

MAESTROS BOLIVARIANOS Y MAESTROS TRADICIONALES EN LA ESCUELA VENEZOLANA

Análisis de la convivencia entre los maestros egresados del programa de nacional de formación de educadores y maestros egresados de las instituciones de educación superior (tradicional) y sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico

JEANETH CAROLINA FERNÁNDEZ SILVA*

Recibido: Enero 2012

Aceptado: Agosto 2012

Resumen

En Venezuela se ha planteado un modelo alternativo de formación docente que ha sido problemático desde su implementación. El presente artículo sintetiza la investigación realizada desde el mes de enero de 2011 en la ciudad de Caracas, donde se analizó la convivencia entre los maestros egresados del Programa de Nacional de Formación de Educadores y maestros egresados de la Educación Universitaria y sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico. Desde la multidimensionalidad del objeto de estudio, el análisis de los temas se subdividieron en: *primer* bloque, donde se identifican los aspectos vinculados a la implementación del diseño, desde la práctica docente y desde la organización. La descripción de las relaciones internas en la escuela estarán en el *segundo* bloque: las relaciones interpersonales del recurso humano. Para terminar se describirán las relaciones entre los docentes y los actores no profesionales de la Escuela: Alumnos, familia y entorno.

Palabras Clave: formación docente, maestros bolivarianos, maestros tradicionales

Bolivarian teachers and traditional teachers in Venezuelan school

Abstract

Venezuela has proposed an alternative model of teacher training (National Training Program for Educators NTPE) which has been problematic since its implementation. This article summarizes

* Doctorante en Sociología, Universidad de Salamanca, España. Máster Oficial en Servicios Públicos y Políticas Sociales. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. 2011 Janefernandezsilva@gmail.com

the research conducted since January 2011 in Caracas, which analyzed the coexistence of teachers graduated from the NTPE and teachers graduated from traditional higher education system and the implications of this coexistence at an organizational and pedagogical level at Venezuelan schools.

The analysis subjects are subdivided as follows: The first part, which identifies the aspects related to the implementation of design, from the teaching practice and from the organizational aspects. The description of the internal relations within the school will be dealt with in the second part: interpersonal relationships of human resources, how has the leadership, hierarchy and decision making worked. To finish, we will describe the relationships between teachers and the other agents involved in the education process: Students, family and environment.

Keywords: teacher, teachers Bolivarian traditional teachers

Enseignants boliviariens et enseignants traditionnels dans l'école vénézuélienne

Résumé

Le Venezuela a proposé un modèle alternatif de formation des enseignants (Programme national de formation pour les éducateurs NTPE) qui a été problématique depuis sa mise en œuvre. Cet article résume l'analyse des recherches menées depuis Janvier 2011 à Caracas concernant la coexistence des enseignants diplômés de l'NTPE et des enseignants diplômés de l'enseignement supérieur traditionnel, et les implications de cette coexistence au niveau organisationnel et pédagogique dans les écoles du Venezuela.

Les sujets d'analyse sont subdivisés comme suit: la première partie, qui identifie les aspects liés à la mise en œuvre de la conception, de la pratique d'enseignement et les aspects organisationnels. La description des relations internes au sein de l'école sera traitée dans la deuxième partie: les relations interpersonnelles des ressources humaines, comment le leadership, la hiérarchie et la prise de décision travaillé. Pour finir, nous allons décrire les relations entre les enseignants et les autres agents impliqués dans le processus de l'éducation: les étudiants, les familles et l'environnement.

Mots-clés: la formation des enseignants, enseignants boliviariens, enseignants traditionnels

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en el análisis de la convivencia entre los maestros egresados del Programa de Nacional de Formación de Educadores y los maestros egresados de la Formación Tradicional y sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico en la dinámica de la Escuela Venezolana. El mismo es producto de la investigación realizada como tesis de maestría sobre Servicios Públicos y Políticas Sociales en la Universidad de Salamanca.

Como aspectos importantes a considerar para el análisis de la convivencia de los docentes se contemplaron contenidos de: liderazgo, procesos de ascenso e incorporación a los entes de toma de decisión, la evaluación, las relaciones interpersonales de los profesionales en la Escuela y del maestro con los alumnos, con la familia y el entorno.

El trabajo se presenta en cinco secciones. En la *primera* se hace una contextualización del tema central, cómo fueron los antecedentes de este programa y las características socio-políticas que enmarcaban su implementación. En la *segunda* se describe todo lo vinculado a la metodología: los objetivos, el diseño de investigación, entre otros. La *tercera* parte se dedica al análisis y comentarios sobre los resultados obtenidos en el trabajo de campo. La *cuarta* sección presenta los aportes y limitaciones que presentó la investigación. Finalmente, las conclusiones obtenidas al culminar este producto académico son presentadas en la *quinta* y última sección.

1. CONTEXTO HISTÓRICO

En el año 1998, Venezuela estaba en uno de sus años más difíciles en cuanto a los aspectos socioeconómicos se refiere, el 40% de la población se encontraba en pobreza, la inflación alcanzaba el 20% anual, más del 70% de los venezolanos no tenían acceso a los centros hospitalarios y la mayoría de los jóvenes en edad escolar desertaban del Sistema Educativo Venezolano. (Universidad Católica Andrés Bello, 1999).

En este contexto Hugo Chávez Frías es electo Presidente de la República de Venezuela. Desde su ascenso al poder, el Presidente formuló dos objetivos básicos (llamados visiones) para resolver la crítica situación nacional. El primero de ellos fue reemplazar los sistemas económicos, sociales y políticos existentes por la denominada nueva democracia, capaz de articular las luchas y reivindicaciones sociales con las formas y reglas del ejercicio de gobierno reactualizando los conceptos de ciudadanía, sociedad civil y Estado (Sader, 2001). El segundo, plantear el cambio social en cuanto a estructuras y reformas institucionales requeridas para sus fines.

En este orden de ideas, en el año 2003, y en medio de una de las épocas más difíciles del período presidencial, cuyos momentos críticos fueron: el intento de Golpe de Estado en abril de 2002, el Paro Petrolero de diciembre de 2002 y el Referendo

Revocatorio de agosto de 2004 (D'Elia y Cabezas, 2008), surge un nuevo esquema de gerencia gubernamental, las denominadas misiones, particular aplicación de la política social del gobierno. Éstas, nominalmente, pretenden responder a la necesidad de encontrar mayores niveles de justicia, igualdad e inclusión social que mejoren la calidad de vida del pueblo venezolano, multiplicar la capacidad operativa de los planes que eran ejecutados por el gobierno central, pero en la realidad se convierten, en una estrategia política enmarcada en “*Los diez grandes objetivos estratégicos*” expresados en el documento “El nuevo mapa estratégico”¹, especificados en la siguiente tabla:

Tabla 1
Los diez grande objetivos estratégicos

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Avanzar en la conformación de la nueva estructura social. 2. Articular y optimizar la nueva estrategia comunicacional. 3. Avanzar aceleradamente en la construcción del nuevo modelo democrático de participación popular. 4. Acelerar la creación de la nueva institucionalidad del Estado. 5. Activar una estrategia integral contra la corrupción. 6. Desarrollar la nueva estrategia electoral. 7. Acelerar la construcción de un nuevo modelo productivo, rumbo a la creación de un nuevo sistema económico. 8. Continuar instalando la nueva estructura territorial. 9. Profundizar y acelerar la conformación de la nueva estrategia militar nacional. 10. Seguir impulsando el nuevo sistema internacional multipolar. |
|--|

Fuente: elaboración propia a partir de Vera (2006).

A partir del año 2003, en ejecución del Convenio Cooperativo Integral Venezuela – Cuba², se implementaron diferentes misiones para atender las necesidades de la población más desfavorecida y donde la atención de las políticas sociales era muy baja.

- 1 “El nuevo mapa estratégico” es el documento que constituye la guía obligatoria para todos los proyectos que se presenten para la aprobación del gobierno central, considerando que su ejecución fue prevista para el bienio 2004-2006, mientras se consolida la posible reelección del presidente Hugo Chávez. (Vera, 2006)
- 2 Convenio firmado entre la República de Cuba y la República Bolivariana de Venezuela en el año 2000, el cual indica que “animados por el deseo de fortalecer los tradicionales lazos de amistad entre los dos países. Conscientes de su interés común por promover y fomentar el progreso de sus respectivas economías y las ventajas recíprocas que resultan de una cooperación que tenga resultados efectivos en el avance económico y social de los respectivos países y la integración de América Latina y el Caribe”. (<http://www.corpivensa.gob.ve>)

Aunque desde ese momento se conocen cerca de 20 misiones, las áreas prioritarias para el gobierno fueron alimentación, educación y salud.

A lo largo de la ejecución progresiva de estos programas, y en especial las educativas, el discurso gubernamental mantenía que éstas eran una vía para la formación del nuevo ciudadano y con él la refundación de la República. En este orden de ideas, el Gobierno implementó cuatro misiones educativas, a saber: Misión Robinson I, Misión Robinson II, Misión Ribas y Misión Sucre. En el siguiente apartado se expondrá de manera detallada la política social en la que se enmarca la presente investigación, Misión Sucre.

1.1. MISIÓN SUCRE

Como se ha comentado, a lo largo de los últimos 8 años, se instauró un sistema paralelo para implementación de políticas dirigidas a la resolución de los problemas sociales de los sectores más desfavorecidos del pueblo venezolano, denominado misiones. En este marco, para atender algunos aspectos del área educativa, específicamente la atención de los bachilleres sin cupo en las universidades para la continuación de sus estudios, surgió la Misión Sucre.

Particularmente en el caso de la Educación Superior, el Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre, denominado “Misión Sucre”, tiene por objeto “potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, para garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior”, tal como lo especifica el documento base publicado en la página web del programa. (www.misionsucre.gov.ve). Dentro de la Misión Sucre, cada línea de formación recibe el nombre de Programa Nacional de Formación, cuya definición es:

El conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de educación superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior Nacionales, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, para ser administrados en distintos espacios educativos del territorio Nacional (Ministerio Popular para la Educación Superior de Venezuela 2008: Artículo 2).

Así mismo, se especifica como el objetivo principal del programa:

Formar un Educador Bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos,

la familia y la comunidad en general, atendiendo a la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano. (Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela, 2007:547).

En concreto, dado el carácter político-estratégico que la formación de docentes significa para el gobierno y luego de un periodo de implantación de la Misión Sucre es importante conocer cómo se ha llevado a cabo la incorporación de esos egresados en la vida de las escuelas, cómo ha sido la interacción con los otros docentes, el tipo de práctica docente que realizan, cómo es su interacción con los estudiantes y sus familias.

Se ha descrito cómo partiendo de un nuevo esquema de gerencia gubernamental, el Presidente Chávez instauró un sistema paralelo para la implementación de las políticas sociales, en este marco surgió la Misión Sucre. Esta misión orientada a la atención de los bachilleres sin cupo, tiene una oferta de Programas Nacionales de Formación que atiende las líneas del Plan de Desarrollo Económico y Social de Venezuela. En ese marco se describió en este apartado las características principales del Programa Nacional de Educadores, centro de análisis en nuestro objeto de estudio.

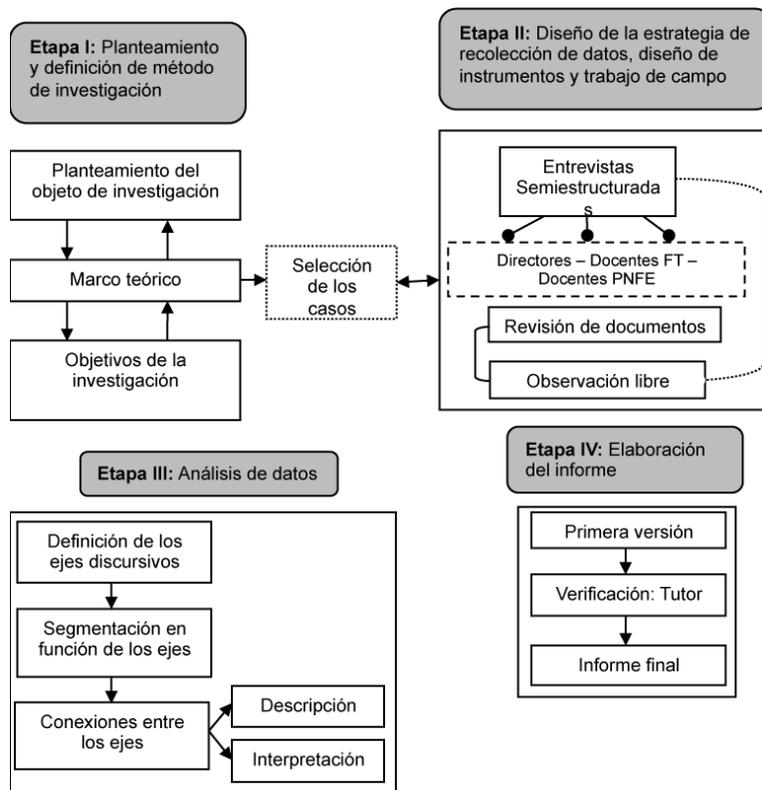
2. METODOLOGÍA

Se analizó la convivencia entre los maestros egresados del Programa Nacional de Formación de Educadores y maestros egresados de la Formación Tradicional, sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico en la dinámica de la Escuela Venezolana. Por la naturaleza del objeto de estudio se decidió utilizar la investigación social, en este caso microsociedad, ya que era fundamental conocer la percepción de los individuos a través de casos ilustrativos. La presente investigación se realizó bajo el enfoque de la metodología de la investigación cualitativa, orientada a la ampliación del conocimiento sobre el problema planteado, fundamentado en los comentarios y opiniones de los propios actores, lo que permite construir la realidad que los actores sociales dicen vivir. (Murillo y Mena, 2006). En el gráfico de la página siguiente se presenta un resumen del proceso de investigación que se llevó a cabo.

2.1 OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación fue analizar la convivencia de los Maestros Egresados del Programa Nacional de Formación de Educadores y los Maestros egresados de las Instituciones de Educación Superior (tradicional) y sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico en la dinámica de la Escuela Venezolana.

Gráfico 1
Proceso de investigación



Fuente: elaboración propia a partir de Pérez (1998) en Contreras (2009)

Ejes discursivos

Los ejes discursivos son los grandes temas que se identificaron a lo largo de los discursos de los entrevistados, a partir de éstos se detallan los contenidos de cada uno de ellos. (Murillo y Mena, 2006).

Los ejes discursivos seleccionados para esta investigación fueron:

- Convivencia de los PNFE con los PFT
- Aspectos pedagógicos
- Relación con los supervisores. (Supervisión interna y externa)
- Relación con el entorno: Alumnos, familia y entorno.
- Datos del individuo.

2.1 DISEÑO MUESTRAL

Partiendo de las especificaciones del diseño muestral que hacen Murillo y Mena (2006), donde indican que se deben observar los elementos y las relaciones que existen entre ellos y desde ahí elegir actores sociales que debido a la posición que ocupen en el estructura social mejor reproduzcan las relaciones vinculadas a la presente investigación.

En función de lo anterior, se seleccionaron como unidad de análisis cuatro escuelas ubicadas en un Distrito Escolar específico, en zonas menos favorecidas tanto económica como socialmente. Se concentró el trabajo de campo en una sola ciudad de Venezuela, pues era imposible su realización en todo el territorio nacional, fundamentalmente por un aspecto práctico y de recursos disponibles para estos fines. Igualmente, se distinguen por tener en su personal docente maestros graduados del PNFE y en la Formación Tradicional. De las Escuelas se seleccionaron director/a y un docente graduado en las diferentes formaciones. Se seleccionan los discursos y no los individuos que representen de mejor manera nuestro objeto de estudio.

Los maestros egresados del PNFE se encuentran asignados a trabajar en el nivel de educación primaria, que es el segundo nivel obligatorio del sistema educativo venezolano y comprende seis años, la incorporación es preferentemente a partir de los siete años de edad.

En función de las propuestas, se solicitaron los permisos exigidos para la realización de las entrevistas semi-estructuradas planteadas para la investigación ante la Zona Educativa, obteniendo una negativa de una autorización general, pero si la recomendación que se visitara cada Distrito Escolar y se pidiera el permiso ante el Jefe correspondiente, y en caso de ser positiva la respuesta se pudiera realizar, recalando que existe una instrucción expresa, del Ministerio Popular para la Educación de Venezuela, de evitar entrevistas externas en la comunidad educativa. Se visitaron todos los Distritos Escolares de la Zona seleccionada, sin lograr autorización en cuatro de ellos. Sin embargo, en uno, luego de la reunión expositiva de los objetivos del trabajo de campo, se permitió el acceso a cinco escuelas pertenecientes a las diferentes parroquias de esa jurisdicción. Sin embargo, en la última entrevista de la cuarta escuela se le preguntó a la investigadora en qué universidad había obtenido su título en Venezuela, ésta respondió y acto seguido el Director llamó al Jefe del Distrito para notificarlo, siendo posteriormente invitada a retirarse de la Escuela con la advertencia que se le había sido revocado el permiso para realizar las entrevistas en la escuela restante.

2.2 MUESTRA REAL

Para esta investigación se obtuvieron los permisos necesarios para realizar hasta tres entrevistas en las cuatro escuelas seleccionadas por el Jefe del Distrito Escolar,

distribuidas en todas las parroquias de esa jurisdicción. En total se realizaron once entrevistas distribuidas entre la Dirección/coordiación, maestros graduados en la formación tradicional y maestros graduados en el Programa de Formación de Educadores.

Las entrevistas se realizaron entre los días 17 y 28 de enero de 2011. El rango de edad de los entrevistados está entre los 25 y los 49 años. Recordando que los entrevistados fueron asignados por las direcciones de cada escuela, en la solicitud se pidió que el criterio de selección incluyera contar con, al menos, un maestro graduado por cada formación. La distribución de la muestra según sexo quedó con diez mujeres y un hombre.

En la siguiente tabla se presentan los detalles de los individuos entrevistados: la escuela a la cual pertenece, su cargo, sexo, edad, títulos académicos obtenidos, antigüedad y grado que atiende. Igualmente, se asigna un código para su posterior vinculación con el análisis del discurso de cada una de las entrevistas.

Tabla 2
Información general de los entrevistados.

ESCUELA	CÓDIGO	CARGO	SEXO	EDAD	TÍTULOS ACADÉMICOS OBTENIDOS	ANTIGÜEDAD	GRADO QUE ATIENDE
1	E.1.1.	Coordinadora	Femenino	32	Licenciada en Educación Maestría en Gerencia Educativa	1 año	NA
	E.1.2.	Maestra graduada en Instuciones de Educación Superior	Femenino	38	Licenciada en Educación	5 años	4to
	E.1.3.	Maestra graduada en el PNFE	Femenino	28	PNFE	1 año	6to
2	E.2.1.	Director	Masculino	36	Licenciado en Educación	2 años	NA
	E.2.2.	Maestra graduada en Instuciones de Educación Superior	Femenino	38	Licenciada en Educación	12 años	2do
	E.2.3.	Maestra graduada en el PNFE	Femenino	47	PNFE	1 año	4to
3	E.3.1.	Directora	Femenino	48	Licenciada en Educación Magister en Gerencia Educativa Diplomado en procesos educativos	8 años	NA
	E.3.2.	Maestra graduada en Instuciones de Educación Superior	Femenino	27	Licenciada en Educación Maestría en Recursos Humanos	4 años	3ro
	E.3.3.	Maestra graduada en el PNFE	Femenino	49	PNFE	2 años	1ero
4	E.4.1.	Maestra graduada en Instuciones de Educación Superior	Femenino	25	Licenciada en Educación	3 años	1ero
	E.4.2.	Maestra graduada en el PNFE	Femenino	42	PNFE	2 años	5to

Observaciones: NA = “no aplica”.

Fuente: Elaboración propia

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. LÍNEAS GENERALES DEL DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS

En el caso de los maestros, ser graduados del PNFE marcaba una posición positiva frente al programa y los resultados y menos positiva frente a la recepción de los maestros egresados de las Formación Tradicional y los aspectos vinculados con las competencias relacionadas con las planificaciones de aula. En el caso de los Directores, coincidían en tener una posición positiva sobre los maestros graduados en el PNFE, identificando algunas deficiencias académicas mejorables.

No se puede establecer una estructura mental única en el caso de los entrevistados, aunque coinciden en muchas oportunidades en la necesidad de “aprender más” y reconocer la “cercanía de los PNFE con la familia y comunidad”. Los maestros graduados en la formación tradicional no desestiman completamente a los egresados del PNFE, aunque identifican muchos aspectos mejorables de éstos. Todos los entrevistados reconocen la necesidad de la implementación del PNFE. Sin embargo, los graduados de la Formación Tradicional son más críticos con las actitudes académicas de los graduados por el PNFE. Especialmente en las consecuencias que sobre la práctica docente pudieran tener. Se realizó un mapa de significados que representa los discursos sobre los maestros graduados en el PNFE:

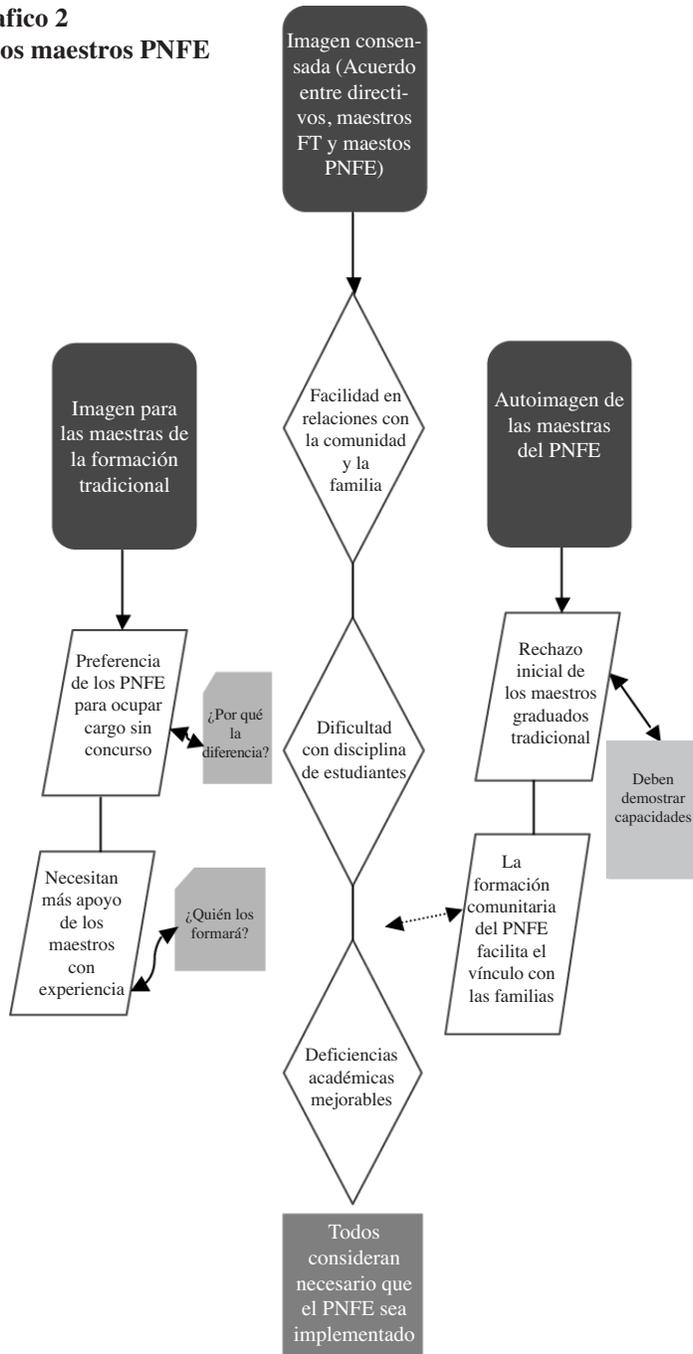
3.2. DEL DISEÑO A LA PRÁCTICA DOCENTE

Las maestras que hicieron referencia directa a este apartado coincidieron en que el diseño no siempre se refleja en la práctica que se realiza en el aula, otras indicaron que las reformas se limitan a las formas y no al fondo: “esos cambios son de nombres porque al final pintan una escuela que no tenemos y unos maestros que no son los que hay” (E.2.1.). Hay que recordar, que paralelo a la reforma se manejan conceptos novedosos como el hombre nuevo y el maestro nuevo (conceptos que serán ampliados en esta sección). En este orden de ideas, pudiera inferirse: a) que la reforma de la formación docente implementada, en el marco de la reforma general al Sistema Educativo Venezolano, no responde a las necesidades o expectativas de las maestras que laboran actualmente en el mismo, o b) que el diseño no ha sido ejecutado ni adecuada ni oportunamente.

En el caso de las menciones del hombre nuevo, es el denominado nuevo republicano, objetivo primario del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano y definido, en el mismo documento, como:

El nuevo republicano y la nueva republicana, es un ser que considera las diferentes expresiones de la diversidad cultural, manifestadas en la interculturalidad y

Grafico 2
Discurso sobre los maestros PNFE



pluriculturalidad, propias de la nacionalidad venezolana; así como la promoción de una ciudadanía que se corresponde con el ejercicio pleno de la democracia participativa, protagónica y corresponsable; con una visión integral y en armonía con la naturaleza que permitirá la transformación de la sociedad, a una signada por sentimientos patrióticos de identidad venezolana, valoración de la justicia, la libertad, la solidaridad, la democracia, la salud integral y la responsabilidad social e individual. (Ministerio Popular para la Educación 2007:61)

El aspecto mencionado anteriormente, el *maestro nuevo*, puede verse desde distintas ópticas, si bien la formación del educador bolivariano es el objetivo general del PNFE, se encuentra especificada en todos los documentos legales vinculados con el Sistema Educativo Bolivariano y es definido en el documento del PNFE, como aquel que “se desempeñará en las funciones vinculadas con el proceso formativo del (la) nuevo (a) ciudadano (a), la familia y la comunidad, así como asumir los retos y exigencias de su contexto histórico social” (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2006:7) Las expectativas de que estos nuevos maestros formarían al nuevo republicano, de momento, se puede afirmar que no están siendo cumplidas debido al escaso número que tienen estos nuevos docentes en las escuelas.

Luego de abordar este tema, los entrevistados hablan de la supervisión y como ésta se convierte en la única garantía de cumplimiento del diseño, en algunos aspectos y por momentos determinados. Lo que demuestra que la reforma que se está implementado no ha sido interiorizada por los maestros, los docentes no se han apropiado de la reforma, por tanto no se la creen. Por ejemplo: “Y bueno todo se cumple, pero hay cosas que se dejan como pasar. Pero otras que aunque no quieran tienen que hacerlo, por ejemplo lo del rincón patrio. Quieran o no tienen que poner su foto porque en lo que viene la supervisión de la zona es lo primero que miran.” (E.1.1.). La foto a la cual hace referencia la docente es de Hugo Chávez, Presidente de la República Bolivariana de Venezuela. Esto muestra que la supervisión se limita a los referentes simbólico-políticos, casi en su función visual: estética.

Este rincón se contempla dentro del aula de clases para que, invariablemente, esté a la vista de los alumnos: la bandera nacional, el escudo, la letra del himno nacional y la imagen (busto, fotografía, cuadro, etc.) de Simón Bolívar, Libertador de Venezuela; de manera opcional: la orquídea, el araguaney y el turpial como la flor, árbol y pájaro nacional respectivamente. Pero este espacio se ha modificado, incorporándose otros elementos de manera obligatoria, a discreción de los Jefes de Zona Escolar y supervisores del Ministerio, exigiendo en las escuelas públicas la fotografía del Presidente, tanto en la Educación Inicial como la primaria, lo que genera resistencia, en algunos casos, por tener un alto componente ideológico. Es llamativo que la presencia de vigilancia del diseño sea en el área estética visible y no en los aspectos de fondo que mas impactan en la formación pedagógica de los estudiantes.

De acuerdo con lo descrito en este apartado, se comprueba lo lento de los procesos de cambios educativos, cuyos tiempos no responden a los cambios u objetivos plan-

teados en sus diseños (Carranza, 2008). Igualmente, es un ejemplo de las exigencias que realizan los entes gubernamentales, a través de sus políticas promoviendo cambios en sus formas de pensar y en la forma de trabajar. Éstos no están plasmados en todos los procesos de formación de educadores, lo que se convierte en una deficiencia importante de cara al desempeño profesional.

Para cerrar este tema vinculado al proceso que va del diseño a la práctica docente, es importante retomar algunos aspectos relevantes que surgieron a partir del discurso de las maestras. En este sentido, quedó demostrado que la reforma educativa impulsada desde el gobierno central no está interiorizada por las docentes, indican que ésta sólo incluye modificaciones de forma y no de fondo, aspecto que queda resaltado al observar que la supervisión se limita a los aspectos relacionados con los referentes simbólicos-políticos, en su función más visual-estética. En virtud de lo anterior, se puede afirmar que la expectativa de la formación de los nuevos republicanos por estos nuevos maestros, no se cumple.

3.2. RELACIONES INTERPERSONALES DEL RECURSO HUMANO

Para iniciar esta sección hay que recordar que se están trabajando dos grandes grupos de maestros, el primero formado por docentes graduados en la Formación Tradicional y el otro por egresados del Programa Nacional de Formación de Educadores.

La mayoría de las entrevistadas, graduadas en la formación tradicional, expresan tener una imagen negativa de la formación que reciben las maestras en el PNFE, lo que motiva un rechazo inicial hacia las egresadas de la Misión Sucre. “Lo que sí es cuando llegan se habla mucho entre colegas, mira las de la misión son malas, gente que habla mal” (E.1.2.) Este rechazo es manifiesto pero ningún entrevistado se hace partícipe:

Si es difícil, fíjate que hace tiempo llegó una y la pobre duró como dos días nada más. Yo no sé que le hicieron pero no volvió más. Pero si sé que le cayeron encima, porque como aquí todas somos egresadas o del pedagógico de Caracas o del Pedagógico de Caricuao tú sabes cómo es las de las misiones no caben. Ese primer día fue un rechazo, claro no sé que le dijeron pero se sentía un ambiente así tenso. Con la misma que llegó se fue. Ese rechazo fue por ser de la misión, si hubiese sido de una Universidad yo creo que eso no pasa. Pero no sé. Pero creo que poco a poco se ha ido superando, creo yo. (E.1.2.)

Un aspecto relevante de los prejuicios es ver como algunas maestras vinculan el tema de las relaciones interpersonales con la evaluación, indicando que cuando no existe un clima positivo en la escuela los directivos o las maestras solicitan o promueven una supervisión externa para causarle problemas a algún docente: “[...] a veces la supervisión viene por chismes, denuncias... a veces de las mismas maestras [...]” (E.1.1.) Una de las maestras expresó que, conociendo algunas características

de los ambientes docentes, ella llegó a la escuela con el siguiente pensamiento “[...] mi trabajo en mi salón y saludar a los colegas. No involucrarme en chismes. Esos fueron los principios de mi casa y de la universidad. Trabajar con mis muchachos.” (E.1.3.). De esto se pueden destacar dos aspectos, el primero que desde el discurso de las entrevistas se percibe que el fin último que se le da a la evaluación es el castigo.

Un segundo aspecto importante es que las maestras asumen el chisme como una característica propia de la escuela, donde en la mayoría los miembros son del sexo femenino. Se puede identificar claramente el principio de naturaleza, pues el chisme se presenta como algo natural a las féminas siendo realmente de origen social. En este orden de ideas, es importante mencionar que el único individuo de sexo masculino entrevistado manifestó que las relaciones interpersonales entre las maestras eran normales, “cómo son las mujeres...un día pelean al día siguiente se quieren, pero se la llevan bien”. (E.2.1.). En ambos planteamientos se puede percibir un doble prejuicio, por el género y por patrones de conducta endosadas a la mujer. Dando a entender que éstas son muy volátiles en cuanto a sus relaciones interpersonales y el humor.

Como un elemento positivo, y en el cual la mayoría de las maestras coinciden, es en haber recibido, brindado u ofrecido apoyo, lo que puede entenderse en la presencia de mucho compañerismo y trabajo en equipo dentro de la dinámica escolar. Esta característica, fundamental para nuestro objeto de estudio, por no estar diferenciada entre las maestras graduadas del PNFE y la formación tradicional. Este buen clima que las docentes manifiestan tener es entre pares, en el discurso no están presentes el coordinador(a) o director (a). Especialmente agradecidas se muestran las maestras graduadas en el PNFE, frases como: “Si, he aprendido mucho. Yo antes nunca había planificado y lo que nos enseñaban en clases como que no era lo que tenía que ser” (E.2.3). Comenta que sus compañeras la han ayudado y ahora “ya sabe” (E.2.3.). En definitiva, se evoluciona hacia un trabajo colaborativo entre las docentes, sin embargo cuando las relaciones son verticales (con los directores o coordinadores) no se da esta mejora.

De los conflictos entre las docentes, indican que han surgido por diferencias en cuanto a posturas políticas antagónicas, recordemos que a todos los egresados del PNFE se les vincula como afectos al gobierno chavista, y su mal manejo desencadenó, incluso, la renuncia de la profesora que discrepaba de la mayoría, pero cuya postura era respaldada por el marco legal del sistema educativo venezolano: “Antes había una que le tenían una guerra, pero era más porque ella no era del proceso, y por eso mismo a la final se tuvo que ir, porque no se adaptó a las nuevas cosas que teníamos que hacer. Nunca quería poner el rincón bolivariano, porque claro es como que a uno le pidan que ponga la foto de Capriles³ en el salón de uno, debe ser bravo. Pero bueno eso es lo que hay”. (E.4.1.) En este sentido, se da por válido o indiscutible algo porque lo dice la ley y que se convierte en costumbre, pieza clave en la reproducción y aceptación de acciones, por ende de conductas sociales.

3 Henrique Capriles Radonski, líder de la oposición venezolana y actual Gobernador del Estado Miranda.

En este apartado se mostraron diferentes ejemplos que dan validez a la importancia de un clima donde se fomente el diálogo, autonomía y la autoreflexión de la práctica docente (Borjas, 2004). Sin embargo, también se demostró que puede existir más de un clima dentro de la Escuela, y como la percepción cambia según el rol que se ejerce en la Institución, no es lo mismo lo que experimenta una docente que un directivo frente a una misma acción (Chiang, Huerta y Núñez, 2005).

El liderazgo desde la dirección del plantel orienta a su colectivo hacia la consecución de los objetivos planteados, estableciendo un sistema de participación en la gestión, en este caso la incorporación de comités de trabajo y otros espacios de co-gobierno. Frente al desempeño de los directivos, un aspecto importante es identificar el por qué de su actuación, si lo hacen para protegerse de otros actores, para controlar o para articular procesos de corresponsabilidad y autoridad (Coronel, 2005). En el caso de los directores entrevistados se pudiera afirmar que lo hacen bien para protegerse de los superiores jerárquicamente y para controlar, pero no articulan los procesos de corresponsabilidad y autoridad que serían especialmente interesantes para nuestro objeto de estudio.

En las relaciones interpersonales de la Escuela, juegan un rol importante las muestras de liderazgo, como ejemplo de este proceso está el apoyo a sus compañeros, sobre todo en las acciones de día a día (Garbanzo y Orozco, 2010). En el caso de las relaciones entre las maestras graduadas del PNFE y las graduadas de la formación tradicional, se evidencia como éstas últimas se convierten en líderes y acompañantes de las primeras.

En resumen, se afirma que las relaciones interpersonales entre todos los actores que hacen vida en la Escuela son los que determinan en una mayor o menor forma las condiciones organizativas de la Institución. En nuestro caso funcionan de forma fluida las relaciones horizontales y en menor caso las relaciones verticales.

Para concluir este apartado, fundamental para el objeto de estudio planteado, se recalcarán algunos aspectos importantes: El *primero* relacionado con el rechazo inicial que sienten las maestras hacia las docentes graduadas del PNFE, éste no es hacia la persona sino a lo que éstas representan, pues ser egresadas de este programa trae consigo un componente ideológico, ya que para cursar esos estudios se exigía informalmente la inscripción en el partido de gobierno.

El *segundo* es la evolución de las relaciones interpersonales, mencionado anteriormente, al principio contiene un rechazo importante, que con el paso del tiempo y la interacción entre las maestras se va superando llegando a quedar completamente apartado de las relaciones entre las maestras. Incluso trabajando de manera colaborativa. Sin embargo, es un aspecto que no mejora de la misma manera cuando en las relaciones analizadas está involucrado algún directivo.

Los prejuicios por género y por patrones de las conductas endosadas a las mujeres será el *tercer* aspecto, se asume que el chisme y el manejo volátil de las relaciones interpersonales están presentes en la escuela porque “así son las mujeres”.

El *cuarto* aspecto importante en esta sección es lo que se refiere a los conflictos y como son manejados, principalmente indican que son causados por diferencias en cuanto a las posturas políticas, recordemos que los egresados del PNFE son siempre vinculados al proceso chavista. En este orden de ideas, los directivos (cargos de libre elección afectos al régimen chavista), usan los procesos de supervisión para atacar a algún maestro que piense diferente o se ha identificado con la oposición, con lo cual se ven afectados los maestros tradicionales y no los graduados en el PNFE.

3.3. LA JERARQUÍA Y TOMA DE DECISIONES

Este apartado fue muy complejo pues son muchos los aspectos que se pueden analizar a partir de los discursos obtenidos: Estructura ministerial, selección de docentes, rotación de docentes, participación y selección en los órganos de cogobierno, entre otros.

Iniciando con la *estructura ministerial*, entendida como la posición jerárquica dentro de la cual se inserta la escuela, se especifica que el Ministerio es el responsable de exigir y promover los cambios vinculados con el tema educativo, en este caso específicamente la implementación del Programa Nacional de Formación del Educador. Sin embargo, la rigidez de la estructura impide la incorporación de algunos cambios en la Escuela. Esta dificultad pudiera darse por lo novedoso, no haber incluido a los docentes en el diseño o por la poca planificación del proceso de diseño.

Los directivos de las escuelas ven al Ministerio como una limitación. Una de las directoras entrevistadas comenta en este sentido: “[...] la rigidez que hay todavía en las estructuras, no en las escuelas sino del Ministerio como tal, ha sido un obstáculo y esa es la primera conclusión, un obstáculo para la incorporación de los egresados de la Misión Sucre” (E.3.1.).

En el caso de las docentes, visualizan al Ministerio como el ente empleador, y quien “garantiza” la incorporación de los docentes egresados del PNFE, especialmente con la ausencia de concurso que solía ser una exigencia de este Órgano para asignar plazas entre los maestros postulados. “[...] Yo fui metí mis papeles en el Ministerio y me llamaron y me vine para acá. Y rapidísimo me salió la titularidad” (E.1.2). Esta pudiera ser una causa que da origen al rechazo de los docentes de las Formación Tradicional hacia los egresados del PNFE, pues si existe la orden (Instrucción superior expresado por E.3.1.) de seleccionar sólo maestros graduados del PNFE puede verse como una manera de exclusión hacia los docentes de formación tradicional.

Sobre la rotación de personal, se indica que la opción más rápida y real para la incorporación de nuevos docentes es por motivos la jubilación de otros, en el caso de que por diversas causas el director(a) considere que es necesario “salir” de algún miembro del equipo docente es un proceso lento y engorroso, se llega a llamar “fulana estabilidad”, tal como lo describe la directora en el siguiente párrafo:

[...] ¿Por qué? Porque por la fulana (entendida como una referencia a una persona determinada, u. en sentido despectivo) estabilidad que tienen los fijos, se comenten muchas faltas y la lentitud del proceso para las sanciones. La cosa es que por la estabilidad laboral, las normas que rigen el derecho laboral del personal docente, la relación laboral, esa fulana estabilidad, han sido un obstáculo terrible, una barrera de verdad gigante... Porque por la fulana estabilidad que tienen los fijos, se comenten muchas faltas y hacen que entonces con la fulana estabilidad laboral hacen que entonces uno no pueda salir (chista los dedos) salir, salir así con ese término, así como se sale de la basura, así te lo digo con toda franqueza, salir de ellos para que me liberen los cargos y poder colocar a la gente. Porque no hay nuevos cargos, no hay nuevas escuelas, son muy pocas las nuevas escuelas que se construyen entonces el movimiento de la rotación del personal tiene que estar en función de los que se van jubilando, y el proceso de jubilación es un proceso lento entonces se me liberan los cargos para que puedan ir ingresando los egresados de la misión sucre, que obviamente vienen con una visión distinta, o deberían venir con una visión distinta. (E.3.1.).

Igualmente, estuvieron presentes avales de significación social, como lo son el principio de la costumbre y el de la naturaleza, como ejemplo se presenta la siguiente frase: “Claro usted sabe cómo es jefe es jefe y cuando es jefa es peor (risas).” (E.3.3), primero se presenta como una reproducción social de las características que suelen tener estas posiciones de poder y en segundo punto porque se especifica que por ser mujer tienen unas características distintas que, en este caso, perjudican la situación.

Según Naval (2003), la desigualdad que trae implícita la relación educativa no debería manifestarse de manera negativa en la cotidianidad de la escuela, por ser este un espacio de diversidad y participación. En algunos de los casos estudiados, esto no se cumple pues se percibe un clima negativo que viene dado por las relaciones verticales que se producen en la escuela.

En el caso de la toma de decisión como un proceso, puede ser mayoritariamente democrática donde los maestros participen a través de los órganos de cogobierno o más bien sean los directivos los que tomen las decisiones de manera exclusiva (Elizondo, Stig y Ruíz, 2007). A partir de los casos estudiados, se puede ver que no existe un único escenario, pues si bien se promueven muchos espacios para la consulta y la participación la última palabra la tiene el director (a), siendo esta decisión aceptada por el colectivo.

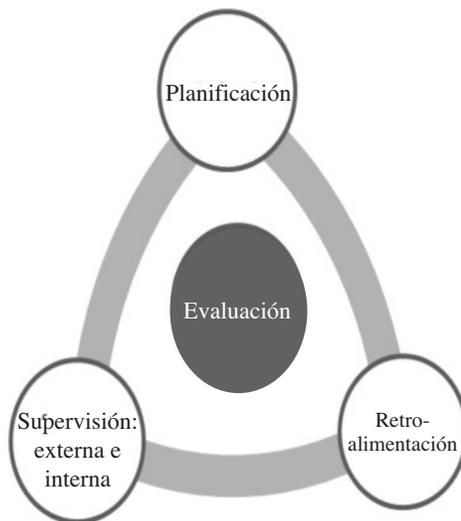
En definitiva, en el tema de la jerarquía y la toma de decisiones se presentan tres aspectos relevantes. El *primero* observar como el Ministerio es quien exige y promueve

los cambios en materia educativa pero al mismo tiempo la rigidez de sus estructuras dificulta la implementación. Las diferencias entre las maestras y los directivos frente al rol del Ministerio sería el *segundo*, las docentes ven a este ente como el empleador y quién garantiza la incorporación de las maestras egresadas del PNFE con procedimientos distintos a los habituales, mientras que los directores lo visualizan como el órgano supervisor y el que limita la incorporación de las reformas. El *tercer* aspecto es la flexibilidad que le dan a los procesos de toma de decisiones a través de los comités, creados también para fomentar la democracia participativa. Pero en nuestro análisis éstos son absolutamente consultivos, pues las decisiones continúan estando a cargo del equipo directivo (Directores o Coordinadores).

3.4. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Los grandes temas identificados en este apartado son resumidos en el siguiente gráfico:

Gráfico 3
Componentes de la evaluación del desempeño docente.



Fuente: elaboración propia.

Comenzando con la *planificación*, se realiza una comparación entre los planes de estudios de algunas universidades venezolanas (oficial y privada) para la carrera de educación (menciones integral y preescolar) y el del PNFE; es notorio que no existen materias dirigidas a la formación en didáctica, planificación o currículum dentro del

plan de estudios del PNFE. Aquí puede reposar la causa de por qué todos directores y maestras entrevistadas, manifiestan las pocas competencias que tienen las docentes egresadas del PNFE en las áreas de planificación y didáctica, en algunos casos reconocen tener algunos conocimientos básicos pero no los necesarios: “Profe a los de la planificación y los proyectos. Nosotros nunca habíamos hecho eso. Si sabíamos planificar pero no tanto...porque no lo sabía hacer, eso de objetivo, actividad y esas cosas no las sabía hacer.” (E.3.3.).

El proceso de planificación, debe incluir la evaluación del producto y una retroalimentación con el docente, de esta manera se convierte en un espacio de formación y de mejora continua para la práctica del maestro. Sin embargo, a pesar de la importancia que tiene, de los discursos se infiere, en la mayoría, que no se realiza de manera continua y sobre todo queda a discreción del equipo directivo, por ejemplo “[...] sólo cuando llegan los de la Zona que el director nos monta en los patines” (E.2.2.).

Si nos planteamos ¿Qué se valora en las planificaciones? En los discursos se puede hablar de cuatro dimensiones: sobre la actuación del maestro, elementos que tiene en el aula, como desarrolla sus clases y la disciplina. Las planificaciones vistas desde el personal docente se ven como un requisito que deben cumplir y no como un espacio de crecimiento profesional y aprendizaje. En tal sentido, lo hacen, en algunos casos, por cumplir con la obligación y visualizándolo en función de lo que posteriormente se realizará en el aula.

La *retroalimentación* es un aspecto muy importante en la evaluación, no sólo por el aval que la supervisión significaría de cara a la mejora de la práctica profesional en el aula sino por el enriquecimiento del docente, tal como lo evidencia este comentario: “No le digo a uno le dicen que está malo y que está bueno. Luego uno corrige y entrega de nuevo. Y así hasta que nada esté malo. Pero eso está bien porque así uno aprende y me equivoco menos” (E.3.3.).

Incluso, aunque lo hagan para evitar posteriores problemas con los supervisores de la Zona o el Distrito, es algo positivo que puedan cumplir con este aspecto formal. Sin embargo, surge la duda sobre qué se supervisa. En la frase citada pareciera que la evaluación se limita a la corrección de formatos o documentos y no con una visión formadora para el maestro.

En algunos casos se conoció de la realización de evaluaciones integrales, donde todos los actores involucrados en el proceso educativo participaban, con mucho orgullo una maestra expresaba que a pesar de ser egresada del PNFE y con sólo dos años de experiencia obtuvo la más alta calificación sobre el resto de los colegas. Esto no sólo se traduce en la mejor educación para ese grupo de niños sino en la motivación positiva que representó para esta maestra el mencionado logro. En este punto la maestra, valora positivamente la supervisión externa.

Hasta aquí se ha descrito lo relacionado con la evaluación y la supervisión interna. A partir de este punto se analizará, la supervisión externa, los aspectos que en este sentido hayan surgido de las entrevistas.

En general, se percibe la *supervisión externa* como un elemento punitivo sin ningún valor positivo (“a uno le dicen supervisión y tiembla” E.1.1.), incluso hay entrevistados que indican que es utilizada como una herramienta para despedir o amenazar a algún maestro. En algunos comentarios de las maestras se infiere que existe la posibilidad que por motivos de los resultados de alguna supervisión puedan ser despedidos de sus cargos, por ejemplo: “[...] nada a menos que le monten el ojo, ahí el director y la zona le hacen la vida cuadritos, acá sólo han sacado a uno [...]” (E.2.2.).

Hay aspectos del aula que pueden ser pasados por alto en la supervisión interna del plantel pero que es, según las maestras, lo primero que verifican los supervisores, por ejemplo: “[...] lo del rincón patrio. Quieran o no tienen que poner su foto (Del presidente Hugo Chávez) porque en lo que viene la supervisión de la zona es lo primero que miran” (E.1.1.). Este aspecto, mencionado también en otros apartados, tiene una carga ideológica muy fuerte, pues es un elemento que no aparece reflejado en ningún apartado de la legislación educativa de Venezuela, pero que sin embargo es donde algunos supervisores colocan el acento. Esto sucede en las escuelas públicas, porque en las instituciones privadas los supervisores no se detienen en este aspecto sino en otros de índole económico. Información que se obtiene de los entrevistados, pues dentro de la muestra no se incluyeron instituciones privadas por no contar con las especificaciones del diseño muestral propuesta de esta investigación.

Los directores, en algunos casos, reconocen la necesidad de dedicar más tiempo a las labores de evaluación, pero que el contexto y las exigencias administrativas emanadas de sus superiores no se lo permiten. Por ejemplo:

Se le hacen las preguntas sobre la supervisión y responde que se hace “sólo cuando viene la Zona” Refirió lo dicho anteriormente que le gustaría tener más tiempo para hacer supervisión porque “reconoce” que una escuela con supervisión es mejor. Pero desde el ministerio quieren cantidad más que calidad. (E.2.1.)

Un tema recurrente en las entrevistas es el uso de la supervisión como una herramienta de persecución, causada en todos los casos expuestos por diferencias políticas, que hemos mencionado anteriormente, entre partidarios del gobierno de turno y los opositores a éste. Estaríamos, entonces, frente a un caso de *mobbing*, pues como fue especificado en secciones anteriores, en el caso de las relaciones laborales, es “una comunicación hostil y antiética de uno o más individuos dirigida de modo sistemático hacia un sujeto, el cual se coloca en situación de indefensión, debido al continuo acoso” (Leymann 1996 en Álvarez 2011:86).

Esto ha sido comentado por maestras e incluso reconocidos por directivos, es un tema al que se alude con mucha frecuencia:

[...] yo acá todavía tengo maestros que son de la oposición y yo se que odian a este proceso, y a mí me gustaría botarlos para meter sólo a gente de la misión, pero no puedo, tengo que hacerle una cacería de brujas para abrirle el expediente y así se me han ido un par de años... Porque por la fulana estabilidad que tienen los hijos, se comenten muchas faltas y la lentitud del proceso para las sanciones y hacen que entonces con la fulana estabilidad laboral hacen que entonces uno no pueda salir (chista los dedos) salir, salir así con ese término, así como se sale de la basura, así te lo digo con toda franqueza, salir de ellos para que me liberen los cargos y poder colocar a la gente[...] Bueno y cuando tienes docentes que muestran resistencia, porque hay una minoría de docentes que no es que hacen resistencia sino que se oponen, más por razones políticas que por otras cosas hay que llevárselos por delante. (E.3.1)

En la cita anterior es fácilmente identificable que las causas argumentadas para la remoción de los maestros de sus cargos es completamente política, su afecto o rechazo por el “proceso” los convierte en profesores deseados o rechazados, según corresponda, por la dirección de la institución. Que en este caso utiliza la supervisión y el poder que tiene dentro de la Escuela para retirar del cargo al que piense diferente, sin tomar en cuenta sus años de servicio o la calidad de su trabajo, causales formales de despido.

Si, últimamente mucha supervisión. Pero es más como cuando, bueno no sé, es más cuando usted sabe. Bueno es que es medio delicado, esto ¿para qué es qué es? (se le responde que para una Tesis en la Universidad de Salamanca) Aja. Fíjate, a veces esas supervisiones las pide la misma directora, como que para abrirle expediente a alguien. Pero así no es que ellos vienen por su cuenta, bueno dicen por ahí. (E.4.1.).

En esta frase, adicionalmente, se observa un temor por la repercusión que pueda tener la opinión expresada y además cual será el destino de sus comentarios. Es una afirmación muy fuerte cuando indica que la supervisión tiene como objetivo final de la dirección abrirle un expediente, situación que formalmente sería motivo para sanción a la directora, lo que posteriormente matiza indicando que es un rumor, por lo cual “salvaría” su nombre por cualquier consecuencia que pudiera tener. Analizar este tipo de situación se hace más complejo cuando las instituciones que imparten justicia en Venezuela se encuentran colapsadas y en poder del ejecutivo nacional, por lo que en cualquier caso los maestros afectados no tendrían oportunidad a la defensa para la recuperación de su puesto de trabajo. En este sentido, los maestros egresados del PNFE tienen un prejuicio positivo en cuanto al aspecto ideológico se refiere, mientras que los maestros graduados en la formación tradicional tienen un problema con este tema, en cuanto a las relaciones verticales. Es importante recordar que los cargos directivos son de libre designación y con estrecho vínculo al régimen chavista.

En este apartado se analizaron algunas características de la evaluación docente, se comentaron los criterios que se toman en cuenta, tanto en la evaluación docente (o supervisión interna) como en la supervisión externa. Aunque no se pone en prác-

tica lo que indica Gargallo (2008) de utilizar los resultados de estos procesos como guía para el camino que se desea recorrer hacia los objetivos planteados o bien para mejorar la actividad educativa.

Una coincidencia con lo que plantean Tejedor y García-Vercárcel (2010) es que al hacerse la comunidad educativa responsable del proceso de aprendizaje visto como un proceso constante de reflexión, pueden identificar de mejor manera las limitaciones y potencialidades que tienen y de esa manera cambiar y mejorar la práctica docente.

Para resumir este tema, se debe mencionar lo relacionado con *la diferencia de los planes de estudio* entre las universidades (públicas y las privadas) y el PNFE, lo que se traduce en que las maestras graduadas del programa tienen menores competencias en las áreas de planificación y didáctica con respecto a las docentes egresadas de la formación tradicional. Esto no sólo impacta en el desempeño docente de las profesionales sino también en el aspecto emocional de las egresadas del PNFE.

La evaluación de *las planificaciones* se realiza en cuatro dimensiones: la actuación del maestro, los elementos que tienen en el aula, como se desarrollan las clases y la disciplina de los alumnos. Este proceso es visto por las docentes como un requisito y no como un espacio de mejora profesional, lo cual puede ser una consecuencia de no contar con una retroalimentación de los evaluadores.

En el caso de la *supervisión externa*, se indica que es utilizada como una medida punitiva, incluso como una estrategia para despedir a algunos maestros, que difieren de la posición política afecta al gobierno que suelen tener los directores.

3.5. RELACIÓN CON EL ENTORNO: ALUMNOS, FAMILIA Y COMUNIDAD

Sobre la relación docente-alumno en el discurso de los entrevistados se identificaron cuatro grandes subtemas, estrechamente vinculados entre sí, pero que al mismo tiempo cada uno es una unidad de investigación por sí sola. Los subtemas que se analizarán son: La disciplina, la cercanía del docente, los valores que se requieren y las estrategias utilizadas en la planificación.

Un aspecto en el que la mayoría de los entrevistados coinciden es en la mayor cercanía con los alumnos que tienen los maestros graduados del PNFE. Los maestros graduados en la formación tradicional no vinculan esta característica directamente al tipo de formación que reciben o a las características personales de éstos, sino más bien lo ven como una posible consecuencia del poco tiempo que tienen trabajando en el área educativa:

Bueno depende, las maestras que hemos tenido son bastante chévere con los alumnos y a pesar de todo las respetan, pero al principio les cuesta. Pero si las comparamos las de la misión, no sé si porque son más nuevas, tienen como

más paciencia con los muchachos. Pero igual todos los muchachos ahora son muy difíciles y hay que andarles duro (E.1.1).

Sin embargo, en el caso de los docentes egresados del PNFE consideran muy importante que los estudiantes sientan la “sensibilidad” con la que se les atiende, no sólo en los aspectos académicos, sino en los emocionales y ven como importante que se “les llegue” a los alumnos con afecto (E.1.3.). No tiene que ver entonces con su tiempo de experiencia profesional. ¿Cómo equilibrar una atención afectiva con la disciplina? Las docentes lo resumen en paciencia, amor y dedicación a los alumnos. Una de las maestras del PNFE que más acento puso a lo largo de su discurso en la necesidad de demostrar su afecto a sus alumnos recordaba:

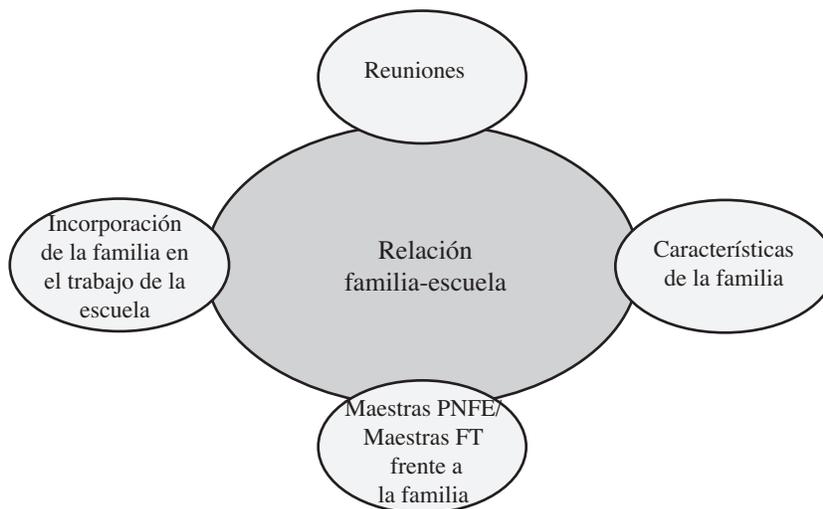
Yo siempre les digo, por ejemplo, cuando yo los recibí a ellos en octubre, eso era para jalarse los cabellos, vulgaridades, taquitos, que si tú me miraste mal yo te pego, horrible. Mucha violencia. Pero mira ahora tú vas a mi salón y ya no es así. Incluso colegas que pasan se asombran. Yo me siento orgullosa de ustedes. Han modificado la conducta. Eso con ayuda de los representantes. (E.1.3.).

En la relación docente-alumno son muchos los aspectos que pueden ser analizados, y que en efecto surgieron a lo largo de las entrevistas. Sin embargo, lo asociado a la atención de las necesidades individuales, el entusiasmo por dar clases y la flexibilidad son fundamentales. (Martínez-Otero, 2008). En cuanto a su liderazgo en el aula, se destaca lo que tiene que ver con la autoridad que representa, su conocimiento y las habilidades interpersonales que posee (Frost y Harris, 2003).

A partir de los casos estudiados, los maestros egresados del PNFE se perciben como los que más representan la flexibilidad y mejores habilidades interpersonales para interactuar con los alumnos. Sin embargo, estas positivas características no son vinculadas por las maestras de la formación tradicional al tipo de formación de los PNFE.

En cuanto a los comentarios vinculados a la relación familia y escuela, se pueden hacer cuatro grandes subgrupos:

Gráfico 4
Subtemas la escuela y la familia



Fuente: elaboración propia.

Para el docente es muy importante conocer las *características de las familias* de los niños que atiende, pues eso tiene una incidencia directa en el desempeño escolar del estudiante, eso lo entienden las maestras y queda muy claro en sus respuestas. Con lo que tiene que ver con las reuniones, son diversas las impresiones que tienen los entrevistados, dependerá fundamentalmente del rol que ejercen, pero coinciden en que éstas son el espacio institucional para el intercambio de información, planificación conjunta, etc. El tipo de trabajo con el que incorporan la familia a la escuela dependerá de como son atendidos por las docentes, y queda clara la diferencia de la relación que llevan con los tutores, las maestras graduadas del PNFE y las maestras graduadas en la formación tradicional.

Las *reuniones* con los padres y las madres dependerán de cada docente, la institución obliga a tener un encuentro “al principio de cada trimestre y al final para lo de las boletas” (E.1.1.). Queda de lado de la maestra, en función de la realidad que esté viviendo considerar si se convocan a más reuniones “Ya si hacen más es porque cada quien así lo considera” (E.1.1.). Una de las grandes limitaciones en la que coinciden las maestras es la poca asistencia que tienen los representantes, en algunos las ausencias pareciera que son fruto del temor a represalias en sus lugares de trabajo: “No esos nunca vienen. Y eso que se les dice que tienen el derecho de venir que uno les da una constancia para el trabajo y no los pueden botar [despedir], todo eso se les dice pero nada. No vienen.” (E.1.2.).

Para los docentes, se convierte en un reto la *incorporación de los representantes a las actividades de la escuela*, especialmente cuando éstas pueden ayudar en el trabajo de la disciplina de los niños. Sin embargo, las festividades que se celebran en las escuelas como navidad, día de la madre, día del padre y fin de curso son momentos donde particularmente los docentes no tienen que hacer mayores esfuerzos para lograr la asistencia de los padres.

Un llamativo ejemplo en cuanto a la vinculación de los padres con la escuela, se vivió durante la entrevista, cuando la docente recibió en su móvil una llamada, al terminarla se le preguntó si era una mamá, obteniendo como respuesta:

Mira la mamá me llamó para decirme que la niña no venía hoy porque viven para allá arriba (señalando la cima del barrio) y no tienen luz y no tienen como bañarla hacerle desayuno. Ella me mandó un mensaje esta mañana. Y ahora me llamó otra vez para ver si voy a mandar un trabajo o alguna cosa. Y con los representantes ni se diga, yo les mando una nota y representante que no viene aquí yo voy a donde vive. Le hago una visita. Ellos saben que si no vienen acá yo igual les llevo. Y eso me ha servido de mucha experiencia (E.4.2.).

En la cita anterior, queda demostrado que existe un nivel de seguimiento de las familias que va más allá de lo que se exige, aunque al mismo tiempo éstas dejen de cumplir con los espacios formalmente establecidos.

Hasta aquí queda en evidencia lo importante de la participación de los padres como un apoyo importante en las actividades de formación de los niños. Sin embargo, ésta dependerá de los criterios que establezca la escuela, principalmente el docente. (Navarro 2002 citado en Rivera y Milicic 2006).

Para Ortiz (2008) es muy importante que el docente conozca los contextos familiares de los alumnos, pues mientras mayores carencias tienen en este entorno, mayores son los retos para el maestro especialmente en cuanto a actitudes, valores y destrezas. Este aspecto lo cumplen de mejor manera los egresados del PNF que los de la formación tradicional, pues los primeros se involucran de manera más cercana con sus padres y madres.

Todos los docentes coinciden en la importancia de conocer las características de las familias de los niños que atienden, pues saben que esto influye de manera directa en su desempeño escolar. Para ello promueven espacios institucionales, para conocerlos e involucrarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Sin embargo, las asistencias a las reuniones no son las esperadas bien por las características de la ciudad (Sobre todo el tiempo de desplazamiento al lugar de trabajo) que influyen negativamente o por el temor a ser despedidos de sus lugares de trabajo. Para subsanar estas dificultades las maestras han tenido que recurrir a estrategias inusuales, como por ejemplo visitar las casas de los alumnos para conversar con los tutores.

En cuanto al tema de la Escuela y su relación con el entorno no existe unanimidad en las visiones identificadas en tres aspectos, el primero en qué tipo de trabajo se realiza con la comunidad, es decir, cómo se lograba vincular ésta a la Escuela; por otro lado cómo la escuela debía atender las necesidades de las comunidades y trabajar para mejorar algunos aspectos y finalmente como se diferencian en esta relación las maestras graduadas en el PNFE y las maestras graduadas en la formación tradicional.

Respecto a la relación de la escuela y su entorno, los temas identificados fueron: las características del trabajo con la comunidad, la atención de sus necesidades y la diferencia que tienen las maestras sobre la visión de la comunidad.

En cuanto a *trabajo con la comunidad* es más unidireccional, es la escuela la que tiene que trabajar para la comunidad, como responsable. Sin embargo, en algunos momentos se puede identificar el trabajo de la comunidad dentro de la escuela como apoyo para la búsqueda de recursos incluso se conocieron experiencias donde los padres y miembros de la comunidad apoyan los trabajos de mejora de la infraestructura de la Escuela durante los fines de semana.

En la cuanto a *las necesidades de las comunidades* casi siempre la relación entre la Comunidad y la Escuela se da para cubrir necesidades identificadas. En el caso de las necesidades de la institución siempre se cuenta con la mano de obra de miembros de la comunidad para mejoras de infraestructura, apoyo en la organización de eventos para recolectar fondos para la Escuela; en el caso de las necesidades de la comunidad, se usan los espacios de la Escuela para reuniones de los consejos comunales, o en el caso de tragedias naturales, esta institución es la primera en servir de refugio para los damnificados de la comunidad.

Las entrevistas se realizaron, durante la segunda quincena del mes de enero y desde la primera semana de diciembre las actividades habían sido suspendidas por un periodo de lluvias muy fuerte que causó cientos de damnificados en diferentes regiones del país, y las escuelas se convirtieron desde entonces en alberges para estas familias que lo habían perdido todo, en algunos casos hasta familiares. Por eso, al momento de conversar sobre el entorno un tema que estuvo muy presente fueron las necesidades de la comunidad y como la escuela era responsable de ayudarlos.

Fíjate, yo te voy a dar un ejemplo. Ahora con lo de los damnificados, a nosotros nos llegaron damnificados el 30 de noviembre. Esa noche no dormimos, la Profesora Said y yo, creando las comisiones. Incorporamos a todo el personal. Ya el 1 diciembre teníamos sólo el 30% del personal. Que quiere decir eso que no están vinculados, que no les importa la ayuda humanitaria. Pero como era un trabajo voluntario no podíamos obligarlos. Entonces fíjate, nosotros más o menos ese día planificamos como íbamos a hacer que si logística, alimentación, seguridad y fíjate lo siguiente, en la parte de alimentación está el PAE (Programa de Atención al Estudiante), y la maestra del PNFE fue de las que más ayudo. Te la nombro a ella porque es de la Misión. Pero estuvo mucha más gente.

Yo estaba y me quede sólo una maestra. Ahí te das cuenta de la disposición a trabajar. El verbo conjuga la acción, porque yo no puedo decir: el verdadero socialismo se veía ahí. En ese momento donde las personas necesitaban ayuda, era un momento único. Yo no tenía que hacer eso. Yo simplemente vine en que ayudo. Ahí es cuando nosotros venimos a ver cual el verdadero cambio que estamos haciendo. Porque a la mayoría lo que le importo fue la navidad, las vacaciones, los viajes... (E.3.2.).

En la cita anterior se puede observar cómo a pesar de las necesidades que pueda presentar la comunidad en un momento específico la mayoría de las maestras no se sienten responsables, sólo se reconoce la labor de una de las maestras quien trabajó activamente y era egresada de la misión. También se puede reconocer, en la maestra, un poco de decepción por no haber contado con el apoyo que según ella correspondía por ser un ejemplo del “verdadero socialismo”.

La mayoría de los docentes coincide en que la vinculación y sentido de pertenencia con la comunidad es mucho más estrecha en las maestras graduadas en el PNFE, incluso hacen sentir que el resto son más individualistas, lo que representa un importante cambio en la escala de valores del perfil de cada docente. “[...] yo soy más humana” (E.4.2).

Tal como menciona Pereda (2003) la vinculación que tiene la escuela con su entorno es de alta valoración, pues es ahí donde se debiera combinar el contexto socio-cultural del niño y la propuesta educativa de la Escuela. Sin embargo, en las realidades que conocimos a partir del trabajo de campo esto no se percibe pues la relación de entre la comunidad y la escuela no tiene ningún objetivo de formación para los estudiantes.

La realidad que se muestra es que la interrelación es informal, y está motivada por cubrir las necesidades insatisfechas bien sea de la comunidad o de la Escuela, pero no de índole educativo.

4. APORTES Y LIMITACIONES

En esta sección se especificarán los principales aportes y limitaciones que caracterizaron esta investigación a partir del análisis de la convivencia entre los maestros egresados del Programa Nacional de Formación de Educadores y los maestros egresados de la formación tradicional y sus implicaciones a nivel organizativo y pedagógico.

Aportes

Se ha situado el objeto de estudio en una perspectiva que promovía la interacción de diversos elementos que se interrelacionaban con el centro de la investigación: la implicación del diseño en la práctica docente y la implicación de las reformas en

la organización; las relaciones interpersonales vistas desde el manejo del término liderazgo en la escuela, el proceso de la toma de decisiones, la evaluación del diseño y fundamentalmente las relaciones entre los actores profesionales de la Escuela; finalmente se realizaron aportaciones que permitieron sustentar las relaciones que tiene el docente con los actores de la comunidad educativa no profesional: el alumno, la familia y el entorno.

En el caso de los aportes metodológicos, se obtuvo a través de entrevistas semi-estructuradas información de primera mano sobre una realidad novedosa en la sociedad venezolana: la incorporación a las escuelas de maestros egresados del PNFE. La llegada de estos docentes a las aulas venezolanas, si bien en número aún no es significativo, el gobierno venezolano habla de más de 30.000 egresados en este programa (www.presidencia.gob.ve), y cuya visión es su pronta incorporación a las aulas. Es un tipo de información muy controlada por el gobierno, el acceso a ésta es muy difícil pues hay que solicitar muchos permisos en diferentes entes gubernamentales.

Esta investigación se convierte en un producto que contiene información privilegiada, no sólo sobre las características de la convivencia de las docentes en esta primera etapa de implementación del programa, sino que podría ser el inicio de futuras investigaciones a partir de temas que surgieron en el discurso de los entrevistados.

Limitaciones

La principal limitación que se tuvo durante la realización de este trabajo fue la disponibilidad de tiempo y recursos para haber ampliado la muestra a nivel nacional, lo que hubiese permitido no sólo conocer las características de la convivencia entre los maestros egresados del Programa Nacional de Formación de Educadores y los maestros egresados de las Formación Tradicional implicaciones a nivel organizativo y pedagógico, sino haber realizado una comparación entre los diferentes entidades federales de Venezuela, obteniendo así una visión nacional de este proceso.

Otra limitación, no menos importante, fue el acceso a la información. Aunque el diseño muestral concebía realizar entrevistas en escuelas distribuidas en los distritos escolares, esto no fue permitido por la prohibición no formal de acceso a personas ajenas a la comunidad educativa para la realización de entrevistas. En este sentido, se lograron los permisos correspondientes en uno de los distritos escolares, pero no se logró culminar la totalidad de las escuelas por consideraciones políticas contra la Universidad donde la investigadora obtuvo su título. Hasta que su presentación era como estudiante de la Universidad de Salamanca no hubo mayores inconvenientes, cuando pasan a identificarla como egresada de la UCAB no fue permitido continuar con las entrevistas. Este hermetismo en la información promueve, entre otras cosas, la incertidumbre en las personas interesadas en el tema educativo, pero que son ajenas a las comunidades de las escuelas y también la creación de historias infundadas que pueden afectar este tipo de procesos de reformar por la imagen que ayudan a crear.

El ámbito geográfico se convirtió en algunos momentos en una dificultad, para facilitar el acceso a información relacionada con el objeto de estudio. Es importante recordar que la investigadora se trasladó con recursos propios por un mes a Venezuela para la realización del trabajo de campo. Por lo que la información que faltó recoger se debió solicitar posteriormente.

5. CONCLUSIONES

Al terminar la investigación fueron muchas las conclusiones a las que se llegaron, unas vinculadas con las hipótesis planteadas al principio del estudio otras que surgieron a partir del estudio de campo, éstas últimas se exponen a continuación:

1. En los procesos de selección existe una importante diferencia entre los que, actualmente, deben cumplir los maestros egresados del PNFE y los de la Formación Tradicional. Según manifestaron algunos directivos, se ha emitido la orden de que las nuevas incorporaciones, incluyendo aquellas que son por jubilaciones, deben ser ocupadas por egresados del PNFE. Esta acción apoya la incorporación de los cientos de egresados en el PNFE, pero se convierte, al mismo tiempo en una medida de discriminación contra los egresados de la formación tradicional.

Una vez que los docentes son parte del equipo de maestros de la Escuela, no existen diferencias, entre los docentes graduados en el PNFE o en la formación tradicional, para su incorporación a los órganos de co-gobierno de la Escuela. Todos tienen la misma oportunidad de participar. En este sentido, se conocen los mecanismos de selección e incorporación en los órganos de co-gobierno de las maestras, pero existe una ausencia significativa del proceso de ascenso para llegar a ocupar la dirección del plantel.

Se pudo identificar diferencias entre el acompañamiento que se le realiza a los docentes egresados del PNFE en comparación con los egresados de la formación tradicional. En la mayoría de los casos por necesidades académicas para completar procesos de la planificación de la escuela. Igualmente, en el discurso de algunos directores se pudo evidenciar la preferencia de contar con maestros del PNFE en su planta de profesores, por considerarlos más afectos al gobierno.

2. La convivencia que resulta de la interacción de los docentes graduados en la Formación Tradicional y los graduados en el PNFE, se identificaron tres fases: *la primera* cuando llega el maestro PNFE a la escuela que es rechazado por su condición de egresado del programa, se duda de sus capacidades profesionales para atender adecuada y oportunamente las exigencias de un maestro de aula. Una *segunda* fase, donde el maestro PNFE se propone demostrar sus habilidades y destrezas para las tareas que le fueron asignadas, pero que obligatoriamente debe pedir ayuda para poder cumplirlas pues su formación académica es de-

ficiente, obteniendo como respuesta ayuda de sus compañeros, pero siempre con la diferencia de maestro PNFE y maestro de la Formación tradicional. Una *tercera* y última fase, donde no existen diferencias por el origen de formación de los maestros, existe participación conjunta en los órganos de cogobierno y las actividades extracurriculares para docentes, tanto en su organización como en su activa participación. Con los casos analizados se puede concluir que estas fases se cumplen en un periodo cercano a los cuatro meses.

3. Existe un consenso entre las bajas competencias que tienen los maestros graduados en el PNFE con respecto a los maestros graduados en la formación tradicional. La principal causa de estas diferencias son los planes de estudio de cada tipo de formación. En los del PNFE no contemplan materias dedicadas exclusivamente a la formación en estas áreas, mientras que en las de Formación Tradicional, tienen al menos 4. Igualmente, la poca experiencia (laboral formal) que tienen los egresados del PNFE no ayuda a reducir la brecha de formación en esta área.
4. Los maestros egresados del PNFE tienen una relación más cercana con sus estudiantes, más cariñosa y con un sentido de pertenencia con éstos superior al que presentan, en colectivo, los maestros de la formación tradicional. Al mismo tiempo esta positiva característica les dificulta en un primer momento el manejo de grupo y el control de la disciplina. Sin embargo, con el pasar del tiempo con muestras de cariño y dedicación se van ganando la confianza y logran una buena disciplina, incluso en grupos difíciles. Estos aspectos son reconocidos por la mayoría de los profesores egresados de la formación tradicional y los directivos de las escuelas. Sin embargo, es una característica que puede ser consecuencia del poco tiempo dedicado a la labor docente que tienen los egresados del PNFE.
5. Si nos fijamos en los objetivos del perfil profesional, especificados en el Programa Nacional de Formación de Educadores, y la realidad, se pueden identificar 4 de los aspectos relacionados con la práctica docente de los egresados del PNFE, quedando ausente la quinta característica, la única dirigida a la praxis pedagógica, y se ve muy poco o nada reflejada en el desempeño profesional de los egresados del PNFE.

En definitiva, la mayoría de los aspectos especificados en el perfil profesional de los egresados del PNFE se reflejan en su práctica docente, especialmente los que tienen que ver con sus características personales y su vinculación con los actores involucrados en el proceso formativo, especialmente los padres y la comunidad.

6. El liderazgo de la dirección de la escuela marca de manera muy directa el desempeño de los docentes, incluso en cuanto a contenidos políticos se refiere. Muchos de los directivos expresaron su deseo de contar únicamente con egresados del PNFE pues de esa manera les garantiza que son afectos al Presidente Chávez, lo que tiene un peso ideológico muy fuerte.

7. En el caso de las supervisiones externas, se pudo identificar que muchas son realizadas como respuestas a solicitudes de los propios directores para iniciar un proceso en contra de algún (a) docente que, por cuestiones políticas, no sea bien visto dentro de la institución, lo cual refuerza el control político mencionado anteriormente.
8. El vínculo entre los egresados del PNFE y las familias de sus estudiantes es mucho más cercano que la existente con los maestros de la formación tradicional. En este sentido puede venir dado por el perfil de formación que tienen los maestros del PNFE o pudiera ser porque éstos maestros generalmente de los mismos niveles socioeconómicos de las familias que atienden, lo que hace que ambos actores se sientan más identificados con el otro.
9. El sentido de pertenencia que tiene los docentes egresados del PNFE con la comunidad es mucho mayor que la que poseen los egresados de la formación tradicional. Esto hace que la vinculación de la comunidad con la escuela en el caso que el docente sea del PNFE es mucho más activa que cuando lo conduce un maestro de la formación tradicional. Esto pudiera ser, también, una consecuencia de la orientación con que son formados los maestros del PNFE.

En general, se identificaron aspectos positivos y negativos de la implementación de esta reforma educativa orientada a la formación de educadores. Sin embargo, los negativos pueden ser atendidos con programas de formación dirigidos a la nivelación académica con la formación que se da en las instituciones tradicionales, en formato de talleres de corta duración y diseñados especialmente para los egresados del PNFE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L. (2011). Clima social de la organización y hostigamiento psicológico. Una lectura cognitiva y sociocultural desde los sistemas autoritarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (1), 83-98.
- Borjas, B. (2004). La gestión educativa al servicio de la innovación. *Colección Procesos Educativos. N° 21*. Caracas, Venezuela: Fe y Alegría.
- Carranza, A. 2008. Las perspectivas de los cambios en educación. Posibilidades y restricciones de las políticas estatales para implementar innovaciones en la institución escolar. *Cuadernos de Educación* 6,171-184.
- Chiang, M., Huerta, P., Núñez, A. (2005). Efecto del clima organizacional en la autoeficacia de los docentes de instituciones de educación superior. *Horizontes Empresariales* 1(4), 61-74.
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18 (34), 55-72
- Coronel, J. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía* 63 (232), 471-490.

- D'Elia, Y. y Cabezas, L. (2008). *Las misiones sociales en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Elizondo, A., Stig, A., Ruiz, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de Caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12 (32), 243-260.
- Frost, D. y Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education* 33 (3), 479-498.
- Garbanzo, G. y Orozco, V. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Educación* 34 (1), 15-29.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía* 56 (241), 425-445.
- Martínez-Otero, V. (2008). *El discurso educativo*. Madrid: CCS.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2007). Programa Nacional de Formación de Educadores: Misión Sucre. *Educere* 11 (38), 546-555.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano. Diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y Camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa Ediciones, S.L.
- Naval, Concepción. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico*. 36 (75), 183-204.
- Ortiz, M. (2008). *La evaluación como proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Fe y Alegría. Colección Procesos Educativos 1.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad, Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado el día 6 de mayo de 2011 en (<http://www.icedeusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Pereda.pdf>).
- Rivera, M. y Milicic N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche* 15 (1), 199-135.
- Sader, E. (2001). La izquierda latinoamericana en el siglo XXI. *Chiapas* 12 (1). 21-127.
- Tejedor, F. y García-Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía* 247:439-459.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2006). Programa Nacional de Formación de Educadores y Educadoras, Comisión Nacional-PNFE. Caracas, Venezuela: Imprenta UBV.
- Universidad Católica Andrés Bello. (1999). Pobreza un mal posible de superar. Caracas, Venezuela: Ediciones UCAB, Colección del Proyecto Pobreza.
- Vera, Mary. (2006). Cogestión de empresas y transformación del sistema económico en Venezuela: Algunas reflexiones. *Gaceta Laboral* 12:171-186.

DOCUMENTOS LEGALES

Ministerio Popular para la Educación Superior de Venezuela. 2008. *Resolución 2963*.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, Tecnología e industrias intermedias. (2000). *Convenio Cuba-Venezuela*. Recuperado el día 23 de noviembre de 2010 en (<http://www.corpivensa.gob.ve>).

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Egresados en Educación se han incrementado en 143% desde 1998*. Recuperado el día 20 de junio de 2011 en (http://www.presidencia.gob.ve/action/noticia/view_ver_mas?id_noticia_web=2315)

Ministerio Popular para la Educación de Venezuela. Recuperado el día 14 de junio de 2001. (<http://www.me.gob.ve/>)

Misión Sucre. Recuperado el día 20 de junio de 2011. (<http://www.misionsucre.gov.ve>)