# Concepciones de la educación para el trabajo desde los docentes

## Perception of teachers towards The work education subject

**Nelly Ávila de Vanegas**
nellyavila1@hotmail.com

**Eva Pasek de Pinto**
mlinaricova@hotmail.com

Universidad de Los Andes.
Núcleo Universitario "Rafael Rangel"
Trujillo estadoTrujillo. Venezuela

Artículo recibido: 15/05/2012
Aceptado para publicación: 06/01/2013

Este artículo forma parte del Proyecto de Investigación,
código NURR-H-501-11-04-ED, adscrito al CDCHT-ULA.

## Resumen

El propósito de esta investigación consistió en develar la concepción de la Educación para el Trabajo de los docentes del tercer año de Educación Básica del Liceo "Antonio Nicolás Briseño", del Municipio Valera, estado Trujillo. Teóricamente se consideraron los modelos pedagógicos de enseñanza de Flórez (1994) y Posner (2001) y los diseños curriculares de la Educación Básica desde la década de los ochenta hasta el presente. Metodológicamente se utilizó el paradigma cualitativo, método etnográfico, mediante las técnicas de la observación y la entrevista. Los resultaron evidenciaron que los docentes conciben la Educación para el Trabajo como: materia relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje; educar para el campo laboral; herramienta y orientación. Se concluye que se realiza la práctica pedagógica desde una perspectiva tradicional-instrumental y conductista.

**Palabras clave:** educación para el trabajo, modelos pedagógicos, investigación cualitativa.

## Abstract

*The objective of this research study was to determine the perception on the Work Education Subject shown by third year high school teachers at Liceo "Antonio Nicolás Briceñor", located in the municipality of Valera, State of Trujillo (Venezuela). Teaching models proposed by Florez (1994) and Posner (2001) were considered as well as curriculum designs used for basic education since the 80s until the present time. The methodology followed a qualitative design with an ethnographic approach, and used observation and questionnaire techniques. Results show that teachers perceive the subject of Work Education as a subject related to the teaching and learning process, as a subject that helps to have a positive attitude towards work, and as a tool for orientation. We conclude that teaching practice of this subject is performed using a traditional, instrumental, and behavioral perspective.*

***Keywords**: Work Education, Pedagogical Models, Qualitative Research.*

## Introducción

En el contexto de un entorno global de acelerados cambios, con presencia dominante de la informática e innovadoras vías de comunicación con una crisis, más que política y financiera, es educativa, moral, ética, social y personal, se configura esta época como turbulenta, de incertidumbre y de transición histórica. En esta sociedad llamada postmoderna, la persona debe desarrollar el aprender a aprender, manejar información que le permita actuar en un mundo globalizado de manera efectiva, productiva, en consonancia consigo mismo, con los otros y la naturaleza.

Según Almeida (2008) la llamada sociedad del conocimiento, es el marco en el que se desarrollan los procesos educativos y en el que se generan también sistemas de dualización de la inserción y de la formación para el trabajo (p. 25). Luego, en este mundo globalizado se ubica la educación y el trabajo.

La educación como hecho social, se concibe "como un proceso de alteridad que permite comprendernos en una cultura y en un momento histórico" (Rodríguez, 2007, p. 2), pues humaniza al hombre. El trabajo también se considera como un hecho social fundamental para el progreso y el desarrollo cultural de los pueblos. Entonces, se entiende la humanización del hombre como el estado que se alcanza a través de la educación (Prieto, 1990, p. 166), y, mediante el trabajo se crean las condiciones para la actualización de nuestras posibilidades, siendo éste en sentido positivo lo que nos hace libres para vivir a un nivel humano (Kwant, 1967, p. 15). Es decir, el individuo se hace hombre, se humaniza y se actualiza a través de la educación y del trabajo.

En este contexto, en Venezuela se pretende educar para el trabajo dentro del Subsistema de Educación Básica, por lo que esta investigación tuvo lugar en el nivel de educación media general, específicamente en el Tercer Año (LOE 2009, Art. 25). El plan de estudios (1987) contiene un área denominada Educación para el Trabajo, sustentada a partir de la *Ley Orgánica de Educación* (1980), en los artículos 3, 7 y 21 donde establece que: la educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y en la valoración del trabajo. El proceso educativo estará estrechamente vinculado al trabajo. Igualmente, la educación básica tiene como finalidad cumplir funciones de exploración y de orientación educativa vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil.

En la *Ley orgánica de educación* (2009), el artículo 3 expresa: "se considera como valores fundamentales el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la valoración social y ética del trabajo". El artículo 14 señala que "la educación es un derecho humano y un deber social fundamental promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo". Con respecto a los fines de la educación, la *Ley orgánica de educación (*2009), artículo 15, numeral 6 refiere: "formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable". Como se observa, ambas leyes educativas, constituyen las bases jurídicas para educar y formar para el trabajo.

En la ley de 1980 se determina claramente la capacitación de los alumnos y alumnas para un oficio, cuando expresa "el Ministerio de Educación organizará en este nivel, cursos artesanales o de oficios que permitan la adecuada capacitación de los alumnos" (Art. 21); mientras que la del 2009, se limita a expresar repetidamente las frases: valoración social y ética del trabajo, valoración ética y social del trabajo, valoración ética y social del trabajo liberador, formar, en, por y para el trabajo liberador. Cabe destacar que, más allá de estas consideraciones legales y a pesar de la promulgación de la nueva *Ley orgánica de educación* y de los nuevos diseños curriculares, en las aulas venezolanas aún se aplica el diseño curricular de 1987 en lo concerniente al área educación para el trabajo.

El Ministerio de Educación (1987) organizó el área Educación para el Trabajo, en seis sub-áreas, a saber:

> Agropecuaria, comercial, deporte, estética, hogar e industrial. La programación del área y sus respectivas sub-áreas, comprende un grupo de aprendizajes que tiene como propósitos el hacer creativo, la planificación y organización del trabajo, el mantenimiento y conservación del ambiente, el desarrollo de habilidades psicomotoras, la autoexploración y exploración vocacional, la aplicación de técnicas, la valoración del trabajo, en sentido individual, social y trascendental. (p. 98).

Entre los objetivos del área Educación para el Trabajo está el de formar para un oficio productivo y creativo. Lo cual significa desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y destrezas motoras que los habiliten para el ejercicio de un oficio de tipo artesanal y de servicios, de manera digna y en un plazo relativamente corto, que los ayude a superar condiciones de pobreza y continuar estudios en el siguiente nivel. Al mismo tiempo, brinda oportunidades para la adquisición de habilidades sociales, comunicativas, afectivas con su entorno familiar, escolar y comunidad en general.

Sin embargo, a lo largo de tres décadas y pese a las intenciones de las diferentes administraciones educativas del país con relación al educar y formar para el trabajo, aparentemente existe una discrepancia mensurable entre ese querer hacer-lograr y lo que se ha logrado hasta ahora, como se evidencia en las investigaciones realizadas por

Rodríguez (1995), Núñez (2002), Sánchez (2003), Ojeda (2003), Ávila (2005) y Aldana (2007).

Estos investigadores están de acuerdo en afirmar que la mayoría de los estudiantes egresan de la educación básica con deficiencias en conocimientos, habilidades, destrezas motoras; asimismo, en la utilización de herramientas de trabajo, en planificación y organización del trabajo con sentido cooperativo y transformador, tanto en el ámbito individual, familiar, escolar y comunitario. Por lo tanto, se les dificulta contribuir al desarrollo endógeno, productivo y sustentable como lo establece la nueva normativa legal.

Tal vez estas deficiencias se deban a: 1) ni docentes ni alumnos tienen una visión clara sobre la importancia que tiene para ellos y la sociedad en general el formar y formarse para el trabajo en esta sociedad del conocimiento. 2) Las prácticas pedagógicas del docente no se corresponden con las exigencias de la realidad actual. Por lo tanto, se puede deducir que mientras el avance científico, humanístico, tecnológico se desarrolla o avanza a pasos agigantados, la educación y la formación para el trabajo queda rezagada en las aulas de clase. Siendo estas afirmaciones sustentada por la Organización de Estados Iberoamericanos (2011), el Centro Interamericano para el desarrollo del conocimiento en la Formación Profesional y la Organización Internacional del Trabajo (2004), la Organización Internacional del Trabajo (2005) y Almeida (2008).

De allí, es importante reflexionar sobre los significados que confieren los docentes al área Educación para el Trabajo, por cuanto puede estar influyendo en su práctica pedagógica y por ende en el logro de los propósitos del área mencionada, así como en el cumplimiento de los objetivos trazados en el diseño curricular actual. Es por ello, que el propósito de esta investigación consiste en develar la concepción de la Educación para el trabajo que subyace en los docentes que administran los programas Fundamentos de Contabilidad II y Dibujo Técnico Aplicado de las sub-áreas Comercial e industrial del área Educación para el Trabajo, aplicado en el nivel secundario (Tercer año) del Liceo Bolivariano "Antonio Nicolás Briceño", del Municipio Valera estado Trujillo.

Este estudio se organizó en cinco partes: el primero, una fundamentación teórica sobre los modelos pedagógicos y la educación para el trabajo en el contexto venezolano. El segundo, descripción de la metodología empleada. El tercero, los resultados derivados de la investigación. El cuarto, las conclusiones y el quinto, las referencias bibliográficas utilizadas.

## 1. Modelos pedagógicos

Para lograr el objetivo propuesto, se consideró dos aspectos: el primero, la práctica pedagógica del docente en la enseñanza del área Educación para el trabajo; y el segundo, lo expresado por ellos sobre el área mencionada. En ese sentido, es necesario analizar los diferentes modelos pedagógicos que nos permite identificar el modelo que subyacen en la praxis pedagógica de los docentes involucrados.

En ese orden de ideas, Flórez (1994) y Posner (2001), presentan cinco modelos pedagógicos, a saber: el tradicional, el transmisionismo conductista, el romántico, el progresista y el socialista o social. Por su parte, Antúnez y León (2007), realizan un análisis documental e histórico de los diseños curriculares en Venezuela categorizándolos como instrumental en la década de los ochenta; en los noventa tridimensional y a partir del 2005, lo denominan nuclear.

El modelo pedagógico tradicional se fundamenta en la filosofía escolástica-religiosa, en la psicología de las facultades y en la sociedad tradicional. La meta es la formación humanista desde la religiosidad. Este modelo enfatiza la "formación del carácter" de los estudiantes para moldear a través de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina y de la emulación del buen ejemplo dado por el maestro. Se preconiza el cultivo de las facultades del alma como el entendimiento, la memoria y la voluntad. Los contenidos son seleccionados y organizados en disciplinas académicas-clásicas como el latín o las matemáticas, así como de autores clásicos. La relación maestro-alumno es autoritaria y vertical. La metodología de la enseñanza es verbalista, transmisionista, memorística y repetitiva. Los estudiantes actúan como receptores de conocimientos. El proceso de evaluación es memorístico, repetitivo, por producto o resultados y responde a una calificación cuantitativa. Representante de este modelo se le considera a Jerrold Zacharrias (cf. Flórez, 1994, Posner, 2001).

Este modelo pedagógico se relaciona con el diseño curricular instrumental, el cual concibe al hombre como agente de producción y su formación integral se sustituye por la especialización, que busca formar el "experto" para el desempeño de un papel fundamental en la producción. El conocimiento se transmite de manera repetitiva, mecánica, parcelada y común para todos. Se enfatiza el aprendizaje repetitivo por sobre el desarrollo de las capacidades analíticas del sujeto de esta manera se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados en lugar del enfoque global y dialécticos de los mismos. El conocimiento se apoya en una concepción neutral ahistórica y objetiva que estimula la despolitización del pensamiento del sujeto, al desubicar su práctica científica y cotidianidad del contexto social que la sustenta (Antúnez & León, 2007, p. 101).

En el modelo transmisionismo conductista, el currículo se desarrolla en función del logro de objetivos de enseñanza. La enseñanza es moldeadora de conductas. El conocimiento se concibe como una acumulación y asociación de aprendizajes. El contenido se logra a través de experiencias seleccionadas que parte de conocimiento técnico inductivo en la búsqueda de destrezas de competencias observables. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente (Flórez 1994, p. 167).

El maestro es un intermediario entre el conocimiento y el estudiante. La metodología de enseñanza sigue un proceso de fijación a través del refuerzo, se controla el aprendizaje a través de objetos conductuales, impera el uso de técnicas instruccionales y de programación. El proceso evaluativo

se realiza en función de conductas esperadas, se aplica evaluación formativa y sumativa. Siendo esta finalmente cuantitativa, reflejándose en un dato numérico. Representantes de este modelo, se le considera a Frederic Skinner y Edward Lee Thorndike (Posner, 2001).

El modelo pedagógico romántico (experiencial), se caracteriza por la máxima autenticidad y libertad individual. El desarrollo del individuo es natural, espontáneo y libre. El contenido se desarrolla en función de lo que el alumno solicite y necesite. La relación entre el maestro y el alumno es a la inversa de los anteriores, pues, en ella predominan las necesidades del alumno; la dirección es del alumno hacia el docente. La metodología de la enseñanza es la de no interferencia por parte del docente, se considera la libre expresión de los estudiantes. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. La evaluación no existe, no hay comparación ni calificación. Como representantes de este modelo se identifican a Jean Jacques Rousseau, Iván Illich y Alexander Sutherland Neill (cf. Flórez, 1994; Posner, 2001).

El modelo desarrollismo pedagógico-progresista (cognitivo y constructivista), aspira que el estudiante acceda a niveles intelectuales superiores y se desarrolla de manera progresiva y secuencial a través de estructuras jerárquicamente diferenciadas. El contenido se logra a través de experiencias de acceso a estructuras superiores. El maestro se concibe como un facilitador, estimulador del desarrollo. La metodología de la enseñanza gira en torno a la creación de ambientes y experiencias de desarrollo considerando las etapas evolutivas del estudiante. Se evalúa por procesos.

Para el desarrollo de habilidades de pensamiento se diseñan proyectos educativos focalizados en las operaciones intelectuales, en el desarrollo de destrezas cognitivas, en los procesos dinámicos de aprendizaje, en la selección e interpretación de situaciones problemáticas que los alumnos deben solucionar, en los conceptos previos de los estudiantes, en los aprendizajes significativos. El diseño curricular se plantea en función de procesos cognitivos, subjetivos e investigativo. Representando este modelo se cita a Dewey, Piaget, Bruner, Ausubel y Stenhouse (cf. Flórez, 1994; Posner, 2001).

Antúnez y León (2007), plantean la existencia de este modelo en los diseños curriculares en Venezuela, pero de manera confusa, puesto que observan la existencia de una mezcla de heterogéneos postulados psicopedagógicos difíciles de calificar como paradigma alternativo al positivismo, empirismo, conductismo y a métodos científicos tradicionales e incluso a lo que se ha denominado constructivismo radical.

El diseño curricular tridimensional está presente en la Reforma educativa de los noventa, en la transversalidad cuya tendencia es evitar la fragmentación del currículo en componentes aislados, los ejes transversales lenguaje, valores, desarrollo del pensamiento y trabajo, se articulan, pues se desarrollan desde cada área y en un continuo de temporalidad y constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo (Antúnez & León, 2007, pp. 101-102).

El currículo tridimensional está centrado en el individuo, la sociedad y la cultura-conocimiento fundamentada en la teoría productora que implica un uso de ella para la gestión y potenciación de cambios sociales y culturales. Entonces, la educación está destinada a la formación del hombre para que inteligentemente y comprometido con su formación tome parte en el manejo, construcción y reconstrucción de las condiciones en que vive, y que entienda, a su vez, las fuerzas que operan en la formación de la sociedad, potenciando las capacidades cognitivas-categoriales, morales valorativas y social-históricas con las cuales conduciría tales fuerzas. No obstante, se observa que no existe la tridimensionalidad en la práctica (Antúnez & León, *ob. cit.*, p. 104).

El modelo de la pedagogía socialista o social, tiene como meta el desarrollo pleno del ser humano, en lo individual y lo colectivo para la producción colectiva. Proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la comunidad en orden a la reconstrucción social de la misma, y promueven un proceso de liberación constante, mediante la formulación de alternativas de acción a confrontar colectivamente en situaciones reales. Se aspira a formar un hombre en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, un hombre que construya y aplique teorías, que interprete el mundo subyacente de las formas ideológicas de dominación, y se emancipe a través del trabajo cooperativo, autorreflexivo y dinámico para luchar políticamente en contra de la injusticia social y construir un proyecto de vida en comunidad. (Kemmis, 1986, citado en Posner, 2001).

Asimismo, este modelo, propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Tal desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. La enseñanza puede organizarse de diferentes maneras y la estrategia didáctica es multivariada, dependiendo del contenido y método de la ciencia y del nivel de desarrollo y diferencias individuales del alumno (Flórez, 1994, p. 170).

La escuela se concibe como un agente de cambio social que permite la reflexión-acción de maestros y alumnos sobre el contexto sociocultural que la rodea, se constituye en un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. Se establece una relación de carácter horizontal entre el docente y el alumno. El contenido de lo que se enseña es científico-técnico, polifacético y politécnico. La metodología de la enseñanza es variada, según el nivel de desarrollo del estudiante y contenido, es crítica, dialógica, colectiva. Se hace énfasis en el trabajo productivo y en la confrontación social (Flórez 1994; Posner, 2001).

El trabajo se concibe como liberador, emancipador, trabajar para la superación humana y material, evitar todo control dogmático y pernicioso para la dignidad humana. Se aplica una evaluación integral. Representantes de este modelo se considera a Makarenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire (cf. Flórez 1994; Posner, 2001).

Este modelo pedagógico se relaciona con el modelo nucleado del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano señalado por Antúnez y León (2007), pues emplea bloques modulares como organizadores interdisciplinarios del conocimiento. Es a partir de éstos que se integran tanto los intereses de las disciplinas o campos del conocimiento como las necesidades e intereses de los estudiantes, suscitando un tipo de trabajo más activo y relacionado con la vida. Se promueve una mayor integración del aprendizaje a través del nucleamiento del conocimiento alrededor de conceptos, problemas, temas, fenómenos, personajes.

En este sentido, los núcleos de organización de las experiencias de aprendizaje son campos de conocimiento, problemas de la vida real y comunitaria, fenómenos naturales y culturales que pueden ser estudiados y discutidos por medios interdisciplinarios (Antúnez & León, 2007, p. 112). Este diseño curricular concibe a la educación para el trabajo desde una perspectiva de desarrollo endógeno y de trabajo liberador, por lo que se puede asociar con la concepción del *Diseño curricular bolivariano* (2007) y la LOE (2009).

Los modelos pedagógicos presentados, se refieren al currículo operacional, el cual es "el currículo incorporado en las prácticas y pruebas de enseñanza reales", y los diseños curriculares analizados y clasificados por Antúnez y León (2007), responden al currículo oficial de la Educación Básica, el cual se refiere al "currículo descrito en documentos oficiales" (Posner, 2001, p. 13).

## 2. Educación para el trabajo

A continuación se presenta una descripción general de los diseños curriculares de la Educación Básica con respecto al área Educación para el Trabajo, desde la década de los ochenta hasta el presente. Se distinguen tres modelos de diseños curriculares de la educación básica en Venezuela en los últimos treinta y tres años. El primero, puesto en práctica en la década de los ochenta, estructurado en tres etapas, la primera, comprendía el primero, segundo y tercer grado. La segunda, el cuarto, quinto y sexto grado y la tercera, el séptimo, octavo y noveno grado. Al culminar el noveno grado de la educación básica, el estudiante tenía dos opciones: incorporarse al mercado laboral y/o continuar estudios en la Media Diversificada Profesional. El segundo, la Reforma Educativa de la década de los noventa, el cual abarcó la primera y segunda etapa de la educación básica. La tercera etapa permaneció igual. El tercero, es el llamado *Currículo del Sistema Educativo Bolivariano*. A partir del año 2000, debido a cambios en la administración pública por el acceso al poder de un nuevo gobierno, se toman acciones dirigidas a transformar el sistema educativo en general. Queda así estructurado el sistema educativo en subsistemas, niveles y modalidades. Los subsistemas son Educación Básica y Educación Universitaria. El subsistema de Educación Básica está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año (*Ley Orgánica de Educación,* 2009, art. 25). El campo de acción de este estudio estuvo dirigido en el tercer año de la educación media general.

En los tres diseños curriculares se observa un interés marcado por educar al alumno en el trabajo. En la década de los ochenta el plan de estudio se conforma por áreas, asignaturas y similares. Entre éstas el área Educación para el Trabajo. En la tercera etapa (séptimo, octavo y noveno grado) el área Educación para el Trabajo está integrada por Sub-áreas: la agropecuaria, comercial, deportiva, estética, hogar e industrial y éstas por programas (*Ministerio de Educación,* 1987, pp. 10-11).

El área Educación para el Trabajo fue concebida para capacitar a los estudiantes de educación básica en un oficio manual, artesanal y servicio, desarrollar el pensamiento reflexivo sobre el mundo del trabajo como hecho social y transcendental e individual, incentivar la creatividad, adquirir habilidades y destrezas en el uso de herramientas e instrumentos de trabajo, la aplicación de tecnología a bajo costo, respeto hacia el ambiente, además actitudes positivas hacia el trabajo, como amor, respeto, responsabilidad, honestidad, esfuerzo, solidaridad, entre otras. (*Ministerio de Educación*, 1987).

El docente de acuerdo a este diseño, cumple cuatro funciones, a saber: enseñanza, orientación, planificación y evaluación. Para lograr el cumplimiento de esas funciones debe poseer una formación que le permita, entre otras, generar situaciones que propicien en los educandos la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores relativos a los campos científicos, tecnológicos y humanísticos. Promover en el estudiante el desarrollo de la creatividad, el auto-aprendizaje, la transferencia de los conocimientos y desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes y la formación de valores favorables para su desempeño como estudiante y como miembro de una sociedad democrática (*Ministerio de Educación*, 1987, pp. 42-43).

La Reforma Educativa de la década de los noventa para la primera y segunda etapa se sustenta en los pilares del aprender a: conocer, ser, hacer, y convivir y en los ejes transversales lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y el trabajo. Las prácticas pedagógicas se conciben de manera holística, integral, sistémica y se sustenta en los ejes transversales integrados en todos los componentes del diseño curricular. La transversalidad se define como una dimensión educativa global e interdisciplinaria que impregna todas las áreas que se desarrollan transversalmente a lo largo y ancho de todo el currículo, incorpora al hecho educativo la problemática socio-natural, la realidad cultural, los problemas éticos y morales (Ávila, 2005, p. 24).

Con respecto a la educación para el trabajo, el eje transversal Trabajo, se operacionaliza a través de: la valoración, calidad y productividad, labores y ocupaciones, siendo ésta última una proyección hacia la tercera etapa de la educación básica. La reforma educativa intenta generar cambios en la práctica pedagógica del docente que conlleve a un accionar reflexivo, no actuar como mero transmisor de conocimientos de manera mecánica y simbólica sin pertinencia social y cultural y alejado de la realidad inmediata del estudiante. La Reforma Educativa no implicó cambios en educación para el trabajo en la tercera etapa, por consiguiente durante los noventa se mantuvo el mismo diseño curricular de los ochenta.

Y por último, el nuevo diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), con respecto a la educación para el trabajo adquiere la denominación de desarrollo endógeno en, por y para el trabajo, y bajo una concepción de trabajo liberador. El educar para el trabajo se concibe como una praxis pedagógica dirigida a la exploración vocacional del estudiante, a la solución de problemas del entorno a través de la construcción de proyectos pedagógicos, unidos los docentes y la comunidad escolar extensiva a la comunidad general.

Los docentes son investigadores en la acción que reflexionan, colaboran y diseñan su propia práctica, mediadores entre lo cultural del cuerpo social y la cultura escolar y actores sociales humanistas, éticos, reflexivos, creativos, participativos, con alto nivel del sentido de la convivencia y valores sociales que permiten ser conscientes de su rol potenciador de los aprendizajes, cuya función es promover a través de la mediación el uso autónomo y auto regulado de los contenidos socioculturales en los estudiantes, a través de las interacciones sociales organizadas. (M.P.P.E. 2011, p. 15).

Además plantea que la enseñanza es una actividad crítica, encaminada al análisis de la realidad para la emancipación personal y colectiva. Es una práctica social mediatizada por la realidad sociocultural e histórica donde se realiza. Es una actividad para comprender el mundo, para transformarlo, es una praxis emancipadora y concientizadora. El aprendizaje es una construcción del conocimiento, mediante la interacción social, es un conocimiento compartido (M.P.P.E. 2011, pp.15-16). Este diseño curricular hace énfasis en la exploración vocacional más que en la capacitación para un oficio. A pesar de las acciones tomadas por el ente rector de las políticas educativas del Estado venezolano, en lo referente a los cambios transformadores de la educación, aún se aplica el diseño curricular de la década de los ochenta en la institución observada.

## 3. Organización curricular del área educación para el trabajo

La organización del currículo por materia es la forma más antigua, tradicional y clásica de la enseñanza y el aprendizaje. Según Taba (1980, p. 503), la esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, es decir, tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondiente para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia.

El especialista en contenido es quien determina esa "lógica"; la función principal de quienes confeccionan el currículo y del maestro es hallar los modos para aprender el contenido tal como está organizado. Dado que el dominio de la asignatura es la tarea central, la exposición tiende a ser el método principal de instrucción y el libro de texto la fuente más importante. Las normas, incluyendo los criterios para la evaluación, se fijan en términos de la cantidad de conocimientos que se dominan.

Igualmente, la organización del currículo por materia se relaciona con su concepción académica, a tal efecto, Nozenkoy Fornari (1995) expresan:

> La base fundamental de la misma se centra en la adquisición organizada de conocimientos, tendientes a lograr competencias específicas en los individuos, con el propósito de especializarlos en una disciplina o área del saber. Dichas disciplinas y los conocimientos que las conforman, se estructuran y se enseñan obedeciendo la metodología característica de cada una de ellas, orientando el proceso hacia el descubrimiento de la verdad. Se identifica como materia de estudio, contenidos de enseñanza, lista de cursos o asignaturas. (p. 30).

Por otro lado, se relaciona la concepción académica del currículo con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva conductista. Al respecto Papalia, Olds y Duskin (2010, pp. 28-29), definen el conductismo como "una teoría mecanicista que describe la conducta observada como una respuesta predecible a la experiencia". Además agregan, los conductistas sostenían que los seres humanos de todas las edades aprenden sobre el mundo como los demás organismos a través de reacciones a condiciones (aspectos del ambiente) que resultan placenteras, dolorosas o amenazadoras. Por su parte Bigge (1990, p. 27) y Wittrock (citado por Good & Brophy, 1996, p. 109), el primero expone que para los teóricos conductistas el aprendizaje es un cambio conductual que se produce por medio de estímulos y respuestas que operan de acuerdo a principios mecánicos. Los estímulos (causas del aprendizaje) son agentes ambientales que actúan sobre un organismo y las respuestas (efectos) son las reacciones físicas a la estimulación interna o externa. El segundo, define el enfoque conductista del aprendizaje como el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia.

La organización curricular por temas generales o por áreas. Esta organización curricular se identifica con el currículo de los grandes temas generales expuestos por Taba (1980, p. 512), y por áreas de enseñanza denominada por Sperb (1973, p. 102). La primera, se refiere a "la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias. La historia, la geografía y la instrucción cívica fueron combinados dentro de los estudios sociales". Y la

segunda, expone. "las áreas se hacen amplias, agrupándose, por ejemplo, la lectura, la escritura, la ortografía y la composición en lenguaje" (*Id.*). Las dos autoras emiten la misma definición aunque la nombran de manera diferente, una, como grandes temas generales y la otra como áreas de enseñanza.

Indistintamente como la llamen, lo cierto que es el diseño curricular venezolano (1987), se organiza por áreas y la define como "la organización del conocimiento, conformada por una estructura de soporte a todos los componentes del plan de estudio. Las áreas están organizadas en su mayoría, por asignaturas, las cuales mantienen identidad propia en forma interdisciplinaria" (*Ministerio de Educación,* 1987, p. 16).

Con respecto al área Educación para el Trabajo, para el primero, segundo y tercer año de la educación media general y técnica, está formada por seis sub-áreas, a saber: agropecuaria, comercial, deporte, estética, hogar e industrial, a su vez, cada una incluye programas de estudio. Los mismos contienen la organización del conocimiento estructurados en objetivos generales de grado y específicos, los contenidos, las estrategias metodológicas y las de evaluación. En ese sentido, se identifica el área Educación para el trabajo como área de aprendizaje, cuando el Ministerio de Educación (1987), establece lo siguiente en relación a los programas de estudio:

> El programa de estudio comprende un grupo de aprendizaje que tiene como grandes propósitos el hacer creativo, la planificación y organización del trabajo, el desarrollo de habilidades psicomotoras, la autoexploración y la exploración vocacional, el mantenimiento y la conservación del ambiente, la valoración del trabajo y la aplicación de técnicas. (p. 95).

Las autoras Taba (1980) y Sperb (1973), hacen énfasis en la enseñanza, donde predomina la actividad del docente, pero en el diseño curricular venezolano prevalece la actividad del alumno, es decir, se centra en el aprendizaje. Independientemente de ello, en la educación formal en la práctica de aula de clase, se da un proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente encargado de enseñar y el estudiante con la responsabilidad de aprender.

En este mismo orden de ideas, existen varios filósofos pedagogos que vinculan la educación con el trabajo, entre ellos Simón Rodríguez, John Dewey, Gadamer, Prieto Figueroa. En la concepción de los autores mencionados, la educación para el trabajo implica una educación formal, integral, que contemple el pleno desarrollo de la persona, una educación en la cual se valore el trabajo.

Simón Rodríguez (citado en Prieto, 1990, p. 225), en su época le atribuyó importancia el educar al alumno en una actividad productiva, expreso: "enseñarle una industria que asegure su subsistencia y una moral que regule sus relaciones con los demás, debe ganar la independencia con el sudor de su frente y el trabajo de sus manos". Como se observa, es importante que al individuo se le enseñe a ganarse la vida, a trabajar, pero debe ir acompañado con un saber moral.

Por su parte Dewey sostiene que "el lugar que ocupa el trabajo en el programa de estudio es por razones intelectuales y sociales y no asunto de facilidad temporal y de agrado momentáneo" (1978, pp. 209-210). El trabajo debe tener un sentido significativo en la experiencia cotidiana del niño. El trabajo debe proporcionar oportunidades para que el estudiante aprenda a través de la experiencia escolar hechos científicos, sucesos, acontecimientos que se han suscitados históricamente como los que acontecen en el momento histórico presente del alumno.

El trabajo escolar debe servir para relacionar las ocupaciones industriales con la vida social y cotidiana de los alumnos. Es decir, se trata de ofrecer experiencias significativas que le permitan aprender botánica, historia, geografía, matemática, construir proyectos científicos, así como acrecentar el espíritu intelectual y moral del educando. En este orden de ideas, Dewey (1978, pp. 209-210), sostiene que el trabajo en el ámbito escolar es "aprender cómo hacer las cosas y a familiarizarse con las cosas y procesos que se obtienen en el hacer, partiendo de un conocimiento inicial de las cosas para lograr un aprendizaje efectivo". Igualmente este autor, plantea que el trabajo debe tener un sentido significativo en la experiencia cotidiana del niño, proporcionar oportunidades para que el estudiante aprenda a través de la experiencia escolar hechos científicos, sucesos que se han suscitados históricamente como los que acontecen en el momento presente del alumno, servir para relacionar las ocupaciones industriales con la vida social y cotidiana de los alumnos, brindar oportunidades para que el alumno conozca la historia industrial relacionada con la historia del trabajo.

También Prieto (1990, p. 223) con relación a la educación y el trabajo, propuso una escuela del aprender o escuela del trabajo, centrada en el aprender del estudiante y no en la enseñanza del docente. Por su parte Gadamer (1996), postula con su concepto de formación, que ésta es algo más elevado, más interior, que involucra, además de la técnica, el conocimiento y sentimiento de la persona que se forma o educa. Así el trabajo forma al individuo, pero no se limita a un mero capacitar en habilidades y destrezas, sino involucra una formación interior, de sentimientos, es decir, amar lo que se hace.

En cuanto a la orientación vocacional se puede referir a lo expresado por Prieto (1990, p. 126) sobre la Educación para el Trabajo, quien señala que la orientación vocacional es un procedimiento psicosocial que, mediante un estudio científico de las capacidades de los individuos, de los requerimientos específicos de cada profesión, trata de colocar a cada persona en la mejor profesión, es decir, en la más conveniente de acuerdo con sus aptitudes y capacidades. La orientación parte de las necesidades sociales y de las aptitudes individuales para encontrar acomodo a los individuos en las profesiones donde puedan ser más útiles a la sociedad y más útiles a sí mismos. Esto no se alcanza sino mediante el ajuste entre el quehacer y el ser del sujeto. Esta coincidencia logra que el individuo se sienta alegre con su oficio y por ende, desarrollar su creatividad y productividad.

Esta forma de ver la educación para el trabajo se corresponde con lo que plantea el Ministerio de Educación (1987, p. 95), al expresar que la autoexploración y exploración vocacional se logra mediante diferentes actividades relacionadas con el mundo del trabajo en el hogar, la escuela y la comunidad; así el educando conoce sus potencialidades, limitaciones y gustos hacia un área específica del conocimiento que facilitaran una mejor selección y desempeño de una profesión en su vida adulta. Igualmente, enuncia que uno de los propósitos de las sub-áreas es "canalizar la orientación y experiencia de los alumnos para que estos definan su campo de estudio y de trabajo" (Ministerio de Educación, 1988, p. 21).

De igual manera, el *Currículo bolivariano* del 2007 señala que la concepción del trabajo está orientada hacia una formación integral, que permite explorar las actitudes y aptitudes, la orientación vocacional, las habilidades, las destrezas y las motivaciones, basadas en la incorporación al trabajo productivo y liberador.

## 4. Metodología

Esta investigación utilizó el paradigma Fenomenológico Interpretativo, la metodología es cualitativa-etnográfica, cuyo énfasis estriba en la comprensión y descripción de la realidad estudiada. Como técnicas: la observación directa y entrevistas a profundidad, los instrumentos: notas de campo y guía de entrevista semiestructurada. Se planificaron 48 observaciones de clase y se cumplieron 41. Como criterio para la selección de los informantes, se consideró a los seis docentes que trabajan con el área Educación para el Trabajo en el tercer año del nivel de educación media general del Subsistema de Educación Básica, quienes dictan los programas de Fundamentos de Contabilidad II (tres docentes) y Dibujo Técnico Aplicado (tres docentes) de las sub-áreas Comercial e Industrial; en promedio sus experiencias como docentes oscilan entre los dieciséis y cuatro años. Para su identificación se utilizó letras y números, considerando los programas que dictan. Así tenemos que los docentes que dictan el programa Fundamentos de Contabilidad II, se les denominó DC1, DC2 y DC3; los que dictan Dibujo Técnico Aplicado, DD4, DD5, DD6.

Para el análisis de la información se siguió el proceso propuesto por Rodríguez, Gil y García (1999), el cual consiste en organizar los datos en tareas y actividades. Las tareas son la reducción, la disposición y transformación de los datos y verificación de las conclusiones. A cada tarea le corresponde una actividad. En el análisis de datos de procedió categorizando y se analizó patrones, ambos consistentes con los objetivos del estudio y con el tipo de datos recabados. Las categorías utilizadas fueron: el proceso de enseñanza-aprendizaje del área Educación para el Trabajo y Educación para el Trabajo. Con el fin de validar la información se utilizó la triangulación considerando la realidad, la teoría acumulada y el investigador (Tezano, 1998, p. 169).

## 5. Análisis y discusión de los resultados

### 5.1. Descripción de las clases observadas

Las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente uno (DC1), son el dictado, demostración y resolución de ejercicios. La técnica de la pregunta y respuesta, aunque pregunta y ella misma responde la mayoría de las veces, desarrolla los ejercicios contables en el pizarrón, les enseña a calcular, a realizar operaciones aritméticas y obtener porcentajes, a asentar las transacciones mercantiles en el cuaderno de Contabilidad. Planifica sus clases en función de lo aprendido en la Universidad.

Las evaluaciones comprenden exámenes de resolución de ejercicios prácticos en clase utilizando el cuaderno de Contabilidad. Dichas prácticas-evaluadas son asentadas en una planilla de evaluación como "práctica evaluada". No se evalúan rasgos conductuales o de personalidad. El estudiante se limita a copiar, realizar los ejercicios-prácticos contables que en la mayoría de las veces son resueltos por la misma profesora. En el desarrollo de los ejercicios evaluados constantemente se levantan o llaman a la profesora para que los ayude. En raras ocasiones los estudiantes pasan al pizarrón a resolver ejercicios y cuando lo hacen, el docente y los compañeros le ayudan a solucionar el problema. Se observan algunos estudiantes en plena clase que se duermen, bostezan, sin ánimos de trabajar, aburridos, ansiosos por la hora de la salida. Los instrumentos de trabajo son: cuadernos de apuntes, cuadernos de contabilidad; lápices, borradores, calculadoras, sacapuntas, hojas blancas.

Las estrategias de enseñanza del docente 2 (DC2), se centran en explicar-demostrar los ejercicios de contabilidad. Prepara material teórico-práctico sobre el tema que explicará en la siguiente clase. Se la entrega a los estudiantes para que la reproduzcan y la lleven a la siguiente clase. Les asigna los ejercicios como tareas para la casa. Revisa los ejercicios ordenados a resolver en casa en el salón. Utiliza cuestionarios que consisten en unas veinte o treinta preguntas que los alumnos deben investigar en casa y luego son revisadas en clase.

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, evalúa sobre todo conocimientos, y no rasgos actitudinales en términos de comportamiento, como por ejemplo, la responsabilidad. En sus planillas de evaluación no se observa el espacio para evaluar rasgos de personalidad o comportamientos. Es decir, la evaluación es básicamente cuantitativa, no utiliza la cualitativa, la autoevaluación, ni la coevaluación. El contenido teórico lo desarrolla el alumno con las investigaciones-tareas en la casa. La mayoría de ellos no elaboraban los ejercicios-prácticos a resolver en casa, alegando no entender lo que se le exigía. La docente se ve obligada a volver a explicar el tema y ayudarlos a resolver la tarea asignada.

La práctica pedagógica del docente tres (DC3), estriba en preparar el contenido teórico-práctico. Explica los contenidos teóricos y resuelve los ejercicios contables. Los estudiantes atienden y resuelven las prácticas siguiendo las

instrucciones del docente. En la siguiente clase trabajan en el Centro Bolivariano de Información y Telemática (CBIT-sala de computación) que funciona en la institución; es decir, el ejercicio resuelto en clase lo pasan a la computadora y luego evalúa. La evaluación se limita a la resolución de los ejercicios en clase con la orientación-ejemplificación del docente. No realiza exámenes individuales, ni asigna tareas para la casa.

El grupo de estudiantes que atiende este docente, en su mayoría llegan tarde a clase y se retiran antes de la hora de salida. No llevan la guía-práctica para la resolución de los ejercicios, al comenzar la clase, salen corriendo a buscar el material, una vez que se les recuerda el tema a tratar. Se tardan en regresar al aula diez minutos aproximadamente. Por lo general, se observa pérdida de tiempo, es decir, un módulo de clase de ochenta minutos se convierte en treinta minutos aproximadamente para enseñar y aprender el contenido.

La estrategia de enseñanza de la docente cuatro (DD4) se centra en la demostración de ejercicios prácticos de dibujo. Explica el dibujo que van a elaborar y los orienta. Como ella misma dice: "no me preocupa dar teoría, doy pura práctica". Se esmera en mantener el salón-taller limpio. Los estudiantes por su lado desarrollan los ejercicios prácticos que la docente ordena, la mayoría de las veces en silencio; cuando no pueden realizar el dibujo o tienen dudas inquieren a la docente, ésta se acerca y les explica directamente. La enseñanza es prácticamente individualizada, debido a la poca cantidad de alumnos en cada sección. Se observa una tendencia a enseñar contenidos procedimentales más que conceptuales y actitudinales. Con respecto a lo actitudinal llama la atención para que cumplan sus tareas y sean responsables en la puntualidad, sin embargo no aplica sanciones. Esto es evidente pues no tiene en las planillas de evaluación espacio para registrar los rasgos actitudinales, es decir, hay ausencia de evaluación cualitativa. Solamente evalúa conocimientos y de éstos el dominio de procedimientos. Por su parte, los estudiantes son más activos en las clases de dibujo técnico que en las de Contabilidad. Se observan menos aburridos, se duermen menos.

El docente cinco (DD5), utiliza como estrategia de enseñanza la demostración, explica el contenido a través de ejercicios prácticos. Hace énfasis en la práctica y muy poca teoría. No aplica sanciones cuando el estudiante llega tarde ni cuando entran y salen a cada rato sin causa aparente justificada. Es una constante las interrupciones de clase a cada momento. Evalúa a través de trabajos prácticos. El estudiante realiza las prácticas imitando al docente. Se observa ausentismo escolar, a veces entra a clase un estudiante en cada grupo, es decir, el docente atiende a un estudiante por grupo. Los demás se quedan en los pasillos, en las canchas o en otro lugar. A pesar de este comportamiento siempre aprueban todos. Los estudiantes demostraban inseguridad manual al realizar los ejercicios. En las planillas de evaluación no se consideran los rasgos actitudinales y de personalidad. Solamente evalúa los procedimientos y el trabajo final de los estudiantes.

La estrategia de enseñanza del docente seis (DD6), se centra en la demostración-ejercitación, orienta la elaboración del dibujo. Dicta, lee y explica los contenidos teóricos. En la medida en que avanza en la elaboración de las figuras, intercala explicaciones teóricas. Los estudiantes se distraen mientras el docente explica. Ingresan después de la hora reglamentaria al salón, debido a ello, no logran culminar un ejercicio sencillo. Al igual que los otros docentes, evalúa solo las prácticas-ejercicios, es decir, conocimientos procedimentales, en desmedro de los saberes teóricos y los actitudinales.

Ninguno de los docentes de dibujo ha utilizado el CBIT, considerada como una herramienta tecnológica importante hoy en día. Igualmente, como ocurre en las clases de Contabilidad hay interrupciones de clase, por ruido, juegos deportivos, celulares, protestas estudiantiles. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, evalúan las prácticas elaboradas por los estudiantes, considerando las destrezas que puedan alcanzar. No evalúan conceptos ni actitudes, es decir, consideran solamente lo procedimental. Ninguno de los docentes ha recibido cursos, talleres, jornadas para mejorar y/o actualizar su praxis pedagógica en Educación para el Trabajo, por lo que se infiere que desconocen el nuevo diseño curricular y la concepción de trabajo liberador.

Como se puede observar, los docentes tienen una tendencia a utilizar el modelo pedagógico tradicional e instrumental y conductista, como se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado por éstos en las clases de Educación para el Trabajo. Prevalece lo procedimental ante los saberes teóricos y actitudinales. Los afectos y sentimientos tanto de los docentes y estudiantes hacia el trabajo productivo, creativo y de realización personal se percibe muy débil.

## 5.2. Concepciones expresadas por los docentes

Para develar la concepción de la educación para el trabajo de los docentes siendo las preguntas clave: De acuerdo a su experiencia docente ¿qué entiende por Educación para el Trabajo? De sus respuestas se deriva las concepciones que subyace en ellos. Los docentes conciben la educación para el trabajo como una materia relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje, educar para el campo laboral, herramienta, y orientación.

**Educación para el trabajo como materia relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje.**

En cuanto a la concepción para el trabajo como materia relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes responden:

> DC1: "Es una materia reglamentaria, hay que reforzarle en la medida en que sea necesario… los muchachos tienen un entusiasmo por la materia, están satisfechos en lo que es su aprendizaje… el muchacho está en pasar la materia, la materia la ve como una materia más".
>
> DC3: "Es una materia que se da en base al nivel, para el segundo y tercer año, dependiendo de cómo

ellos la puedan asimilar, ellos asimilan, para ver si se les puede sacar provecho uno los pone a trabajar, ellos trabajan y se percibe que entienden. Cuando hacen el ejercicio de manera manual, cuando lo pasan al sistema, ellos mismos van detectando sus propios errores. Se percibe que si aprenden, tengo la satisfacción que ellos saben lo que van hacer, ellos hacen el ejercicio".

DC5: "El dibujo técnico es una materia que permite desarrollar aprendizaje, da aportes para otras materias, se le debe dar un significado propio al conocimiento, el conocimiento del joven, la destreza del dibujo, la paciencia, el dibujo es precisión, destreza, exactitud, hay muchachos excelentes pero hacen un trazo oscuro. A través de la educación para el trabajo se le da la información que les sirva de base, considerando la religión, los valores morales y lo monetario".

DC6: "Es una materia que sirve para preparar a los alumnos en conocimientos prácticos para ejecutar y realizar un trabajo, teniendo como base la teoría. Al alumno hay que hacerle comprender que el conocimiento práctico algún día le va ser útil en su quehacer del hogar o como para desarrollar un trabajo… Si esta es una materia donde se debe tener todo limpio, las mesas, las manos, un estudiante debe ser pulcro porque para hacer un dibujo se les debe exigir bastante limpio. La hoja la lámina del dibujo en sí debe ir limpia".

Como se puede observar los docentes en su mayoría manifiestan poseer una concepción académica de la educación para el trabajo, igualmente, existe un predominio de la aplicación de la teoría conductista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a lo expresado, se puede decir, que la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de educación para el trabajo se logran a través de la puesta en práctica por parte de los docentes y de los estudiantes la teoría conductista, se demuestra cuando manifiestan: "reforzarle en la medida que sea necesario"; "Yo doy la materia", ellos asimilan", "ellos trabajan y se perciben que entienden"; "la destreza del dibujo, la paciencia, el dibujo es precisión, destreza, exactitud, hay muchachos excelentes pero hacen un trazo oscuro"; "es una materia que sirve para preparar a los alumnos en conocimientos prácticos para ejecutar y realizar un trabajo".

En cuanto a la frase: "es una materia reglamentaria" (DC1), involucra un modelo tradicional, el cual se caracteriza porque los contenidos son seleccionados y organizados en disciplinas académicas que se transmiten. En consecuencia, esta docente visualiza el área de educación para el trabajo en términos de una disciplina que debe enseñar/transmitir.

En este sentido, la concepción de la educación para el trabajo como "materia", conserva una denominación que data de las décadas de los treinta y cuarenta del siglo XX, mantiene una estructura curricular obsoleta, anticuada. La misma se corresponde con la organización del conocimiento en disciplinas ordenadas en objetivos de etapas, por grados, generales y específicos, contenidos, metodología de enseñanza y estrategias de evaluación. Esta estructura se encuentra presente en los documentos oficiales de la década de los ochenta.

Esta concepción coincide también con la académica discutida por Taba (1980), Nozenko y Fornari (1995) y con la teoría conductista del aprendizaje. Además contradice la organización del currículo por áreas presente en los documentos oficiales desde la década de los ochenta, puesto que ningún docente definió la Educación para el Trabajo como un área de aprendizaje. El Ministerio de Educación (1987, p. 98), la define como un área de aprendizaje, entendida como un conjunto de componentes cognoscitivos, psicomotrices y afectivos que conforman un determinado campo de estudio. Como tal, la base fundamental de educar para el trabajo es el aprender haciendo.

También contradice lo establecido por el Ministerio del Poder Popular de la Educación (2007), el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano, donde la educación para el trabajo se constituye en eje integrador como trabajo liberador. Como eje integrador que circula y permea todas las áreas académicas, atendiendo al planteamiento que la escuela debe formar para la vida, para el trabajo, el quehacer creador, mediante experiencias de aprendizaje colectivo dentro del contexto histórico social, vinculando la teoría y la práctica de tal manera que contribuya a la autorrealización del ser humano.

Contrario a esto, la concepción disciplinar de la enseñanza que implica el definir la educación para el trabajo como una materia es verbalista, transmisionista, memorística y repetitiva. Es evidente que la concepción disciplinar y su estructura aún se conserva y se aplica en las aulas venezolanas, específicamente en la institución estudiada, considerando que los docentes se expresan del área como materia.

**Educación para el trabajo como educar para el campo laboral.**

Con respecto a la concepción educar para el campo laboral, los docentes responden:

DC1: "Educar para el campo laboral, ya que el alumno lleva conocimientos teóricos y prácticos para llevarlos al campo laboral, ya sea como una destreza específica o con un oficio aprendido".

DC3: "Es enseñar a los alumnos herramientas para que tengan un trabajo, un oficio, una actividad que realizar".

En estas expresiones los docentes entienden que la educación para el trabajo implica un educar para el campo laboral, expuesto éste en términos de oficio, profesión, trabajo y función. Los docentes entienden la educación para el trabajo como una enseñanza o un educar, bajo los conceptos de educar, enseñar, dar herramientas, dar información, prepararlos. Es decir, la acción de educar recae en el docente quien enseña a los estudiantes lo que necesitan aprender.

Esta concepción contradice lo pautado por el Ministerio de Educación (1987, p. 97), el cual señala como objetivos de la Tercera Etapa o Primero, Segundo y Tercer Año: "adquirir competencias en diferentes trabajos, a fin de sa-

tisfacer necesidades personales-sociales y proseguir estudios". E igualmente expresa: "crear tecnología propia y de bajo costo, orientada al desarrollo de las comunidades". Es decir, el alumno es el actor que adquiere competencias y crea tecnología. Asimismo, la aplicación de técnicas, consiste en un conjunto de acciones y normas que requieren el uso de herramientas, materiales, útiles y equipos para la realización de trabajos, acordes a la edad y desarrollo del educando e igualmente señala el desarrollo y habilidades psicomotoras se logra en el manejo de herramientas, equipos y materiales para afianzar la coordinación, seguridad, precisión y madurez de sus acciones (ME, 1987, p. 95).

Se puede deducir, no obstante, que en la concepción de educar para el campo laboral, tanto de los docentes como del Ministerio de Educación (1987), prevalece una concepción instrumentalista y conductista, limitada a capacitar al estudiante en un oficio determinado que le permitirá adquirir las herramientas y técnicas básicas y necesarias para ello.

Por otra parte, es importante destacar que el Ministerio de Educación (1987, pp. 94-96), amplía tal concepción cuando señala que su finalidad es lograr en el educando valore el trabajo en su sentido individual, social y trascendental. En sentido individual, se manifiesta en las acciones que realiza le permitan auto valerse, abastecerse e independizarse. El sentido social, se manifiesta cuando participa en la solución de problemas de su entorno contribuyendo al bienestar colectivo. Y el sentido trascendental, se refiere a su autorrealización, se estima como persona, dignifica lo que hace, valora la vida y su participación en sociedad.

Se pretende vincular la escuela a la vida, de manera que el estudiante descubra su entorno y tome un papel activo en el desarrollo de su propia inteligencia, incluyendo el desarrollo psicomotor para su formación integral. A pesar de ello, valorar el trabajo es diferente del logro de una formación integral en, por y para el trabajo.

Entonces, el modo de ver la educación para el trabajo de los docentes contradice el hecho del educar que implica el formar más allá de un dar instrucciones para el ejercicio de un oficio determinado. Es educar en valores, aptitudes, actitudes positivas hacia el trabajo. Asimismo, la concepción sobre la educación para el trabajo que sostienen los docentes, es contraria a lo que plantea el Sistema Educativo Bolivariano (2007), al precisar que con el eje Trabajo Liberador se pretende formar para la vida a través del aprendizaje para el trabajo, el quehacer creador, ya que involucra experiencias de aprendizaje que vinculen la teoría y la práctica del trabajo.

En la concepción sobre la educación para el trabajo de los docentes como educar/enseñar se deja entrever un modelo transmisioncita conductista, evidente en la expresión: "hay que reforzarle a los alumnos en la medida que sea necesario", palabras que enfatizan el papel protagónico del docente. De igual manera se observa en las frases: *"enseñar a los alumnos para…"; "dar herramientas para…"; "darle la información…"; preparar a los alumnos…".*

Quiere decir, el docente conoce y transmite su conocimiento a los estudiantes, o sea, "enseña". Es importante señalar que, si bien los programas de estudio están organizados sobre la base de aprendizajes en términos de conducta observable (conductismo): los alumnos deben ser capaces de "manejar herramientas, equipos y materiales…" "usar materia prima y otros materiales recuperables" (Ministerio de Educación, 1987, p. 95), en ellos se enfatiza la acción protagónica del estudiante y no del docente: son los estudiantes quienes realizan las acciones de manejar, usar. Mientras que el docente demuestra las actividades y luego observa la conducta para verificar los conocimientos adquiridos.

De lo antes expuesto se puede inferir que la concepción de educación para el trabajo como enseñar para el campo laboral que poseen los docentes contraría a filósofos educadores como John Dewey, Prieto Figueroa quienes subrayan el hecho de aprender, actividad del estudiante y no del docente. Como ya se señaló previamente, los programas de educación para el trabajo poseen un sustento conductista; sin embargo, las concepciones de los docentes se oponen inclusive a lo pautado por el Ministerio de Educación (1987, pp. 95-97), pues en los objetivos para la Tercera Etapa, Noveno grado, hoy se denomina Tercer Año de la educación media general (LOE, 2009, Art. 25) se lee: "adquirir competencias en diferentes trabajos, a fin de satisfacer necesidades personales-sociales y proseguir estudios; crear tecnología propia y de bajo costo, orientada al desarrollo de las comunidades; el desarrollo y habilidades psicomotoras se logra en el manejo de herramientas, equipos y materiales para afianzar la coordinación, seguridad, precisión y madurez de sus acciones". La aplicación de técnicas, consiste en un conjunto de acciones y normas que requieren el uso de herramientas, materiales, útiles y equipos para la realización de trabajos, acordes a la edad y desarrollo del educando.

De la misma forma, contradice lo que plantea el MPPE (2007) en el diseño curricular, donde se precisa que con el eje Trabajo Liberador se pretende formar para la vida a través del aprendizaje para el trabajo, el quehacer creador, ya que involucra experiencias de aprendizaje que vinculen la teoría y la práctica del trabajo. Obsérvese que, en todos los casos, las actividades indican que la acción la realiza el estudiante al aprender, no el docente al enseñar.

En síntesis, es posible observar que la concepción de educación para el trabajo como educar para el campo laboral manifestada por los docentes entrevistados involucra la idea de capacitar al estudiante en un oficio mediante la adquisición de las herramientas y técnicas básicas y necesarias para ello, tal como lo establece el Ministerio de Educación (1987). Sin embargo, esta visión contradice la acepción del vocablo educación en, por y para el trabajo, pues educar va más allá de una capacitación al incorporar la formación integral del estudiante, integrando aspectos cognoscitivos, técnicos, afectivos y ético-morales.

**Educación para el trabajo como herramienta**

Con respecto a la concepción de la educación para el trabajo como herramienta los docentes responden:

> DC1: "La educación para el trabajo es una herramienta primordial hay que reforzarle en la medida en que sea necesario".
>
> DD4: "Es dar herramienta para que aprenda una determinada función, aprender algo para hacerlo".

En ese sentido, el docente se percibe como un adiestrador dispuesto a enseñar-adiestrar a los estudiantes en la ejecución de tareas escolares conducentes al logro de objetivos conductuales prácticos. Se concibe entonces, la educación para el trabajo como acciones dirigidas a promover aprendizajes a través del enfoque conductista de la enseñanza. Se observa la coincidencia entre lo que expresan los docentes con el Ministerio de Educación (1987), que considera en primer lugar, para el logro de los aprendizajes la corriente conductista, tomando como fundamento:

La necesidad de formular y definir claramente los objetivos que se persiguen, por cuanto la Educación Básica aspira a constatar en lo posible el logro de las metas conductuales propuestas; la consideración del uso de la motivación externa; y la necesidad de la práctica y del refuerzo de las habilidades que necesitan perfeccionamiento. (p. 32).

En segundo, tercer y cuarto lugar, considera la corriente cognoscitiva, la humanista y la psicología social, respectivamente. Como se puede ver, aún después de más de treinta años de promulgada la Educación Básica en Venezuela, y a pesar de los nuevos diseños curriculares de la última década, la corriente conductista ejerce gran influencia en el pensar y actuar de los docentes del área Educación para el Trabajo. Por otro lado, también se observa la prevalencia del conocimiento procederla o práctico sobre el proposicional, declarativo o teórico, siendo éste el conocimiento intelectual de hechos, conceptos y generalizaciones (el qué) y el conocimiento procederla es "saber cómo", es el que se refiere al cómo ejecutar tareas y solucionar problemas. Ambos conocimientos deben ir integrados. El proposicional sin el procederla es inerte, es simple conocimiento sin aplicación práctica y el procederla sin el proposicional es inflexible, es simple rutina conductual dominada de memoria sin consideración de principios rectores, de modo que la rutina no puede ser adaptada con facilidad a condiciones cambiantes (Godo & Brocha, 1996, p. 110).

De allí que se escuchan expresiones como: "yo doy pura práctica"; "me interesa que hagan los dibujos y bien"; "les explico cómo hacer los dibujos y listo, ellos deben hacer lo que uno le dice que hagan, el dibujo que les corresponde de acuerdo al objetivo de la clase que corresponde"; "no doy teoría, la práctica y ya". "Los estudiantes refuerzan con las prácticas de contabilidad"; "les cuesta entender la contabilidad, por muchos números, según se quejan ellos".

En conclusión, la concepción del educar para el trabajo como herramienta se fundamenta en la corriente conductual de estímulo-respuesta, es instrumentalista-adiestramiento-ejecución de tareas simples, se enfatiza lo sensorio-motor-muscular.

**Educación para el trabajo como orientación**

La Educación para el trabajo entendida como orientación, lo expresa la docente de Contabilidad 2:

> DC2. "Es la orientación que le damos a nuestras aptitudes y capacidades para lograr en el futuro una correcta elección del oficio o profesión que desempeñaremos".

En consecuencia, esta docente visualiza el área de educación para el trabajo en términos de un área útil al estudiante para elegir su campo de acción profesional. Esta concepción de la educación para el trabajo involucra un vínculo entre el área y la vocación del estudiante, tal como se contempló durante la década del setenta del siglo pasado, cuando este campo era considerado como área de exploración y orientación. Cabe resaltar aquí, que tratar de colocar a cada persona en la mejor profesión precisa de un estudio científico de las capacidades de los individuos y de los requerimientos específicos de cada profesión, lo que sugiere a un especialista orientador pero no incluye a todo docente. Es posible que el docente de educación para el trabajo pueda exponer las bondades de su profesión o área de labor, mas no referirse a otros campos laborales.

En consecuencia, su práctica pedagógica puede ser deficiente en cuanto a la orientación que le debe ofrecer, limitada a dictar unos contenidos exigidos por un programa de estudio, sin explorar en los estudiantes sus intereses, la construcción de proyectos de vida, ni promover actividades relacionadas con el mundo del trabajo en el hogar, la escuela y la comunidad, entre otros aspectos correspondientes con la tarea de orientación.

## Conclusiones

Al describir las acciones de docentes y estudiantes, en ámbito del aula de clase, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede concluir lo siguiente:

Por parte de los docentes, es innegable que todos los docentes poseen un dominio teórico-práctico, habilidades y destrezas de los contenidos de los programas Fundamentos de Contabilidad II y Dibujo Técnico Aplicado de las subáreas Comercial e Industrial del área Educación para el Trabajo. Esto se observa en el desenvolvimiento y la seguridad que poseen ante la explicación y la demostración a los estudiantes de los saberes de los programas mencionados.

Sin embargo, en el accionar pedagógico no basta poseer conocimientos de la disciplina que se enseña. Las características personales son muy importantes al enseñar a un grupo de jóvenes, que se encuentran en una etapa muy importante en su formación y determinante para su vida futura. Los docentes están obligados a servir de modelos a los estudiantes, por ejemplo, en el caso de la responsabilidad, puntualidad en el trabajo, que se asume como un problema ético.

Por otro lado, se enseña de manera simbólica un contenido, sin pertinencia para el estudiante, ni en lo personal, familiar y social. Tampoco hay relación con otras áreas

como por ejemplo con la aritmética, como se evidencia en las expresiones: "eso le corresponde al profesor de matemática, pierdo tiempo con los contenidos que tengo que cumplir, si doy algo que no aparece en la planificación al jefe me llama la atención".

En la enseñanza del dibujo técnico, se evidencia poca relación con otras áreas, como matemática, con la trigonometría, el espacio aéreo y el marítimo, los triángulos y ángulos desde dicha perspectiva, ni con el estudio de la geografía y el ambiente. Se les pregunta a los alumnos ¿cuánto mide el salón de clase que ocupan, el liceo, las canchas deportivas, su casa, la habitación donde duerme, descansa o hace las tareas? Y responde: "no sé, no hemos tomado las medidas". Tampoco trabajan con cartulina en la construcción de figuras geométricas, que les permitiría fijar saberes teóricos-prácticos, desarrollar destrezas manuales y, sobre todo, no sentirse tan aburridos o fastidiados.

Hay deficiencias en el uso de la tecnología de la información, a pesar de que la institución cuenta con una sala ambientada, equipada, con servicio de internet; no obstante, los docentes en su mayoría no aprovechan esta tecnología para optimizar procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Tampoco se observa la relación de la Educación para el Trabajo con el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano con la propuesta de la concepción de "Trabajo liberador", se espera que se concretice a través del llamado Desarrollo endógeno en, por y para el Trabajo.

En cuanto a las concepciones expresadas por los docentes sobre la educación para el trabajo, presentadas en su conjunto permiten concluir lo siguiente:

La concepción de educación para el trabajo como materia relacionada con el proceso enseñanza-aprendizaje implica una visión conductista, tradicional de la educación que data de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado. Aunado a ello, y a pesar de que los diseños curriculares desde la década de los ochenta la definen como un área de aprendizaje, ninguno de los docentes entrevistados emitió dicha definición, dejando entrever el poco conocimiento teórico y práctico que tienen de los diseños curriculares de la educación media venezolana y sus cambios.

Aún se mantiene la concepción de materia reglamentaria y se aplica al área de educación para el trabajo. Es decir, se visualiza el área de educación para el trabajo en términos de una disciplina que se debe enseñar/transmitir, por lo que se enseñan contenidos teóricos correspondiente con un modelo educativo tradicional, pero contrario al actual sistema educativo bolivariano, que sostiene una visión hacia la transformación social mediante el trabajo liberador, desde la acción participativa del estudiante.

La concepción de educación para el trabajo como educar para el campo laboral involucra la idea de capacitar al estudiante en un oficio mediante la adquisición de las herramientas y técnicas básicas y necesarias para ello. Concepción que contradice lo planteado por el Sistema educativo bolivariano, en cuanto al educar en, por y para el trabajo, puesto que se entiende que ésta va más allá de una capacitación técnica, al incorporar la formación integral del estudiante, considerando aspectos cognoscitivos, técnicos, afectivos y ético-morales.

Igualmente, los docentes entienden la educación para el trabajo como una enseñanza utilizando para ello los conceptos de educar, enseñar, dar herramientas, dar información, prepararlos. Esta concepción comprende la idea de transmitir a los alumnos conocimientos, habilidades y destrezas, y es contraria al actual paradigma educativo venezolano, según el cual el docente facilita experiencia y el estudiante es quien realiza las actividades intelectuales y prácticas que le permiten apropiarse del conocimiento en el vínculo teoría/práctica.

Entender el área de educación para el trabajo como orientación, significa que es un área útil al estudiante para elegir su campo de acción profesional, lo que en cierta medida se corresponde con el actual sistema educativo bolivariano, el cual expone que permite explorar las actitudes y aptitudes, la orientación vocacional, las habilidades, las destrezas y las motivaciones, basadas en la incorporación al trabajo productivo y liberador. Sin embargo, es importante señalar que la orientación vocacional es una labor profesional y, en consecuencia, no todo docente puede realizarla. En ese sentido, su práctica pedagógica puede presentar deficiencias en lo que a la orientación vocacional respecta, limitándose a dictar unos contenidos exigidos por un programa de estudio, como se puede inferir de las concepciones que sostienen de enseñanza, materia reglamentaria y, aún, de educar para el campo laboral, pues cada docente puede referirse al suyo pero poco a otros.

Por otro lado, se puede afirmar que aparentemente desconocen lo que respecta al área denominada Desarrollo endógeno en, por y para el Trabajo, ni conocen el significado de trabajo liberador, puesto que no fue mencionado durante las entrevistas. Estos conceptos se encuentran en la actualidad formando parte de la educación ya que en el diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano, la educación para el trabajo se denomina Desarrollo endógeno en, por y para el Trabajo, donde adquiere una connotación de mayor trascendencia debido a que se espera la transformación de la sociedad a través de un trabajo liberador. Sin embargo, para lograr este objetivo no basta un decreto, pues no es posible cambiar un sistema si no se abandonan concepciones obsoletas.

Por último, se puede decir, que tanto la práctica pedagógica de los docentes y lo expresado por ellos, que sus concepciones sobre la Educación para el Trabajo se aproxima a una concepción tradicional-instrumentalista y conductista. ⓔ

**Autoras:**

**Nelly Ávila de Venegas**. Magister en Gerencia de la Educación. Universidad de Los Andes-Núcleo Universitario Rafael Rangel-Trujillo. Docente investigadora.

**Eva Pase de Pinto**. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-Núcleo Valera- Trujillo-Venezuela.

## Bibliografía

Aldana, R. (2007). *Estrategias que aplican los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Contabilidad. Diseño de una guía práctica.* Trabajo especial de Grado de Maestría. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Núcleo Valera-Trujillo-Venezuela.

Almeida, E. (2008). Las sociedades del conocimiento y los procesos proximales del desarrollo humano. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*. SOCITAM [Revista en línea]. Vol. XVIII, No. 1, pp. 23-51. México. Disponible: http://redalyc.Uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?Cve=6541119002 Consulta: 2011, agosto 22]

Antúnez, Á. León, A. (2007). Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica venezolana. ULA-Mérida-Venezuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* México N°. 12, enero-diciembre 2007. Págs. 93-113. Consultado en abril 2012 en: http://redalyc.uaemex.mx.

Ávila, N. (2005). *Gestión del aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación para el Trabajo sub-área Industrial del Noveno Grado de la Unidad Educativa "Estanislao Carrillo", municipio Carvajal estado Trujillo. Año escolar 2004-2005.* Trabajo especial de grado de Maestría. Universidad de Los Andes Núcleo Universitario "Rafael Rangel", Trujillo-Venezuela.

BIGGE, M. (1990). *Teorías de aprendizaje para maestros.* México: Trillas.

Centro interamericano para el desarrollo del conocimiento en la formación profesional y la organización internacional del trabajo (2004). *Desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente.* [Documento en línea]. Disponible: www.oitcinterfor.org [Consulta: 2012, Agosto 12].

Constitución (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* No. 5453 (Extraordinario), marzo, 24, 2000.

Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* (Octava edición). Buenos Aires: Losada S.A.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Gadamer, H. (1996). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica.* Salamanca. Sígueme. Mimeografiado.

Good, T. & Brophy, J. (2001). *Psicología educativa contemporánea.* Quinta edición. México: McGraw-Hill.

Kwant, R. (1967). *Filosofía del trabajo.* Buenos Aires: Hollé.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 5.929* (Extraordinario), agosto, 15.

Ley orgánica de educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela No. 2.635* (Extraordinario), julio, 26, 1980.

Ministerio de educación (1987). *Educación Básica. Modelo Normativo. Plan de Estudio y Evaluación del Rendimiento Escolar.* Caracas. Autor.

Ministerio de educación (1988). *Programa y Manual del docente. Tercera etapa. Educación Básica. Área Educación para el Trabajo. Sub-área Comercial. Noveno Grado.* Caracas. Autor.

Ministerio de educación (1988). *Programa y Manual del docente. Tercera etapa. Educación Básica. Área Educación para el Trabajo. Sub-área Industrial. Noveno Grado.* Caracas. Autor.

Ministerio del poder popular para la educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano.* [Documento en línea]. Disponible: [Consulta 2007, octubre 18] www.me.gob.com.

Ministerio del poder popular para la educación (2011). *Líneas estratégicas en el marco del proceso curricular venezolano. Subsistema de Educación Básica.* Dirección General del Currículo. Caracas: Autor.

Nosenko, L. & Fornari. G. (1995). *Currículo: Concepciones y fundamentos.* Caracas-Venezuela: Liberal, S.R.L.

Núñez, A. (2002). *Apertura petrolera-educación para el trabajo en la III Etapa de Educación Básica.* (Caso Noveno Grado. Municipio La Ceiba estado Trujillo). Trabajo especial de grado de Maestría. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo-Venezuela.

Ojeda, L. (2003). *Efectividad en la enseñanza en el área Educación para el Trabajo en el Noveno Grado de Educación Básica como vía para la superación de la pobreza. Caso Parroquia Pampa estado Trujillo.* Trabajo especial de grado

de Maestría. Universidad de Los Andes. Núcleo Universitario Rafael Rangel. Trujillo-Venezuela.
Organización de los estados iberoamericanos. (2011). *Proyecto: "Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios".* [Documento en línea] Disponible: www.oei.es/metas2021 [Consulta: 2012, Agosto 12].
Organización internacional del trabajo (2005). *Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Ginebra.* [Documento en línea]. Disponible: http://www.oitcintefor.org/sites/defc.ult/files/edit/docref/rec195pdf Consulta: 2012, Agosto 12].
Papalia, D. & Wendkos, S. & Duskin, Ruth (2010). *Desarrollo humano*. (11ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
Posner, G. (2001). *Análisis del currículo.* (2da. Ed.). Bogotá-Colombia: McGraw-Hill Interamericana S.A.
Prieto, L. (1990). *Principios generales de la educación.* (Segunda edición). Caracas-Venezuela: Monte Ávila Editores.
Rodríguez, A. (2005). *Poética de la interpretación. La obra de arte en la hermenéutica de H. G. Ganarme.* Mérida: Consejo de publicaciones de la ULA.
Rodríguez, A. (2007). *Lo indeterminado de la vida humana y el proceso de formación.* (Seminario de Filosofía y Educación). ULA-NURR-Trujillo. Autor.
Rodríguez, G. & Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Madre: Aljibe.
Rodríguez, N. (1995). *Educación Básica y Trabajo.* Caracas: Universidad Central de Venezuela.
Sánchez de Mantrana, M. (2003). Análisis del discurso pedagógico sobre la Educación para el Trabajo en la Educación Básica. *Revista Educare,* año 8, número 25/abril-mayo-junio 2004.
Sperb, D. (1973). *El Currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje.* Argentina: Capelas.
Taba, H. (1980). *Elaboración del currículo.* (5ª. ed.). Argentina: Troquel.
Tezano, A. de (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social.* Santa fe de Bogotá-Colombia: Átropos Lida.

Viene de la pág. 266

Pensamiento global

Reiteramos que la discusión sobre el mejoramiento de las condiciones laborales de todas y todos los trabajadores universitarios es materia de la Reunión Normativa Laboral. Ya se han acordado mejoras significativas en beneficios sin incidencia y esta semana se presentará la propuesta salarial. Esta convención histórica significará también una nueva manera de tramitar y acordar las convenciones colectivas, apegados a los lineamientos dictados por el Presidente Nicolás Maduro, para garantizar el mejoramiento efectivo de las condiciones de vida de las y los trabajadores.

# Bolívar educador

**Luis Britto García**

¿Quién que haya recibido una educación digna de tal nombre puede no desear que todos disfruten del mismo don? Difícil concebir mejor formación que la que recibió el desdichado huérfano Simón José Antonio de la Santísima Trinidad. Ciertamente, más de un religioso ha de haberle impartido un catecismo a bofetones, y Andrés Bello atormentó sus primeros días con conjugaciones verbales, gerundios y gerundivos. Pero su verdadera educación comienza cuando, tras enrevesado pleito

Continúa en la pág. 282

Viene de la pág. 281

entre su tutor Carlos Palacios y su hermana María Antonia Bolívar, el párvulo es confiado al original pedagogo Simón Rodríguez, quien sostiene la escandalosa doctrina de que todas las clases del Estado son acreedoras a la educación pública en las primeras letras. Su programa educativo es riguroso y exigente: llevar al niño a excursiones por el monte, dejar que el contacto con la Naturaleza desarrolle el sexto sentido de la curiosidad, liberar al mozo para que aprenda por sí mismo.

A tal maestro, tal discípulo. Tras larga caminata por Francia e Italia, ambos llegan en 1805 al Monte Aventino de Roma, donde Simón José Antonio jura liberar su patria de la dominación española. La liberación no será sólo obra de las armas: la verdadera libertad es la del espíritu, que llega por el conocimiento. Como improvisado diplomático llega el joven Bolívar a Londres en 1810, para procurar el reconocimiento de la Independencia. En casa de Francisco de Miranda asiste a una demostración del pedagogo Joseph Lancaster de su método, que consiste en hacer que unos alumnos enseñen a otros. Bolívar queda impresionado. Quizá sea la manera de multiplicar la educación en una América casi sin maestros.

Bolívar nunca olvida que la batalla se libra en los espíritus. En cuanto logra darle un asidero a las armas patriotas en Guayana, afirma en 1819 en el *Discurso de Angostura* que la educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república; moral y luces son nuestras primeras necesidades. También funda sus esperanzas en un Senado hereditario, enfatizando que es un oficio para el cual se deben preparar los candidatos, y es un oficio que exige mucho saber, y los medios proporcionados para adquirir su instrucción. Su propuesta no es incorporada en la Constitución. Quedan por librar muchas batallas.

Las dos décadas que siguen al juramento en Monte Sacro serán un torbellino de ofensivas y hecatombes. Antes de que la Independencia quede sellada en 1824 en Ayacucho, Bolívar goza de la inmensa alegría de saber que Simón Rodríguez está en América. El 19 enero de ese año le escribe desde Pativilca: *"Con qué avidez habrá seguido Vd. mis pasos; estos pasos dirigidos muy anticipadamente por Vd. mismo. Vd. formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que Vd. me señaló"*. Esa senda lleva a la independencia de Bolivia. El Libertador en 1825 nombra a su maestro «director de Enseñanza Pública, Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes y director general de Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República Boliviana». Nada más natural que asumir el compromiso. En *Sociedades Americanas*,

Continúa en la pág. 293