minutos cada una. En un pequeño recuadro en la misma página se señala que los días de clase son 192, en 38 semanas para un total general de 1254 horas semanales de 45 minutos cada una y que el número de horas semanales representa para el currículo nacional el 75% y para el currículo estadal el 25%.

Las áreas identificadas en el gráfico “Distribución de la Carga Horaria Currículo Básico Nacional” son Lengua, Matemática, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología, Ciencias Sociales, Educación Estética y Educación Física. Los ejes transversales son: Lenguaje,

Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo, Ambiente y se representan mediante una línea sinusoidal que atraviesa todas las áreas y el currículo estadal horizontalmente.

Se nota en ese gráfico que no aparece Educación para el Trabajo como área sino un eje transversal denominado Trabajo simplemente.

En una nota con un asterisco se señala que las 5 horas asignadas a la planificación y actividades de rutina se distribuirán en función de los Proyectos Pedagógicos de Aula y con dos asteriscos en una nota siguiente se indica que esas horas se dedicarán a la construcción conjunta, docente-alumnos de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

El énfasis curricular de la segunda etapa se encuentra en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza y Tecnología (p. 98, último párrafo).

Una definición de Ejes Transversales que aparece en el documento señala que los ejes “constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículo” (p. 18) y, además, se indica que “en el nuevo Diseño Curricular se le asignan a la transversalidad dos funciones esenciales: 1. Servir de vínculo entre el contenido escolar y el contexto familiar y sociocultural y 2. Servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo (p. 17). “ Los ejes transversales se convierten, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del ser, el saber y el hacer a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo” (p. 18).

Cada eje transversal se subdivide en dimensiones concebidas como “categorías funcionales generales” y cada dimensión en indicadores” “subcategorías de las dimensiones”. “Ambos se explicitan en los alcances, concebidos como las aspiraciones a través de las cuales se orienta el énfasis social de la acción pedagógica” (p. 21).

Cada eje transversal se organiza según varias dimensiones, cada dimensión conlleva un listado de alcances que aparecen redactados en forma de oraciones que indican la acción que debe demostrar el alumno. A manera de ejemplo cito algunos de los alcances de la dimensión Comunicación del eje transversal Lenguaje (p. 23): “valore la diversidad...”; “identifique el valor estético...”; “diferencie códigos verbales...”

Asimismo, en cada dimensión aparece un listado de indicadores que no comprendo si se trata de un listado de aspectos a evaluar en el alumno por el docente o de un listado de temas o contenidos a tratar. Ejemplo, correspondiente a la dimensión citada (p. 23): “Lenguaje

verbal y lenguaje no verbal”; “Diversidad lingüística y diversidad cultural”; “Diálogo, consenso y convivencia”

La segunda etapa incluye 4°, 5° y 6° grados. Aunque se define como una etapa de integración de las distintas áreas académicas, “en esta etapa, las disciplinas comienzan a mostrar sus rasgos estructurales y epistemológicos propios” obedeciendo al desarrollo infantil que, según la psicología, en esta etapa, permite a los niños observar parcelas diferenciadas de la realidad y pueden entender procesos más abstractos (p. 98).

En la página 10 del Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica se establecen las instancias para la operacionalización del Modelo Curricular. Una Instancia Nacional: el Currículo Básico Nacional (CBN) que “asume las políticas educativas propias de este nivel y cuyo diseño y formulación corresponden al nivel central del Ministerio de Educación. Su establecimiento implica la homologación de contenidos básicos nacionales para asegurar la coherencia y continuidad entre las distintas etapas del nivel y facilitar el traslado de los alumnos a otras entidades federales, sin sufrir desajustes en su escolaridad” (tercer párrafo p. 10).

Una Instancia Estatal: El Currículo Estatal CE que representa en la primera etapa un 20 % y para la segunda etapa un 25 % de la carga horaria establecida.”“Su formulación es responsabilidad de las autoridades educativas de cada estado y debe ser ampliamente debatida con participación de la sociedad civil, las universidades, los supervisores, directores, docentes, las organizaciones no gubernamentales y demás actores involucrados en el quehacer educativo de cada entidad federal, a objeto de garantizar su coherencia y pertinencia” (p. 11).

Una Instancia de Plantel: Los Proyectos Pedagógicos de Plantel PPP y de aula PPA.

“Los PPP responden a los problemas pedagógicos comunes a toda institución y los PPA permiten a los docentes contextualizar los alcances e indicadores de los ejes transversales y los contenidos planteados en los programas de estudio. De esta manera, se atiende desde el plano educativo a las características, necesidades, intereses y problemas de los alumnos, de los docentes, del plantel y de la localidad” (p. 11).

En la presentación del plan de estudios (p. 98) se indica que en la segunda etapa la carga horaria establecida para cada área se planifica en función de las PPA.

Los objetivos aparecen en el documento a partir de la página 73 desglosados en objetivos del nivel, objetivos de etapa, objetivos de área para la etapa y objetivos de grado. También como el perfil, aparecen redactados siguiendo las viejas pautas, de objetivos

generales, terminales a específicos, con la clásica frase inicial “se espera que el educando al concluir el nivel, la etapa, el sexto grado...” encabezando la lista de objetivos. Es decir, son redactados en función de conducta observable, según la teoría conductista del aprendizaje.

De la página 78 a la 93 se establece una relación de correspondencia entre cada objetivo (en total son ocho) de etapa y los objetivos de cada área para la etapa (dos en promedio). Para el sexto grado se tienen doce objetivos de grado.

El Plan de Estudios se presenta altamente estructurado en forma lineal, jerárquica, de lo general a lo más específico, desde las instancias superiores a las inferiores en lo legal, académico y administrativo, de lo nacional a lo local como el plantel o el aula. Sin embargo, puede considerarse concéntrico porque gira en torno a planteamientos sobre la educación y los educandos al contemplar y aludir frecuentemente a la importancia de las teorías constructivista y cognitiva del aprendizaje y el papel humanizador de la educación para la formación y el desarrollo de un ser integral, realizado en lo personal y lo social.

Programa de Educación para el Trabajo

La definición de Programa asumida en el documento es la siguiente:

“instrumento operativo que orienta el logro de los objetivos y finalidades del Nivel de Educación Básica en las etapas y grados correspondientes, contemplando los siguientes elementos: tipos de contenidos, bloques de contenidos y competencias” (p. 100).

El Área Educación para el Trabajo “tiene como propósito fundamental vincular al estudiante, en su formación integral, con un aprendizaje vivencial, activo y reflexivo, al participar en actividades que le permitan producir y aplicar conocimientos como agente de cambio en la transformación socio-cultural del país para una mejor calidad de vida”... “El énfasis del área es fundamentalmente la formación de actitudes, valores, en el saber hacer y en el aprender a aprender, el fortalecimiento de la autoestima, el logro de metas establecidas, la satisfacción por la obra bien hecha” (p. 383).

Los programas presentan tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal y se recomienda al docente no abordarlos de manera aislada puesto que, citando a Mestre (1994) “los conceptos guardan una estrecha relación con las actitudes y a la

inversa....los procedimientos facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes” (p. 100).

Los *contenidos conceptuales* se refieren al conocimiento que tenemos acerca de las cosas, datos, hechos, conceptos, principios, y leyes que se expresan con un conocimiento verbal; los *contenidos procedimentales* se refieren al conocimiento acerca de cómo ejecutar acciones interiorizadas como las habilidades intelectuales y motrices; abarcan destrezas, estrategias y procesos que implican una secuencia de acciones u operaciones a ejecutar de manera ordenada para conseguir un fin y los *contenidos actitudinales* están constituidos por valores, normas, creencias y actitudes dirigidas al equilibrio personal y a la convivencia social (p. 101).

Los programas de estudio se han organizado en Bloques de Contenido como elemento organizador de los contenidos de las distintas áreas académicas, no se trata de temas sino de grupos de contenidos organizados en torno a un elemento vertebrador (p. 103).

-Los Bloques de Contenido del Área Educación para el Trabajo en la segunda etapa son cuatro (p. 385): Planificación y Organización: orientado a la valoración del trabajo como actividad inherente al ser humano que le permite su realización personal y social.

-Principios Básicos para el Trabajo: pretende desarrollar en el estudiante las competencias esenciales en la realización del trabajo intelectual, creativo, proactivo y técnico.

-Mantenimiento, Seguridad e Higiene: proporciona al estudiante normas y procedimientos, para formar en él hábitos y actitudes tendientes a la protección de su integridad física y mental.

-Empresa y Productividad: para que el estudiante desarrolle competencias que le permitan entender las demandas del campo empresarial y relacionar la educación y el trabajo.

Conviene destacar que en la siguiente sección del Programa, Desarrollo de los Contenidos, no aparecen cuatro bloques sino cinco, los cuatro mencionados y otro denominado Aplicación de Procesos Básicos de Trabajo (pp. 396, 414, 433) y en el primer bloque la palabra Trabajo antecede a las palabras Planificación y Organización (p. 427-430).

Los programas de la segunda etapa de Educación Básica son estructurados en torno a los bloques y los tipos de contenidos; la planificación escolar debe hacerse, además, según el PPP y los PPA procurándose la integración de las áreas en la ejecución de esos proyectos.

2. Análisis interno

2.1 Fundamentación

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS: El papel de la Educación es el de servir de instrumento de la sociedad para la transmisión de sus valores y garantizar la adaptación del individuo mediante su socialización a través del currículo, según se desprende de los párrafos de la página 64 del documento. La definición de currículo, contenida en esta misma página, lo concibe como “la concreción de los planes o diseños que lo conforman (documentos oficiales, libros de texto, PPP, PPA, tareas de aprendizaje, interacción en el aula y evaluación de los aprendizajes)”... El docente juega un rol protagónico por ser “el responsable del desarrollo del currículo en el cual debe actuar como investigador-evaluador permanente de este proceso”.

De esta concepción del currículo puede inferirse que el modelo pedagógico que sostiene la reforma curricular de la Educación Básica es un modelo clásico conductista (Florez, R. 1999. p. 38-42) puesto que se pretende

“la adaptación” y la “socialización” del individuo mediante el currículo en acción (previamente planificado desde las instancias jerárquicas, Ministerio, Plantel, Maestro) y porque, además, el maestro actúa como un intermediario entre la programación y el alumno y como investigador-evaluador permanente del proceso; además, el diseño curricular se articula en objetivos y bloques de contenidos por áreas de conocimiento en cada grado.

a). Teleología

-Fines de la educación: Las finalidades del Nivel de Educación Básica aparecen listadas en las páginas 8 y 9 del documento:

- La formación integral y holística del educando;
- La formación para la vida;
- El desarrollo de destrezas y de la capacidad científica, técnica, humanística y artística;
- La consolidación en el educando de las destrezas para el manejo del lenguaje, de los procesos de pensamiento y la valoración hacia el trabajo;
- El fomento de valores y demás actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana;
- El desarrollo, la consolidación y la aplicación de actitudes, valores y conocimiento de las disciplinas y técnicas que permitan al educando el ejercicio de una función socialmente útil;
- El desarrollo integrado de los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a Ser, Aprender a Conocer, Aprender a Hacer y Aprender a Convivir.

Las otras tres finalidades las agruparía en una sola: “El logro de un ciudadano cabal”, puesto que se refieren fundamentalmente al valor de la ciudadanía, veamos:”“el logro de un individuo sano, culto, crítico, apto para el ejercicio de la democracia y para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia;

-El fomento de un ciudadano capaz de participar activa, consciente, y solidariamente en los procesos de transformación social;

-Y el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, el uso racional de los recursos naturales; la defensa y mejoramiento del ambiente y de la calidad de vida”.

Todas estas finalidades plantean como fin último la “Dignificación del Ser”, base esencial de la reforma curricular (p. 9).

-Perfil esperado del egresado: En las páginas 68 y 69 se señala que el perfil del egresado del Nivel de Educación Básica se organiza en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales: “**Aprender a Ser**”; “**Aprender a Conocer**”; “**Aprender a Hacer**” y “**Aprender a Convivir**” (negritas en el original). De la página 70 a la 72 se describe el perfil del egresado de la segunda etapa.

En el primer tipo de aprendizaje se incluye un conjunto de cualidades del individuo: feliz, generoso, creativo, con conciencia ecológica, entre otras. En el segundo tipo se incluyen conductas observables relacionadas con el conocimiento adquirido por el individuo: reconocer formas, figuras, fenómenos, relaciones espaciales y temporales, etc. En el tercer tipo se favorecen las demostraciones de acción: adquirir, aplicar, usar, expresar. En el cuarto tipo de aprendizaje se alude a valores: trabajar en grupos, mantener relaciones abiertas y positivas, respetar deberes y derechos, responsabilidad, sinceridad, solidaridad, y otros.

El perfil, aunque declara apoyarse en los cuatro tipos de aprendizajes fundamentales, usando palabras puestas de moda por el Informe Delors (1996), remite a las viejas taxonomías de objetivos cognitivos, afectivos y psicomotores cuando explicita como el alumno demostrará esos aprendizajes.

-Ejes transversales: En el gráfico “Nivel de Educación Básica Estructura del Diseño Curricular Segunda Etapa” (p. 15) se trata de representar, mediante líneas discontinuas y puntas de flechas, la relación entre los Ejes Transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo, Ambiente, con los demás elementos componentes del diseño curricular: fundamentación, perfil del egresado, objetivos y

contenidos tanto en forma vertical como horizontal; también, se establece una relación horizontal entre los ejes transversales en conjunto y las competencias y entre las competencias y la evaluación. La lectura del gráfico parece indicar que todos los ejes inciden sobre todos esos aspectos pero no en sentido recíproco pues las flechas son unidireccionales, de los ejes a los componentes del diseño curricular.

Aunque no aparece en el documento una definición de Ejes Transversales sí se destacan las funciones de la transversalidad “servir de vínculo entre el contexto escolar y el contexto familiar y sociocultural y servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo” (p. 17). Por otra parte, se considera a los ejes transversales como “los fundamentos para la práctica pedagógica que permiten integrar las dimensiones del ser, el saber y el hacer a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo” (p. 18).

En otro gráfico (p. 19), sin título, se trata de representar la relación entre los **ejes transversales** y la **integración de los contenidos** apareciendo como intermediarios de esa relación el contexto socio-natural y el contexto escolar. Verticalmente, se trata de conectar la **globalización del aprendizaje**, entendida como el conjunto de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales y su acción en definir el perfil del egresado en el ser, saber y hacer, y el **aprendizaje significativo** para el **convivir** (negritas en el original).

Todo el conjunto de frases vistas verticalmente conduce al enunciado “Educación: Acción humanizadora y transformadora” del cual llama la atención el tamaño de la fuente que es el menor de todas las anteriores y que no aparece destacada con negritas como las indicadas arriba.

A partir de la página 21 y hasta la 44 se describe cada uno de los ejes transversales y se operacionalizan en dimensiones, las dimensiones en alcances y los alcances en indicadores.

En la reforma curricular, el Trabajo se valora como actividad que produce satisfacción y promueve la realización de la persona y se aspira a que en el futuro el niño asuma el trabajo como actividad que dignifica al ser humano y reconozca las oportunidades ocupacionales que le ofrece el contexto regional y nacional para sus proyectos personales (p. 46).

b). Epistemología

-Modos de conocer en el sistema escolar: En la fundamentación filosófica de la reforma curricular se remite al lector a la dimensión Aprender a Conocer: “para

llegar a la verdad, la ciencia no se basta a sí misma, requiere de la formación espiritual del hombre en lo ético y moral, quien al darse cuenta de su existencia y la del mundo, asume la responsabilidad de participar en él, e ir en búsqueda de la verdad para solucionar los problemas que aquejan al colectivo y participar en su transformación”. Por otra parte, como ya se mencionó en otra parte de este trabajo, el constructivismo como teoría del aprendizaje y teoría del conocimiento es la teoría dominante en la reforma curricular. Desde este enfoque, el estudiante construye su conocimiento a través de interacciones con otros y con el ambiente, la verdad es relativa al cambiar el mundo, sus problemas y la naturaleza y con ellos la percepción del alumno sobre ello, el conocimiento y el cómo conocer.

-Papel de la práctica en el proceso de conocimiento: El alumno como constructor de su aprendizaje deberá participar en aquellas actividades promovidas en el contexto escolar y fuera de éste a fin de confrontar la teoría y la práctica, y procurar alcanzar el equilibrio entre las discrepancias que note entre lo que conoce y lo que no conoce. El programa contempla actividades en ambientes naturales y sociales así como la investigación bibliográfica para la búsqueda, interpretación y cotejo de información, tal como se desprende de los contenidos procedimentales de Educación para el Trabajo en sexto grado (pp. 426-445). Por ejemplo: “Observación y análisis del trabajo en sus diferentes manifestaciones destacando la diversidad laboral en el ámbito familiar, escolar y social”(p. 426).

El juego como recurso permitirá al docente conocer el desarrollo del niño, observar su integralidad (palabra usada en el original) motriz, afectiva, social o moral, su progreso en el aprendizaje social. Al niño le permite experimentar situaciones simuladas de la vida del adulto e imitarlo en su desempeño así como tener una visualización anticipada del futuro. Por ejemplo: “Elaboración de publicaciones, periódico, mural, cartelera, afiches, otros, para difundir la presencia del hombre en la diversidad laboral del país”(p. 426).

-Fuentes del conocimiento: experiencia, tradición, docente, actividad del alumno: En la página 65 del documento se hace referencia a las fuentes a las cuales debe recurrir el alumno en la búsqueda y construcción de su aprendizaje.

Los medios de comunicación se consideran “un vehículo para que el alumno accese (en el original) a nuevas ideas, conocimientos, ideales, habilidades y valores morales y éticos interpretados en las moralejas e intercambios humanos por la identificación con personajes y situaciones”.

Se incluyen los libros por considerar que contribuyen con el desarrollo del alumno “al satisfacer la necesidad de conocer, aprender reglas de juego, conocimientos técnicos, reglas sociales, proporcionar al lector héroes e ideales como también el poder expresar sus sentimientos”.

El papel del docente es de facilitador mediador del aprendizaje; de preparar ambientes de aprendizaje para el alumno; intervenir oportunamente para introducir información; participar en la resolución de problemas, en la selección de fuentes de información y promover el intercambio entre los alumnos, la interacción alumno-alumno, alumno-docente, alumno-contenido (p. 67). Los PPA permiten al docente organizar su práctica educativa para facilitar a los alumnos una educación mejorada en calidad y equidad y, a los alumnos, asimilar y atribuir significado a los contenidos estableciendo relaciones entre sus conocimientos previos y los nuevos objeto de aprendizaje (p. 105).

c). Axiología

-Tabla de valores: El Diseño Curricular que analizamos contiene el eje transversal Valores justificándolo en la crisis moral que caracteriza la época actual y la pérdida progresiva de valores en nuestra sociedad (p. 29). El diseño curricular asume que los valores se adquieren por la experiencia, pero se concientizan cuando se aprenden por la conducta, quien se respeta a sí mismo respeta a los demás y mediante la identificación del sujeto consigo mismo y con “los otros” va adquiriendo los demás valores, reflexiona sobre ellos y aprecia el poder creativo de estos frente al poder destructivo de los antivalores, los antónimos (p. 30). Estos valores a los que se refiere el eje transversal son: Respeto por la vida; Ciudadanía, el cual comentamos al tratar sobre los fines de la educación; Libertad; Solidaridad; Convivencia; Honestidad; Identidad Nacional; Perseverancia; Justicia y Responsabilidad.

Cada uno operacionalizado en sus dimensiones (entre 5 y 8 dimensiones) e indicadores (entre 3 y 6).

Se observa que en este listado no aparece el valor Trabajo ya que constituye un eje transversal. Sin embargo, a lo largo del texto pueden encontrarse alusiones al Trabajo como un valor. Por ejemplo: para el desarrollo y realización personal, físico y psíquico de los estudiantes (pp. 36, 383, 385).

Tampoco aparecen la Calidad y la Excelencia aunque en la página 387 (4to párrafo) se señala que ellas “deben ser el norte de todo trabajo productivo”.

FUNDAMENTOS SICOLÓGICOS: En esta sección (pp. 52-63) el discurso parte reconociendo la gran complejidad de los fenómenos educativos y la importancia del abordaje transdisciplinar y de la vigencia de la psicología del desarrollo y del aprendizaje en la elaboración del currículo. Se acota que el constructivismo es el principio unificador que permite incluir aportaciones de la diversas teorías que se complementan como la corriente crítica y la teoría de la acción comunicativa (p. 52).

Sin embargo, anteriormente, al describir las características del diseño curricular del nivel de Educación Básica se indica que se sustenta en “una concepción de la enseñanza y el aprendizaje que se alimenta de los aportes de diversas corrientes psicológicas, asociadas genéricamente a la psicología cognitiva, entre las cuales cabe destacar: la Teoría Genética de Jean Piaget, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vygostki, la Teoría del Procesamiento de Información y otras teorías del desarrollo y del aprendizaje que, a pesar de situarse en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en el desarrollo de los aprendizajes escolares” (p. 13).

La mayor parte de esta sección está dedicada a describir, con referencias a las citadas teorías y sus representantes, el desarrollo del púber y del adolescente, en los aspectos físico, intelectual, lingüístico y comunicativo, socio-afectivo-moral, de identidad. Aunque se hace referencia a una u otra teoría para describir al púber y al adolescente no se evidencia al constructivismo como el elemento vertebrador o unificador de una postura que fundamente psicológicamente el currículo.

A partir de la discusión de esas teorías el texto plantea el rol protagónico del maestro como la persona encargada de organizar la experiencias educativas y como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 53).

En cuanto a la Educación para el Trabajo se señala que “atiende al enfoque constructivista, por cuanto el estudiante puede construir o generar significados a partir de sus experiencias y enfatiza la importancia que tiene su participación en el aprendizaje activo al solucionar problemas, manejando la información y haciendo transferencia de conocimientos, utilizando los conocimientos adquiridos a través de la investigación, experimentación, medición, procesos básicos de trabajo, generales y específicos para la producción, construcción y la comercialización” (p. 383).

FUNDAMENTOS SOCIOLÓGICOS: La presentación de la fundamentación sociológica de la propuesta curricular que analizamos en el documento se refiere al proceso de la globalización como una amenaza para la identidad cultural ante el cual la respuesta debería ser la construcción de una sociedad del conocimiento. En esta sociedad educadora, “si bien el Ministerio de Educación tiene la trascendente tarea y responsabilidad de orientar, no es el único agente que sustente ese compromiso”. Se plantea que “debe redefinirse la relación del Sistema Educativo con la comunidad organizada, con los sectores productivos y, particularmente, con otros agentes socializadores como la familia, los medios de comunicación y la Iglesia” (p. 52).

Por otra parte, la reforma curricular de la Educación Básica propone

“un modelo transversal que vincule el contexto con la acción escolar, familiar y sociocultural; que actúe como factor de superación de los problemas que afectan la calidad de la educación; que transforme la práctica pedagógica y que actualice y sincere el hecho educativo... que propicie el acercamiento de los contenidos básicos nacionales del currículo a los avances humanísticos, científicos y tecnológicos del mundo contemporáneo” (p. 45).

Mediante la formulación del currículo estatal se espera atender dos aspectos sociológicos del currículo considerados de importancia: la atención a grupos con necesidades y problemas específicos, según cada región, estado o localidad así como procurar la participación de otros actores u organizaciones sociales en el proceso educativo.

Así, en la distribución de la carga horaria del currículo básico nacional se establece un 25 % del tiempo en la segunda etapa para desarrollar el currículo estatal. Se espera que con esta instancia para la puesta en práctica del diseño “se promueva el respeto y valoración del pluralismo étnico, lingüístico y cultural de la nación venezolana y permita dar respuestas educativa a las motivaciones, necesidades, intereses y exigencias específicas de cada entidad federal” (p. 10).

Además, la formulación de los currículos estatales es responsabilidad de las autoridades educativas de cada estado y debe ser ampliamente debatida con participación de la sociedad civil, las universidades, los supervisores, directores, docentes, las organizaciones no gubernamentales y demás actores involucrados en el quehacer educativo de cada entidad federal, a objeto de garantizar su coherencia y pertinencia” (pp. 10-11).

Mientras que el Ministerio de Educación, para la elaboración de los PPP y PPA, realizará una labor de apoyo y asesoramiento a los estados mediante acciones

tales como: Elaboración de la serie de Módulos PPP y PP; elaboración de materiales de divulgación y organización de charlas y encuentros nacionales y regionales entre las escuelas (p. 107).

3. Análisis de los componentes específicos del programa de educación para el trabajo del sexto grado

LOS OBJETIVOS: En total contempla doce **objetivos de grado** que aparecen redactados con tanto detalle que se tornan confusos para el lector. Siguen aquellas recomendaciones de Mager (1962) y de Bloom (1966), de iniciar su texto con un verbo que denota la acción demostrativa del desempeño del alumno y aunque no se establece un grado de eficiencia cuantitativo, sí en lo cualitativo, tampoco establecen las condiciones específicas en las cuales se demostrará el desempeño. Cuatro de ellos podrían ubicarse en el dominio cognoscitivo y los restantes en el dominio afectivo. No noté que alguno se refiriera al dominio psicomotor lo cual me resulta interesante desde el punto de vista de la fundamentación pedagógica y psicológica del currículo en la cual destacan la importancia de contemplar el desarrollo físico, intelectual y social del sujeto púber y adolescente, que sería el que cursaría este grado, para la planificación curricular.

Los objetivos generales del Área Educación para el Trabajo son siete. Todos están redactados clara y concisamente. Cuatro de ellos podrían ubicarse en el dominio afectivo, dos en el dominio cognoscitivo y uno en el dominio psicomotor. Según su dominio, estos objetivos no se corresponden con el propósito fundamental de la Educación para el Trabajo de “vincular al estudiante en su formación integral con un aprendizaje vivencial, activo y reflexivo, al participar en actividades que le permitan producir y aplicar conocimientos como agente de cambio en la transformación socio-cultural del país para una mejor calidad de vida” (p. 383). Están dirigidos a formar un sujeto espectador, observador y evaluador del quehacer del otro pero sin involucrarse directamente.

Tampoco es posible encontrar relación entre estos objetivos y los otros propósitos del área como son “adquirir competencias, habilidades y destrezas para el trabajo” a través de la práctica de los procesos básicos aplicados a la solución de los problemas (p. 387). El Programa no presenta información concreta acerca de cómo se ejecuta el programa en cuanto a actividades o estrategias de enseñanza que permitan realizar un análisis más completo, pues reitera que “ello dependerá de las necesidades de los estudiantes, de la búsqueda de aprendizajes significativos y en la globalización de dichos aprendizajes”

También, aunque se introduce el término competencias éste no se define, y no es posible establecer correspondencia entre los objetivos y las competencias que se espera que reúnan los estudiantes si éstas no se establecen.

En la descripción general del Programa se hizo referencia a la organización de los CONTENIDOS. Cabe destacar que en el área Educación para el Trabajo la organización se podría asimilar a la estructura de las ciencias administrativas y de la gerencia si se considera la organización de los contenidos conceptuales en su secuencia y continuidad. Ellos muestran un orden de aparición correspondiente a un grado de mayor complejidad cada vez, ubicando en primer lugar al estudiante en el contexto social, en referencia a las ocupaciones laborales y luego con relación a los elementos, técnicas, estrategias, objetos, procesos, lenguaje y comunicación, instrumentos, normas, seguridad, producción y comercialización y los aspectos legales del trabajo.

La pertinencia de los contenidos podría establecerse en función de los propósitos del área y en este sentido se consideran pertinentes, pero como desconocemos cómo se desarrolla en la práctica del aula el programa, no



podemos opinar. Sin embargo, según los contenidos procedimentales y actitudinales notamos que se reitera lo que sucede con los objetivos: el rol del alumno es pasivo, su trabajo es fundamentalmente intelectual, reflexivo más que activo, reflexiona sobre lo que hacen los demás pero no sobre su propio trabajo, no se hace énfasis en su propio trabajo escolar.

En cuanto al volumen de bloques y tipos de contenidos, considero extenso el programa; si contemplamos, además, las otras áreas y ejes y las escasas horas aula que el alumno permanece en el plantel y las que se dedican al área me parece poco probable que se alcancen los objetivos y propósitos establecidos en el documento.

Las ACTIVIDADES o ESTRATEGIAS no aparecen explícitas en el programa aunque de los contenidos procedimentales podrían inferirse las actividades del alumno. Estos contenidos muestran variedad, factibilidad y relación con los contenidos conceptuales. Para la operacionalización del diseño de la Educación Básica se proponen, como estrategia de planificación, los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula. Los PPA se espera que favorezcan la globalización de los aprendizajes y el aprendizaje significativo; mediante su desarrollo los alumnos asimilan y atribuyen significados a los contenidos y establecen relaciones entre los conocimientos que ya poseen y los nuevos objetos de aprendizaje.

Según las teorías del aprendizaje que se manejan en el documento, el aprendizaje es considerado como “un proceso constructivo, interno y personal, mediante el cual se enriquecen las estructuras mentales del sujeto que aprende, a partir de un proceso interactivo que se produce entre docentes, alumnos y objetos de conocimiento. El maestro es un mediador del aprendizaje y responsable de la planificación y organización de situaciones significativas y pertinentes que promuevan la participación democrática en el aula” (p. 108)

Los RECURSOS no se indican, aunque como el alumno debe construir su aprendizaje también él debe procurar los recursos en su familia, escuela, comunidad que le permitan experimentar experiencias de aprendizaje y alcanzar los objetivos planteados (pp. 383, 387).

A la EVALUACIÓN se le dedican dieciséis páginas; se indica que está sustentada teóricamente en la cuarta generación de la evaluación (¿?) por tanto es un proceso democrático, respondiente, negociado, iluminativo e integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje (p. 107).

Se le concibe como un proceso **constructivo** que considera las experiencias previas para la construcción de nuevos aprendizajes; **interactivo-participativo** pues

promueve la participación en el diálogo, la discusión y solución de problemas; **reflexivo** porque motiva a los participantes a analizar e interpretar su desempeño; **global** porque aborda todo el proceso educativo y no sólo el aprendizaje del estudiante; **negociado** porque contempla el deliberar de los involucrados en el acto educativo para consensuar (en el original) acciones y **criteria** porque se realiza en función de criterios (p. 111).

La evaluación reúne las características de **Sistemática** al responder a un plan previamente elaborado, el PPA. Es **Flexible** por considerarse un modelo sujeto a modificaciones. **Acumulativa** al valorar el desempeño de los estudiantes de manera continua e **Individualizada** al considerar al alumno como un sujeto único e irreplicable, capaz de autoevaluarse (p. 114). En el documento se describen como funciones de la evaluación la diagnóstica que le confiere un carácter de **Explorativa**; una función **Formativa** y una función administrativa **Final** al considerar los elementos de la evaluación continua para verificar el alcance de competencias por parte del alumno (p. 116).

La propuesta contempla la participación del alumno en el proceso de valoración de su actuación, **Autoevaluación**; la valoración recíproca de los alumnos sobre la actuación del grupo y del docente, **Coevaluación** y la valoración recíproca con participación del grupo de alumnos, los docentes de todas las secciones de un mismo grado, los padres y representantes, otros miembros de la comunidad con el objeto de lograr el mejoramiento y la calidad de su actuación, llegar a acuerdos y compromisos para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la **Heteroevaluación** (p. 117).

Para llevar a cabo estos tipos de evaluación y evaluar las competencias y evidenciar el progreso de los alumnos se establecen criterios e indicadores. El documento no señala cuales son estos criterios e indicadores (p. 118).

Para la segunda etapa se evalúan las competencias de áreas por grado, es decir, el desempeño que se aspira alcance el alumno en cada área y grado. No hay descripción de las competencias de la Educación para el Trabajo ni en este documento ni en otro que circuló el Lic. Jesús Delgado, coparticipante del Seminario de Doctorado que motivó este análisis, en el cual se establecen las competencias por área y grado, para la primera y segunda etapa de la Educación Básica.

En la sección Operacionalización de la Evaluación en la Segunda Etapa de la Educación Básica (pp. 121-122) se establecen los métodos a emplear en la evaluación de los aprendizajes. Allí se indica que los métodos cualitativos se emplearán para recoger información de

manera descriptiva sobre la situación de aprendizaje del alumno con relación a las competencias y los métodos cualitativos para complementar y verificar los datos recabados en el proceso y tomar las decisiones correspondientes. La información obtenida cualitativamente tendrá un peso aproximado del 70% y la obtenida cuantitativamente, un 30%, en cada lapso (no se indican cuántos ni cómo se caracterizan).

Para otorgar las calificaciones se tomarán en cuenta las competencias en cada área, sus respectivos indicadores y los criterios seleccionados y se realizarán análisis sobre el avance de los alumnos en las competencias y otorgar las calificaciones en cada lapso. Al final, se promedian las calificaciones de lapso para obtener la calificación del grado y decidir sobre la promoción de los alumnos.

4. La eficiencia interna del diseño

Tal como lo plantea Rodríguez, N. (1988 p. 13) “es frecuente encontrar que los fines, metas y fundamentación de un plan de estudios se quedan en un documento y los programas en otro sin vinculación entre sí” en el caso que tratamos ha sucedido de esta manera. Sin embargo, para fines del análisis se han considerado los dos documentos como uno solo y en la primera parte de este trabajo se explicó. Desde esta posición se ha buscado constatar la coherencia del diseño o las posibles discrepancias.

Como ya señalábamos en la descripción de los componentes específicos del Programa de Educación para el Trabajo es notorio el alto grado de estructuración del documento, del plan de estudios y del programa, y dentro de éste, de sus elementos. Los objetivos presentan un orden jerárquico de subordinación desde objetivos del nivel hasta objetivos de grado, de terminales a generales y específicos. También se representa mediante una correspondencia gráfica y en el texto la coordinación entre los objetivos de etapa y los generales de área para la etapa y entre los objetivos de área para cada grado.

Igual se trata de representar la coordinación horizontal entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y la coordinación vertical, en un mismo grado, de menor a mayor complejidad, de los bloques y los tipos de contenidos.

Con respecto a otros elementos no podemos opinar porque no aparecen en el programa. Sin embargo, con respecto a la evaluación podemos decir que el documento se excede en conferírle tantas características y justificarla en tantas teorías que lo que se logra es confundir al lector y dejar en el vacío aquellos aspectos que clarificarían el cómo se evalúa. Por ejemplo, no se definen qué son las competencias ni cuáles se evaluarán ni con cuáles criterios

e indicadores. Se habla de lapsos y de participación de los alumnos y representantes en la evaluación pero no se indica cómo se considerará su opinión en la valoración cualitativa y cuantitativa para asignar las calificaciones.

Tampoco el diseño muestra las líneas o áreas de intersección que podrían surgir entre las distintas áreas de conocimiento o entre los ejes transversales entre los grados o en un mismo grado al abordarse los bloques y tipos de conocimientos de cada programa o en los PPA.

Interpretación

La hipótesis que nos planteábamos era que el discurso pedagógico tenía una intencionalidad, “el propósito de hacer algo”, y que esa intencionalidad estaba impregnada de la ideología del Estado. En consecuencia el análisis del discurso pedagógico se orientó por esa hipótesis.

Se entiende por Ideología “el conjunto de ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de una persona, colectividad, época, movimiento, etc.” (Espasa, 2001) y que se forma mediante un proceso por el cual se producen y reproducen diferentes tipos de significado sobre la representación del mundo, privilegiando ciertos sistemas de signos y suprimiendo o ignorando otros.

El problema más grave que noto del discurso es que está dirigido a una población, los docentes de la Educación Básica, a los cuales no llega, pues como observé en las visitas que realicé a planteles educativos de Coro, ni las autoridades educativas del estado disponen de los documentos oficiales para desarrollar los programas de Educación para el Trabajo, desde 1987. De la información obtenida de docentes del estado Mérida, se desprende la misma situación.

En cuanto al contenido del discurso, el documento maneja un amplio número de teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos que ha tratado de justificar en un criterio unificador del Constructivismo lo cual genera algunas contradicciones. Por ejemplo, se pone especial énfasis en el papel del alumno como gestor en la construcción de su aprendizaje pero se resalta el papel del docente como el planificador, ejecutor y evaluador del proceso educativo. Considero que el problema reside en la apropiación de otros discursos, por ejemplo el de la psicología, sin poder establecer apropiadamente las relaciones entre los aspectos psicológicos y pedagógicos del aprendizaje y de la enseñanza; se trata de un intento fallido de recontextualización de las teorías del aprendizaje desde la psicología hacia la pedagogía, fallido en cuanto a su coherencia y claridad.

La reforma curricular propone la participación de los padres y representantes y de otros sectores de la sociedad en el proceso educativo pero no se establecen estrategias o actividades que promuevan o faciliten esa participación; excepto por los PPP y PPA. En ellos, el papel de estos actores sociales parece más bien pasivo al participar proporcionando información, según se desprende de los bloques y tipos de contenidos, no se evidencia otra forma de participación; por el contrario, se trata de un modelo normativo de la Educación Básica, transmisor de las formas de organización y distribución del poder, controlador de la autonomía de los distintos componentes del sistema educativo.

Con relación a los términos resaltantes del discurso pedagógico en el documento analizado me referiré principalmente al término Competencias porque deriva del ámbito laboral y en consecuencia se vincula con la Educación para el Trabajo. El término Competencias aunque no se define se emplea para identificar y evaluar el desempeño y progreso en el aprendizaje del alumno. Se trata de un término polisémico. En el ámbito jurídico se refiere a la atribución de un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. En Biología, se utiliza para referirse a la rivalidad entre los individuos por los medios de conservación de la vida: alimento, vivienda, pareja.

En el mundo laboral, debido a los cambios surgidos en la organización del trabajo, ocurrió una reconceptualización del trabajo desde “la calificación profesional” del trabajador para desempeñar las tareas del trabajo, el “hacer” hasta “las competencias” como conjunto de saberes de los trabajadores para resolver situaciones concretas, “saber y saber hacer”. Cada una de estas concepciones supone a la vez posiciones epistemológicas, políticas e ideológicas distintas que hacen más difícil, por lo complejo, el análisis del discurso pedagógico del documento de Reforma Curricular de la Educación Básica y del Programa de Educación para el Trabajo.

Si consideramos que el contexto histórico y social en el cual se inserta esta Reforma Curricular se caracteriza por la globalización de la economía, de la producción, del mercado y de la información, que introduce alteraciones en la organización del trabajo; en lo político, por la expansión de las políticas neoliberales, y en lo sociocultural por el crecimiento de sectores de la sociedad excluidos del acceso a servicios básicos como salud, vivienda, trabajo y educación y produce una segmentación social, en cuanto al acceso material y simbólico a las nuevas tecnologías, no podemos pensar que la Reforma sea una construcción aislada o independiente de ese

contexto. Toda propuesta de Reforma expresa una propuesta política y su discurso pedagógico no sólo transmite información sobre nuevas prácticas educativas sino que ordena y regula cómo se debe contemplar, actuar, sentir y hablar de Educación Básica, en este caso.

El documento presenta un discurso pedagógico en torno a la importancia de promover que el alumno se enfrente a saberes significativos, conectados con la realidad nacional y regional y con las áreas del conocimiento correspondientes y al mismo tiempo se refiere a la necesidad de desarrollar las competencias del individuo introduciendo este concepto procedente del ámbito laboral para referirse indistintamente a conocimientos y habilidades y destrezas del alumno.

La ausencia de definición del concepto de competencias podría indicar que el discurso está dirigido a un destinatario que maneja los mismos signos en el plano pedagógico, los docentes. Sin embargo, cabe preguntar ¿qué significa el término competencias en los siguientes textos tomados del Programa de Educación para el Trabajo?

El Bloque de Contenidos Principios Básicos para el Trabajo (p. 385):

Pretende “desarrollar las competencias esenciales en la realización del trabajo intelectual, creativo, proactivo y técnico...”

El Bloque de Contenidos Empresa y Productividad (p. 386):

Ofrece la oportunidad para que el estudiante “desarrolle competencias que le permitan entender cuáles son realmente las demandas del campo empresarial....”

En las Orientaciones Generales para la Aplicación del Programa (p. 387) se señala que “Adquirir competencias, habilidades y destrezas para el trabajo son los principales propósitos del área...”

En los primeros dos ejemplos suponen que el alumno pasará por estadios sucesivos de competencias, desde un nivel inicial a otro derivado del aprendizaje alcanzado en Educación para el Trabajo. El tercer ejemplo, orienta a suponer que el alumno adquirirá algo nuevo, algo que no tenía. ¿Conocimientos?

Lo relevante de analizar este asunto de las competencias es que destacan el rol instrumental del docente en unas estrategias decididas por otros, el sector oficial, con un discurso procedente del ámbito económico-laboral, que sólo contribuye a constreñir más su autonomía y racionalidad. Y con relación a los alumnos, el término competencias conmina a centrarse en los atributos personales e individuales profundizando la separación o disgregación del colectivo, objetivo de las políticas neoliberales.

El discurso denota que sus autores han tomado partido por una serie de posturas ideológicas, teóricas y políticas tal como se desprende del manejo de los conceptos y teorías, de la repetición que hacen de ellos a lo largo del texto y de la articulación de los nuevos términos con los precedentes del currículo que se reforma.

Tanto este término de Competencias como otros ya mencionados, provenientes de otras áreas distintas a la Pedagogía, se han enraizado en el colectivo docente, en ocasiones, de manera descontextualizada, si consideramos los ejemplos; cumpliéndose así, por lo menos en este aspecto, la intencionalidad del discurso pedagógico de la transmisión de ideas y conceptos que entrelacen la educación y la economía mediante la formación y el trabajo, siguiendo las pautas dictadas por los organismos internacionales, principalmente de los financieros y el modelo neoliberal de la economía.

Conclusiones y recomendaciones

Se entiende el discurso pedagógico como el discurso propio del campo, el habla especializada en temas educativos. Sin embargo, al analizar el documento objeto de este estudio, encontramos una diversidad y multiplicidad de reglas y elementos que lo componen: del ámbito económico y laboral, de la psicología, de la administración y la gerencia. En él se pueden distinguir las agencias, agentes y relaciones a través de las cuales

el poder, el saber y el discurso actúan como mecanismos reguladores o de control, el discurso se convierte en transmisor de las relaciones de poder (Bernstein, B. 1990).

Indudablemente, del análisis del contexto donde surgió el documento, se evidencia que el discurso pedagógico del documento ha sido construido a partir de la interrelación, interacción y recontextualización de las políticas internacionales tanto económicas como educativas, de las opiniones de los sectores educativo, político y empresarial y de los académicos, docentes, psicólogos y otros.

Anteriormente mencionamos como el discurso se enmarca en la globalización, en la construcción de la sociedad del conocimiento. En este marco los Estados son presionados por las políticas de diversos organismos internacionales, económicos, financieros, educativos (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, UNESCO, CEPAL) quienes recomiendan un conjunto de medidas para resolver sus problemas y poder incorporarse a la noria. La Educación es el principal elemento de las agendas políticas de los Estados. Los términos descentralización, modernización, compromiso social, competencias (todos polisémicos) aparecen en las agendas educativas y en las propuestas de reforma curricular. Es por ello que aparecen en el documento, interconectados a las políticas económicas del Estado, configurando un discurso pedagógico dirigido a los docentes para que éstos los asuman como propios de su profesión. (E)

Bibliografía

- Bersntein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid. Citado por Rodríguez, N. en "Algunos conceptos de Bernstein, B". Mimeo. Seminario Análisis del Discurso Pedagógico. ULA Mérida, Septiembre 2002.
- Bloom, B. (1966). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. Mc Kay Co, New York.
- Cárdenas, A. L. (1995). *Plan de Acción*. Ministerio de Educación M. E. Caracas.
- . (1996). *Proyecto Educativo Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación*. M. E. Caracas.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. España.
- Espasa. Edit. (2001). *Diccionario Enciclopédico*. Espasa, España
- Flórez, R. (2001). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. McGraw-Hill, Colombia.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing objectives of programmed instruction*. Ed. Fearon, Belmont, CA.
- Ministerio de Educación. (1999). *Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica. Plan de Estudios*. M.E. Caracas.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reforma Curricular del Nivel de Educación Básica. Programa de Educación para el Trabajo*. M. E. Caracas.
- Rodríguez, N. (1988). *Criterios para el Análisis del Diseño Curricular*. Cuadernos de Educación. N. 134. Laboratorio Educativo, Caracas, 2da ed.
- . (2002). "Análisis del Discurso Pedagógico. Guía de Estudios sobre conceptos básicos". *Seminario Análisis del Discurso Pedagógico*. ULA Mérida, Septiembre.
- . (2002b). "Análisis del Discurso Pedagógico. Algunos métodos de análisis de textos". *Seminario Análisis del Discurso Pedagógico*. ULA Mérida, Septiembre.