



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA PARA EL DESARROLLO
DEL CURRÍCULO COMO REFERENTE ORIENTADOR EN LA
FORMACIÓN TÉCNICO-HUMANÍSTICA, DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA**

Autora: Marleni González B.
Tutora: Dra. Eddy Riera de Montero

Valencia, Octubre 2009



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA PARA EL DESARROLLO
DEL CURRÍCULO COMO REFERENTE ORIENTADOR EN LA
FORMACIÓN TÉCNICO-HUMANÍSTICA, DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA**

Tesis Doctoral presentada ante la Dirección de Estudios Avanzados
de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Carabobo, para optar al título de Doctora en Educación

Autora: Marleni González B.
Tutora: Dra. Eddy Riera de Montero

Valencia, Octubre 2009



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación de la Tesis Doctoral titulada: **APROXIMACIÓN A UNA TEORIA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO COMO REFERENTE ORIENTADOR EN LA FORMACIÓN TÉCNICO-HUMANÍSTICA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA**, presentada por Marleni González Bastidas, para optar al título de Doctora en Educación, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerada como:

Nombre, Apellido,	C.I,	Firma del Jurado
Milagro Cerisola	4.132. 295	
Elyda Segura de Rincón	3.259.257	
Agar Fránquiz	3.137.279	

A Dios, Todopoderoso, creador y conductor de mi vida. A mis padres, Gerbacio y Delia, quienes con su paciencia, perseverancia, sabiduría y ejemplo me han enseñado lo hermoso de la vida; a ustedes les atribuyo todos mis éxitos. A mis hermanos Trino Rafael (✝), Mary, Carmen, Armando, Gervacio (✝), Yanette, Delia, Julio, Juan Carlos, Elsa y Jackson, siempre estarán presentes en lo más profundo de mis sentimientos. A mis sobrinos, Haydée, Karina, Trino Evelio, Maricruz, Armando, Mariannis, Juan José, Jhon José, María Eugenia, José de Jesús, María Angélica, Marcelo, César Luis, Rosa Elena, y Nicolle, a quines le dedico este logro. A mis cuñadas y cuñados Maricruz, Juan Brusco, Mario Antonio, Ramón Antonio, Marisela y Alegna, quienes se sentirán orgullosos de esta meta alcanzada. A mis tíos, en especial a Julio y Mirtha, parte de este logro es de ustedes. A la abuela Petra Julia (✝) que siempre me acompañó en este transitar. A Iver, quien con su sabiduría y apoyo incondicional me acompañó a lograr la meta que hoy alcanzo. A mis amigas Nubia y Leonor, incondicionales, con quienes he tenido el privilegio y el honor de tenerlas como aliadas en el camino recorrido.

AGRADECIMIENTO

A mi Alma Mater la Universidad de Carabobo por permitirme una vez más fortalecer mi formación profesional y dar respuestas a algunas de mis grandes interrogantes en el mundo de los saberes.

Al Instituto Universitario de Tecnología de Valencia, a mis compañeros, a mis exalumnos, por formar parte de mi formación personal y académica, eternamente agradecida.

Esta tesis doctoral fue realizada bajo la tutoría de la Dra. Eddy Riera de Montero, quien constituye un referente académico importante en mi formación profesional, a quien expreso mi profundo agradecimiento por sus orientaciones, apoyo, paciencia y confianza, siempre la tendré presente.

A la Dra Haydee Guillermina Páez excelente profesional y persona ejemplar, a quien tengo mucho que agradecer por su apoyo y solidaridad durante toda mi carrera, apreciada profesora estaré siempre agradecida.

A el Ing. Carlos Jiménez quien a pesar de no ser docente de profesión ha sentido el llamado de ejercerla con entusiasmo mística y orgullo, lo cual me ha permitido abrir espacios de discusiones acerca del quehacer educativo y así enriquecer mi experiencia vivida.

A la Nena Pichardo, apreciada y siempre recordada amiga, quien con su magia supo desde el inicio colocarle colores brillantes a este proyecto doctoral y así llegar a la misión anhelada.

A los doctores María Estee de Villaroel, José Tadeo Morales, Milagros Cerisola, Maritza Segura de Rincón y Aura Navas, por sus acertadas orientaciones y solidaridad para lograr el éxito en la culminación de esta meta.

A Luis Querales (†), Enrique García y Trinidad Durán, con quienes he compartido muchas de mis ideas plasmadas en esta investigación. Amigos por y para siempre estarán en mi corazón.

ÍNDICE GENERAL

	p.
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE INFOGRAMAS	viii
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE CUADROS	ix
RESUMEN	x
ABSTRAC	xi
INTRODUCCIÓN	1
ESCENARIO	
I	
UNA MIRADA A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA	
VIVENCIADA	4
1.1. Contextualización del objeto de investigación.....	4
1.2. Propósitos de la Investigación.....	19
1.2.1. Propósito General.....	19
1.2.2. Propósitos Específicos	19
1.3. Intencionalidad del estudio	20
II	
ABORDAJE TEÓRICO	25
2.1. Elementos teóricos precedentes	25
2.2. La Educación Superior en Venezuela	32
2.2.1. La Educación Superior como Servicio Público	34
2.2.2. La Concepción de los Institutos Universitarios Tecnológicos y los Colegios Universitarios en Venezuela	47
2.3. El Currículo y la formación Técnico Humanística.....	55
2.3.1. Aproximación al Concepto de Currículo	55
2.3.2. Perspectiva Holística de la Educación	72
2.3.3. Los Retos de la Sociedad del Conocimiento.....	89
2.3.4. Educar para la complejidad.....	101
2.3.5. Teoría General de Sistemas.....	122
2.3.6. Características del Paradigma Sistémico	125
2.4. La Formación Integral en el Marco del Nuevo Proyecto Educativo	142
2.4.1. Un Nuevo Paradigma para la Formación de los Recursos Humanos	142
2.4.2. El Recurso Humano que requieren los Paradigmas Postmodernistas	148
2.4.3. La Formación Profesional bajo el Nuevo Paradigma.....	153
2.4.4. El Docente: Gestor del Aprendizaje.....	160
2.4.5. El Docente en la Orientación Humanista	169
2.4.6. La Formación en Valores	171
2.5. Teorías que Sustentan la Investigación	192
2.5.1. La Antropoética.....	192
2.5.2. El Humanismo.....	201
2.5.3. La Quinta Disciplina	213

ÍNDICE GENERAL (cont.)

		p.
III	DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	218
	3.1. Epistemología de la Investigación	218
	3.2. Aspectos Filosóficos del Método.....	222
	3.3. La Etnografía como Método de Investigación.....	225
	3.4. El Proceso de la Investigación Etnográfica	226
	3.5. Técnicas utilizadas para la Recolección de la Información	231
	3.6. Población y Muestra seleccionada para realizar el Estudio	235
VI	PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	236
	4.1. Datos Recopilados en la Observación	236
	4.2. Datos Recopilados en la Entrevista	241
V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	257
	5.1. Conclusiones.....	257
	5.2. Recomendaciones	261
VI	APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO COMO REFERENTE ORIENTADOR EN LA FORMACIÓN TÉCNICA-HUMANÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA	263
	6.1. Introducción.....	263
	6.2. Presentación del Modelo.....	265
	6.2.1. Objetivos del Modelo	267
	6.2.2. Actividades	268
	6.2.3. Justificación	271
	6.2.4. Factibilidad	272
	6.3. Constructo Teórico del Modelo	274
	6.3.1. El Proceso Educativo bajo la Perspectiva de la Complejidad.....	274
	6.3.2. La Transformación de la Educación Superior	293
	6.4. Validación del Modelo	318
	BIBLIOGRAFÍA.....	321
	ANEXOS.....	329

ÍNDICE DE INFOGRAMAS

INFOGRAMA	p.
1 Valores del Humanismo	5
2 Concepción Curricular	8
3 Vertientes que dan origen a los Institutos Tecnológicos.....	15
4 Cambios institucionales necesarios en la Educación Superior	33
5 La Educación Superior como Servicio Público	35
6 El Deber Ser de la Educación Superior Venezolana.....	37
7 Responsabilidad Institucional	41
8 Logros Educativos en la Formación Integral	43
9 Articulación Vertical y Horizontal.....	46
10 Filosofía Institucional	50
11 Características de los Institutos Universitarios de Tecnología.....	53
12 Perfil del Técnico Superior.....	54
13 El currículo como proceso social	71
14 Principios de una Aducación Alternativa	74
15 Elementos que conforman los retos de la educación para la sociedad del conocimiento.....	90
16 Principios del pensamiento complejo	102
17 Los siete saberes de Morin	110
18 Principios de la Teoría General de Sistemas.....	123
19 Características del Sistema	124
20 Características del Pensamiento Sistémico según Clark.....	127
21 Características del Pensamiento Sistémico según Capra	131
22 Utilidad del pensamiento sistémico	136
23 Directrices del Pensamiento Sistémico.....	138
24 Principios de los modelos mentales.....	143
25 Funciones de un nuevo modelo mental.....	144
26 Necesidades básicas del ser humano	149
27 Algunas recomendaciones para adoptar un nuevo paradigma en la formación de nuestros recursos humanos.....	159
28 Necesidades de los valores	180
29 Criterios que deben dar basamento al currículo	189
30 Estructuras que caracterizas al ser humano	190
31 Reglas básicas para incorporar al currículo universitario	191
32 Primeras consideraciones del humanismo	201
33 Postulados básicos sobre el hombre	211
34 Metas de la Educación.....	213
35 Sistema educativo tradicional vs. Sistema inteligente	214
36 Disciplinas que convergen en las organizaciones inteligentes	216
37 Formas relativas de entender la complejidad	219
38 Principales aspectos fisiológicos del pensamiento complejo	222
39 Etapas del proceso para la investigación etnográfica	227
40 Ejes Responsables en la Formación de Competencias.....	292
41 Enfoque técnico-humanístico de la educación superior.....	317

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA	p.
1 Resultados de la Observación a los Docentes.....	237
2 Resumen del Período de Observación	238
3 Rangos y Criterios para la Validación.....	319
4 Resultados de la Validación	319

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO	p.
1 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 1).....	241
2 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 2).....	243
3 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 3).....	245
4 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 4).....	247
5 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 5).....	249
6 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 6).....	251
7 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 7).....	253
8 Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 8).....	255
9 Diferencias entre el Enfoques Educativos Tradicionales y el ESC	281
10 La Formación como Sistema Complejo	287
11 Saberes Necesarios para la Educación del Futuro	291



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA PARA EL DESARROLLO DEL
CURRÍCULO COMO REFERENTE ORIENTADOR EN LA
FORMACIÓN TÉCNICO-HUMANÍSTICA, DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGÍA**

Autora: Marleni González B.
Tutora: Dra. Eddy Riera de Montero
Año: 2009

RESUMEN

La educación del siglo XXI requiere de un proceso que se adapte a los nuevos paradigmas de la sociedad, que la formación se oriente con enfoque humanístico hacia los principios de globalización, la interacción social, la vida en comunidad, la solidaridad, el respeto mutuo. En ese sentido se requiere una teoría para el desarrollo del currículo que incorpore el componente humanístico y para ello es necesaria una educación integral que comprenda la formación profesional, familiar y social. La investigación se enfocó en los Institutos Universitarios de Tecnología, tomando como caso de estudio el IUT Valencia. Tuvo como objetivo principal generar una aproximación teórica para el desarrollo del Currículo como referente orientador en la formación teórico-humanística desde la perspectiva de los Institutos Universitarios de Tecnología. Los soportes teóricos de la investigación están representados por la antropoética, el humanismo y la Quinta Disciplina. Se analizaron aspectos tales como la relación entre el currículo y la formación técnico-humanística, así como la formación integral en el marco del nuevo proyecto educativo. La investigación se apoya en una estrategia metodológica sustentada en el paradigma emergente, con características de investigación proyectiva, apoyada en una investigación de campo que incorpora los elementos metodológicos de la etnografía. Se concluye que los Institutos Universitarios de Tecnología están formando a los estudiantes con un enfoque conductista - positivista, la educación está centrada en el dominio del conocimiento y aplicación para un área determinada, destinada al ejercicio de una profesión específica, en tal sentido se recomienda poner en práctica el modelo teórico que aquí se presenta.

Descriptores: Teoría, currículo, formación técnico-humanística, Institutos Universitarios de Tecnología.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**Approach to a theory for the curriculum development as a guide reference
in the humanistic-technique education, from the perspective of the
University Institutes of Technology**

Author: Marleni González B.
Tutor: Dra. Eddy Riera de Montero
Year: 2009

ABSTRACT

The education in the XXI century requires a process that it is adapted to the new society paradigms, and that the training is guided to humanistic approach towards globalization principles, social interaction, life in community, solidarity, mutual respect. In that sense, it is required a theory to curriculum development that incorporates the humanistic component, and for this, it is necessary a holistic education that includes vocational training, and prepare citizens in the familiar and social aspects. This dissertation is focused on the University Institutes of Technology, taking as a case study the University Institute of Technology of Valencia (IUTV). Its main goal was to generate a theoretical approach to curriculum development as a guiding reference in the humanistic-theoretical training from the perspective of the University Institutes of Technology. The research's theoretical supports are represented by the Anthropoliteic Theory, the Humanism and the Fifth Discipline. It was discussed aspects like the relationship between the curriculum and the humanistic-technique training, as well as in the context of integral training of the new educational project. The research builds on a methodological strategy based on the emerging paradigm, with features of projective research, supported in a field research methodology that incorporates the ethnography elements. It is concluded that the University Institutes of Technology are training students with a behaviorist-positivist approach, education is focused on the mastery of knowledge and its application to a particular area, oriented to a specific profession; to this respect it is recommended to put in practice the development theory of curriculum that it is presented in this study.

Key words: Theory, Curriculum, Technical and Humanistic Training, University Institutes of Technology

INTRODUCCIÓN

Los retos de cambio planteados por las nuevas realidades mundiales, caracterizadas por un acelerado proceso de innovaciones y generación de información y conocimientos obligan a quienes han adquirido la formación profesional universitaria a mantenerse en una constante reorganización de los diseños curriculares, debido a que en ellos reposa la responsabilidad de formar un capital humano calificado que responda a las exigencias del mundo globalizado.

Por lo tanto, las Instituciones de Educación Superior que aspiren a ser reconocidas como de alta excelencia académica, deben esforzarse en ofrecer un modelo educativo que permita la formación integral de profesionales innovadores, con responsabilidad social y capaces de mantenerse en un proceso permanente de revisión y actualización de los currícula.

En virtud de lo antes planteado, las Instituciones de Educación Superior consciente de los nuevos escenarios están realizando evaluaciones institucionales que abarcan desde la revisión de los diseños curriculares hasta la vigencia de las diferentes carreras y menciones que ofrecen, adaptándose a los nuevos paradigmas en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Esto evidencia que el currículo es factor fundamental para que las instituciones

educativas universitarias puedan ser creativas, innovadoras, productivas y preactivas, aportando soluciones oportunas y adecuadas, procurando un cambio de acuerdo a las nuevas realidades que el siglo XXI demanda

Dentro de las Instituciones de Educación Superior se encuentran los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela, los cuales han de emprender también su transformación y modernización de la academia acorde con las exigencias del nuevo contexto constitucional (UNESCO, 1998), hacia una formación enfocada en el humanismo. Así fue como, a través de la Coordinación de la Comisión Permanente de Currículo del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia y como Asesora de Proyectos Académicos en el Departamento de Asesorías y Proyectos del Ministerio de Educación Superior (DAPA), se plantearon algunas interrogantes lo que llevó a indagar por qué el currículo de los Institutos y Colegios Universitarios de Venezuela estaba centrado en el dominio del conocimiento y la aplicación en un área determinada, dejando a un lado la formación humanística, siendo ésta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje para estimular y reforzar la convivencialidad, el diálogo y la construcción de verdades dialógicas que permitan incrementar actitudes y competencias personales y profesionales en los espacios académicos multi y transdisciplinarios, donde las ideas y principios articulados, faciliten procesos sinérgicos inacabados para la reflexión y comprensión humana, con el

fin de aproximarse a una educación para la vida, inmersa en la compleja sinergia, con la incertidumbre del entorno.

En tal sentido, la presente investigación tuvo como propósito, elaborar una construcción teórica para el desarrollo de un currículo orientado a la formación técnico-humanística en los Institutos Universitarios de Tecnología.

La tesis doctoral que aquí se presenta, está estructurado en seis escenarios: El Escenario I, contiene el planteamiento del problema, los objetivos y justificación. En el Escenario II, se desarrollan los aspectos teóricos que sirve de base a la investigación. El Escenario III, explica la metodología empleada, el Escenario IV contiene los resultados de la investigación de campo, en el Escenario V, se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron como producto de la investigación y en el Escenario VI se registra la construcción teórica que elaboró la autora de este trabajo. Finalmente, se presenta la bibliografía y los anexos de la investigación.

ESCENARIO I

UNA MIRADA A LA REALIDAD SOCIOEDUCATIVA VIVENCIADA

1.1. Contextualización del objeto de investigación

Se inicia un nuevo milenio (siglo XXI) y, con él, una nueva visión del mundo, en particular de la educación, donde se cuestiona fuertemente el quehacer de la humanidad, como expresión de una diversidad de sucesos y acontecimientos sociales, culturales, políticos, étnicos, ideológicos, religiosos, que están modificando los patrones socioculturales que, tradicionalmente, se habían instaurado en las sociedades modernas.

Estos cambios, plantean realidades mundiales diferentes, generándose una sociedad nueva caracterizada por un proceso de avance continuo en innovaciones, producción de información y conocimientos que han dado una nueva manera de pensamiento; esto plantea la necesidad de que la educación cambie a ese mismo ritmo, que permita preparar al hombre en este nuevo escenario, de allí que las instituciones de Educación Superior, en la actualidad, se enfrentan a fuertes impactos generados por una realidad que constantemente se transforma y les exige asumir un papel protagónico en los procesos de cambio, donde la educación se articula a sistemas sociales abiertos y competitivos.

Al respecto, y para visualizar de manera clara, se presenta el Infograma 1 que resume la idea que Quintana (2005) expresa sobre los valores del humanismo.

Infograma 1
Valores del Humanismo



Fuente: González B., M. (2009)

No obstante, la educación actual parece perder en humanismo, siendo la Universidad una institución supeditada a los intereses del mercado y de la empresa, cambiando los ideales de formación integral por una simple competencia profesional práctica.

En esta perspectiva, Faure (citado por Delors, 1999) señala que el país demanda, con urgencia, una modernización de las instituciones educativas para enfrentar los desafíos que impone la realidad nacional e internacional en continuo proceso de transformación, a fin de elevar la calidad de vida, mediante la promoción del pleno desarrollo de la personalidad del ciudadano, tanto en el contexto social como individual, para que sea capaz de convivir en una sociedad pluralista y democrática. En este sentido, la educación venezolana

ha de facilitar el tránsito hacia un proceso de apertura, integración y globalización del país en el entorno mundial, transformando, a la vez, a los ciudadanos.

Esta visión de la realización se considera un componente estructurador de la nueva Educación Superior donde el hombre es el centro de la sociedad, sin dejar de lado los elementos culturales y ambientales por lo que ésta debe luchar por mantener la posición para no desaparecer en el contexto global.

Es imperioso que la Educación Superior se aboque no solo a la formación profesional sino que debe ayudar a construir, a formar el hombre nuevo que necesita el país, América Latina y el mundo, ya que la complejidad y la expansión de los escenarios donde se produce el conocimiento, modifica el contexto y el entramado de relaciones entre las instancias académicas y no académicas, de allí surge la necesidad de enfoques transdisciplinarios necesarios para la nueva organización del conocimiento.

En este orden de ideas, debe mencionarse a Morin (2003), quien considera que la reforma universitaria está obligada a encaminarse hacia el cambio de la forma disciplinaria del conocimiento a formas transdisciplinarias; por lo tanto, es necesario que los Institutos de Educación Superior, debido a la diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento (inter y transdisciplinario), el ritmo veloz con que se produce, así como la pluralidad de la ciencia y la complejidad de

los nuevos saberes, unan las disciplinas a través de una relación orgánica sistemática, dejando a un lado el modo parcelario como está organizado el conocimiento, mientras que la incorporación del pensamiento transdisciplinario incita a una nueva ética de la comprensión entre los pueblos, las naciones y las religiones, sin la cual no existiría civilización alguna.

Lo expresa también Grundi (citado por Díaz, 2004), cuando considera al currículo como una construcción cultural en donde se organizan una serie de prácticas educativas. Supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación. A través del currículo se llevan a la práctica los fines educativos, transformando dichos fines en estrategias de aprendizaje, los cuales señalan el tipo de hombre que la sociedad desea formar, en consecuencia, los intereses y valores predominantes condicionan el contenido del currículo, el cual adopta una posición ante la cultura y la transmite a través de la enseñanza, entendida como el proceso que se desarrolla para cumplir con esa finalidad (socialización, formación, integración, entre otras). Siendo así como las instituciones educativas logran los fines, a través de los contenidos culturales y las prácticas educativas.

El currículo se ocupa de seleccionar, organizar, desarrollar y evaluar los contenidos y procedimientos necesarios para distribuir el conocimiento, el cual

adquiere cada día mayor importancia, ya que la legitimación social le proporciona a las instituciones escolares un medio que posibilitan o no la participación de los individuos en los procesos culturales y económicos de la sociedad. Gimeno (1995) concibe el currículo como un proceso organizador de contenidos culturales que se integran en un proyecto educativo, que ordena los distintos elementos que lo componen, los cuales se relacionan entre sí y con el contexto donde está inmerso, respondiendo al momento histórico en el cual se desarrolla, como un todo armónico fundamentado en la filosofía, la psicología y la sociología.

Infograma 2 Concepción Curricular



Fuente: González B., M. (2009)

No se debe dejar de lado la consideración de Gutiérrez (2004), quien opina que en un mundo en rápido cambio es necesario tener una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para escoger la categoría de las personas cada vez más diversa, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en varios tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad; igualmente señala que éstas deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

Con base en lo planteado, el desarrollo curricular debe dar cuenta no solo al aspecto intelectual o académico sino también a la diversidad de procesos y acciones que ocurren en contextos educativos y culturales concretos, donde se realizan determinadas prácticas educativas e intervienen diversos aspectos que propicien la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales; éste debe considerar el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país.

Dentro de este contexto, es importante destacar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999), dentro de las políticas y estrategias para el desarrollo de la educación superior en Venezuela, plantea elevar la calidad académica y mejorar la eficiencia institucional proponiendo, dentro de estas estrategias, la promoción, discusión y realización de cambios curriculares que conjuguen la atención a las nuevas demandas sociales y a la formación integral de los estudiantes como personas, como ciudadanos y como profesionales capaces de pensar y actuar crítica y creadoramente. Formación que, en consecuencia, involucra la revalorización tanto en las áreas de pensamiento social, político y humanístico, como de los logros educativos en términos de competencias, actitudes, valores intelectuales y éticos, En todos los campos y programas de formación profesional.

Lo planteado por este Ministerio, funda las bases en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), pues en el artículo 103 establece: “Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiración...” (p. 93).

Es por ello que la acción formadora de la educación superior debe estar en concordancia con las necesidades y expectativas que demanda el país reflejado en los planes de desarrollo nacional y regional, en correspondencia

con los lineamientos educativos emanados de los organismos nacionales e internacionales, lo cual permite una educación y pertinencia de las instituciones universitarias en la formación de recurso humano, respondiendo a la visión educativa imperante y a las exigencias del mercado ocupacional, por lo tanto la educación superior debe transformarse y convertirse, a través del currículo, en el pilar fundamental de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, asumiendo dimensiones de moralidad y espiritualidad. Debe transformarse para enfrentar los desafíos que plantean los cambios sociales, económicos, políticos, científicos, tecnológicos y culturales.

En el presente, la sociedad espera que, a través de la educación, se promueva el desarrollo integral del alumno. Esto se evidencia en el artículo 27 de la Ley Orgánica de Educación (1980), cuando instituye que la educación superior tendrá como objetivos continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas, además de promover la actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.

Tal posición se recoge en el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios (1995), ya que el artículo 3 señala que estas instituciones universitarias estarán dirigidas a ofrecer una formación integral con un sólido basamento ético y humanístico. Igualmente, están obligados

a desarrollar en el individuo una actitud crítica ante los problemas de la sociedad contemporánea y suministrarles los instrumentos conceptuales básicos que le permitan afrontar con éxito los futuros retos profesionales que la dinámica socioeconómica les exija.

El citado reglamento señala, además, que las instituciones de educación superior están comprometidas a establecer nuevas orientaciones, sistemas de aprendizaje y estructuras acorde con los planteamientos realizados. Para dar respuesta a lo planteado el artículo 52 *ejusdem*, que el Ministerio de Educación (ahora Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior) fijó mecanismos para el establecimiento de un proceso de evaluación de la labor rendida por los Institutos y Colegios Universitarios. Este proceso abarca a los alumnos, al personal docente, a los aspectos organizativos y administrativos de cada institución.

En el mismo artículo se establecen los objetivos básicos de la educación venezolana, los cuales deberán orientar la actividad de las instituciones. Mencionan aspectos a tomar en cuenta en las etapas de planificación, implantación, ejecución y evaluación del currículo; para tal efecto se requiere la referencia a la formación ética y humanística, por lo tanto se ha de incluir los ejes transversales en el currículo.

Es indudable que lo expuesto, implica una educación superior para la participación en la vida política, social y cultural ciudadana, así como el ejercicio de los derechos humanos, estableciendo una relación en la vida cotidiana, que estimulen a las personas a mejorar a lo largo de la vida una formación general y a adquirir conocimientos y competencias exigidas en la sociedad del saber; por lo tanto, la educación superior, además de educar, es necesario que forme para la vida, ya que no se trata solo de apropiarse del conocimiento socialmente aceptado, sino para la complejidad, la reflexión, la crítica, la creación y la incertidumbre, tal como lo expresa Morin (2000), cuando afirma que la educación “debería comprender la enseñanza de la incertidumbre, de las ciencias físicas, en la ciencia de la evolución biológica y en las ciencias histórica. Se tendrían que enseñar principios que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto” (p. 2); por tanto, es necesario desarrollar las facultades intelectuales y morales de los seres humanos, para que sean capaces de reconocer y afrontar los cambios pertinentes para una verdadera transformación, es decir, educar para la disposición permanente de aprender.

Dentro del contexto de la educación superior venezolana, y para el caso objeto de esta investigación, es necesario acotar que los Institutos Universitarios de Tecnología y los Colegios Universitarios, surgen y se desarrollan a partir de la década de los sesenta, cuya creación obedece, por una parte, al interés y a la influencia de los sectores empresariales por lograr la reorientación del contenido

de la educación superior y, por otra, a las políticas de democratización, diversificación y regionalización de la educación, aplicadas por el Estado, a partir de esa década.

Las políticas para reorientar los contenidos de la educación superior comenzaron a implementarse con la creación de las primeras universidades experimentales a partir de 1958 y se profundizaron en la década mencionada, para satisfacer las demandas sociales de educación superior, en el contexto de los acelerados procesos de crecimiento demográfico y los procesos de industrialización.

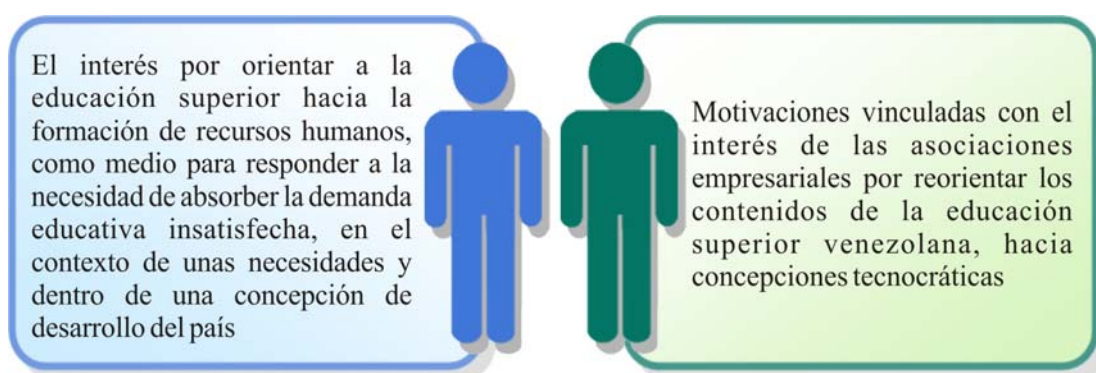
Inicialmente se tomaron como modelos dos orientaciones; en un comienzo, la experiencia como base y el asesoramiento técnico francés, se gesta el primer Instituto Universitario de Tecnología (Región Capital) fundado en Venezuela en 1971 y, posteriormente, los modelos de los Institutos Técnicos de los Estados Unidos, que tienen, al igual que el modelo francés, un carácter postsecundario y están dirigidos hacia la educación técnica, con una corta duración, orientación práctica y condición terminal, aun cuando, como en el caso francés, evolucionaron hacia carreras universitarias largas.

El Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE, 1989), señala que la concepción inicial de los Institutos y Colegios Universitarios en Venezuela habría estado orientada a proporcionar una formación básica y a

recibir a un estudiantado con una educación hacia un saber predominantemente teórico o explicativo que permitiría continuar los estudios universitarios.

Parece evidente, que las motivaciones iniciales que originan a los primeros institutos tecnológicos durante los primeros años de la década del sesenta se fundamentan en dos vertientes paralelas de igual importancia:

Infograma 3
Vertientes que dan origen a los Institutos Tecnológicos



Fuente: González B., M. (2009)

De acuerdo a los planteamientos realizados por los organismos nacionales e internacionales, a los emanados por el Ministerio de Educación Superior y al soporte legal que los orienta como instituciones universitarias, la teoría curricular juega un papel fundamental para la transformación y modernización de la académica, ella debe responder a las interrogantes y retos que le ha correspondido vivir en el ámbito político y sociocultural e igualmente ha de dar respuesta a las necesidades reales de las nuevas generaciones, así como también adaptarse a los nuevos paradigmas en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

No obstante la Comisión Nacional de Currículo, designada por el Consejo Nacional de Universidades ha realizado, desde 1992, siete grandes encuentros y concluyeron en un informe donde señalan que, a pesar de los esfuerzos realizados por numerosas instituciones y personas, el currículo de las casas de estudios superiores en Venezuela, en la actualidad se caracteriza por una alta rigidez, es decir, la unilinealidad o imposibilidad que tienen los estudiantes de avanzar en diversas direcciones durante el transitar curricular, ya que deben seguir el orden prescrito en los planes de estudios.

El mismo informe señala que el currículo refleja poca pertinencia social, lo cual se traduce en un proceso educativo completamente desligado de las necesidades de la juventud y de la sociedad, hasta el punto de que es común la creencia de que lo que están haciendo las instituciones de educación superior es formar egresados para el desempleo; con énfasis en la formación especializada, enciclopédica, profesionalizante y castrante, que impide el logro de ciudadanos integrales, que pueden ser gestores de su propio destino y pueden impactar positivamente en la sociedad; alta frondosidad curricular, es decir, el recargo, la repetición y la yuxtaposición de contenidos que se encuentran presentes en la mayoría de las ofertas académicas desarrolladas, lo que conlleva a estructuras curriculares sobrecargadas de asignaturas; y enfoques en el conocimiento, manejo y aplicación de tecnologías específicas relacionadas con el ámbito industrial, manteniendo la tradicionalidad del proceso de enseñanza

y aprendizaje, donde la calidad de la enseñanza, en gran medida, depende del desempeño docente, pues, en general, la relación entre el profesor y el estudiante es unidireccional, sustentada en la autoridad del docente.

En virtud de lo planteado, cabe destacar que la educación superior está llamada a poseer instituciones sostenibles, caracterizadas por la calidad, pertinencia, dinamismo, comprometidas con la sociedad, formadoras integrales de las personas y con renovadas visiones, valores y compromisos, tomando en consideración los aspectos modernizantes.

Esto significa que las instituciones superiores requieren de una revisión y reformulación del papel que juegan dentro y para la sociedad del siglo XXI, que den respuesta a las necesidades de la comunidad, del sector productivo y del sector estatal, en atención a los recientes planteamientos en el entorno local, regional, nacional e internacional; esto implica una necesaria revisión de las ofertas curriculares, carreras, programas y, por ende, del perfil profesional y la vigencia, igualmente ha de cambiar la estructura curricular, flexibilizarlo, dinamizarlo, simplificando los procesos, acortar carreras, disminuir las horas de clases, ofrecer salidas intermedias, aumentar la efectividad, disminuir las prelações, aumentar las prácticas profesionales y las pasantías, aumentar la investigación, acreditar y/o valorar las actividades culturales, deportivas y recreativas e incluir, a lo largo de las carreras, asignaturas de formación general.

Los Institutos Tecnológicos y Colegios Universitarios de Venezuela, por ser instituciones de educación superior, no escapan de esta realidad, por lo que en el año 1999 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en la Resolución N° 192, los declaró en proceso de reestructuración por lo que debían evaluar las ofertas académicas y coordinar, de ser necesario, un proceso para la reforma de los planes, programas y horarios de estudio, reformulando, si fuere necesario, las instrucciones de la renovación técnica, de acuerdo con los objetivos de estas instituciones oficiales y en correspondencia con las exigencias y demandas de las regiones y de los sectores productivos del país.

De la situación planteada, surge la necesidad de generar, en estas instituciones universitarias, un nuevo paradigma educativo integrador, centrado en lo humano, sin perder de vista lo tecnológico; de allí podemos hipotetizar que con una aproximación teórica para el desarrollo curricular se logrará la formación integral del individuo como garantía tanto para las instituciones tecnológicas como para el sector productivo y social del país, ya que esta teoría estará orientada a transformar la práctica dinamizando la acción educativa, siendo emancipadora en el plano social e individual. Igualmente, considera la formación del individuo como un ser relacionado con el entorno, la capacidad de comunicación, las relaciones interpersonales y el afianzamiento de los valores morales y éticos; ésta servirá como soporte para lograr la interacción social, horizontal y dialogante.

Se trata, entonces, de teorizar cómo es posible desarrollar el currículo desde una perspectiva técnica-humanística y configurarla en la cotidianidad del ser y hacer de la comunidad, que sirva de hilo conductor y transversal del funcionamiento complejo de las instituciones de educación superior, tomando en cuenta las particularidades o especificidades, pero asumiendo la totalidad con una doble visión de lo estructural como un entramado complejo y lo particular como una condición humana que permita lograr una visión integral de la educación, mediante la configuración de un paradigma ideal educativo donde se entrelacen lo humano, científico, tecnológico y social y así lograr la transformación y curricular de la educación superior venezolana.

1.2. Propósitos de la Investigación

1.2.1. Propósito General

Generar una aproximación teórica para el desarrollo del currículo como referente orientador en la formación técnico-humanístico desde la perspectiva de los Institutos Universitarios de Tecnología.

1.2.2. Propósitos Específicos

Formular premisas lógicas, a partir de la relación entre el currículo y la formación técnico-humanística, que faciliten la construcción de una referencia teórica interpretativa para los Institutos Universitarios de Tecnología.

Interpretar la realidad objeto de estudio con el fin de diseñar una aproximación teórica para la formación integral en el marco del nuevo proyecto educativo en los Institutos Universitarios de Tecnología.

Configurar la nueva concepción curricular para los Institutos Universitarios de Tecnología, a partir de la relación: elementos teóricos, datos de la investigación e interpretación del investigador.

1.3. Intencionalidad del estudio

La educación es un fenómeno de y para la sociedad. Según Albornoz (2001), al referirse a ella como proceso, es “la actividad más compleja del ser humano, porque a través de la misma se construye a la sociedad y al mismo tiempo, a los individuos que la componen” (p. 63). Si es a través de la educación como se formará ese nuevo individuo que requiere la nueva sociedad, y si la sociedad venezolana está en crisis, es lógico suponer que la educación atraviesa por una profunda crisis.

Algunos autores, dentro de los cuales se encuentran Pérez (2000), Albornoz (2001), apuntan hacia el mismo camino de la crisis de la sociedad y la educación. Es, por tanto, necesario establecer un nuevo paradigma educativo, que debe estar, según Castellanos (2001), “expresado en la necesidad de desarrollar

las capacidades que tiene todo ser humano para aprender, crear, innovar y comunicar lo aprendido en beneficio de toda la sociedad” (p. 6). Se requiere de una nueva educación, de un cambio de paradigma educativo que, de acuerdo con el autor, “reformule políticas educativas dirigidas a conformar una estructura educativa que le de respuesta a una multiplicidad de demandas sociales e individuales” (p. 50).

Partiendo de este planteamiento, y con base en la Resolución N° 192 de fecha 13 de septiembre de 1999 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, la Asamblea Nacional Constituyente declaró a los Institutos y Colegios Universitarios en proceso de reestructuración al servicio público de la educación superior, mediante acuerdo fechado el 14 del mismo mes y año, donde propone evaluar la oferta académica, coordinar un proceso de reforma de los planes, programas y horarios de estudios, y reformular, si fuere necesario, las instrucciones de la renovación técnica, de acuerdo con los objetivos de estas instituciones oficiales y en correspondencia con las exigencias y demandas de las regiones y los sectores productivos de servicios (Artículo 4, numeral 6).

En este documento se plantea la modernización como uno de los parámetros para la transformación de los currícula universitarios. Este enfoque está referido a la velocidad de los cambios, de los avances y al proceso de globalización de la sociedad en los nuevos tiempos

la cual demanda no sólo dan respuestas eficientes a las nuevas condiciones sino que se ejerza el liderazgo académico, científico y tecnológico y el impacto en la transformación del trabajo humano, la forma de producción, los valores socio-culturales, lograr esta adaptación le genera a los Institutos y Colegios Universitarios la posibilidad de diseñar estrategias que le permitan lograr cambios profundos en la organización y en los miembros, a fin de obtener la adaptación a un entorno, caracterizado primordialmente por la palabra CAMBIO.

Entonces, es pertinente, desde la presente investigación, asumir los planteamientos del mencionado documento como un contexto normativo para los fines curriculares que deben plantearse en el país para la educación superior.

Igualmente, en el mismo se destacan aspectos generales que deberán guiar la conceptualización del currículo en las instituciones de educación superior, en especial el Instituto Universitario de Tecnología de Valencia, escogido por la autora para que sirva como escenario principal de este trabajo investigativo. Entre los aspectos más significativos están: misiones y funciones de la educación superior; tales aspectos resaltan la misión de educar, formar y realizar investigaciones; las exigencias de la ética, la autonomía y la libertad académica (concebida como un conjunto de derechos y obligaciones bajo la

rendición de cuentas ante la sociedad), así como la responsabilidad que deben asumir los miembros de las comunidades universitarias en cuanto a preservar y desarrollar las funciones fundamentales.

De allí la necesidad de abordar la elaboración de una aproximación teórica que facilite la explicación y comprensión de la fundamentación curricular que media en el proceso enseñanza y aprendizaje, desarrollado en el modelo educativo del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia. Para lograr este propósito deben elaborarse premisas lógicas que faciliten la construcción de una referencia teórica interpretativa; redimensionar la concepción curricular a partir de la relación: elementos teóricos, interpretación del investigador y datos etnográficos; igualmente, es necesario diseñar una estrategia de investigación que coadyuve en la aproximación a la realidad investigada; y con esto se confirma que la complejidad de los modelos curriculares es un hecho que obliga a reafirmar que la teoría para el desarrollo curricular orienta y reglamenta, desde una perspectiva holística, la formación integral, armónica del individuo y de la sociedad.

La mirada a la problemática vivenciada al interior del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia, ligada a la actividad académica, traducida en el incumplimiento de los objetivos estipulados en el Plan Estratégico

2000-2003 y a la ausencia de información referida al respecto en los informes elaborados, hace necesaria la incorporación de postulados provenientes de disciplinas diversas, fundamentando el análisis desde una perspectiva transdisciplinaria, entendiendo por ello la posibilidad de enlazar diversos campos que inciden en el problema planteado y que no se pueden dejar de lado al momento ya que son fundamentales para el logro de la aproximación teórica para el desarrollo del currículo que plantea esta investigación, la cual intenta ser de gran ayuda para los docentes que están formando a los estudiantes de los Institutos Universitarios de Tecnología, así como también servir de referencia para otras investigaciones relativas al tema aquí tratado.

ESCENARIO II

ABORDAJE TEÓRICO

2.1. Elementos teóricos precedentes

En la revisión documental y bibliográfica realizada con el propósito de dar basamento teórico para el desarrollo de esta tesis doctoral, se encontraron investigaciones que tienen relación directa con el presente trabajo, elaborados a nivel internacional y nacional, por lo que, a continuación se realiza una descripción sucinta del contenido de los considerados más relevantes.

Tomando en cuenta la importancia de los valores, Miranda (2006) los elige para hacer la tesis doctoral que presentó ante la Universidad Nacional Experimental Libertador (UPEL), la cual tituló: Aproximación a una Filosofía Educativa basada en Valores Humanos para la Educación Venezolana. La investigación es documental-descriptiva y tiene como objetivo fundamental proveer al docente de una herramienta de planificación para la clase, que le sea útil para la instrucción de objetivos programados en los diseños curriculares.

En opinión del referido autor, esta investigación tuvo como propósito responder a las necesidades sobre el tipo de hombre que se debe formar para el siglo XXI, los elementos establecidos con la idea del ser tecnológico humano, la teoría en valores que considera al ser capaz de unir la ciencia con la espiritualidad y el método, basado en la tecnología educativa para el desarrollo del cambio como un procesador de información. Estos elementos se sintetizaron a través de diversos enfoques filosóficos de la civilización occidental y oriental, es así como en esta investigación se concreta en un proyecto educativo para Venezuela y proponen las acciones que considera deben realizarse. El enfoque epistemológico fue ejercitado como metodología donde la heurística de la resolución de problemas permitió la generación de ideas como una red interconectada en sistemas, permitiendo generar una aproximación a una

filosofía educativa basada en valores humanos, la cual recoge pensamientos de filósofos y educadores contemporáneos preocupados por el ser.

Patacón (2005), presentó la Tesis Doctoral a la Universidad Santa María, la cual tituló: Aproximación a un Modelo de Transformación de la Praxis Docente en el Marco de los Paradigmas de la Postmodernidad; partió del hecho de que los cambios sociales, políticos, económicos de la sociedad del siglo XXI, requieren de un proceso educativo que se adapte a las nuevas exigencias. En tal sentido, opina que el docente, como guía y orientador de ese proceso educativo, debe estar preparado para asumirlo a la luz de los paradigmas de la postmodernidad. La investigación se fundamentó en el método fenomenológico, bajo un modelo cualicuantitativo. La investigación fue de campo, de tipo descriptivo, enmarcada en la modalidad de estudio proyectivo. La población seleccionada estuvo conformada por los docentes de Educación Media, Diversificada y Profesional, de los planteles adscritos al Municipio Escolar N° 1 de la población de Tinaquillo, estado Cojedes.

Los resultados indicaron que son regulares los conocimientos que poseen, pero que, en cuanto a las características profesionales y personales son buenas. En tal sentido, concluye que, a pesar del escaso dominio de la teoría, las características personales y profesionales son propicias para ponerlas en práctica, por lo que elaboró el modelo a seguir.

Otra investigación titulada: Modelo de Innovación Pedagógica como alternativa de transformación de la Acción Docente, presentada por Parada (2005), ante la Universidad Santa María para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación, cuyo propósito principal se planteó proponer un modelo de innovación pedagógica que promueva la transformación de la acción docente en Educación Básica, con base en un estudio de campo, tipo etnográfico realizado en seis instituciones de Educación Básica (I y II Etapa) y una de la III Etapa del Servicio Autónomo de Educación Distrital (SAED) en el Distrito Federal.

Para recoger la información, el autor realizó observaciones previas, así como entrevistas a algunos docentes considerados líderes en las diferentes escuelas estudiadas. De los resultados de este trabajo previo y la revisión bibliográfica pertinente fue posible extraer algunas categorías de análisis que se operacionalizaron en un cuestionario de 70 ítems que aplicó a una muestra de ciento 150 docentes de las instituciones objetos de investigación.

Del análisis de resultados el autor dedujo que la acción docente es deficiente, siendo la mayor debilidad el desempeño laboral en el cumplimiento del rol como promotor social. Igualmente, que ésta es afectada por factores económicos como las políticas salariales en cuanto a las organizaciones sindicales y el clientelismo político. Partiendo de los hallazgos construyó un

modelo teórico para propiciar la innovación pedagógica como factor determinante en el mejoramiento de la acción docente.

En tal sentido, el autor enfatiza el reconocimiento de la pedagogía como el poder que le da identidad a la labor cultural e intelectual del educador y reconoce al estudiante como ser humano. Los principios que sustentan el modelo de innovación de la acción docente que propuso son: compromiso, ética, autonomía, creatividad, responsabilidad, comunicación, motivación y reconocimiento.

En la tesis doctoral titulada “Propuesta de un Sistema de Indicadores para la Evaluación del Currículo (SIEC)”, presentada ante la Universidad Central de Venezuela, Cáceres (2005) señala que, partiendo de la necesidad existente de realizar permanentemente ajustes en las instituciones educativas, para obtener un desarrollo eficiente, resulta relevante realizar evaluaciones (en todos los ámbitos) y de manera especial en el eje fundamental de funcionamiento de las mismas, como es el currículo.

El autor planteó como objetivo, determinar y definir indicadores que permitan la evaluación de los parámetros de integralidad, comprehensividad, contemporaneidad, pertinencia social y tecnocurriculares. Para el logro de ese objetivo desarrolló una investigación descriptiva/evaluativa centrada en la elaboración de instrumentos que permitieron recabar información

cualicuantitativa sobre el currículo tanto en el ámbito documental, como en la ejecución y productos obtenidos. La definición de los indicadores surgió a través de las técnicas: grupo nominal y diagrama causa-efecto. Como resultado de esta investigación, generó un modelo con los parámetros estudiados en criterios e indicadores que permitieron evaluar el currículo.

Gutiérrez (2004), de la Universidad Autónoma de México, realizó una investigación sobre la Integración Curricular en Educación Superior: un Reto de Resignificaciones y Apuntalamiento de Pertinencias, en este trabajo el autor propone un aporte para contribuir a redimensionar lo educativo, rescatándolo de paradigmas reductivista que lo han trivializado; además, sostiene que todo intento de integración curricular tendría que estar inspirado en una profunda reforma del modelo o imperante de universidad en América Latina. Apela a lo que podría aportar el diálogo del nuevo mundo con visiones de complejidad y, en general, con posicionamientos favorables a rupturas emancipadoras.

En este mismo orden de ideas, Díaz (2004), de la Universidad Autónoma de México, en el trabajo correspondiente a Modelos Prospectivos de Innovación en el Marco de la Integración Curricular, ofrece una visión panorámica de las tendencias más recientes en los estudios de modelos relacionados con el desarrollo del currículo, tomando como referente un

estado de conocimiento de la producción generada de la década de los 90 en México, así como diversos ensayos y estudios realizados a nivel nacional e internacional. En este modelo se promueve el desarrollo humano o la instauración de una educación cívica y ambiental. Concluye la autora que se encuentra una importante expansión en el tema de la innovación curricular, pero, al mismo tiempo, una diversidad de significado en los modelos curriculares adoptados, así como, un desconocimiento de la forma en que se lleva a la práctica.

Asimismo, Fuentes, (1998), en la tesis doctoral titulada: La Reforma Educativa en Venezuela: Educación para el cambio Conceptual o un cambio Conceptual para la Educación, presentada ante la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), menciona que una de las condiciones fundamentales para el logro del éxito de cualquier reforma educativa radica en que los principales actores, docentes y educandos, generen un cambio en las concepciones sostenidas hasta el momento. Dicho trabajo pretendió evidenciar que la reforma educativa gestada por el Ministerio de Educación en Venezuela a partir de 1996 (Proyecto Reto, Compromiso y Transformación para la Educación Básica), se ha venido desarrollando sin considerar la noción de cambio conceptual como categoría de análisis del constructivismo psicológico.

El conocimiento personal, entendido también como ideas previas, misconceptions, representa las construcciones explicativas o la atribución de significados a las experiencias de interacción con el contexto físico y social. Estas construcciones ideacionales son producto de las pautas culturales y sociales dominantes, así como de la propia experiencia y reflexión de los sujetos que interpretan las acciones atribuyéndoles intencionalidad y significado; son resistentes al cambio porque han sido útiles para resolver problemas específicos, pero fundamentalmente porque presenta una fuerte carga socio emocional. En unión de las ideas, a veces carentes de lógica, pueden coexistir otras de carácter lógico, cuando en el cuerpo de estructuras o esquemas de conocimiento sobre un mismo tópico se enfrentan dos explicaciones contradictorias, surge un conflicto cognitivo que busca resolverse por medio del cambio conceptual.

En este caso, la metodología implementada se inscribe en un diseño de campo tipo encuesta. La población en estudio la constituyeron los directivos y docentes involucrados en la reforma de la Primera Etapa. Se tomó una muestra intencional de informantes claves del Estado Vargas, de la Parroquia La Vega y de la Asociación Venezolana de Educación Católica. La técnica de recolección de la información fue la entrevista y el instrumento una encuesta semi-estructurada, con validez de contenido a

través del juicio de cinco expertos. Sus resultados confirman la hipótesis alternativa de investigación.

En las investigaciones comentadas se observa la relevancia que le imprimen al currículo en el desarrollo de la acción educativa, tomando como referencia la innovación curricular y la integración a los demás sectores del quehacer social, político, cultural y económico del país.

2.2. La Educación Superior en Venezuela

La educación superior venezolana ha logrado configurarse como un subsector educativo con innegables contribuciones positivas al país, cumpliendo un papel decisivo en la generación de conocimientos, la formación de profesionales al servicio de la comunidad, así como en el fortalecimiento de los valores propios de una sociedad democrática.

No obstante, la expansión, la diversificación y la heterogeneidad que hoy caracterizan a la educación superior en Venezuela, no han estado exentas de problemas que ocasionan serios obstáculos en la capacidad de respuesta a las nuevas exigencias sociales, en virtud de lo cual el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD, 2001) considera que esto demanda indudables mutaciones institucionales, que en la página siguiente se presentan en un infograma para la mejor visualización y comprensión:

Infograma 4

Cambios institucionales necesarios en la Educación Superior



Fuente: González B., M. (2009)

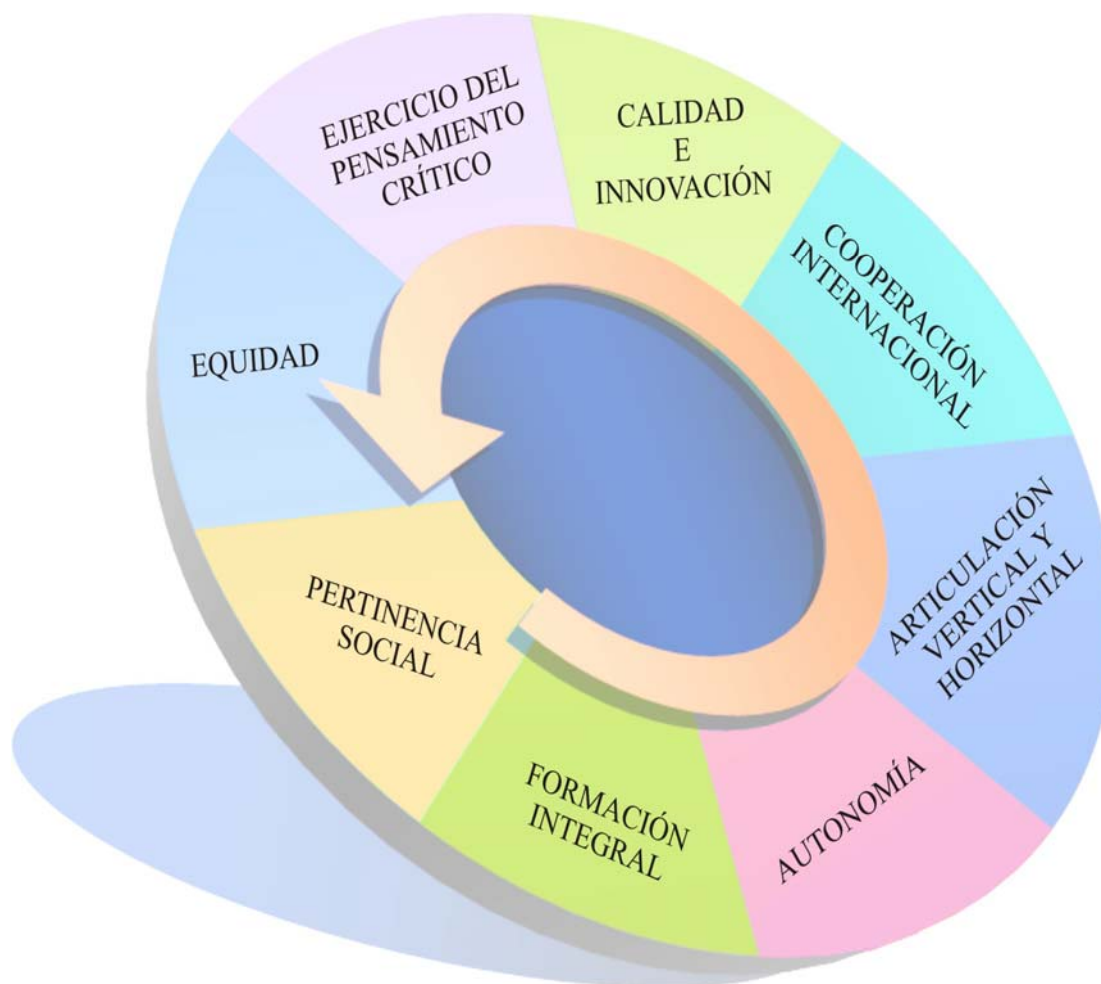
Esta capacidad de transformarse, de renovar los procesos y ejecutorias, ha sido puesta de relieve en la agenda internacional, desde hace algún tiempo. En efecto, la UNESCO (1995), señala la necesidad de un nuevo pacto académico, que sirva de instrumento para que los centros de educación superior del mundo tomen en consideración la renovación de la pedagogía, aprendizaje, investigación, funciones de servicio y, fundamentalmente, de sí mismos.

La investigadora considera, que en la manera de responder a tales retos, la autonomía de las instituciones de educación superior adquiere sentido interno y externo, pues se trata de una autonomía susceptible de ser apreciada en la calidad tanto de la producción científica, tecnológica y humanística, como de la formación integral que se ofrece para dar respuesta a las expectativas individuales y colectivas, como las más claras contribuciones al mejoramiento de la calidad de vida de la población venezolana.

2.2.1. La Educación Superior como Servicio Público

Tanto el conocimiento que crean, recrean y transmiten las instituciones de educación superior, como la formación que ellas brindan, constituyen un bien social común. En tal sentido, resulta de gran importancia reconocer el carácter de servicio público que históricamente ha tenido y tiene la educación superior y, en consecuencia, el compromiso colectivo de las respectivas instituciones con los intereses de sociedad venezolana, con independencia de las fuentes de financiamiento estatal o privado. Garantizar este servicio y velar por la calidad, constituye una de las tareas fundamentales del Estado venezolano en materia de educación superior, tal como lo establece la actual Constitución de la República (artículo 102).

Infograma 5 La Educación Superior como Servicio Público



Fuente: González B., M. (2009)

Calidad e innovación:

Como es sabido, los retos económicos, sociales, políticos y culturales a ser enfrentados por Venezuela en las mas recientes décadas son de tal alcance y magnitud, que la educación superior sólo podrá estar a la altura de ellos si experimenta una profunda transformación que involucre la búsqueda creadora de nuevas formas de cumplir las funciones, poniendo en

juego altos niveles de calidad frente a los poco satisfactorios que actualmente caracterizan al promedio de las instituciones. Esta baja calidad es producto de la expansión cuantitativa, el peso del clientelismo político y el escaso control por parte del Estado para asegurar la calidad de las instituciones que simultáneamente influyó en el progresivo deterioro mayoría de las instituciones de educación superior.

El crecimiento de este nivel de la educación venezolana seguirá siendo considerable, por lo cual es necesario tener presente que la elevación de la calidad es irrealizable si las instituciones persisten en prácticas cuestionadas. De ahí que la calidad y la innovación deban constituirse como puntos de referencia fundamentales para los requeridos cambios de la cultura organizacional, para todos los programas de desarrollo y acciones que emprendan, en el cumplimiento de las funciones de investigación, docencia y extensión.

El concepto de calidad es relativo a las instituciones, los procesos, los actores que hacen vida en la academia; por lo tanto es asumido contextualmente y no como un estándar obligatorio, fijado unilateralmente por alguna autoridad. Tampoco refiere a metodologías cuantitativistas o a modas de corrientes administrativas foráneas. Lograr la calidad académica es un reto del día a día de las instituciones de educación superior y debe ser consustancial

a la transformación de dichas instituciones, visualizada desde la perspectiva del importante papel que deben cumplir en diferentes áreas.

Infograma 6 **El Deber Ser de la Educación Superior Venezolana**



Fuente: González B., M. (2009)

En tal sentido, la calidad se concibe de manera dinámica como un principio al cual deben responder incesantemente las instituciones. No se trata sólo de que cumplan los objetivos, sino de que éstos respondan satisfactoriamente a los desafíos emergentes que le son planteados por los cambios radicales tanto en el orden del conocimiento, los modos de producción y difusión, como los inherentes

a los reordenamientos económicos, sociales, políticos y culturales, propios de un mundo crecientemente globalizado. Por ello, la calidad supone un reto a la vez político, económico, científico, cultural, pedagógico y hasta axiológico, resultando inseparable de la capacidad de innovación institucional en las formas de concebir y desarrollar la investigación, los currículos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los procesos institucionales de organización académica, las prácticas de administración, la toma de decisiones, las prácticas de gobierno, entre otros.

Ejercicio del pensamiento crítico:

La creciente complejidad de las instituciones de educación superior en la sociedad contemporánea tiene una doble implicación. Por una parte, el cumplimiento de las funciones (la creación de conocimientos, la preparación para el ejercicio profesional y el apoyo al desarrollo económico social, político y cultural, tanto regional como nacional) estas instituciones deben configurarse no sólo como creadoras, transmisoras y difusoras de conocimientos, sino también distinguirse como centros de pensamiento crítico (Tünnermann, 2000), para comprender los nuevos fenómenos que emergen como producto de los cambios que, en todos los órdenes de la vida social, caracterizan al mundo contemporáneo y producir respuestas frente a tales cambios; para formar a los estudiantes en y para el ejercicio del pensamiento crítico, y para situarse como instituciones líderes mediante la recreación de sí mismas como espacios intelectuales, científicos, técnicos, políticos, estéticos y éticos. Por otra parte,

que en dicho cumplimiento se distingan, por la diversidad y democratización de las acciones que emprendan, como expresión del compromiso social, político y ético con la consolidación de sociedades democráticas.

Equidad:

La profundización de la democracia supone la efectiva prioridad de la educación, no sólo desde su configuración como un bien público, sino también como espacio que impulse y genere justicia social. Conforme al principio de justicia social, la equidad de la educación superior comparta la expansión de los beneficios sin “Ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas” (UNESCO, 1998); expresándose en la igualdad de condiciones y oportunidades educativas que se brindan a los estudiantes para el acceso a este nivel educativo y para la obtención de logros académicos durante la trayectoria, los cuales resultan necesarios al aprovechamiento de nuevas oportunidades educativas y sociales (Téllez y González, 2001).

La equidad en la educación superior concierne, pues, tanto al acceso como a las condiciones y oportunidades para un desempeño estudiantil exitoso, pues se está convencido de que la equidad, como principio y como reto de la educación superior venezolana, también debe considerar las condiciones que

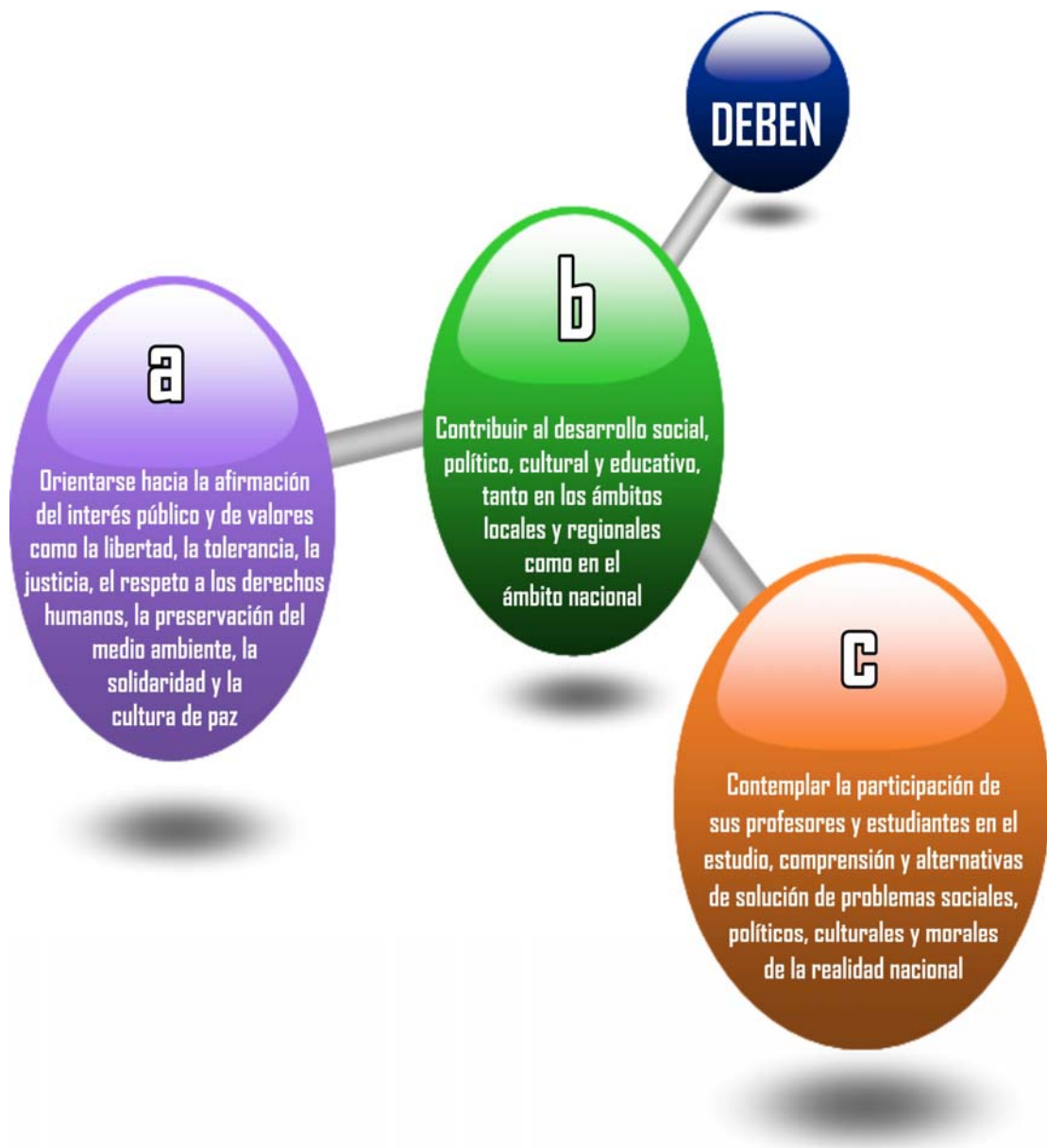
posibiliten mejores procesos y logros educativo considerados en términos de formación integral, desarrollo de competencias y del ingreso al mundo de relaciones profesionales.

Se trata, por ende, de democratizar la calidad de la educación superior, lo que implica que las instituciones, por una parte, ofrezcan mejores ambientes y oportunidades de aprendizaje, de iniciación profesional y relación con el mundo profesional y de formación integral para los estudiantes. Y, por otra, que generen y sostengan políticas específicas para apoyar el mejoramiento continuo del desempeño estudiantil, especialmente de quienes pertenecen a sectores socialmente desfavorecidos y se encuentran en desventaja ante la oferta educativa de las instituciones.

Pertinencia Social:

Dado el carácter de espacios donde se cultiva el conocimiento, la reflexión y la valoración crítica, las instituciones de educación superior deben ser sensibles a las demandas de la sociedad que incluyen las del sector productivo, pero sin limitarse a ellas; pues en el cumplimiento de la responsabilidad institucional frente al país.

Infograma 7 Responsabilidad Institucional



Fuente: González B., M. (2009)

En tal sentido, el principio de pertinencia social referido a dichas instituciones, entendidas como una dimensión del tejido social, implica el desarrollo como organizaciones del conocimiento con evidentes compromisos

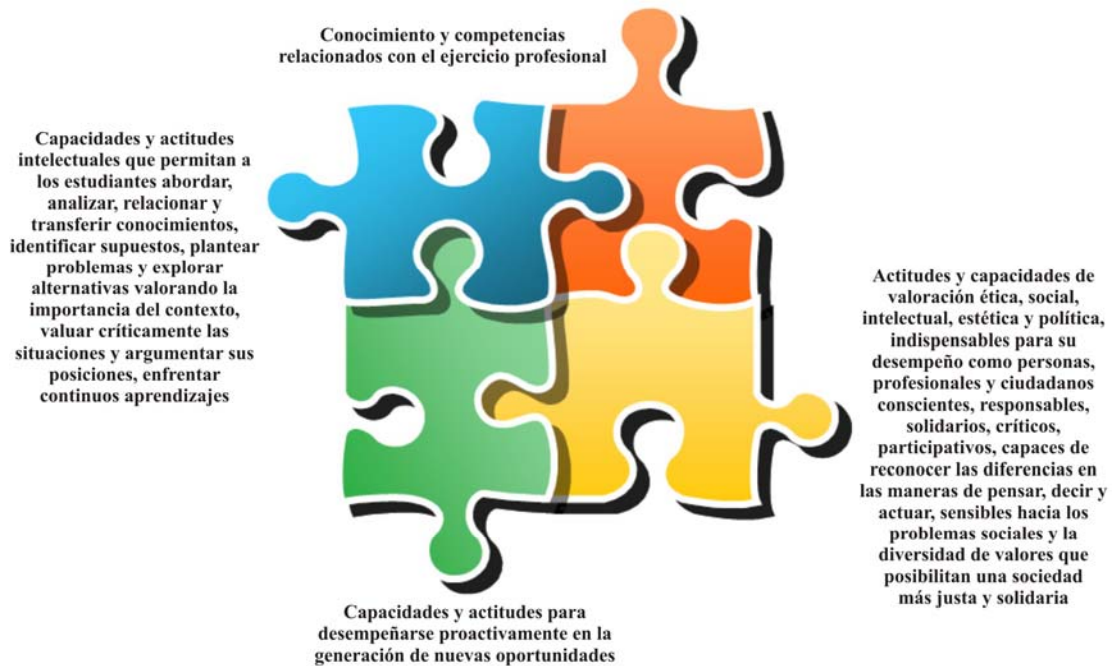
con la construcción de una mejor sociedad, expresados en la capacidad para generar y transmitir conocimientos orientados a la comprensión y transformación de los contextos de acción, coadyuvar a la consolidación de la colectividad venezolana como sociedad democrática, aplicar esos conocimientos en procesos de innovación económica, política, social y cultural, además de promover cambios favorables en las actitudes y comportamientos tanto individuales como colectivos. A tales efectos, es necesario que los proyectos educativos de las instituciones de educación superior tengan como norte la inserción creativa en diversos ámbitos de la realidad nacional, sin dejar de considerar las innegables repercusiones de un mundo que se transforma vertiginosamente en todos los órdenes de la vida (económico, social, político, cultural, moral, educativo).

Formación Integral:

En correspondencia con los precedentes principios, y en cumplimiento de su función formativa, las instituciones de Educación Superior deben caracterizarse por brindar a los estudiantes experiencias educativas orientadas a su formación integral como profesionales, como personas y como ciudadanos. En tal sentido, los planes y programas curriculares deben emprender profundos cambios que promuevan tanto la articulación de conocimientos científicos, tecnológicos, sociales y humanísticos, como logros educativos.

Infograma 8

Logros Educativos en la Formación Integral



Fuente: González B., M. (2009)

La importancia de esta manera de concebir la formación de nivel superior radica en el hecho de que nuestros problemas no son sólo de orden técnico, científico y económico, sino también de carácter social, cultural y ético; es decir, problemas cuya comprensión y solución requieren capacidad de análisis social, compromiso con la consolidación de espacios democráticos, de una sociedad más justa y el ejercicio de valores éticos. De ahí, que las instituciones, deban fortalecer la formación integral, asumiendo el currículo como el aspecto central responsabilidad social.

Fortalecimiento de lo académico:

Las instituciones de educación superior tienen como núcleo vital el valor de lo académico, derivado de la relación con el conocimiento que generan, transmiten y difunden. Es, pues, la naturaleza académica la que permite definir las como tales, de ahí que su organización, criterios y formas de funcionamiento, planes y programas, así como los mecanismos de toma de decisión, deban responder a dicha naturaleza. Este valor, expresado tanto en los principios de pluralismo y libertad de cátedra e investigación, como en la toma de decisiones, debe predominar sobre criterios de carácter personal, grupal, político o ideológico que, como se sabe, han sido y siguen siendo factores que influyen en el deterioro de los niveles de desarrollo académico de las instituciones. A todo lo anterior se incluye, en consecuencia, el fortalecimiento de las comunidades académicas como la más alta expresión del pensamiento educativo e intelectual.

Autonomía:

La naturaleza académica de las instituciones de educación superior se vincula con la autonomía como valor sustantivo de las mismas, pues es dicha naturaleza la que hace necesario que los planes, programas y decisiones se lleven a cabo bajo el principio de autonomía, expresado en mecanismos establecidos democráticamente por los cuerpos académicos. La autonomía de las instituciones refiere a las relaciones de éstas con el Estado y la sociedad y, ejercida en los marcos jurídicos de la sociedad venezolana, constituye el soporte

fundamental de la libertad de cátedra como expresión, en la vida interna de las instituciones, del derecho a la libertad de pensamiento y expresión.

Tal y como se la entiende actualmente, la autonomía institucional es una libertad responsable, en el sentido que comporta el deber de responder ante el Estado y ante la sociedad por lo que ellas realizan en el cumplimiento de su misión. La autonomía institucional, en consecuencia, no excluye la rendición social de cuentas o resultados de su quehacer, no sólo en lo que atañe al uso de los recursos financieros sino también, y fundamentalmente, en lo concerniente a las actividades de docencia, investigación y extensión.

Articulación vertical y horizontal:

La capacidad de respuesta de la educación superior a los múltiples requerimientos que le son planteados, está estrechamente relacionada con la real configuración de este nivel educativo como un sistema que articule vertical y horizontalmente las respectivas instituciones y modalidades de una educación superior abierta y permanente.

Infograma 9 Articulación Vertical y Horizontal



Fuente: González B., M. (2009)

Para construir un verdadero y efectivo sistema de educación superior, moderno y con niveles de calidad homologables, se requiere desarrollar estructuras de articulación vertical y horizontal en el desarrollo del currículo para facilitar la movilidad y traslado en condiciones homogéneas.

Cooperación internacional:

La ruptura de las fronteras nacionales abarca, entre otros aspectos, la internacionalización de instituciones y los respectivos programas y acciones inherentes a la producción y difusión del conocimiento. Asistimos, así, al creciente establecimiento de alianzas entre instituciones de educación superior y entre investigadores. De ahí la importancia que cobra la creación y fortalecimiento de formas diversas de cooperación internacional y, como parte de ellas, de redes regionales e interregionales de intercambio académico, de investigación y extensión, para llevar a cabo la integración académica y científica regional e internacional, mediante enfoques curriculares concretos de acción.

2.2.2. La Concepción de los Institutos Universitarios Tecnológicos y los Colegios Universitarios en Venezuela

Los Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios venezolanos fueron creados con el propósito de preparar, en corto tiempo, recurso humano calificado, capaz de cubrir la demanda existente en ciertos sectores de la economía nacional. No obstante, en la teoría, el aspecto diferenciador de ambas instituciones radica en el sector al cual orientan su actividad. Los Institutos Universitarios Tecnológicos, se han responsabilizado de la formación de los profesionales que conforman los cuadros intermedios que satisfacen las necesidades tecnológicas de los Sectores Primarios y Secundarios de la economía nacional; mientras que los Colegios Universitarios

se han orientado a formar los profesionales de los cuadros intermedios que satisfacen las necesidades de Servicios y que se ubica en el Sector Terciario.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), por intermedio del Viceministerio de Educación Superior (2001), señala que, considerando que la filosofía sobre la cual fueron concebidos y consolidados los modelos educativos que originaron a los Institutos Universitarios Tecnológicos y los Colegios Universitarios del país, se inspiran en modelos pertenecientes a otras latitudes y que se ubican en contextos históricos diferentes al nuestro, es oportuno y pertinente que la experiencia, de más de 30 años, que se ha adquirido nuestro país con estas instituciones, sea revisada y reconducida a la luz de la práctica acumulada durante este período de tiempo. En tal sentido, sugiere:

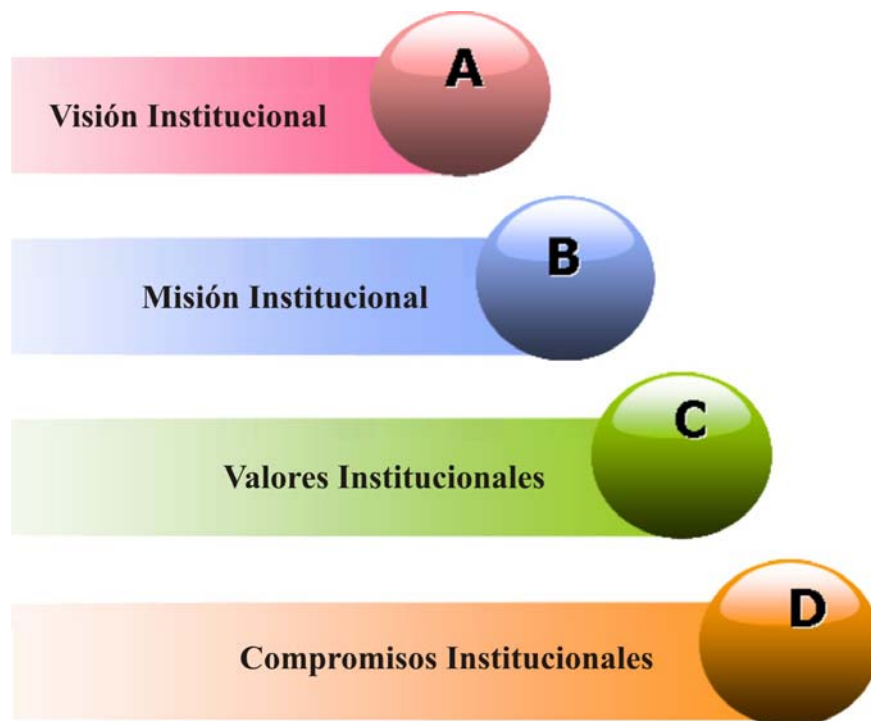
Tener presente que el perfil del hombre que se aspira formar en Venezuela es distinto de aquel del cual proviene el modelo que inspiró nuestros Institutos Universitarios Tecnológicos y Colegios Universitarios, por lo cual se considera pertinente, se revise y se describa el modelo autóctono sobre el cual han venido funcionando y coexistiendo en un mismo espacio, nuestras instituciones (IUT y CU), y el cual se ha ido construyendo por sí solo, sobre la base de las experiencias que se han venido presentando cada vez que se han tenido que realizar ajustes y adaptación en función de nuestra realidad educativa, social, económica y política. Considerar la posibilidad de darle a estas instituciones una misma denominación, es decir, Instituto Universitario de Tecnología, y en consecuencia definirlo como: Instituciones de carreras cortas, pertenecientes al subsistema de Educación Superior, orientadas a satisfacer las necesidades tecnológicas y/o de servicios de los Sectores Primario, Secundario y Terciario del país, cuya oferta académica se corresponde con la formación de los profesionales requerido en los cuadros intermedios necesarios en esos sectores. (MECD, Viceministerio de Educación Superior, 2001)

Uno de los problemas más frecuentes que enfrentan las personas responsables de operacionalizar el currículo en los Institutos Universitarios de Tecnología, radica en el nivel de abstracción como está planteado y, en consecuencia, las innumerables interpretaciones que surgen, muchas de ellas distan profundamente de la intencionalidad inicial que dio base a su elaborado. En cierta forma, esta situación podría justificarse por la fuerte connotación filosófica dentro de la cual se trabaja esta materia. No obstante lo expresado, no debe ni puede convertirse en excusa, para que esta dificultad trascienda a niveles meso o micro de planificación, ya que quienes hacen currículo están también en la obligación de establecer los lineamientos o directrices que lo hagan operativo, práctico, real y concreto en el contexto específico donde se va a desplegar.

Es congruente destacar que el dinamismo dentro del cual se encuentra inserta la educación, compela a reconsiderar algunos detalles, que pudieran traducirse en disolución de ciertos obstáculos a los que nos enfrentamos hoy día. De hecho, si se proyecta esta aseveración a lo que interesa referente a los lineamientos que orientan la formación del Técnico Superior Universitario, es necesario relacionar el dinamismo de la educación con lo científico-tecnológico que caracteriza la formación de ese recurso, además de lo humano, social, cultural y político que están obligados a desarrollar en los individuos que se forman en los Institutos y Colegios Universitarios de este país.

Filosofía Institucional. Partiendo de que la Filosofía institucional es el referente teórico que identifica la especificidad, y que en consecuencia determina y define el hombre ideal que se desea formar, es oportuno reflexionar sobre esta interrogante: ¿hacia dónde queremos ir?, a objeto de puntualizar algunos aspectos que pudieran facilitar el proceso de integración de un proyecto educativo centrado en el estudiante como persona. Con base en lo planteado es necesario redefinir los basamentos filosóficos de los Institutos Universitarios Tecnológicos, de acuerdo a la dinámica de la educación superior, para lograr la formación técnico-humanística que requiere el país.

Infograma 10
Filosofía Institucional



Fuente: González B., M. (2009)

a. Visión Institucional: Se define como la concreción de una idea con factibilidad en un escenario realista, en el cual se consideran coherente y conscientemente los elementos endógenos y exógenos que le dan base, esto es, su entorno situacional aunado a los compromisos establecidos entre los actores de la institución y los que conforman su entorno externo Filión (1991).

Tomando en consideración esta definición, resulta pertinente precisar cuál es la Visión que sustenta la instituciones, destacando que ésta debe ser una para los Institutos Universitarios Tecnológicos, y otra, para los Colegios Universitarios.

b. Misión Institucional: Una vez que se tenga la Visión Institucional, Filión (ob. cit.), señala que el siguiente paso es describir las funciones fundamentales que ha de ejecutar la institución, con base en la visión que se ha construido.

En consecuencia, ésta deberá responder a los rasgos diferenciatorios entre lo que es un Instituto Universitario Tecnológico y un Colegio Universitario.

c. Valores Institucionales: Como institución comprometida con la formación sistemática y formal de un individuo, resulta imperativo que la misma propicie el desarrollo de valores en ese individuo.

En consecuencia, su acción formadora debe reflejar el mundo axiológico (valores morales) y deontológico (teoría ética de los deberes relativos a la actividad profesional), dentro del cual se maneja la institución en sí misma, con todo lo que forma parte del contexto inmediato y mediato, y que estima transmitir, proyectar y lograr en sus usuarios.

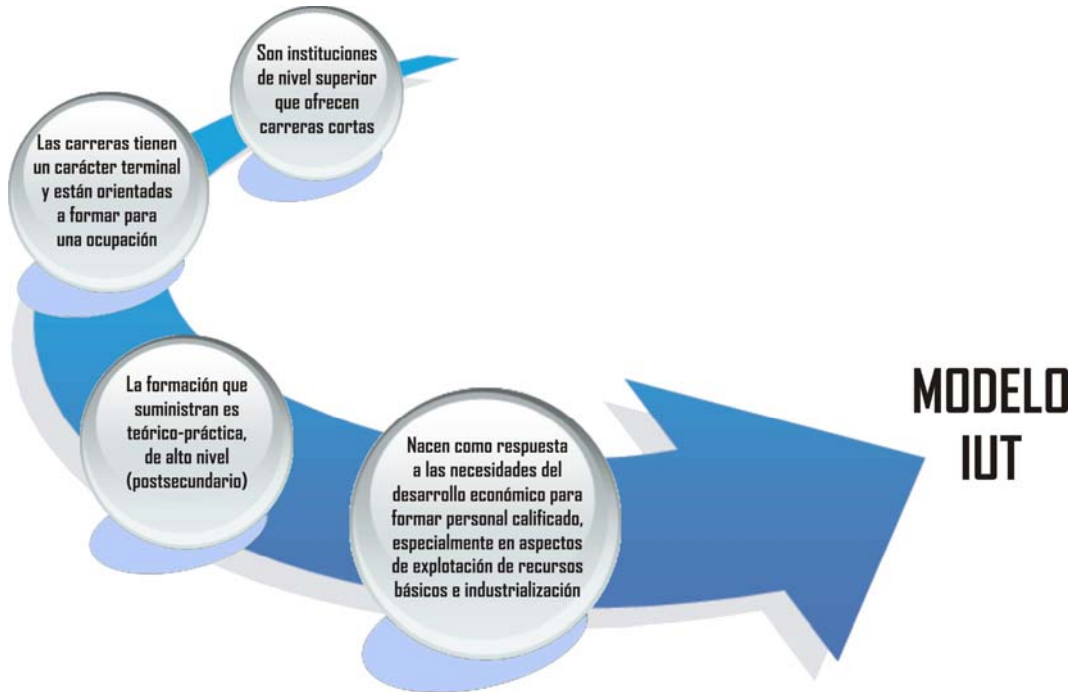
d. Compromisos Institucionales: Como consecuencia del establecimiento de la Visión, Misión y Valores Institucionales, surgen el conjunto de obligaciones, responsabilidades y deberes que establece la institución con el país, la región, la comunidad, sus usuarios y todo aquello que haga vida institucional, bajo el seguimiento y la supervisión de los órganos pertinentes del Estado.

En tal sentido dichos compromisos institucionales se verán reflejados en las funciones de: docencia, investigación, extensión y producción.

La definición y adopción de los aspectos antes señalados, son los que van a especificar la filosofía de una institución, ya que es en este punto donde la misma se identifica y compromete con la formación de un determinado hombre, es lo que define la especificidad de esa Institución, y la hace diferente de otras que están en su mismo nivel. Asimismo, es necesario destacar algunos elementos que caracterizan el Instituto Universitario de Tecnología adoptado en Venezuela, según el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001).

Infograma 11

Características de los Institutos Universitarios de Tecnología



Fuente: González B., M. (2009)

Además de conocer estas características generales del modelo venezolano de los Institutos Universitarios de Tecnología, es necesario analizar más detenidamente tres aspectos que les dan una configuración concreta: el perfil del técnico superior, el currículo y la organización y funcionamiento.

El producto de los Institutos Universitarios de Tecnología es el técnico superior. Por ello, definir o describir operativamente el perfil del técnico superior es señalar las características formativas de la institución. El IUT Región Capital, primer instituto de este género que se creó en el país, elaboró las características operativas que debía tener el técnico superior.

Infograma 12 Perfil del Técnico Superior



Fuente: González B., M. (2009)

Estas características sirvieron de pauta para los demás Institutos Universitarios de Tecnología que se crearon posteriormente.

El currículo comprende los programas de estudio y las experiencias organizadas para la preparación de los estudiantes en cada una de las especialidades técnicas, en un período de 2 ó 3 años. El currículo es la operacionalización concreta de las características del Institutos Universitarios de Tecnología.

Las actividades educativas se realizan por años completos, divididos en algunos institutos en semestres. La duración de lo que estrictamente es la carrera es de dos años y medio o tres. La razón para esto es la imposición de un curso propedéutico, preparatorio o de iniciación que, según los casos, dura un

semestre ó un año. En muchos Institutos este curso inicial es optativo, pero, en la práctica, se hace obligatorio para poder pasar el examen de admisión. En esta duración no se influye el tiempo, entre seis y ocho semanas, que todo estudiante tiene que dedicar a las pasantías. Casi todos los programas incluyen tres tipos de cursos: a) comunes para todas las especialidades, de materias instrumentales básicas o cultura básica; b) operativos de complementación; c) de especialización específicos de cada profesión.

Generalmente, la enseñanza comprende clases teóricas, trabajos dirigidos en grupos muy reducidos de estudiantes, trabajos individuales y en grupos de dos o tres personas, visitas a industrias, charlas y pasantías. La distribución de la carga horaria en los diversos componentes curriculares es diferente en cada institución, tanto en sus proporciones como en la cantidad total de horas.

2.3. El Currículo y la formación Técnico Humanística

2.3.1. Aproximación al Concepto de Currículo.

El currículo como práctica compleja, se presenta con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista y enfoques alternativos. Grundy (citado por Gimeno 1998), señala que:

El currículo, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p. 14).

En tal sentido, Rule (citado por Gimeno, 1998), señala los siguientes grupos más destacados de significados:

1. El Currículo como experiencia: Como guía de la experiencia que el alumno obtiene en la escuela; como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover esas experiencias; experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas por la escuela; experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de lograr determinados objetivos.

2. Otras concepciones de currículo: Como definición de contenidos de la Educación; como planes o propuestas; como especificación de objetivos; como reflejo de la herencia cultural; como cambio de conducta; como suma de aprendizajes y resultados.

Al respecto Gimeno (ob. cit.), afirma que el currículo puede analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados:

a. El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.

b. Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, entre otros.

c. Se habla de currículo como la expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, entre otros.

d. Se refiere al currículo quienes lo entienden como un campo práctico.

El entenderlo así supone la posibilidad de:

- Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido.
- Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.
- Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

También se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

Por lo cual resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escolaridad. No se puede olvidar que el currículo supone la concreción de los fines sociales y

culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que, necesariamente, tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. Pretender reducir los problemas claves de que se ocupa la teoría y prácticas relacionadas con el currículo a problemas de índole técnica que es preciso resolver es, cuando menos, una ignorancia culpable, el currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en ritos, mecanismos, entre otros, que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo.

Es difícil ordenar en un esquema y en único discurso coherente todas las funciones y formas que parcialmente adopta el currículo según las tradiciones de cada sistema educativo, de cada nivel o modalidad escolar, de cada orientación filosófica, social y pedagógica, pues son múltiples y contradictorias las tradiciones que se han sucedido y se entremezclan en los fenómenos educativos; de allí que se ha dejado de lado lo que debe ser el desarrollo de la acción curricular, de acuerdo a sus construcciones interpretativas y de lo que debe hacerse en las instituciones de educación superior para formar un profesional

integral e innovador; sin olvidar que el currículo no es una realidad abstracta al margen del sistema educativo en el que se desarrolla y para el que se diseña.

Cuando se define el currículo, se está describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, entre otros. No tiene idéntica función el currículo de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional; ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente.

El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso si, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos.

El currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor. Es una práctica en la cual se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, entre otros. Desarrollar esta acepción del currículo como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo cómo las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no solo es función del currículo, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella.

La teorización sobre el currículo tiene que ocuparse, necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículo. Solo de esa manera la teoría curricular puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que ha de tener. Pretensión que no es fácil de ordenar y de traducir en esquemas sencillos. Por ello, la importancia del análisis del currículo, tanto los contenidos como las formas, es básica para entender la misión de la institución académica en las diferentes niveles

y modalidades. Las funciones que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de los contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las cuales se expresan y moldean contenidos y formas.

Analizar currícula significa estudiarlos en el contexto en el que se configuran y a través del cual se expresan en prácticas educativas y en resultados. El que los currícula desempeñen de hecho distintas misiones en diferentes niveles educativos, de acuerdo con las características de éstos, en la medida en que reflejan diversas finalidades de esos niveles, es una dificultad añadida en la pretensión de lograr un esquema clarificador y una teorización ordenada sobre el currículo. Al mismo tiempo, es un llamado de atención contra las pretensiones de universalizar esquemas simplistas de análisis.

Al enfocar el tema curricular, se entrecruzan, de forma inevitable, en el discurso las imágenes de lo que es concretamente en el sistema escolar propio, se añaden tradiciones prácticas y teóricas de otros sistemas, se consideran modelos alternativos de lo que debiera ser la educación, la escolarización y la enseñanza.

El currículo, dice Lundgren (citado por Gimeno, 1998), es lo que tiene detrás toda educación, transformando las metas básicas de la misma en estrategias de enseñanza. Tratarlo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver cómo está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en los currícula vigentes, fijándola como indiscutible.

Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículo supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses que anidan en el mismo.

El currículo, en su contenido y en las formas a través de las cuales se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis políticosocial, como desde el punto de vista de su instrumentación más técnica, descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares.

Al respecto, Eisner (1997), señala que la escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el currículo que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículo. Ese sistema se compone de niveles con finalidades diversas y ello se plasma en sus currícula diferenciados. Las modalidades de educación en un mismo tramo de edad acogen a diferentes tipos de alumnos con distinto origen y fin social y ello se refleja en los contenidos a cursar en un tipo u otro de educación. La formación profesional paralela a la enseñanza secundaria segrega a colectivos de alumnos de diferentes capacidades y procedencia social y también con distinto destino social, y tales determinaciones se pueden ver en los currícula que en uno y otro tipo de educación se imparten.

Todas las finalidades que se le atribuyen y tiene asignadas implícita o explícitamente la institución escolar, de socialización, de formación, de segregación o de integración social, etc., acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que orientan todo el currículo, en la selección de componentes del mismo, desembocan en un reparto especialmente ponderado entre diferentes parcelas curriculares y en las propias actividades metodológicas a que da lugar. Por ello, el interés por los problemas relacionados con el currículo no es sino

consecuencia de la conciencia de que es a través de él como se realizan básicamente las funciones de la escuela como institución.

La complejidad misma de los currícula modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los cuales se refiere la escolarización; esto es un hecho consustancial a la existencia misma de la institución escolar; en consecuencia, el análisis del currículo es una condición para conocer y analizar lo que es la escuela como institución cultural y de socialización en términos reales y concretos. El valor de la escuela se manifiesta fundamentalmente por lo que hace al desarrollar un determinado currículo, independientemente de cualquier retórica y declaración grandilocuente de finalidades. En esa misma medida, el currículo es un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural y a la hora de diseñar un proyecto alternativo de institución.

Las reformas curriculares, en los sistemas educativos desarrollados, obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los currícula y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de las oportunidades de los alumnos y de los grupos sociales. Pero las innovaciones han de ser analizadas dentro de la estructura social y en el contexto histórico

que se producen, que proporcionan un marco socialmente definido y totalmente limitado (Papagianis, 2003). Las reformas curriculares se acometen, en la mayoría de los casos, para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio.

Cuando se habla de currículo como selección particular de cultura, viene en seguida a la mente la imagen de una relación de contenidos intelectuales a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las artes, la tecnología, por mencionar algunos. Esa es la acepción primera y la más elemental.

Pero la función educadora y socializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella y, por eso mismo, en los niveles de la enseñanza obligatoria, también el currículo establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un proyecto global de educación para los alumnos. Los currícula, sobre todo en los niveles de la educación obligatoria, pretenden reflejar el esquema socializador, formativo y cultural que tiene la institución escolar.

Situados en un nivel de análisis más concreto, observando las prácticas académicas que rellenan el tiempo de los alumnos en los centros educativos, se evidencia que queda fuera de las tareas o actividades, ritos, entre otros, relacionados con el currículo o la preparación de las condiciones para su desarrollo. La escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los currícula que tiene encomendados. Función que cumple a través de los contenidos y de las formas de éstos, y también por las prácticas que se realizan dentro de ella.

La enseñanza no es sino el proceso desarrollado para cumplir con esa finalidad. Algo que se olvida muchas veces cuando se quiere analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una determinada perspectiva científica y técnica, omitiendo su genuino cometido.

Por diversos tipos de condicionamientos, los currícula tienden a recoger la compleja gama de pretensiones educativas para los alumnos de un determinado nivel y modalidad de educación. Puede ser cierto que el currículo no agote en sus contenidos estrictos todos los fines educativos ni las funciones no manifiestas de la escuela, pero es evidente que existe una tendencia progresiva a asumirlos en el caso de los niveles obligatorios de enseñanza. De ahí que, buena parte de lo que es objeto de la didáctica, lo componga el análisis de los

supuestos, mecanismos, situaciones y condiciones relacionadas con la configuración, desarrollo y evaluación del currículo.

Algunos autores señalan que el discurso dominante en la pedagogía moderna, mediatizado por el individualismo inherente al creciente predominio de la psicología en el tratamiento de los problemas pedagógicos, ha resaltado funciones educativas relacionadas con el desarrollo humano apoyándose en el auge del status de la infancia en la sociedad moderna, que no solo es consecuencia del desarrollo de la ciencia psicológica. Por ello se ha relegado, en muchos casos, la permanente función cultural de la escuela como finalidad esencial. En parte, quizá, porque es una forma de rehuir el debate donde se desenmascara y se aprecia el verdadero significado de la enseñanza; lo cual resulta coherente con los intereses dominantes que subyacen a cualquier proyecto educativo: dar sus fines como algo dado, que es preciso instrumentar, pero no discutir.

Retomar y resaltar la relevancia del currículo en los estudios pedagógicos, en la discusión sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, pues, recuperar la conciencia del valor cultural de la escuela como institución facilitadora de cultura, que reclama inexorablemente el descubrir los mecanismos a través de los cuales cumple dicha función y analizar el contenido y sentido de la misma.

El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículo es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar. Olvidar esto supone introducirse por un sendero donde se pierde de vista la función cultural de la escuela y de la enseñanza. Un punto débil de ciertas teorizaciones sobre el currículo reside en el olvido del puente que han de establecer entre la práctica escolar y el mundo del conocimiento o de la cultura en general.

Al respecto, la autora de esta investigación considera necesario destacar, que para que un currículo alcance sus objetivos, es necesario considerar la importancia de que se está formando un ser humano, no solamente un individuo que va a ser parte del engranaje del sistema de producción de la sociedad.

En tal sentido, Walter (citado por Gimeno, 1998), señala que, a partir del concepto de currículo como la construcción social que llena la escolaridad de contenidos y orientaciones, debe conducir al análisis de los contextos concretos que le van dando forma y contenido antes de pasar a tener alguna realidad como experiencia de aprendizaje para los alumnos. El análisis es preciso continuarlo dentro del ámbito del sistema educativo con los determinantes más inmediatas hasta verlo convertido o plasmado, de una forma particular, en la práctica pedagógica.

Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el cual se produce y el currículo se imbrica en contextos que se solapan e integran unos con otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen quienes participan en ellas. Si el currículo, evidentemente, es algo que se construye, sus contenidos y sus formas últimas no pueden ser indiferentes a los contextos en los que se configura.

Concebir el currículo como una praxis significa que muchos tipos de acciones intervienen en su configuración, que el proceso tiene lugar dentro de unas condiciones concretas, que se configura dentro de un mundo de interacciones culturales y sociales, que es un universo construido no natural, que esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirlo. Es decir, que una concepción procesual del currículo nos lleva a ver su significado y entidad real como el resultado de las diversas operaciones a las que se ve sometido y no solo en los aspectos materiales que contiene, ni siquiera en cuanto a las ideas que le dan forma y estructura interna: encuadre político y administrativo, reparto de decisiones, planificación y diseño, traducción en materiales, manejo por parte de los profesores, evaluación de sus resultados, tareas de aprendizaje que realizan los alumnos.

Significa, también, que su construcción no puede entenderse separada de las condiciones reales de su desarrollo y, por tanto, entender el currículo en un

sistema educativo requiere prestar atención a las prácticas políticas y administrativas que se expresan en el desarrollo, a las condiciones estructurales, organizativas, materiales, dotación de profesorado, al bagaje de ideas y significado que le dan forma y que lo modelan en sucesivos pasos de transformación.

El currículo se plasma dentro de un sistema escolar concreto, se dirige a unos determinados profesores y alumnos, se sirve de unos medios, en definitiva, se inserta en un contexto que es el que acaba por darle el significado real. De ahí que la única teoría posible que puede dar cuenta de esos procesos haya de ser de tipo crítico, poniendo de manifiesto las realidades que lo condicionan.

Inmediatamente se comprenden las dificultades de pensar en planteamientos sencillos para introducir cambios en esa dinámica social. Un obstáculo serio para la investigación educativa, como reconoce Walter (ob. cit.) que, al haber estado dominada por paradigmas empiristas, no ha podido organizar esa complejidad que requiere la explicación de acciones en las que se proyectan prácticas, creencias y valores muy diversos. Como tal práctica, tiene una existencia real que una teorización ha de explicar y clarificar; tarea poco sencilla cuando se trata de un territorio intersección de subsistemas diversos. Esa realidad práctica compleja se sustancia o se concreta en realidades y procesos diversos, analizables por sí mismos desde diferentes puntos de vista, pero conectados más o menos estrechamente entre sí.

Infograma 13 El currículo como proceso social



Fuente: González B., M. (2009)

Se trata de un complejo proceso social con múltiples expresiones, pero, como tal, con una determinada dinámica, ya que es algo que se construye en el tiempo y dentro de unas condiciones. Es una realidad difícil de aprisionar en conceptos sencillos, esquemáticos y clarificadores por su misma complejidad y por el hecho de que haya sido un campo de pensamiento de dedicación reciente dentro de las disciplinas pedagógicas, además de controvertido, al ser objeto de enfoques contradictorios y reflejo de intereses conflictivos. No es extraño tampoco el que las autodenominadas teorías del currículo sean enfoques parciales y fragmentarios.

Importa, clarificar el contenido y dinámica de esa práctica y acotar, en cierta medida, los significados que este concepto pretende sistematizar, más que simplificar lo complejo y difuso a la vez en una determinada concepción de partida.

La investigadora considera importante acotar que el currículo no puede ser un elemento parcelado en objetivos, contenidos y actividades, sino que es todo el proceso, como una complejidad y cuyo producto es el individuo que obtiene una formación integral, con conocimientos científicos y formación humanística.

2.3.2. Perspectiva Holística de la Educación

La Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE), tal como lo señala Yus Ramos (2001), surge por iniciativa de un grupo de educadores reunidos en el VIII Congreso Internacional de Educadores Holísticos, en junio de 1990 en Chicago. Su misión es "... proclamar y promover una visión de la educación que fomente la potenciación de la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible". (p. 243).

Los planteamientos que fundamentan la creación de la organización surgen de un interés común por el futuro de la humanidad y de la vida sobre

la tierra. Existe una profunda crisis en nuestra cultura: la incapacidad de la visión dominante del mundo industrial/tecnológico para abordar, de una forma humana y vitalmente afirmativa, los retos sociales y planetarios que se enfrentan hoy día.

Los valores y prácticas dominantes, que incluyen el énfasis en la competitividad sobre la cooperación, el consumo sobre el uso sostenible de los recursos y la burocracia sobre una interacción auténticamente humana, han sido destructivos para la salud del ecosistema y también para el desarrollo humano óptimo.

Conforme se examina esta cultura en crisis, también que se cae en cuenta que los sistemas educativos son anacrónicos y disfuncionales. En fuerte contraste con el uso convencional de la educación mundial, la cultura debe recuperar el significado del mundo que está por hacer; en este contexto, la educación significa preocuparse por hacer salir la grandeza que hay en el interior de cada persona.

El propósito de esta declaración es proclamar una visión alternativa de la educación, una que dé respuesta democrática y vitalmente afirmativa a los retos que impone el nuevo milenio.

Infograma 14

Principios de una Educación Alternativa

P R I N C I P I O S

1. Educar para el desarrollo humano

2. Respetar a los alumnos como individuos

3. El papel central de la experiencia

4. Educación holística

5. Nueva comprensión de los educadores

6. Libertad de elección

7. Educar para una democracia participativa

8. Educar para una ciudadanía global

9. Educar para la alfabetización de la tierra

10. Espiritualidad y educación

Fuente: González B., M. (2009)

Principio 1. Educar para el desarrollo humano

El primero y fundamental principio de la educación es nutrir las posibilidades inherentes al desarrollo humano. Las escuelas deben ser lugares que faciliten el aprendizaje y el desarrollo global de todos los aprendices. El aprendizaje ha de implicar el enriquecimiento y profundización de las relaciones consigo mismo, con la familia, los miembros de la comunidad, con el planeta y con el cosmos. Estas ideas han sido expresadas y puestas en práctica elocuentemente por grandes pioneros educativos, tales como Pestalozzi Froebel, Dewey, Montessori, Steiner y muchos otros.

Desafortunadamente, la educación pública nunca ha contemplado el desarrollo humano integral como primer propósito. La literatura histórica expone claramente que los sistemas escolares fueron organizados para aumentar la productividad nacional, inculcando hábitos de obediencia, fidelidad y disciplina. El desarrollo humano debe atenderse antes que el desarrollo económico.

Es necesario un reconocimiento renovado de los valores humanos, resaltados por la cultura moderna: armonía, paz, cooperación, comunitarismo, honestidad, justicia, igualdad, compasión, comprensión y amor. El ser humano es más complejo, más global, que los papeles como trabajador o ciudadano. Si una nación, a través de los entes educativos, las normas de bienestar infantil y la competitividad, fracasa en nutrir la autocomprensión, la salud emocional y

los valores democráticos, entonces los éxitos económicos finales serán socavados por colapso moral de la sociedad.

Sin embargo, esto ya está sucediendo, como aclara la epidémica drogadicción y los terribles problemas del crimen, el alcoholismo, abuso de niños, corrupción política y corporativa, alienación y suicidio, y violencia en las escuelas. Se deben nutrir seres humanos sanos con objeto de tener una sociedad y una economía sanas. Con seguridad, el sistema económico requiere una fuerza de trabajo experta, integral y realmente adiestrada.

Se puede asegurar mejor esta fuerza de trabajo tratando a la gente joven como seres humanos primero y futuros trabajadores después. Sólo la gente que vive plena y significativamente puede ser verdaderamente productiva. Se reclama un mayor equilibrio entre las necesidades de la vida económica y estos ideales humanos que trascienden lo económico y que son necesarios para una acción responsable.

Principio 2. Respetar a los alumnos como individuos

Cada aprendiz, joven y mayor, ha de ser reconocido como único y válido. Esto significa aceptar las diferencias personales y fomentar en cada alumno un sentido de tolerancia, respeto y aprecio por la diversidad humana. Cada individuo es inherentemente creativo, tiene necesidades y habilidades

físicas, emocionales, intelectuales y espirituales únicas, además posee una capacidad ilimitada para aprender.

Se requiere una revisión profunda de las calificaciones, evaluaciones y exámenes estandarizados. La función primaria de la evaluación es proporcionar realimentación al alumno y al profesor, con objeto de evidenciar los problemas de aprendizaje. Las puntuaciones objetivas no sirven realmente para el aprendizaje y el óptimo desarrollo del alumnado, se ha estado midiendo lo medible y se ha negado aquellos aspectos del desarrollo humano que son inconmensurablemente más importantes.

Junto al olvido de las importantes dimensiones de todos los aprendices, las pruebas estandarizadas también sirven para eliminar a aquellos que no pueden ser estandarizados. En escuelas exitosas e innovadoras en todo el mundo, las pruebas y calificaciones estandarizadas han sido reemplazadas por valoraciones personales que permiten a los alumnos llegar a dirigirse interiorizadamente. El resultado natural de esta práctica es el desarrollo del autoconocimiento, la autodisciplina y el genuino entusiasmo por el aprendizaje.

Es necesario una aplicación de los estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples y las bases biofísicas del aprendizaje. No hay excusa para imponer tareas de aprendizaje, métodos y materiales en masa cuando se sabe que

cualquier grupo de alumnos necesitará aprender de diferentes formas, a través de diferentes estrategias y actividades. El trabajo hecho acerca de las inteligencias múltiples demuestra que un área de fuerza como la cinestética corporal, musical o visual, pueden ser destapadas para construir un área de debilidad como la lingüística o la lógico-matemática.

La escolaridad debería ser transformada de forma que, respetando a la individualidad de cada persona y construyendo una verdadera comunidad de aprendizaje en la que la gente aprenda de las diferencias de los demás, se enseñe a valorar sus propias cualidades personales, y potenciando a que se ayuden unos a otros. Como resultado de ello, deben considerarse las necesidades de cada aprendiz.

Principio 3. El Papel Central de la Experiencia

El aprendizaje es un vínculo activo y multisensorial entre un individuo y el mundo, un contacto mutuo que potencia al aprendiz y revela la rica significatividad al mundo. La experiencia es dinámica y siempre en crecimiento. El objetivo de la educación debe ser nutrir natural y saludablemente el crecimiento a través de la experiencia, y no presentar un currículo limitado, fragmentado, predigerido como el camino para el conocimiento y la sabiduría.

La educación debería conectar al aprendiz con: las maravillas del mundo natural a través de aproximaciones experienciales y sumergirlo en la vida y la naturaleza, con los trabajadores del mundo social a través de un contacto real con la vida económica y social de la comunidad, ponerlo en contacto con su propio mundo interior a través de las artes, el diálogo honesto y momentos de reflexión tranquila; sin este conocimiento de sí mismo, todo conocimiento es superficial y sin propósito.

Principio 4. Educación holística

Se reclama la globalidad de los procesos educativos y la transformación de las instituciones educativas, las reglamentaciones requeridas para alcanzar esta meta. La globalidad implica que cada disciplina académica proporciona una perspectiva diferente sobre el rico, complejo e integrado fenómeno de la vida. La educación holística celebra y hace constructivo el uso del desarrollo, las visiones alternativas de la realidad y las múltiples formas de conocimiento. No son solo los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan ser nutridos y guiados, sino, también los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y, en un sentido no sectario, los espirituales. La educación holística tiene en cuenta el misterio de la vida y el universo además de la realidad experiencial.

El holismo es un paradigma emergente, basado en una rica herencia de muchos campos escolares. Afirma la interdependencia inherente de la teoría evolutiva, la investigación y la práctica. El holismo está enraizado en la asunción de que el universo es un conjunto integrado donde todas las cosas están conectadas. Esta asunción de globalidad y unicidad está en directa oposición con el paradigma de la separación y fragmentación que prevalece en el mundo contemporáneo.

El holismo corrige el desequilibrio de las aproximaciones reduccionistas a través de su énfasis en una concepción amplia de la ciencia y de las posibilidades humanas. El holismo lleva consigo implicaciones significativas para la ecología y la evolución humana y planetaria.

Principio 5. Nueva comprensión de los educadores

Se requiere una nueva comprensión del papel del profesorado. La enseñanza es esencialmente una vocación que requiere la combinación de sensibilidad artística y la práctica científicamente asentada. Muchos de los educadores de hoy día han llegado a caer en la trampa del profesionalismo competitivo: credenciales y certificación débilmente controlada, jerga y técnicas especiales, y una frialdad profesional para los temas espirituales, morales y emocionales, inevitablemente implícito en los procesos del crecimiento humano.

Estos educadores deben ser facilitadores del aprendizaje, que es un proceso orgánico, natural, y no un producto que pueda cambiarse según la demanda. Los profesores requieren autonomía para el diseño e implementación de entornos de aprendizaje que sean apropiados para las necesidades particulares de los alumnos.

Se necesitan nuevos modelos de formación del profesorado que incluyan el cultivo del propio interior del docente y su despertar creativo. Cuando los educadores están abiertos a su propio ser, logran un coaprendizaje y unos procesos de cocreación con el aprendiz. En estos procesos, el profesor es aprendiz y el aprendiz es profesor. Lo que requiere la enseñanza es una sensibilidad exquisita hacia los retos del desarrollo humano, no un lote de métodos y materiales pre-empaquetados.

Se requieren docentes centrados en el aprendiz, que muestren una reverencia y respeto por los individuos. Los educadores han de ser conscientes y estar atentos a las necesidades, diferencias y habilidades, así como ser capaces de responder a las necesidades en todos los niveles. Deben, además, considerar siempre a cada individuo en los contextos de la familia, la escuela, la sociedad, la comunidad global y el cosmos. Las escuelas (así como las casas, parques, el mundo natural, el lugar de trabajo y todos los lugares de aprendizaje) deben ser espacios de encuentro humano genuino.

Principio 6. Libertad de elección

La educación genuina solo puede tener lugar en una atmósfera de libertad. La libertad de investigación, de expresión y de crecimiento personal es totalmente requerida. En general, se debería permitir que los alumnos realicen elecciones auténticas de aprendizaje. Ellos deberían tener una voz significativa en la determinación del currículo y de los procedimientos disciplinarios, de acuerdo con su habilidad para asumir tal responsabilidad.

Algunas aproximaciones instruccionales permanecerán largamente guiadas por el adulto, debido a las convicciones filosóficas o porque sirven a las poblaciones de alumnos especiales. El asunto es que las familias y los alumnos necesitan disfrutar de libertad para escoger tales aproximaciones, y no la tienen.

Las familias deberían acceder a un espectro diverso de opciones educativas en los sistemas de escuela pública. En lugar del sistema corriente, que ofrece un manojó de alternativas, la educación pública debería comprender numerosas opiniones. La misión de la educación pública no debería ser, por más tiempo, la de imponer una cultura homogeneizada en una sociedad diversa.

Existe una necesidad de escuelas no públicas, que tienden a ser más receptivas para desarrollar innovaciones, que son más capaces de imbuirse de valores de una religión particular o de otras comunidades estrechamente unidas.

Principio 7. Educar para una democracia participativa

Se requiere un modelo de educación verdaderamente democrático para potenciar a los ciudadanos a participar, de forma significativa, en la vida de la comunidad y del planeta. La construcción de una verdadera sociedad democrática significa que los individuos tomen una parte activa en los asuntos de la comunidad. Una verdadera sociedad democrática es más que la regla de la mayoría; es una comunidad en la cual las voces desaparecidas son oídas y los asuntos humanos son atendidos. Es una sociedad abierta al cambio constructivo cuando se requiera un cambio social o cultural.

Para mantener tal comunidad, una sociedad debe asentarse en un espíritu de empatía por parte de sus ciudadanos, un deseo de comprender y experimentar compasión hacia las necesidades de los demás. Por otra parte, debe ser un reconocimiento de las necesidades humanas comunes que mantiene unida a la gente en sus barrios, naciones y la comunidad planetaria. Fuera de este reconocimiento, debe haber un compromiso hacia la justicia.

Es necesario asegurar estos altos ideales, los ciudadanos han de ser capacitados para pensar crítica e independientemente. La verdadera democracia depende de que el pueblo sea capaz de discernir la verdad de la propaganda los intereses comunes de los eslóganes partidistas.

Éstas son todas tareas educativas. Los procesos de enseñanza y aprendizaje ya no pueden fomentar estos valores a menos que se impregnen de ellos. El aprendizaje ambiental debe cambiar en sí en torno a la empatía, las necesidades humanas compartidas, la justicia, y la animación de un pensamiento original y crítico. Además, es la esencia de la verdadera educación; es el ideal socrático, que raramente ha sido realizado en los sistemas educativos.

Principio 8. Educar para una ciudadanía global

Cada persona es un ciudadano global. La experiencia humana es mucho más amplia que los valores o formas de pensamiento de cualquier cultura. En la comunidad global emergente, estamos en contacto con diversas culturas y visiones del mundo como nunca antes en la historia.

Es momento de que la educación se nutra de una apreciación de la enorme diversidad de la experiencia humana y de los potenciales perdidos o aún descartados de los seres humanos. La educación, en una era global, necesita dirigirse a lo que es más completo, más universalmente humano en la joven generación de todas las culturas.

La educación global está basada en una aproximación ecológica que enfatiza la conectividad e interdependencia de la naturaleza, la vida humana y su cultura. La educación global facilita la toma de conciencia del papel de un individuo

en la ecología global, lo que incluye a la familia humana y a otros sistemas de la tierra y del universo. Un objetivo de la educación global es abrir mentes. Esto se cumple a través de estudios interdisciplinarios, experiencias que fomenten la comprensión, la reflexión, el pensamiento crítico y una respuesta creativa.

La educación global recuerda que toda educación y toda actividad humana necesita descansar sobre principios que gobiernen exitosamente los sistemas ecológicos. Estos principios incluyen la utilidad de la diversidad, el valor de la cooperación y el equilibrio, las necesidades y derechos de los participantes, y la necesidad de la sustentabilidad desde el sistema.

Otros componentes importante de la educación global incluye la comprensión de las causas de los conflictos y experimentación de métodos de resolución de conflictos. Al mismo tiempo, temas de exploración social tales como los derechos humanos, la justicia, las presiones populares y el desarrollo, son esenciales para una comprensión adecuada de las causas de la guerra y las condiciones para la paz.

Dado que las religiones y tradiciones espirituales del mundo tienen enormes impactos, la educación global anima a la comprensión y apreciación de ellos y de los valores universales que proclaman, incluida la investigación para el significado, amor, compasión, sabiduría, verdad y armonía. De este modo, la educación, en una era global, se dirige a lo que es más completo y universalmente humano.

Principio 9. Educar para la alfabetización de la tierra

La educación ha de brotar orgánicamente de una profunda reverencia hacia la vida en todas sus formas. Debe despertar una relación entre el mundo humano y el mundo natural que sea nutricional y no explotadora. Esto está en el centro más profundo de nuestra visión en el siglo XXI. El planeta tierra es un sistema complejo y vasto, pero fundamentalmente unitario, un oasis de vida en el velo oscuro del espacio.

La ciencia post-newtoniana, la teoría de sistemas y otros avances recientes en el pensamiento moderno, han reconocido lo que algunas viejas tradiciones espirituales y mitológicas han enseñado durante siglos; el planeta y toda forma de vida en él, modelan un conjunto interdependiente.

Las instituciones económicas, sociales y políticas deben engendrar un profundo respeto por esta interdependencia. Todos deben reconocer la necesidad imperativa de la cooperación global y la sensibilidad ecológica, si la humanidad quiere sobrevivir en este planeta. Los niños necesitan un planeta sano donde vivir, aprender y crecer. Necesitan aire puro, agua, luz solar, suelo fértil y todas las formas de los demás seres vivos que comprenden el ecosistema tierra. Un planeta enfermo no soporta niños sanos.

Se reclama una educación que promueva la alfabetización de la tierra para incluir una conciencia de la interdependencia planetaria, la congruencia del bienestar personal y global, el papel y abanico de responsabilidad del individuo.

La educación necesita enraizarse en una perspectiva global y ecológica, con objeto de cultivar, en las generaciones más jóvenes, un aprecio por la profunda interconectividad de toda vida. La educación de la tierra implica una valoración holística del planeta y de los procesos que sostienen la vida.

Principio 10. Espiritualidad y Educación

Las personas son seres espirituales en forma humana, que expresan su individualidad a través de los talentos, habilidades, intuiciones e inteligencias. Así como el individuo se desarrolla física, emocional e intelectualmente, cada persona también se desarrolla espiritualmente.

La experiencia y el desarrollo espiritual manifiestan una profunda conexión con uno mismo y con los demás, un sentido de significado y propósito en la vida diaria, una experiencia de globalidad e interdependencia

de la vida, un alivio desde la actividad frenética, la presión y sobre estimulación de la vida contemporánea, la plenitud de la experiencia creativa y un profundo respeto por los misterios ignominiosos de la vida. La parte más importante y válida de la persona es su interior, su vida subjetiva o su alma.

La ausencia de la dimensión espiritual es un factor crucial en el comportamiento autodestructivo. El abuso de drogas y alcohol, la sexualidad, el crimen y la ruptura familiar, todo es fuente de una búsqueda errónea de la conexión, el misterio y el significado; un escape del pánico de no tener una fuente genuina de plenitud.

La educación debe nutrir el crecimiento sano de la vida espiritual, no violentarla a través de la evaluación y competición inertes. Una de las funciones de la educación es ayudar a los individuos, a ser conscientes de la conectividad de toda vida.

Es fundamental para esta consciencia de globalidad y conectividad la ética expresada en las tradiciones del mundo: No hacer a los demás lo no se quiere para uno. También debe considerarse fundamental, para el concepto de conectividad, la potenciación del individuo.

Si todo el mundo está conectado con todo el mundo y también con cualquier cosa, entonces el individuo debe tener y tiene su singularidad.

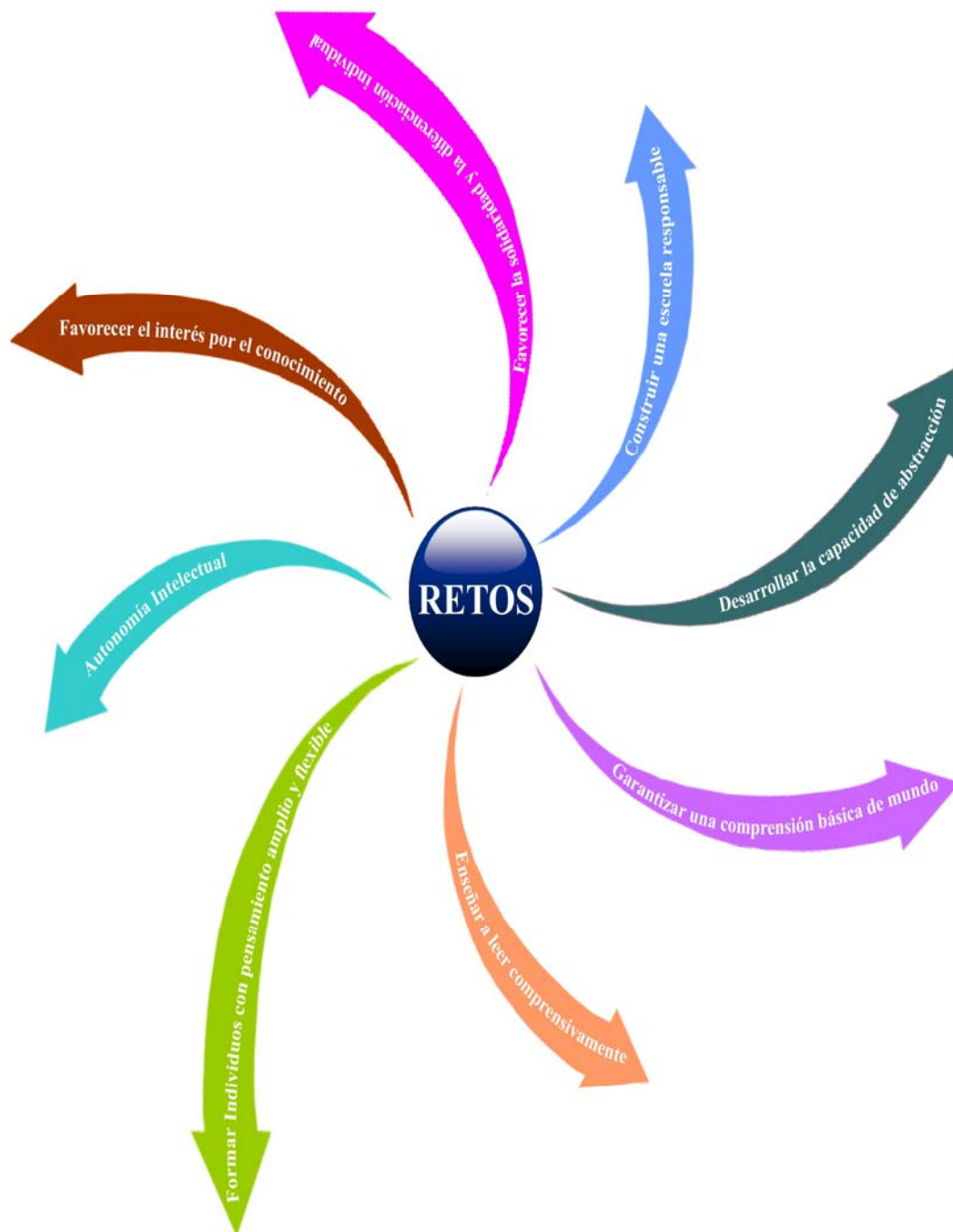
Fomentando un sentido profundo de conexión hacia los demás y hacia la tierra en todas sus dimensiones, la educación holística promueve un sentido de responsabilidad hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el planeta. La responsabilidad individual, grupal y global se desarrolla fomentando la compasión que causan los individuos que quieren aliviar el sufrimiento de los demás, instalando la convicción de que el cambio es posible y ofreciendo las herramientas para hacer viables estos cambios.

2.3.3. Los Retos de la Sociedad del Conocimiento

La educación tiene sus propios retos y no solo debe responder a las necesidades sociales históricamente determinadas, sino que debe dar respuesta a las demandas para desarrollar y potenciar las capacidades individuales, pero siempre dentro del marco histórico social. En tal sentido, se abordan las nuevas propuestas pedagógicas que, según Samper (2001), surgen como verdaderas alternativas frente a una escuela tradicionalmente dominante.

El enfoque de este punto se realiza analizando los diversos elementos que constituyen los retos de la educación para la sociedad del conocimiento:

Infograma 15
Elementos que conforman los retos de la educación
para la sociedad del conocimiento



Fuente: González B., M. (2009)

Desarrollar la capacidad de abstracción

El constructivismo, fiel continuador de los planteamientos de la psicología cognitiva contemporánea, considera que los procesos de pensamiento se desarrollarán necesariamente a partir del aprendizaje significativo y de las actividades desarrolladas por los estudiantes en los laboratorios, proyectos o talleres. La capacidad para interpretar, argumentar o proponer, se potenciará al colocar al alumno frente a un proyecto de investigación, a la elaboración de una encuesta o al confrontar los esquemas previos.

Al trabajar un contenido determinado en la escuela, se requiere la utilización de determinadas operaciones intelectuales y que, por consiguiente, éstas se desarrollan; sin embargo, esto ocurre de una manera desorganizada y esporádica, ya que el fin es permitir que el alumno comprenda determinado concepto y no que desarrolle determinada operación intelectual. Lo que ha llamado más la atención en el ambiente de la educación es la insistencia en desarrollar los procesos de pensamiento en forma intencional, en actividades paralelas al desarrollo curricular en las otras áreas del conocimiento.

El desarrollo del pensamiento, según Samper (ob. cit.), requiere un profesor especial porque los contenidos son, por naturaleza, transdisciplinarios y no disciplinarios como en la ciencia. Requiere un espacio determinado porque,

de lo contrario, los espacios serían absorbidos por las otras áreas y requiere un tiempo, pues el desarrollo exige una ejercitación continua, sistemática y dirigida.

El autor *in comento* señala que estudios nacionales e internacionales demuestran que, tal como está el sistema educativo, la capacidad para abstraer no se desarrolla por el simple hecho de que no se ejercita en la escuela. Y no se ejercita porque no se requiere para los aprendizajes específicos que hoy dominan la escuela mundial. Sin embargo, los individuos del futuro se enfrentarán ya no a materias primas y maquinarias, sino fundamentalmente a símbolos, y su trabajo como actividad dominante consistirá en analizarlos.

La verdadera esencia del trabajo simbólico es la capacidad de abstracción. Gracias a ella, la realidad pueda ser simplificada de modo que sea comprensible para la mente humana. El analista simbólico maneja ecuaciones, algoritmos, fórmulas, analogías, modelos e instrumentos de conocimiento, a fin de interpretar la realidad. La realidad se presenta como dato confuso que requiere inventario, como mezcla desordenada de ruidos, formas, colores y olores, carentes de sentido y es, gracias a la capacidad de abstracción, que esta realidad adquiere sentido y significancia (Bachelard, citado por Samper, 2001). El analista simbólico realiza este proceso ante los problemas relevantes para sociedad, ya sea abogado, compositor, investigador, científico,

biotecnólogo, guionista, pedagogo o publicista. El trabajo radica en procesar símbolos, identificar oportunidades, generar modelos.

Garantizar una comprensión básica de mundo

El desarrollo de los procesos de pensamiento no basta como finalidad de la educación. Además del desarrollo intelectual, se requieren instrumentos de conocimiento propios de cada ciencia. Por lo tanto, es necesario que el individuo posea instrumentos de conocimiento claros, diferenciados, organizados y estables. Pensar requiere tanto de los instrumentos como de las operaciones intelectuales y, debido a ello, la escuela tendrá que abordar los instrumentos y también las operaciones intelectuales. Para la pedagogía conceptual el pensamiento involucra los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales. Los instrumentos son aquello con los que se piensa y las operaciones aquellas que garantizan el procesamiento el accionar sobre los instrumentos.

Al respecto, Carretero (1999), sostiene que:

En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales, es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial. (p. 70).

La concentración en lo esencial resulta una de las tendencias mundiales en educación más importantes en el último tiempo. Así, una de las tesis esenciales de la reforma a la educación en Estados Unidos se ha levantado con la consigna “menos es más”, que expresa, de manera fiel, la necesidad de concentrarse y seleccionar los contenidos.

García, Pedro y Belloso (1999), consideran que:

Un debate, sobre los conocimientos básicos resulta urgente por muchas razones. Una de ellas es que estamos caminando hacia una sociedad de la información, donde el hombre va a ser bombardeado con un diluvio de información trivial y de puro entretenimiento. Si el individuo va a estar capacitado para encontrar su propia orientación y para distinguir lo esencial de lo accesorio, esto requiere conocimientos de fondo, un marco de referencia, algo que compare a la información que recibe. No es suficiente aprender a aprender. No podemos contentarnos con cultivar el proceso de trabajo. Una verdadera formación y educación es lo que hoy se necesita. (p. 60).

Como debería haber sido más evidente -y no lo es- hay que enseñar muchas menos cosas, pero que sean las esenciales y que puedan ser dominadas por los alumnos.

Enseñar a leer comprensivamente

En los albores del siglo XXI, mil millones de adultos aún no saben leer ni escribir. Uno de cada cinco habitantes del planeta, en plena sociedad global

e interconectada, no tiene acceso a la comprensión de los avisos de un autobús, un aviso callejero o un periódico, para no hablar de un pequeño cuento, ni menos de un artículo científico.

Al respecto, Gutiérrez, López y Arias (1993), señalan que el éxito o el fracaso escolar quedan prácticamente sellados en el primer año de vida escolar y, en este proceso, el aspecto educativo más importante es el aprendizaje de la lecto-escritura. El estudio realizado por los mencionados autores indica que la casi totalidad de los alumnos que obtuvieron resultados insuficientes y deficientes en las pruebas de lectura a los 7 años, resultan con aprovechamiento deficiente a los 11 años, solo el 41% de los estudiantes que obtuvieron resultados deficientes a los 7 años, logra niveles aceptables a los 11 años.

De Zubiria (1995), afirma que la participación en el sistema educativo no garantiza la comprensión lectora y que existen niveles diferentes de comprensión lectora. La lectura fonética es apenas un primer escalón en el proceso de aprendizaje lector y ella permite al lector, mediante el uso de operaciones analítico-sintéticas, la traducción de fonemas en sonidos, más no en proposiciones, conceptos o redes conceptuales; de allí que este proceso sea perceptual y no exija la aparición de la comprensión lectora. El peso que la escuela ha dado a la lectura fonética y la identificación que ha realizado entre

lectura fonética y lectura en general, representa un serio obstáculo en el camino para garantizar niveles de comprensión que aseguren que los términos sean significativos para el lector, que se infieran las proposiciones envueltas en las frases, que se puedan identificar entre ellas las macroproposiciones contenidas en el texto, su organización y su estructura y que se pueda leer los nexos entre la obra, el autor y la sociedad.

Formar Individuos con pensamiento amplio y flexible

La prioridad por formar individuos flexibles es una necesidad estrictamente contemporánea. El trabajo rutinario, sincronizado y cumplido que exigían las empresas y las instituciones, va en contravía a las tendencias mundiales señaladas. Los individuos que pensaban por sí mismos, que tomaban sus propias decisiones y donde éstas eran diferentes a las habituales, se constituían más bien en un problema, en una época en la cual ha predominado la homogenización. Hoy en día, el mundo ha comenzado a valorar la flexibilidad; y es así como, en toda empresa e institución importante, existen los creativos y, dentro de poco tiempo, constituirán uno de los departamentos más importantes.

Al respecto, Morin (2000), señala que la flexibilidad no solo tiene que ver con la formación de individuos de mentalidad amplia; además involucra a las instituciones y a todo el sistema educativo. La flexibilidad se refiere a las instituciones, al currículo, a la adecuación a las condiciones geográficas,

sociales, físicas y mentales de los individuos, a la atención a la diversidad. Frente a un sistema educativo tradicional, rígido y homogenizante, un sistema educativo creado a imagen de la fábrica y formador de obreros y empleados, en el que las asignaturas esenciales han sido la sumisión, la rutinización y el cumplimiento; la nueva escuela tendrá que reivindicar la diversidad y la formación para el análisis simbólico.

La casi totalidad de escuelas tradicionales se parecen entre sí. Los contenidos, estructuras, ambientes, maestros y fines son iguales; como si fueran idénticos los sujetos que forman. Éste es el resultado de la homogenización y uniformización heredada de la segunda ola. Homogenización y uniformización que las nuevas escuelas deberán sustituir por la diversificación y el respeto a la individualidad. Las escuelas deberán destinarse a formar individuos diferentes para variedades de opciones.

Este creciente y acelerado proceso de diversificación y flexibilización del sistema educativo, responde al acelerado proceso de flexibilización de la vida económica y social, y con seguridad seguirá acentuándose en los próximos años. En el futuro próximo aparecerán instituciones educativas más especializadas que respondan a los intereses y capacidades diferenciadas de los individuos. De esta manera se puede prever la aparición de instituciones educativas con énfasis especial en matemáticas, deportes, artes o ciencias.

Autonomía Intelectual

La vida contemporánea es flexible e incierta. La empresa pujante puede desaparecer en cualquier momento, los productos de gran aceptación, seguramente no existirán en pocos días; hasta los tiempos, los horarios y las empresas se flexibilizan (Adorno, 1998). En estas condiciones y en medio de un bombardeo asfixiante de información, el individuo se enfrentará a múltiples decisiones cognitivas, vivenciales y valorativas, sobre las que tendrá que optar. Por ello, la educación se enfrenta al reto de formar individuos que estén en capacidad de tomar todas y cada una de estas decisiones de manera responsable y, para ello, requiere formar individuos autónomos. Individuos que estudiaran a sus propios ritmos, en sus propios espacios y tiempos; que luego se convertirán en trabajadores que tomarán decisiones a diario, porque ya no deberían tener un jefe autoritario que decida por ellos.

En este orden de ideas, es necesario tomar en cuenta la opinión de Tudesco (1999), quien opina que las instituciones tradicionales están perdiendo su capacidad de socialización. El desempleo creciente debilita la integración económica de las personas el Estado-Nación entró en crisis y debilita la cohesión de sus miembros, la vinculación de la mujer al mercado laboral debilita la socialización primaria de los niños, los medios de comunicación no están ni preparados ni concebidos como instituciones socializadoras y hasta la propia escuela pierde su capacidad socializadora por su aislamiento y por la

obsolescencia de sus conocimientos. Savater (1991) hablará de la crisis de la familia y Feuerstein (1994) del debilitamiento de la mediación cultural.

Adorno (ob. cit.), señala que difícilmente en educación se encuentra una finalidad más importante que la autonomía. Sólo allí culmina propiamente el proceso educativo y por eso, para todo maestro consciente, debería ser siempre una meta el lograr que el alumno deje de necesitar su apoyo y participación para que viva por sus propios medios y fuerzas, en la dirección que determine. En este sentido se puede afirmar que, una función esencial de la educación, es garantizar una dinámica futura, para lograrlo se requiere una formación autónoma; en la acepción del autor, se hablará de la necesidad de que la educación cumpla un papel emancipador, para superar la barbarie de la coexistencia con la tortura, el genocidio, la represión y el prejuicio delirante.

Favorecer el interés por el conocimiento

No tendría sentido una propuesta educativa que no definiera y defendiera una acción clara y deliberada por el conocimiento que es el verdadero móvil de todo proceso intelectual. Ello es lo que garantiza que lo enseñado siga operando aún después de salir del salón de clase, y permite que el conocimiento alimente más conocimiento. Sin interés, poco valdría la comprensión conceptual o la habilidad para pensar, ya que el objetivo del docente es el que su alumno aprenda a aprender, para que cuando él no

esté presente sigan teniendo impacto sus enseñanzas. Pero, para esto, es indispensable cultivar el interés por el conocer, la necesidad por hacerse preguntas y la ansiedad por entender.

El interés por el conocimiento será esencial en una época en la cual la educación no tiene límites de edad ni de épocas. Como es sabido, la educación actual se desarrolla no solamente en las escuelas y universidades. Se extiende durante el período laboral y adulto del individuo. De esta manera, las empresas y las instituciones seguirán adelantando procesos educativos que antiguamente estaban restringidos exclusivamente a las instituciones educativas. Por ello se requiere cultivar el interés por la ciencia, la necesidad de preguntarse, la motivación por comprender el funcionamiento del mundo social, natural y matemático. Se requiere cuidar y aumentar las preguntas infantiles.

Favorecer la solidaridad y la diferenciación individual

El individuo es una creación reciente de la historia. Hasta hace muy poco tiempo para la Iglesia, los partidos políticos, los medios de comunicación o las escuelas, lo que existían eran masas de fieles, de productores y demandantes, de seguidores y de votantes, de lectores y oyentes y de alumnos.

El papel predominante alcanzado por el individuo en la fase actual del desarrollo del capitalismo ha hecho parecer lo colectivo como un valor

anticuado, casi que medieval. El individualismo es así un sello característico de la sociedad occidental actual.

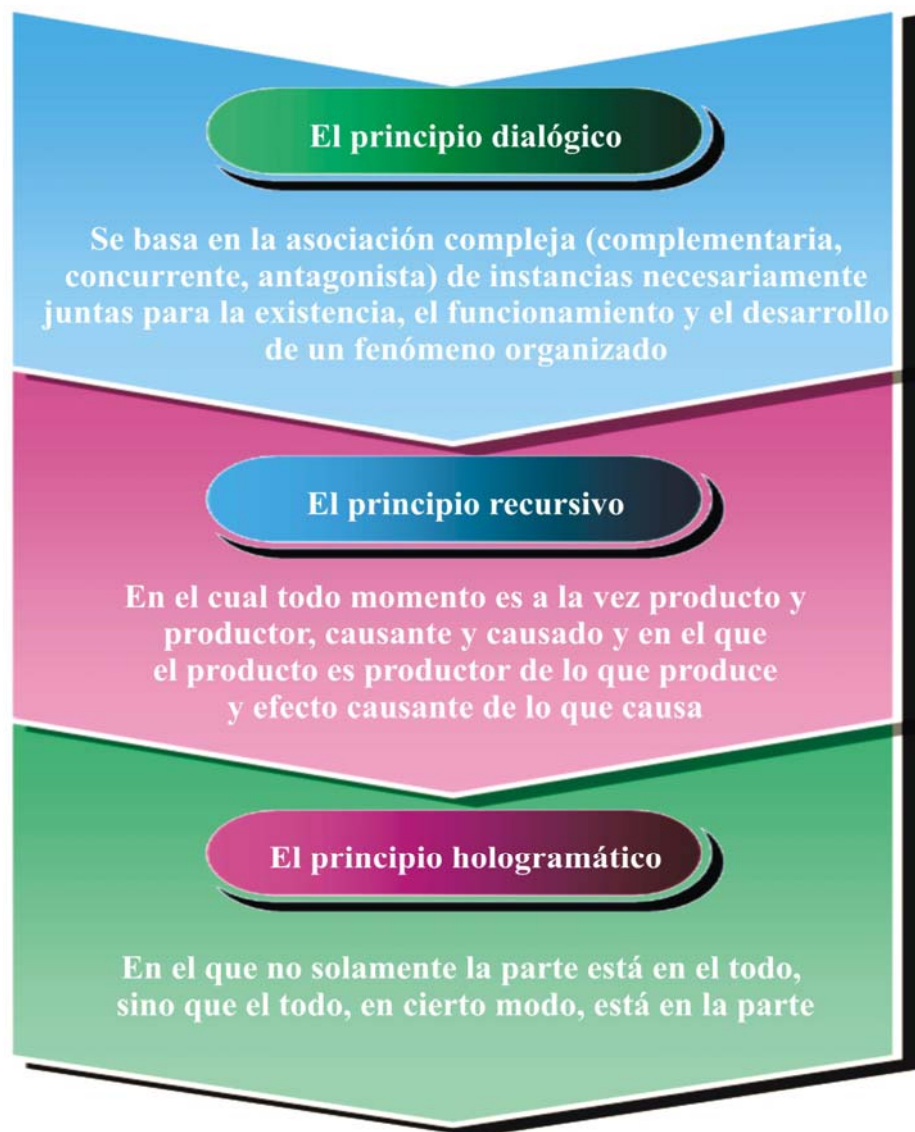
En estas condiciones podría parecer contradictorio defender la solidaridad; la angustia frente a la angustia del otro y la sonrisa y el placer derivados de la felicidad ajena. Sin embargo, y frente a la tendencia actual, la preocupación por los demás es también una tendencia natural del ser humano.

2.3.4. Educar para la complejidad

Actualmente, las sociedades están dirigidas por el paradigma analítico mecanicista en el que se ha ido forjando la cultura dominante del mundo occidental desde el siglo XVII. Por ello, la escuela, como institución destinada a la reproducción de esta cultura en las nuevas generaciones, está diseñada de tal modo que respira por los cuatro costados esa compartimentación propia del pensamiento analítico, llegando a envolver al alumnado, de tal modo, que ninguna otra aproximación se considera posible. Mientras que el pensamiento analítico pretende simplificar la complejidad de la realidad con una aproximación analítica, la educación holística pretende hacer frente a esta visión compartimentada y empobrecedora de la realidad mediante formas de aproximación de carácter holístico, que conllevan el establecimiento de relaciones entre las disciplinas y temáticas escolares, de este modo, busca abordar la realidad en toda su

complejidad. Esto significa que el holismo promueve educar para la complejidad. Morín (2003), filósofo de la complejidad, ha definido los tres principios del pensamiento complejo.

Infograma 16
Principios del pensamiento complejo



Fuente: González B., M. (2009)

Morín (citado por Malpica, 2008), basado en la teoría de la información, de los sistemas y la cibernética, así como en los procesos de auto-organización biológica, propone un camino como método que intenta estar a la altura del desafío de la complejidad. Expresa que estamos en la prehistoria del espíritu humano y el pensamiento complejo nos permitirá civilizar nuestro conocimiento. Así vemos como desde la cibernética, la teoría de los sistemas, la teoría de la información, la auto-organización en biología y el orden a partir del ruido planteado por Von Foerster (citado por Malpica, 2008), Morin (citado por Malpica, 2008) construye el paradigma de la complejidad, un método: el pensamiento complejo.

La complejidad es un concepto propuesto por Von Neumann (citado por Morin, 2003), enlazado con los fenómenos de auto-organización. Pero, contrariando nuestro deseo de encontrar paradigmas alternativos, la complejidad es una palabra-problema, no una palabra-solución, ya que indica más una forma de dialogar con la realidad que una forma de simplificar la realidad y abarcarla en su totalidad (completud), pues el conocimiento completo es imposible. El pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto del conocimiento.

Nace de la toma de conciencia de la ceguera del conocimiento en la cultura occidental, provocada por lo que Morin (ob. cit) llamó el paradigma de

la simplicidad, heredera del racionalismo cartesiano, que ha ido desarrollando, bajo un principio de disyunción, supuestas dualidades como la mente y el cuerpo, el sujeto y el objeto, la filosofía y la ciencia, la biología y la física, entre otros. Como consecuencia de esta disyunción, aparecen nuevas simplificaciones, como la reducción de lo complejo a lo simple (ejemplo: lo biológico a lo físico; lo humano a lo biológico, por mencionar algunos) y una especie de frenesí por encontrar la simplicidad de la unidad tras la complejidad cosmológica. Se ha ido buscando la simplicidad eliminando el ruido de fondo, el azar, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre. Solo el pensamiento complejo permite civilizar nuestro pensamiento y salir de la prehistoria.

Morin (ob. cit), destacar la complejidad de la noción de unidad múltiple, de forma que ella escapa de la unidad abstracta, tanto por lo bajo (reduccionismo) como por lo alto (holismo). La complejidad es la unión de la simplicidad con la complejidad; la unión de los procesos de simplificación, jerarquización, separación, reducción, con los contra-procesos que implican comunicación y articulación de lo disociado. Es decir, la complejidad escapa de la alternativa entre el pensamiento reductor, y el pensamiento globalizador u holístico, que no ve más que el todo. El paradigma de la simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo es que diverso (reducción), no admitiendo que lo uno puede ser lo múltiple, sin llegar a disolverse en él, y que lo múltiple será, al mismo tiempo, parte del lo uno.

Para este filósofo, la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. También comprende incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. Es una mezcla de orden y desorden, la caja negra que soslaya la cibernética. Admite una cierta ambigüedad en la relación sujeto/objeto, orden/desorden, auto/hetero-organización. No oculta la existencia de fenómenos inexplicables fuera del cuadro complejo que permite su aparición. Es una realidad a la cual no se ajusta el aparato lógico-matemático que disponemos actualmente.

Para el estudio, no admite partir de lo elemental, sino avanzar en diferentes niveles de complejidad creciente en cuanto a auto-organización, hasta alcanzar el problema humano, la antropología, como una hipercomplejidad.

Morin (ob. cit), aboga por un reencuentro entre humanismo y ciencia en un todo complejo que dará lugar a nuevos conceptos, nuevas visiones sobre los principios de distinción, conjunción e implicación, uniendo causa y efecto, producto con productor, admitiendo la incertidumbre y el desorden.

La complejidad no es una receta para conocer lo inesperado, pero nos vuelve prudentes y atentos ante la aparente trivialidad de los determinismos. El pensamiento complejo brinda una ayuda para una adecuada estrategia que permita resolver los problemas.

Entre las ideas que lo fundamentan se pueden mencionar: la naturaleza humana multidimensional, lógica generativa, dialéctica y arborescente o lógica configuracional que no es más que un proceso donde el investigador, de forma creativa, organiza la diversidad de lo estudiado en su diálogo con la realidad y de sus ideas en momentos de producción teórica que encuentran continuidad en la construcción de la teoría, ella no se expresa en un conjunto de reglas que orientan al investigador desde “afuera”, sino que es un proceso implicado con las necesidades intelectuales de éste, ante la realidad compleja e irregular que construye

En esta concepción lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan y como estrategia, contribuyen al encuentro de un método propio, tendiente a un pensamiento no encasillado y más consciente para la convivencialidad en el diálogo con la realidad.

El fin del método es ayudar a pensar para responder al desafío de la complejidad de los problemas; se apoya, además, en la teoría del caos (*khaps*: abismo, confusión, desorden) la cual explica que los sistemas complejos tienen un orden subyacente y los sistemas simples pueden producir un comportamiento complejo. En ese mismo escenario de ideas, se concibe al universo como un cóctel de orden, desorden y organización. A partir de la auto-eco-organización que va incluyendo todos los aspectos, el sujeto emerge al tiempo con el mundo

y así, sujeto y objeto, aparecen como dos emergencias inseparables de la relación sistema auto-organizador-ecosistema.

Al hacer de nuevo su entrada en la ciencia, los elementos que habían sido puestos entre paréntesis (aleatoriedad, información en el ambiente y sujeto con su creatividad), Morin (citado por Malpica, 2008) aporta herramientas para visualizar estos fenómenos integrados, porque hace énfasis ya no en sustancias sino en emergencias y las interacciones. Aborda la tragedia de la incertidumbre, como un metanivel, el cual no es más que la complejidad que se hipercomplejiza cuando surgen nuevos paradigmas, como es la convivencialidad con lo ecológico, lo cibernético y lo semiótico, entre otros, los cuales, en forma aleatoria, interactúan entre sí y con el pensamiento complejo, creando una filosofía postcontemporánea y, en consecuencia, una nueva cultura o subculturas.

Es así como, partiendo del hecho que “yo soy mi”, el “yo” es subjetivo y el “mí” objetivo, a través de mi “yo” hay un nosotros que habla, hay un “se” que habla; esto sería el primer principio de la incertidumbre y ésta es uno de los elementos del pensamiento complejo. (García, 2008)

La noción de complejidad busca la comprensión del mundo fenoménico a través de una integración de sus eventos, pues concibe la realidad como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparables y asociados donde encontramos presente la paradoja de lo uno y lo múltiple, como un holograma.

La complejidad intenta abordar las relaciones entre lo empírico, lo lógico y lo racional, oponiéndose al esquema clásico de las ciencias de la modernidad, separadas en disciplinas y especializaciones, la complejidad propone, a su vez, una visión integradora y multidimensional que a través de un trabajo transdisciplinario da cuenta de la complejidad de lo real.

La transdisciplinariedad es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización. La transdisciplinariedad camina hacia la autotransformación y hacia la creación de un nuevo arte de vivir y una nueva manera de pensar.

La idea del pensamiento complejo significa que no hay una respuesta sencilla o predeterminada para actuar. No es más que el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre en el seno del conocimiento y la vida cotidiana. Nada es sencillo, todo es complejo.

Es importante aclarar que no se trata de una teoría de la educación, ya que una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema y muchas veces las teorías no llegan a solucionar los problemas, de allí la crisis de los paradigmas.

El saber no nos hace mejores ni más felices, pero la educación puede ayudar a ser mejor y, si no feliz, enseñarnos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas. Pero la escuela de hoy mientras es “disciplinada”, los problemas del mundo son indisciplinados.

Cada persona debe ser plenamente consciente de que la propia vida es una aventura, incluso cuando cree que está encerrada en una seguridad; todo destino humano implica incertidumbre irreductible. Cómo iba a imaginarse el último Emperador chino, que pasaría el resto de su vida como jardinero.

Los educadores y educandos tienen que saber que los hombres no matan solamente en la noche de sus pasiones, sino también en la luz de su racionalización. Los educadores deben enseñar, como bien lo expresa González González (citado por García, ob. cit.) que:

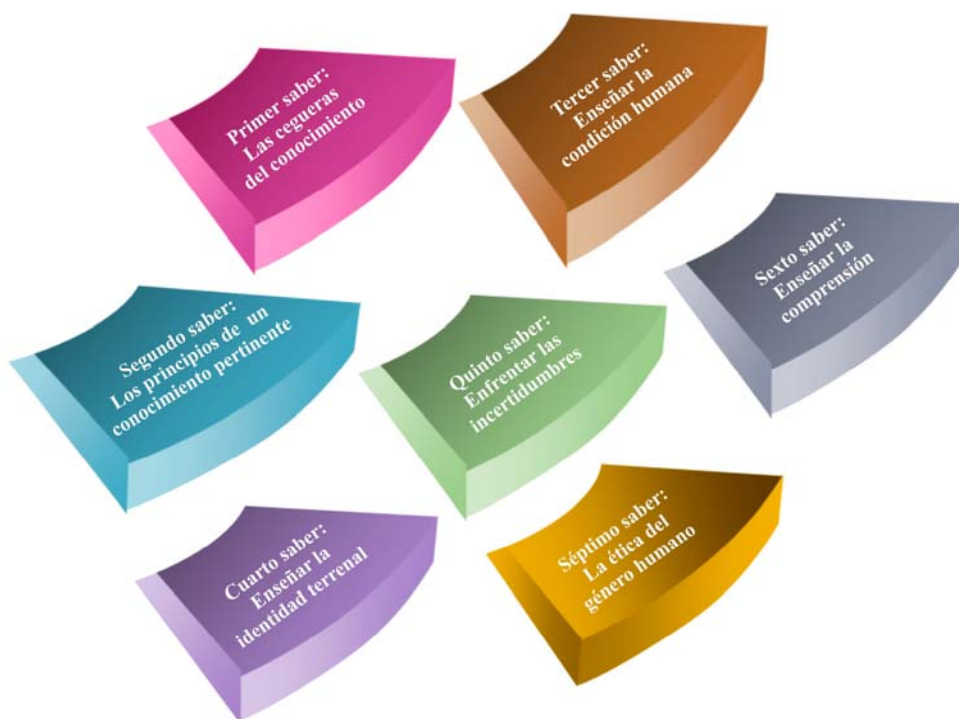
La historia universal y las historias nacionales están pobladas de gente “importante”: estadistas y militares famosos por sus matanzas, explotadores ilustres o intelectuales soberbios y cobardes. Los autores de la vida menuda y cotidiana, rara vez merecen los apelativos de sabios, héroes y santos. (p. 1)

La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y ésta debe conducir a la reforma de la enseñanza. Así como también no se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reforma previamente las instituciones.

Como pueden ver, la “cosa” es compleja. La posible solución estaría en una minoría de educadores, animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y en regenerar la enseñanza. Serán educadores que ya sienten el sentido de su misión. La educación debe contribuir a la autoformación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en un ciudadano, en una democracia.

El desarrollo de la aptitud para contextualizar y totalizar los saberes se convierte en un imperativo de la educación. Por ello es conveniente analizar los “siete saberes necesarios a la educación del futuro” expuesto por Morin.

Infograma 17
Los siete saberes de Morin



Fuente: González B., M. (2009)

Primer saber: Las cegueras del conocimiento

Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. La educación del futuro debe contar siempre con esa posibilidad. El conocimiento humano es frágil y está expuesto a alucinaciones, a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos, a la influencia distorsionadora de los afectos, al *imprinting* (la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias) de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de nuestras ideas.

Se podría pensar que, despojándonos del afecto, en todo conocimiento, eliminamos el riesgo de error. Es cierto que el amor, la amistad o el odio pueden enceguecernos, pero también es cierto que el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad. La afectividad puede oscurecer el conocimiento pero también puede fortalecerlo.

Se podría también creer que el conocimiento científico garantiza la detección de errores y milita contra la ilusión perceptiva. Pero ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencias intelectuales sus propios errores. Cuando ocultamos las incertidumbres aflora la ideología.

La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento. Debemos enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente. La búsqueda de la verdad exige flexibilidad, crítica y corrección de errores. Pero, además, es necesaria una cierta convivencialidad con nuestras ideas y con nuestros mitos.

El primer objetivo de la educación del futuro será dotar a los alumnos de la capacidad para detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y, al mismo tiempo, enseñarles a convivir con las ideas, sin ser destruidos por ellas. Se debe llevar una lucha crucial contra las ideas, pero no se puede hacer más que con la ayuda de las ideas. Uno de los objetivos de la educación para el futuro es que ni las mujeres ni los hombres sigan siendo juguetes inconscientes de las ideas y de las propias mentiras.

La educación, en razón de que no ha proyectado sus instrumentos persuasivos, debe motivar a las personas a conocer “qué es conocer”. La persona va comprendiendo la vida y sus relaciones como producto de ideas vagas y superficiales, no atendiendo a interpretar la realidad por sí misma. Es necesario desarrollar un estudio de las características biológicas y humanas de los procesos mentales del hombre para ver el entorno y las relaciones con certeza y no con ilusiones.

Segundo saber: Los principios de un conocimiento pertinente

Ante el aluvión de información es necesario discernir cuáles son las informaciones claves, ya que el exceso de información desinforma y mucha de esa información es manipulada por los centros de poder.

Ante el número ingente de problemas, es necesario diferenciar los que son problemas clave. Pero, ¿cómo seleccionar la información, los problemas y los significados pertinentes? Sin duda, develando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja.

Como consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse al contexto, a lo global, a lo multidimensional y a la interacción compleja de los elementos. Esta inteligencia general se construye a partir de los conocimientos existentes y de la crítica de los mismos. La configuración fundamental es la capacidad de plantear y resolver problemas, es decir, inteligencia es la capacidad de solucionar problemas; para ello, la inteligencia utiliza y combina las habilidades particulares. El conocimiento pertinente es siempre y al mismo tiempo general y particular. En este punto, se introduce una “pertinente” distinción entre la racionalización (construcción mental que sólo atiende a lo general) y la racionalidad (que atiende simultáneamente a lo general y a lo particular).

Los principios de un conocimiento pertinente, en donde se destaca que el papel del conocimiento es apreciar el entorno y sus relaciones de forma integral y global, en el que el ser humano sea no solo capaz de identificar los objetos, sino aprehenderlos y su lugar en el marco de la naturaleza. Hay que desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana, la cual no es otra que la ubicación de las informaciones en un sistema de interrelaciones que le dé sentido de pertenencia con el todo, pero que, a la vez, revele la profundidad y razón de ser de las partes.

Tercer saber: Enseñar la condición humana

Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer al ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado:

Quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro-mente-cultura; b) razón-afecto-impulso; y, c) individuo-sociedad-especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación.

La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra. El destino de la tierra, es nuestro destino. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.

El ser humano es a la vez físico, químico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico; toda esa composición del hombre está dispersa en la educación a través de las disciplinas, impidiendo una verdadera unidad que permita reunir y organizar los conocimiento dispersos en las ciencias de la naturaleza, las ciencias humanas, la literatura, la filosofía, por mencionar algunas. La unión entre la unidad y la diversidad del todo, es lo que se traduce en la condición humana.

Cuarto saber: Enseñar la identidad terrenal

La historia humana comenzó en África con una dispersión, una diáspora de todos los humanos hacia regiones que permanecieron aisladas durante milenios, produciendo una enorme Torre de Babel con diversidad de lenguas, religiones y culturas. En estos tiempos tardomodernos o hiperm modernos se ha producido la revolución tecnológica que permite volver a relacionar estas culturas, volver a unir lo disperso. La población media de los países industrializados, los llamados del primer mundo, se encuentran ya en un circuito

mundial de confort, circuito que aún está vedado a tres cuartas partes de la humanidad. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico y esa noción es el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre.

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no solo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra tierra, considerada como última y primera patria. El término “patria” incluye referencias etimológicas y afectivas, tanto paternas como maternas. En esta perspectiva de relación paterno-materno-filial en la que se construirá, a escala planetaria, una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual. Así como Bolívar decía (en el siglo XIX) que la Patria era América, ahora debemos decir (en el siglo XXI) la Patria es la Tierra.

El ser humano del siglo XXI no podrá entender su realidad sólo comprendiendo su condición humana, sino interpretando e internalizando la condición del mundo que hoy se muestra en una era planetaria, cuya fase actual es la mundialización. Existe la necesidad de un pensamiento policéntrico, que tenga la condición de un universalismo no abstracto, sino conciente de la unidad-diversidad de la condición humana. Un pensamiento que siendo alimentado por las culturas humanas respete sus límites individuales y profundice sus lazos comunicantes.

Quinto saber: Enfrentar las incertidumbres

Todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá de forma natural. En los siglos pasados, las grandes civilizaciones, siempre creyeron que el futuro se conformaría de acuerdo con sus creencias e instituciones. El Imperio Romano, tan dilatado en el tiempo, es el paradigma de esta seguridad de pervivir.

Sin embargo, cayeron, como todos los imperios anteriores y posteriores, el musulmán, el bizantino, el austrohúngaro y el soviético.

La cultura occidental dedicó varios siglos a tratar de explicar la caída de Roma. Todo centro de poder irremediablemente lleva en sí su propia destrucción. El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro.

La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como la formulación de la nueva manera de ver la ciencia. La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Todo ello obedece, en gran medida, al azar o a factores impredecibles; la extinción es la regla, la evolución es la excepción.

Pero la incertidumbre no versa sólo sobre el presente y el futuro. Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe, sobre todo, la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. Una vez que tomamos una decisión, empieza a funcionar el concepto de ecología de la acción; es decir, se desencadena una serie de acciones y reacciones que afectan al sistema global y que no podemos predecir los resultados.

Ahora bien, nos hemos educado aceptablemente bien en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certeza, no viceversa.

Enfrentar la incertidumbre, es un llamado a la educación, como sistema, a que se preocupe más por comprender el campo de las incertidumbres pero desde la óptica de la certeza, esto quiere significar que el educador asuma la responsabilidad de generar estrategias alternativas ante los acontecimientos o hechos inesperados, muy a la par de poner en práctica el liderazgo transformacional para enfrentar con plenitud los cambios. Toda nuestra enseñanza tiende al programa, nuestro objetivo es cumplir el programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y, si es posible, la serendipia (descubrimiento infortunado e inesperado que se ha realizado accidentalmente). La estrategia busca sin cesar juntar informaciones y verificarlas, y modifica

sus acciones en función de las informaciones recogidas y de las casualidades con las que se encuentra en el camino.

Sexto saber: Enseñar la comprensión

La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación tiene que abordar de manera directa y en los dos sentidos: a) comprensión interpersonal e intergrupala; y, b) comprensión a escala planetaria.

La comunicación no implica comprensión. Esta última siempre está amenazada por la incomprensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. A veces confrontamos cosmovisiones incompatibles. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir el ser humano a una o varias de sus cualidades que son múltiples y complejas. Impedimos la comprensión al marcar a determinados grupos con una etiqueta: terrúo, escuálido, ladrones, corruptos. Pero, positivamente, tenemos que ver las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás; y, b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atente a la dignidad humana.

La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas. Fomentar la laicidad, que es la racionalidad crítica opuesta a los dogmas, a los

cultos de la personalidad; es la pluralidad opuesta al monopolio de la verdad. Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia plena, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.

Enseñar a comprender, es la respuesta a la necesidad de que el ser humano aprecie con sus sentidos el conocimiento y no se quede en superficialidades. El diálogo es una vía expedita para que el hombre cultive su intelecto y comprenda la heterogeneidad y complejidad de su mundo.

A pesar de existir, hoy más que nunca hay una profunda amplitud en el ámbito de la información y la comunicación. Hay una gran debilidad en la comprensión de los mensajes y, por ello, es preciso enseñar a comprender, a eliminar el egoísmo propio de los hombres y transmitir eficientemente el conocimiento, elevando de ese modo la moral en las relaciones humanas y superando los obstáculos propios de la condición de imperfección de los hombres.

Séptimo saber: La ética del género humano

En la ética del género humano, como ya es sabido, existen éticas particulares, pero la enseñanza de una ética válida para todo el género humano,

es una exigencia de nuestro tiempo y está presente en el bucle individuo-sociedad-especie como base para enseñar la ética venidera.

En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos de consenso y disenso.

El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría.

En el bucle individuo-especie se fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

La educación ha de conducir a un proceso constante de interacción y comunicación entre el individuo, la sociedad y la especie; cada ser humano lleva en sí mismo esa triple realidad de la que debe ser consciente, remarcándose la condición de dos finalidades ético-políticas inherentes “al hombre y a su circunstancia” como decía Ortega y Gasset (citado por

García, 2008): una, el establecimiento de una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos, teniendo como estructura expedita el sistema democrático; y otra, concebir la condición humana como comunidad planetaria, en la cual ya no solo es importante lo terrestre como influencia en el hombre, sino el universo como potencialidad compleja e incierta de nuevos escenarios humanos.

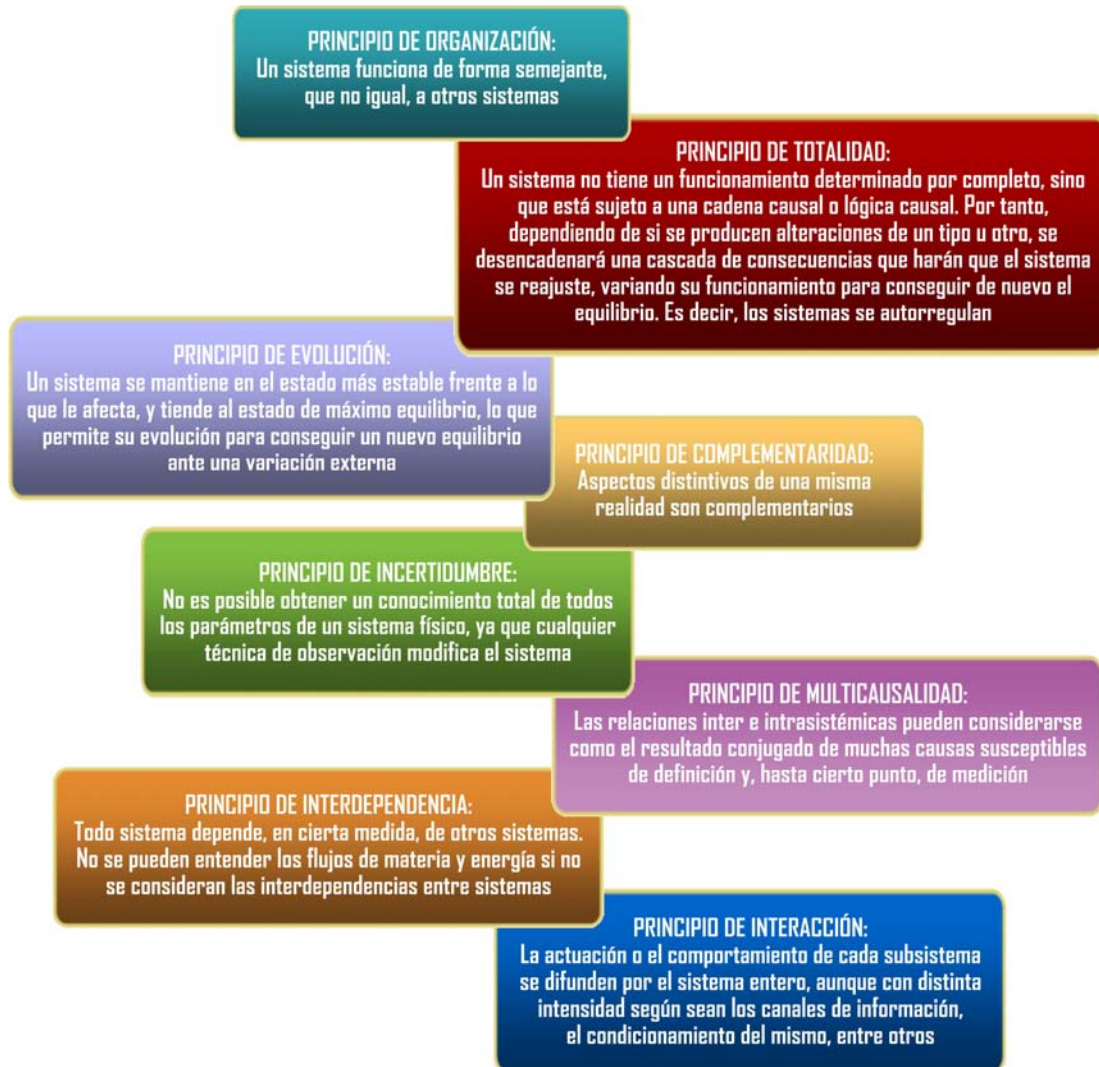
Los siete saberes antes expuestos, pretenden única y esencialmente exponer problemas centrales o fundamentales que han permanecido por completo olvidados o ignorados y que son necesarios para la educación de este siglo.

2.3.5. Teoría General de Sistemas

La Teoría General de Sistemas es una nueva visión metateórica y transdisciplinar de los procesos, tanto naturales como humanos, por la cual se considera que todos los elementos de la realidad física son sistemas, compuestos a su vez por subsistemas menores e integrados, incluidos de una forma jerárquica e interdependiente en sistemas más amplios, de tal suerte que el todo es algo más que la mera suma de sus partes: las propiedades de un sistema no pueden reducirse a las propiedades de los subsistemas que lo componen. La Teoría General de Sistemas se apoya en los principios, señalados por Yus Ramos (2001).

Infograma 18

Principios de la Teoría General de Sistemas



Fuente: González B., M. (2009)

Se trata, de una teoría que se opone radicalmente a la visión cartesiana de la realidad, al prestar atención a la totalidad.

Para O'Connor y McDermott (1998), los sistemas son entidades cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la interacción de sus

partes. El comportamiento de un sistema depende de la estructura global: si se cambia la estructura, se modifica el comportamiento del sistema. Así pues, un sistema es un conjunto de partes que funcionan como una sola entidad. Puede estar compuesto de muchas partes más pequeñas o ser él mismo parte de un sistema mayor. De esta definición de sistema, se infieren algunas características básicas propias de este tipo de estructuras.

Infograma 19 Características del Sistema



Fuente: González B., M. (2009)

2.3.6. Características del Paradigma Sistémico

Este paradigma ha de ser, de naturaleza inclusiva, es decir, no tanto una visión alternativa como una visión ampliada, que incluya las virtudes del pensamiento analítico, pero que supere sus limitaciones.

Actualmente está cobrando un valor creciente un tipo de pensamiento que se inspira en la filosofía holística, remozado con las nuevas aportaciones de la teoría de sistemas y los modelos cibernéticos, así como las aportaciones de la ecología.

Este pensamiento se llama por ello pensamiento sistémico y también se le conoce como pensamiento complejo, que va conformando un nuevo paradigma que se viene denominando paradigma sistémico, también conocido como holístico o ecológico.

La ciencia de sistemas proporciona a los científicos una amplia variedad de metodologías cada vez más rigurosas para estudiar y predecir, de manera más exacta, el comportamiento de los sistemas complejos.

Dado que el centro de atención está en el bosque como un sistema integrado de relaciones, más que en los árboles como entidades separadas,

estas metodologías podrían caer también en el error de ignorar el conocimiento sobre los árboles, necesitando para ello la precisión de las herramientas analíticas. Por ello, más que suplantar al pensamiento analítico, el pensamiento sistémico lo abarca y le añade una nueva forma de abordar el conjunto.

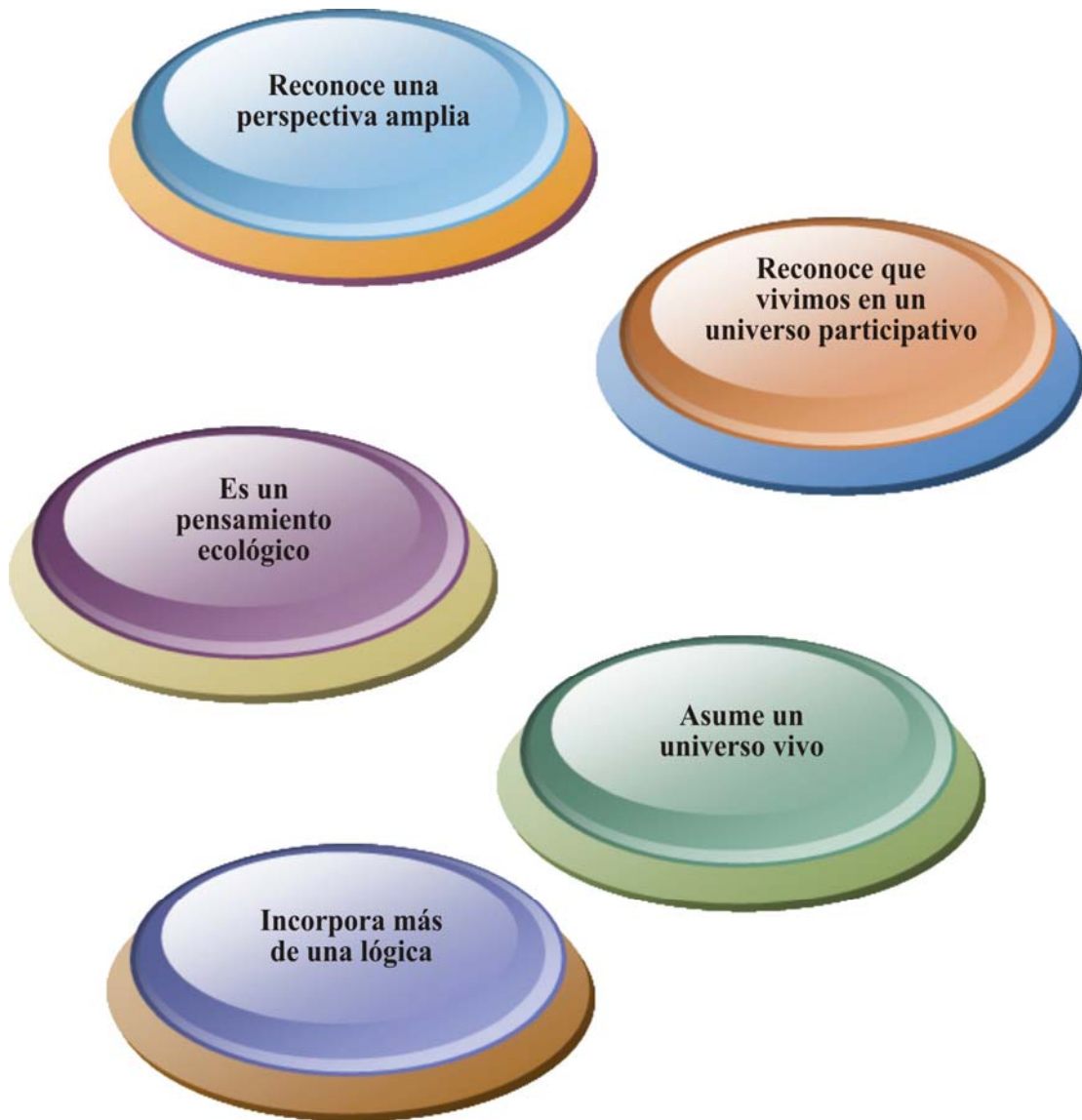
Cada aproximación proporciona una importante y necesaria información de la naturaleza de la realidad, de modo que la cuestión es saber cómo dos perspectivas tan diferentes pero complementarias se pueden usar para lograr una máxima profundización, conocimiento y efectividad.

Esta perspectiva refuerza la indagación intuitiva de que ninguna entidad discreta y simple puede ser completamente comprendida, separada de la compleja globalidad de la que forma parte integral.

La globalidad proporciona el contexto del que adolece nuestro conocimiento de realidad parcial. Es decir, el pensamiento sistémico es un pensamiento contextual porque reconoce que sin un contexto, el significado está truncado y es incompleto.

Clark (1997), distingue varias características del pensamiento sistémico que ayudan a distinguirlo del pensamiento analítico.

Infograma 20
Características del Pensamiento Sistémico según Clark



Fuente: González B., M. (2009)

Incorpora más de una lógica: El pensamiento analítico es por su propia naturaleza un proceso excluyente. Si incluye una cosa, su lógica excluye a la otra por definición. Dado que el pensamiento sistémico proporciona una

visión amplia, es lógico que sea inclusivo e integrador respecto a formas diferentes de pensamiento. Es decir, el pensamiento sistémico une los opuestos, reconoce la diversidad y las diferencias, por lo que no excluye el valor del pensamiento analítico, sino que lo respeta.

Esta forma de pensamiento sugiere nuevas perspectivas, nuevas indagaciones y nuevas formas de organizar la información para lograr resultados más óptimos. Por ejemplo, es capaz de combinar los avances de la ciencia y la sabiduría popular, y con ello puede diseñar tecnologías que se apoyen en valores humanos y no destruir la cultura de cada comunidad humana.

Para hacer frente a esta realidad que advertimos ahora como compleja y a escala planetaria, se necesita todos nuestros recursos cognitivos, tanto los analíticos como los sistémicos.

Asume un universo vivo: La metáfora de la revolución científica y del quehacer científico, alimentado por el pensamiento analítico, es la máquina. Frente a esta metáfora sin vida, la metáfora que mejor representa la visión sistémica del mundo es el organismo, lo cual encaja en la famosa Hipótesis Gaia, que considera a la tierra como un superorganismo vivo y a la humanidad como su red de conciencia.

La metáfora orgánica y la Teoría de los Sistemas Vivientes sobre la que se basa, sugiere que todos los subsistemas de los planetas, tanto ecológicos como culturales, son también sistemas vivos autorreguladores y auto-organizativos. A un macronivel, esta metáfora también sugiere que el universo en sí puede ser un sistema vivo.

Es un pensamiento ecológico: Dado que los sistemas ecológicos de la Tierra son modelos de sistemas vivos auténticos y prácticos, lo que sabemos sobre cómo funcionan los sistemas ecológicos nos proporciona la mejor comprensión de cómo funcionan otros seres vivos sistémicos.

Del mismo modo, el pensamiento sistémico puede aplicar estos principios para aumentar nuestro conocimiento de cómo diseñar los sistemas culturales, económicos, políticos y organizativos para una función más eficiente. Ésta es la razón de la emergencia de lo que se ha venido llamando visión ecológica del mundo y a este paradigma como paradigma ecológico.

Reconoce que vivimos en un universo participativo: La esencia del pensamiento sistémico es captada en la extendida frase pensar globalmente, actuar localmente, que se basa en el principio de que cualquier influencia sobre una parte de un sistema tiene un impacto

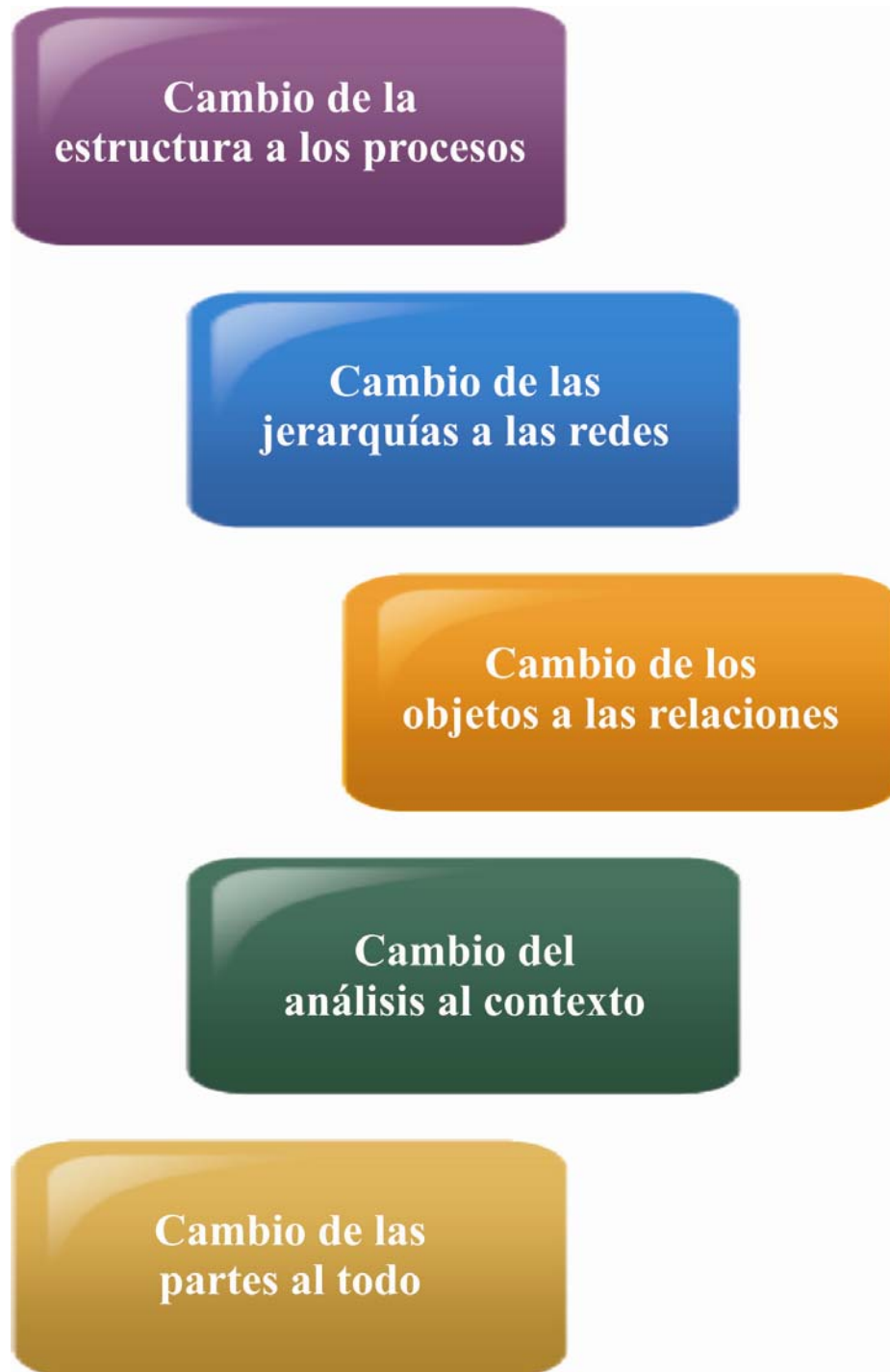
global sobre el sistema en su conjunto. Esto es lo que metafóricamente se conoce como efecto mariposa y como globalización.

Esto es más que evidente en los llamados problemas ambientales globales, como la contaminación atmosférica: cualquier contaminación parcial en un punto del mundo tiene efectos globales en la atmósfera como sistema planetario. Pero también es evidente en un planeta humano globalizado por la mejora de las comunicaciones, siendo obvio que determinadas decisiones políticas o económicas tomadas en un punto del planeta pueden tener fuertes consecuencias en todo el planeta.

Reconoce una perspectiva amplia: Dada su muy amplia perspectiva, el pensamiento sistémico nos permite anticipar mejor los problemas y, de este modo, hacerles frente antes de que lleguen o hayan sucedido. Una vez que reconocemos la necesidad de una perspectiva amplia, podemos diseñar los mecanismos por los que ha de lograrse un objetivo futuro.

A estas características, Capra (citado por Yus Ramos, 2001), añade otras más que permiten advertir los cambios básicos que supone la perspectiva del pensamiento sistémico respecto al pensamiento mecanicista y reduccionista, tomando como ejemplo los sistemas vivientes:

Infograma 21
Características del Pensamiento Sistémico según Capra



Fuente: González B., M. (2009)

Cambió de las partes al todo: De acuerdo con la visión sistémica, un sistema vivo tiene propiedades esenciales como tal sistema que no tienen ninguna de las partes. Éstas se alcanzan a partir de las interacciones y relaciones entre las partes. Estas propiedades se destruyen cuando el sistema es diseccionado, sea física o teóricamente, en elementos aislados.

Por ejemplo, la materia y la energía circulan en ciclos a través de un ecosistema; todas las sustancias están reciclándose continuamente. Las cadenas alimentarias que originariamente creían ver los ecológicos, han resultado ser realmente redes alimentarias. Son redes, y hay ciclos en estas redes, que están enlazados por bucles de retroalimentación. Todas son propiedades que sólo pueden comprenderse si se observa el ecosistema como un todo. Si se establece una brecha entre las especies de un grupo y se hace una lista de ellas, como harían los taxónomos, nunca se descubrirá que existen patrones cíclicos que los interconectan.

Cambio del análisis al contexto: Este cambio de las partes al todo no es fácil que se produzca, ya que todos estamos condicionados desde nuestra crianza y nuestra educación, para pensar en términos de las partes. La empresa global del pensamiento filosófico occidental ha sido mecanicista y reduccionista, concentrada en las partes.

El gran impacto del siglo XX en la ciencia fue reconocer que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos por este método de análisis. Esto no significa que deba suprimirse este método, pues aún es muy útil para muchas cosas, sino que ha de enriquecerse porque es limitado. En la aproximación sistémica, las propiedades de las partes sólo se pueden comprender dentro de un amplio contexto, dentro del conjunto del que forman parte.

Sólo entonces se comprenderá, por ejemplo, por qué un pájaro tiene ciertos colores. Si se sabe algo de evolución, se sabrá cómo se originan y evolucionan estos colores. Se comprenderán las propiedades desde el contexto del medio de este animal y desde su contexto evolutivo.

Cambio de los objetos a las relaciones: En 1920, los físicos descubrieron que, en última instancia, no hay partes. Lo que llamamos parte es meramente un modelo en una red inseparable de relaciones. Por supuesto, es muy útil definir las partes, pero esta definición es a menudo arbitraria y aproximada, y necesita ser flexible.

Por otro lado, el cambio de las partes al todo también puede verse como un cambio de los objetos a las relaciones. En la visión mecanicista, el mundo se contempla como una colección de objetos, y las relaciones entre ellos son secundarias. En la visión sistémica, convenimos que los objetos en sí, los

organismos en un ecosistema o las personas en una comunidad, son redes de relaciones, engarzadas en amplias marañas. Para el pensador sistémico, las relaciones son primarias, mientras que los objetos son secundarios.

Cambio de las jerarquías a las redes: Una notable propiedad de los sistemas vivos es su tendencia hacia estructuras de sistemas múltiples dentro de otros sistemas. Tomemos nuestro propio organismo como ejemplo. Al nivel más pequeño tenemos células, y cada célula es un sistema viviente. Estas células se combinan para formar tejidos, los tejidos para formar órganos. El organismo completo es una red de todas las relaciones. A continuación, el organismo como conjunto existe en seno de unas relaciones sociedades, dentro de sistemas sociales y dentro de ecosistemas socio-naturales.

En cada nivel, se tienen sistemas que están globalmente integrados, mientras que al mismo tiempo están siendo partes de conjuntos más amplios. En el mundo viviente encontramos sistemas vivientes dentro de otros sistemas vivientes, lo mismo que encontramos redes de interacción que forman parte de redes de interacción más amplias. Desde el nacimiento de la ecología, estas ordenaciones de sistemas múltiples han sido llamadas jerarquías, un término mal utilizado derivado de las jerarquías humanas con una estructura jerárquica altamente rígida de dominación y control, que no tiene nada que ver con el orden multietiquetado encontrado en la naturaleza. Por ello, algunos autores

han propuesto utilizar el término holarquía para diferenciar los ordenamientos holísticos de los ordenamientos mecanicistas o jerarquías.

Cambio de la estructura a los procesos: Todos los conceptos sistémicos aquí discutidos pueden verse como diferentes aspectos de una gran rama del pensamiento sistémico, al cual podemos llamar pensamiento contextual. El pensamiento contextual significa pensamiento en términos de conectividad, contexto y relaciones. Hay otra rama en el pensamiento sistémico que es de igual importancia. Esta segunda rama es el pensamiento procesual.

En el esquema mecanicista de la ciencia cartesiana, hay estructuras fundamentales y, por tanto, hay fuerzas y mecanismos a través de los cuales éstas interactúan, dando lugar a procesos. En la ciencia sistémica, cada estructura se ve como la manifestación de procesos subyacentes. La estructura y los procesos siempre van juntos; son dos lados de la misma moneda. El pensamiento sistémico es siempre un pensamiento procesual.

En este orden de ideas, es importante mencionar que O'Connor y McDermott (1998), el pensamiento sistémico es un método para identificar algunas reglas, patrones y sucesos que nos permiten prepararnos para el futuro e influir sobre él de alguna forma. Entre otras cosas, el pensamiento sistémico sirve para lo siguiente:

Infograma 22
Utilidad del pensamiento sistémico



Fuente: González B., M. (2009)

La importancia del pensamiento sistémico ha llevado a crear una nueva disciplina, con este contenido, en algunos centros educativos abiertos a la innovación. Esto es fundamental, pues nos han enseñado a pensar de manera lógica, a comprender mediante el análisis, descomponiendo los sucesos en partes para luego volver a unirlos. Sin embargo, esta forma de proceder no funciona cuando lo que manejamos son sistemas, realidades complejas, donde ni las personas ni los acontecimientos se rigen por las reglas de la lógica, pues a menudo la causa y el efecto pueden estar muy distanciados en el tiempo y en el espacio.

El pensamiento sistémico es útil para cualquier persona, ya que a menudo se afrontan problemas cuya estructura corresponde a un sistema, y para resolverlos hemos de descubrir dicho sistema, consiguiendo con ello ampliar el campo de opciones y ejercer un mayor control sobre los acontecimientos. Al pensar en términos sistémicos, deja de haber culpas y reproches hacia otros y hacia nosotros mismos. Siendo conscientes de los bucles de realimentación, viendo claramente que nadie es el responsable absoluto de nada dentro de un sistema. Los comportamientos están determinados principalmente por la estructura del sistema. Luego si hay problemas, hay que entender un sistema, y con ello se puede intentar cambiarlo a fin de resolver dichos problemas. Entre las directrices que recomiendan O'Connor y McDermott (1998) figuran las siguientes:

Infograma 23
Directrices del Pensamiento Sistémico



Fuente: González B., M. (2009)

Establecer conexiones: Todo lo que se experimenta es realimentación, lo que implica que se debe pensar en círculos, en lugar de en líneas rectas, y establecer conexiones. El paradigma analítico establece una separación entre lo que experimentamos y las consecuencias de nuestros actos. En cambio, el pensamiento sistémico, que se realiza en círculos, aporta más capacidad y flexibilidad, permitiendo conectar la experiencia vivida, y nos hace sentirnos como parte real del mundo. Contemplar las relaciones, vernos como parte de ellas y pensar en círculos es la parte más importante del pensamiento

sistémico. Este profundo cambio de pensar transforma nuestro mundo, y de ver relaciones de causa y efecto, pasamos a contemplar un proceso en marcha, dinámico, que se autosostiene y del que constituimos la pieza central.

Contemplar los efectos secundarios: Siempre hay efectos secundarios, y lo que puede parecer un efecto secundario (y por tanto menor) desde nuestra perspectiva, tal vez sea un efecto clave para otra persona. La cuestión es si los efectos secundarios son lo suficientemente graves como para generar realimentación de compensación hacia el que ha originado el bucle, Si bien es cierto que los efectos secundarios pueden dar problemas, también actúan a nuestro favor de una forma muy poderosa.

Buscar soluciones diferentes al esfuerzo: Se puede conseguir un gran cambio a partir de un pequeño esfuerzo si se conoce el punto de palanca. A la inversa, si no se conoce el sistema, se pueden hacer grandes esfuerzos por influir en algo sin obtener ningún resultado. Ponerse en contra de un bucle de esfuerzo es una pérdida de tiempo si está actuando al mismo tiempo como un bucle de compensación. Cuanto más esfuerzo se hace, más parece que el sistema empuja en dirección contraria, pero en realidad el sistema no hace más que canalizar nuestra propia fuerza. La solución está en debilitar el bucle de compensación, en averiguar qué es lo que está frenando el avance. Ante un problema, el pensamiento sistémico lo aborda mediante una serie de preguntas

destinadas a establecer un objetivo, determinar el bucle de compensación hacia lo que queremos, alcanzar la estructura del problema sin culpabilidades, examinar la realimentación y finalmente nuestros modelos mentales. Nuestros modelos mentales son parte del sistema que intentamos entender, de forma que al establecer los límites del sistema, hemos de asegurarnos de que nos hemos incluido dentro de él.

Concentrarse en el vínculo más débil: Una forma de cambiar un sistema consiste en cambiar su parte más débil. El lugar por donde el sistema se podría romper bajo presión puede servir de punto de palanca para conseguir que el sistema funcione con mayor eficiencia y capacidad de respuesta. La mejora continua se puede conseguir si los esfuerzos se concentran en el vínculo más débil o lento de la cadena, y siempre teniendo en cuenta la totalidad del sistema. Detrás del vínculo débil suele haber un modelo mental que no ha sido sometido a examen y rige la situación. Cambiar el modelo mental que genera el vínculo débil constituye un aprendizaje generativo, e impide que vuelva a surgir el mismo problema. Cualquier exceso es perjudicial para el sistema. Cuando se intenta maximizar una parte del sistema, la realimentación funciona de tal manera que presiona al resto de las partes hasta romper el equilibrio. Por tanto, si hacemos que una parte del sistema sea muy rápida o eficiente, es posible que el conjunto del sistema se vuelva menos eficiente. Lo mejor a largo plazo es lo adaptable, no lo bien adaptado, pues en este último caso sólo será

eficiente en una época y un contexto muy concreto, de modo que al cambiar esta situación ya no es válido. El momento en que estamos mejor adaptados es también el momento en que somos más vulnerables a los cambios. No debemos cambiar con los tiempos, sino antes, pues de lo contrario corremos el riesgo de que sean ellos los que nos cambien a nosotros.

Tener en cuenta los retrasos: Solemos pensar en las consecuencias de nuestros actos de manera lineal. No podemos anticiparnos demasiado; nos olvidamos de que habrá una realimentación en el sistema, y es muy posible que se produzca transcurrido un tiempo. Puede que el círculo se complete mucho más tarde y desbarate nuestro plan lineal. La realidad es que no tenemos en cuenta el tiempo. Todo pensamiento es una simulación, se trata de valorar las posibilidades y prever las consecuencias desde la seguridad de nuestro pensamiento, antes de arriesgarse inútilmente y descubrir las consecuencias directamente en la vida real. Los actos de la vida real son irreversibles; el tiempo no da marcha atrás. No obstante, podemos cambiar nuestro modo de pensar, examinar primero nuestra parte en el sistema, después nuestros modelos mentales, tener en cuenta los retrasos temporales y ser conscientes de que no podemos librarnos de las consecuencias de nuestros actos. Al cambiar nuestro modo de pensar, cambiaremos también nuestro comportamiento en un bucle de refuerzo que, a su vez, cambiará nuestro modo de pensar, y así llegaremos a tomar decisiones más acertadas.

No obstante, el pensamiento sistémico también presenta limitaciones, la primera es que no proporciona el tipo de detalle que, a menudo, se requiere para profundizar en alguna cosa en particular, que puede ser importante. Por ejemplo, mientras el pensamiento sistémico capacita para predecir el potencial ecológico destruido en una gran masa de agua como un lago, sin el conocimiento detallado de los polucionantes y sus efectos, proporcionados por una ciencia de las partes, sería imposible una rehabilitación a corto plazo, en consecuencia, queda claro que el nuevo paradigma debe ser inclusivo, pues tanto el pensamiento analítico como el pensamiento sistémico son capacidades complementarias.

2.4. La Formación Integral en el Marco del Nuevo Proyecto Educativo

2.4.1. Un Nuevo Paradigma para la Formación de los Recursos Humanos

Un paradigma es una síntesis de creencias, compromisos grupales maneras de ver, compartidas por una comunidad científica. Pues bien la comunidad de educadores en diferentes niveles comienza a compartir nuevas creencias y maneras diferentes de ver el proceso instruccional. Se está gestando una novedad paradigmática en la educación y formación de recursos humanos.

Para Morin (1982), un paradigma se presenta como un principio capaz de producir distinciones, relaciones, oposiciones fundamentales entre nociones, las cuales generan y controlan las teorías discursos de una comunidad científica.

En nuestro caso, la comunidad de educadores comienza a percibir nuevas relaciones entre dimensiones y variables del quehacer educativo y a distinguir procesos para dar paso a un discurso novedoso y fértil en el área instruccional. Los paradigmas funcionan a manera de patrones, modelos mentales o reglas operativas que posee principios fundamentales que le rigen .

Infograma 24
Principios de los modelos mentales



Fuente: González B., M. (2009)

La praxis educativa e instruccional necesita urgentemente un nuevo modelo mental que le permita insertarse en la epísteme emergente y dar respuestas a problemas impostergables.

Infograma 25

Funciones de un nuevo modelo mental



Fuente González, M. (2009)

Dentro de la perspectiva de la Quinta Disciplina de Senge, parece improrrogable que los educadores y gerentes de recursos humanos se muevan dentro de modelos mentales, representaciones e imágenes nuevas, fértiles y avanzadas. Es urgente un cambio de paradigma para proporcionar piso epistemológico a la responsabilidad y al perfil profesional del docente en todos los niveles de desempeño.

Hoy se sostiene que conocer es conferir significado a lo que la mente percibe. El factor interno que confiere significado se atribuye a que nuestra mente está estructurada con una serie de presupuestos aceptados tácitamente, convive con una filosofía implícita, posee un marco de referencia y alberga gran

variedad de necesidades, intereses, miedos, deseos, valores, y propósitos (Martínez, 1993). Si este factor interno es el responsable del significado de lo que percibimos, es importante que se plantee, de manera explícita, cómo debería conformarse el significado de los hechos educativos y del esfuerzo instruccional. Dicha configuración es la responsable de cómo actuamos en la praxis educativa.

Debido a estas consideraciones, Rivas Balboa (1998) señala que, parece decisivo intentar un cambio planificado de paradigma que pueda redimensionar la teoría, la investigación y la práctica educativa a mediano y largo plazo.

Se puede hablar de cuatro paradigmas: Estructuralista Radical, Funcionalista, Humanista Radical e Interpretativo. Es así como, casi toda la investigación en educación se viene desarrollando con el paradigma neopositivista estructuralista y funcionalista. El nuevo paradigma de los investigadores prefiere enfatizar el enfoque humanista y el interpretativo al analizar los procesos educativos.

De nuevo se observa la insatisfacción con enfoques paradigmáticos insuficientes y la fuerte tendencia a centrarse en el individuo y la capacidad de interpretar la realidad y construirla de manera sistemática y rigurosa. Éste es el fenómeno observable en el universo de la investigación educativa.

Los motivos profundos para cambiar son varios:

a. La educación dentro del paradigma tradicional ha entrado en una crisis definitiva e irreversible. No hay manera de sacarla a flote sin cambio sustancial de dimensiones, mapas mentales y significados compartidos.

b. Dado el momento histórico en que nos encontramos y considerando la tendencia evidente hacia un nuevo paradigma en educación, es imperioso asimilar un nuevo modo de dirigirse al futuro con visión retadora e inspirada. Cambiar significa desviarse del paradigma tradicional asumido hasta el presente como válido, para asumir la responsabilidad de asimilar un nuevo paradigma. El cambio es conducido por la visión de futuro de la educación como formación de recursos humanos para el tercer milenio. Lo que necesita mejorar son los procesos mismos y los participantes en ellos y no solamente los insumos, tecnologías y herramientas de apoyo.

c. Los cambios así lo exigen, el entorno social, político, económico financiero, comunicacional y ecológico a nivel nacional y global. El cambio de entorno y la multivariedad de escenarios ha dejado sin soporte al paradigma educativo e instruccional tradicional.

La resistencia al cambio de paradigma en el área de la docencia y formación de recursos humanos para la educación, puede atribuirse a que se

está exigiendo a los profesionales entrar en un proceso de autoeficacia entendida como proceso de motivación, internalización de nuevos valores, redimensionamiento de sus destrezas signada por la autogestión y el autoliderazgo, como tendencia de fortalecimiento del educador mismo. En este sentido, el docente debería insertarse dentro de un proceso exitoso hacia la superación de la ineficiencia, con miras a un mejoramiento continuo.

El inicio se ubica en la ineficiencia consciente evidenciada por los sucesos alarmantes destacados en los últimos diagnósticos y estudios sobre resultados educativos y de formación de recursos humanos. Una vez que se toma conciencia de la ineficiencia, ésta se hace consciente y puede superarse.

El nuevo paradigma es la estrategia propuesta para superar la ineficiencia, con el debido entrenamiento y etapa experimental. El nuevo paradigma exige redimensionamiento y reelaboración de mapas mentales. Se espera llegar a la eficiencia consciente en la cual se utiliza el paradigma como herramienta central de superación de ineficiencia. Se desemboca en la eficiencia consciente, internalizada y asumida como responsabilidad compartida. El mejoramiento continuo sería el resultado de un aprendizaje lento, por aproximación y controlado de manera permanente y rigurosa.

Dentro de un proceso de esta naturaleza, un paradigma alterno se vivencia como un aprendizaje permanente y colectivo. El paradigma se va internalizando y asumiendo de manera progresiva y sistemática.

En este orden de ideas puede afirmarse que si los educadores constatan la necesidad de adueñarse del proceso educativo y se proponen liderarlo, deberán echar mano de una nueva estrategia epistemológica que haga factible la superación de la ineficiencia educacional percibida como un suceso alarmante.

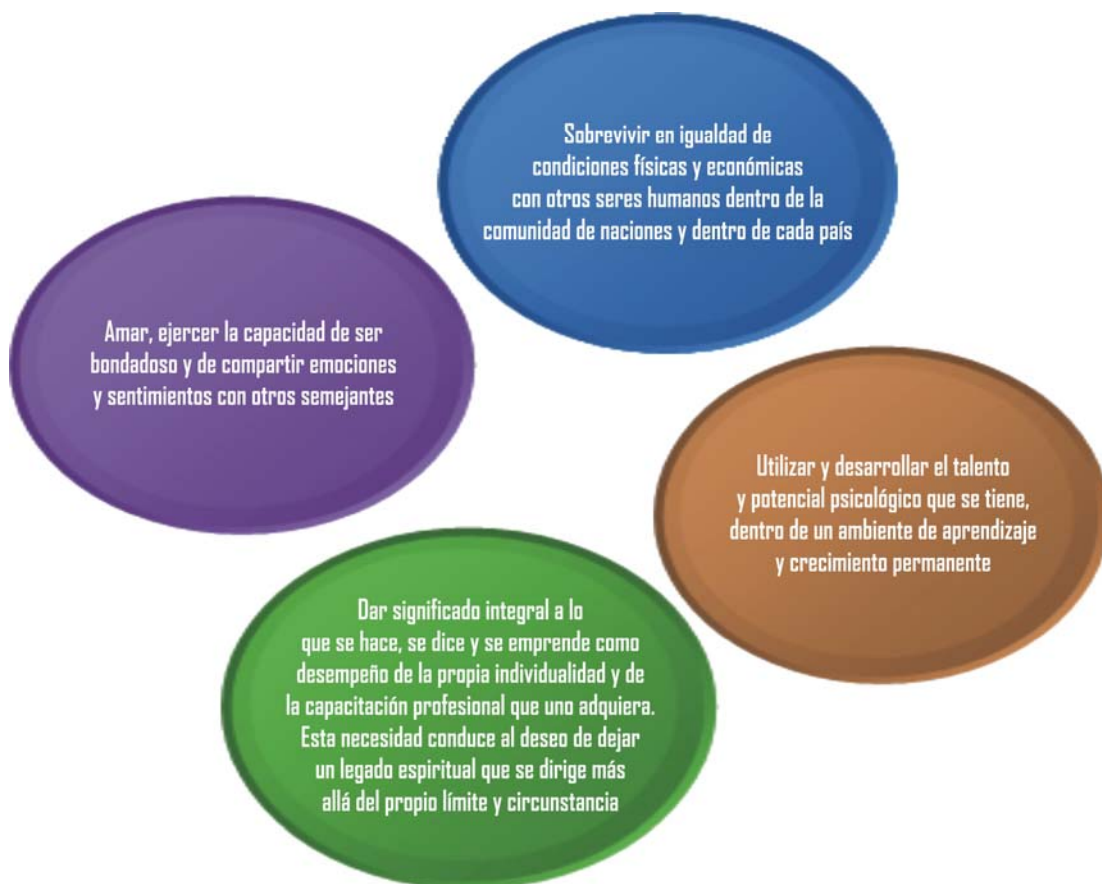
Para satisfacer esta profunda necesidad de cambio es necesario establecer cuál sería la responsabilidad del educador dentro de un curso, una asignatura o disciplina, mostrando la urgencia de cambiar de paradigma. El ingreso y la adopción de un nuevo paradigma exigen de los docentes e investigadores del área un crecimiento basado en el aprendizaje permanente. La autoeficacia, el autoliderazgo y el cambio del cambio, se perfilan como las fuerzas propulsoras que harán factible un viraje urgente para la Educación del siglo XXI.

2.4.2. El Recurso Humano que requieren los Paradigmas Postmodernistas

A objeto de proponer con claridad la misión educativa del nuevo paradigma, se perfila cuál es el prototipo o ideal de ser humano al que se dirige la tarea de

los educadores. Es importante recordar que se tiene un ser humano concreto, dentro de un contexto cultural específico, pero que comparte con los demás individuos características, aspiraciones y exigencias ampliamente diseminadas en las diferentes culturas y civilizaciones del planeta. Algunas necesidades básicas permanentes de la gente deben ser respetadas, alimentadas y desarrolladas.

Infograma 26
Necesidades básicas del ser humano



Fuente: González B., M. (2009)

Estas necesidades conforman la base instintiva y motivacional de cada individuo. No pueden ser desconocidas bajo ningún pretexto y no pueden ser conculcadas por un sistema educativo o de formación de recursos humanos. Esto responde a que el ser humano, en cada caso, es portador de una fuerza interna y una intencionalidad, reflejo de su naturaleza humana biológica, social, psíquica y espiritual.

En el perfil de salida del paradigma educativo que se expone está el individuo productivo. Veamos como se especifica un comportamiento realmente productivo, dentro de este contexto: a) participación significativa en quehaceres de interés individual y grupal, con un elevado sentido de pertenencia; b) conferirle un significado personal a las actividades y ocupaciones individuales; c) capacidad para influir positivamente sobre los demás; d) lograr una buena comprensión de sí mismo en el intento de ayudar a los demás; e) capacidad de renovarse constantemente desde adentro, aprovechando los estímulos e influencias del entorno; y, f) dominar destrezas y técnicas para producir activamente para sí y para acrecentar el bien comunitario.

Para conformar este perfil de salida, el nuevo paradigma se centra en la gente y le confiere una visión específica, comprensiva y compartida

de futuro. En cuatro grandes áreas se centra la atención, para lograr un perfil de salida satisfactorio:

- Una preparación sólida en ciencias, humanidades y expresión artística.
- Un buen nivel de calificación en destrezas útiles y capacidad de trabajo productivo.
- Una capacidad demostrada de continuar aprendiendo a futuro, sin límites.
- Una sólida formación ética, de un sujeto responsable por sus actos, sus omisiones y sus aportes.

Se deberá intentar formar a un individuo con conocimientos básicos, fértiles y multiuso. Un conocimiento básico y fértil puede ser utilizado en diferentes situaciones a solicitud de la demanda. Igualmente, el individuo que buscamos como perfil de salida, cultiva sentimientos y valores éticos, saludables y los demuestra con actitudes positivas, altruistas y abiertas al bien común.

Pero lo que constituye el perfil del ciudadano del futuro es un instinto educado hacia el crecimiento, la participación y la identificación con vecinos, comunidades, grupos organizados hacia la superación del individualismo

y el aislamiento. Se puede acotar como dimensión dominante del individuo en el nuevo paradigma su autoliderazgo como capacidad de automotivarse, incentivarse y dirigirse.

Este *novum* del perfil de salida se alimenta de un hábito de aprendizaje permanente, capacidad de aprender de los errores para no repetirlos y dirigirse hacia un nivel de calidad humana integral. El atributo personal que caracteriza al individuo que se pretende formar es la agilidad o maleabilidad para procesar sabiamente la multiplicidad y complejidad de la información que lo rodea y lo acosa.

Se insiste entonces, en que los conocimientos básicos, la capacidad de aprendizaje en el mismo ambiente de trabajo y el cultivo de valores éticos fundamentados en principios bien asimilados, son la garantía de que el perfil de salida para el nuevo paradigma será el que mantendrá una visión humana integral, significativa y altamente estimulante.

Visto dentro de la metodología del desarrollo de personal, el individuo que perfila lo expuesto se ve al inicio como un empleado que es motivado para llegar a ser productivo. En su proceso de crecimiento, comienza a ser participativo en los procesos del trabajo, para luego pasar a ser un individuo

autoliderado, con iniciativa propia. Se produce entonces la expresión creativa que es dirigida y repotenciada por la visión concreta individual y compartida, de manera comprometedora. Este es el perfil del individuo, cuando se ubica dentro del proceso de desarrollo de su potencial individual.

Se necesita gente bien dotada, éticamente sólida, bien preparada en lo fundamental (lectura, escritura, cálculo, sociales, sensibilidad artística), bien calificada para el trabajo productivo y capaz de continuar aprendiendo en un proceso ilimitado de educación permanente. Para lograr esta salida, el perfil debe estar dominado por una visión de futuro novedosa e interesante.

2.4.3. La Formación Profesional bajo el Nuevo Paradigma

Es una falacia creer que la institución educativa debe enseñar solamente aquello que será utilizado en el desempeño de una profesión u oficio. Ninguna universidad ha caído en esta trampa de diseñar currícula a partir exclusivamente de estudios de perfiles ocupacionales. Las instituciones de educación superior son mucho más que un agente empleador. La misión de la educación no se reduce a asegurar un empleo ni a ser la imagen en el espejo de la demanda ocupacional.

Las instituciones educativas tiene funciones que van más allá de la tradicional misión de producir individuos con una empleabilidad segura. Es por esto

que la educación, dentro de un enfoque de recursos humanos, ha sido tan cuestionada e incluso abandonada como la mejor manera de producir tales recursos. Es más, la educación puede modificar las tendencias tecnológicas, culturales, ocupacionales y productivas de un país. Se debe a las universidades el progreso en la calidad y mejoramiento no lineal de la producción y de los estilos de vida. Rivas Balboa (1998), afirma que en éste sentido, el paradigma educativo para el futuro cercano puede ser concebido dentro de una línea parcialmente divergente y en contraste con la aparente demanda de profesionales y técnicos en una dirección prefabricada y rutinaria. La escuela para el siglo XXI debe atreverse a indicar otros caminos y diseña otras rutas.

La correlación y el ajuste entre capacitación y empleo no es nada fácil de planificar y predecir. A pesar de algunos estudios acerca de la problemática oferta demanda de ocupaciones y profesionales no se prevé una solución. Parece que en fin de cuentas la educación es una cosa y empleo es otra. Los esfuerzos por lograr un ajuste perfecto están destinados al fracaso, en el futuro inmediato.

Las fallas de esta falta de planificación son muchas. La fluidez del mercado de trabajo, lo imprevisible de un sistema productivo y económico en busca de definición, la debilidad de las metodologías de proyección lineal de la oferta-demanda, todo esto contribuye a que la empleabilidad de quienes se

capacitan en una profesión, en una especialización, en un grupo de destrezas sea muy escasa, dentro de nuestras circunstancias.

En esta perspectiva de incertidumbre respecto a la empleabilidad de recursos humanos, lo más inteligente es flexibilizar y modular el mismo proceso de capacitación y estudio. Esto quiere decir, que un venezolano para el futuro no se concibe como un profesional unidimensional, un especialista concentrado en un sector muy específico y aislado del saber o en una disciplina totalmente aislada y deslindada de cualquier otra.

Es mucho el riesgo que se corre si se mantiene esta línea de acción en la planificación de recursos para el siglo XXI. Bernstein (Citado por Rivas Balboa, 1998), señala que una proposición más prudente y a la larga más fecunda, es la de ofrecer a cada ciudadano una amplia gama de conocimientos, un espectro abierto de habilidades y una variedad de destrezas de utilización múltiple, hasta lograr que se maneje con soltura dentro de un área amplia de la actividad profesional mientras mantiene la capacidad de incursionar con éxito en sectores laterales, cercanos, lo que pueden ser una especialidad amplia y abierta que puede sentar sus bases en la polecnia.

Se entiende la politecnia como la capacidad demostrada de variar la ocupación y de ocuparse sucesivamente de sectores complementarios y suplementarios de la acción, el saber, la creatividad. Politecnia es un estilo de vida en el cual un ciudadano se centra en actividades científicas, tecnológicas y profesionales parcialmente diferentes como respuesta a la multiplicidad y variedad de sus aptitudes. Para poder operacionalizar e instrumentar una formación politécnica se debería tratar intereses y quehaceres.

Se trata de proporcionar la oportunidad de interesarse y ocuparse en áreas diferentes y complementarias, pero no por fuerza contradictorias. Politecnia es entonces una manera de instalarse en el mundo laboral con una amplia gama de posibilidades y de competencias que se integran y se diversifican produciendo hombres y mujeres más flexibles, más polifacéticos y mucho más empleables y útiles.

El especialista, por supuesto, es necesario e incluso indispensable; pero no tiene además porque negarse a mismo la oportunidad de dedicarse sucesivamente e incluso simultáneamente a quehaceres diferentes en áreas más o menos afines, sin desmedro de su prestigio profesional.

En el nuevo paradigma no se ve como mantener la diversificación prematura y la disciplinariedad (asignaturas) estricta durante los primeros años. Todo nos lleva a intentar caminos nuevos para rediseñar los currícula. En apoyo a esta postura se señala que la neurociencia ha venido demostrando lo que se denomina la multiinteligencia según la cual es posible para cada individuo encarar problemas variados y complejos desde una dotación múltiple de potencial intelectual. El ser humano conserva la capacidad multipotencial de aprender y dominar cualquier área del saber si se le brindan los ambientes y experiencias adecuados.

La velocidad de los cambios tecnológicos durante los últimos 40 años del siglo XX ha complicado nuestro compromiso de formar los recursos que el país necesita.

La formación integral del individuo debe llegar a las fronteras de la tecnología, tomar la responsabilidad de dirigir y conducir los cambios en la sociedad en lugar de limitarse a implementarlos. Se espera que la universidad se estructure de modo que pueda participar en la solución de los problemas críticos de la comunidad, pero la excesiva departamentalización y aislamiento programático impide que la universidad responda a esta necesidad.

Dada la urgencia de resolver problemas estratégicos de sobrevivencia a nivel nacional e internacional, el punto focal para asignar prioridades se dirigirá a la investigación multiprofesional orientada a programas sociales. en el futuro inmediato. Esta investigación multiprofesional exige un trato multidisciplinario y transdisciplinario de los problemas y una gerencia estratégica de proyectos y recursos en las universidades y centros de investigación. Pero, en particular, es evidente que la departamentalización y la especialización de los currícula no permiten esta modalidad de investigación. Hacen falta programas de formación profesional que anticipen la complejidad e interrelación de los problemas que los egresados universitarios deberían encarar (Rosenstein, citado por Ribas Balboa, 1998).

La composición multiprofesional de los currícula es una condición sine qua non de nuestra respuesta a los escenarios sociales que se avecinan, no solamente por razones económicas y estratégicas se deben rediseñar los currícula para formar profesionales; la razón fundamental es el nuevo desarrollo intelectual que tendrán los profesores e investigadores y la preparación versátil del nuevo profesional. Está claro que la efectividad y vida útil de los profesionales está en proporción inversa a la especialización prematura y encajonada de los planes de estudio.

Lo más conveniente, desde el punto de vista de la capacitación, es insistir mucho en un currículo esencial perfectamente dominado por todos y luego planificar bloques de destrezas orientadas a responder a diferentes tipos de oferta de trabajo; en especial, un enfoque interdisciplinario de problemas concretos de la comunidad y el país exige que nuestros profesionales, para el futuro inmediato, sepan movilizarse de un área de su especialidad a otra cercana, sin dificultad.

Un sistema de planificación educativa estaría orientado más a diversificar y reciclar profesionales que a especializarlos prematuramente. Una especialización prematura produce empleo para mañana y desempleo para pasado mañana. Éste es el riesgo que no se puede correr. Un profesional del futuro estaría expuesto a la revisión continua de los destrezas en el sentido de auscultar qué va a necesitar el mercado de trabajo a corto plazo para garantizar el ajuste a las necesidades del país. El reciclaje estaría exigido por los escenarios cambiantes en la anticipación de futuros laborales locales y nacionales.

Tomando en consideración lo expuesto, es imperioso proponer una formación general y fundamental muy amplia en cada carrera, una intensa comunicación entre carreras afines y un estilo interdisciplinario en el manejo de las experiencias curriculares.

Infograma 27

Algunas recomendaciones para adoptar un nuevo paradigma en la formación del recurso humano



Fuente: González B., M. (2009)

Es así como, dentro del paradigma que se presenta como nuevo, no es factible regirse por perfiles ocupacionales y por perfiles profesiográficos, que sirven de salida a los estudios técnicos y superiores. Los perfiles serían una trampa, por cuanto significarían empleo para hoy (corto plazo) y desempleo para mañana (mediano y largo plazo).

2.4.4. El Docente: Gestor del Aprendizaje

Se califica como educador a la persona que tiene la responsabilidad de educar, bien sea por obligación profesional, o por deber moral y social; en el primer caso tenemos el ejemplo típico del profesorado y en el segundo a la madre y/o padre de familia. En cualquier caso, no se puede olvidar que todo educador, profesional o no, también debe ser considerado como educando, puesto que la educación es un proceso que dura toda la vida de la persona. La diferencia entre educador y educando es una cuestión de grado respecto a la necesidad y obligación de educarse; el educador sigue educándose mientras educa a los demás.

Otra dimensión que conviene tener presente es que la educación actual es el resultado de influencias muy diversas, de modo que no son solamente las instituciones tradicionales de la familia y la escuela las que tienen un peso decisivo en la conformación de los educandos, sino otros organismos de educación no formal y, por supuesto, también los medios de comunicación social y las fuentes informativas de todo tipo.

Con todo, el educador profesional sigue teniendo un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos; de su preparación y actitudes dependerán en considerable medida los resultados logrados. La importancia de los educadores no es hoy menor que en tiempos pasados, aunque su responsabilidad no sea exclusiva y su actuación ha variado sustancialmente.

Esta perspectiva del profesorado, en opinión de Rivas Balboa (ob. cit.), no está tan extendida como la denominación de docente profesional o profesional de la docencia, pero aquí se toma la más amplia, la de educador profesional por cuanto la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción del alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de la personalidad para lograr una formación en todas sus dimensiones.

Para ser más estrictos se puede añadir que la función del profesor no se limita a enseñar, sino que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, entre otros; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad; sin olvidar que el profesor es, a su vez, miembro de esa comunidad y de una institución social (escuela).

En la línea de lo comentado anteriormente respecto a las diversas instancias sociales que intervienen en la educación se observará que existen otros profesionales de la educación, además de los profesores. Además de los responsables de la administración educativa, aparecen todos los profesionales vinculados a los diversos servicios técnicos que confluyen sobre las escuelas: inspección, recursos didácticos, programas de apoyo, atención a los alumnos

deficientes, por mencionar algunos, y que precisan de preparación específica para realizar una actividad que, sin duda, es de tipo educativo. Y todo ello por sólo hablar del sistema escolar, porque luego está todo el mundo de la educación. Así, se puede denominar como profesionales de la educación, siguiendo a Touriñán (1990), a aquellos cuya tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se ha habilitado.

Cuando se pretende aplicar una serie de características muy específicas para determinar la profesionalidad en un ámbito concreto, de inmediato surgen los problemas de definición, especialmente si tales características se vinculan con la profesionalidad liberal.

Bajo el rótulo de “funciones docentes” se recoge toda la diversidad de actuaciones que corresponden al profesorado, a menudo calificado como profesionales de la docencia. La perspectiva general de las tareas que corresponden al profesorado son las de un profesional de la educación que actúa sobre un grupo de alumnos en el marco de la institución escolar: la cual a su vez interactúa con el medio social que la envuelve. La diferencia básica entre el profesorado y otros colectivos de profesionales de la educación es que tiene responsabilidad directa en la instrucción cultural de sus alumnos, lo que comporta ejercer las tareas docentes; pero la

docencia, la tarea de enseñar, es sólo una de las necesarias para conseguir la educación integral de los educandos.

Touriñán (ob. cit.) considera que las actividades del profesorado se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de formación e innovación.

Las funciones propiamente didácticas se inician con la planificación curricular, esto es, la anticipación de las actividades que se llevarán a cabo con los alumnos en razón de las prescripciones administrativas del currículo, más las adaptaciones que el propio docente deberá llevar a cabo en razón de los alumnos concretos y el contexto social que envuelve al centro. Dentro de ese contexto social merece especial atención la realidad del propio centro expresada a través del proyecto educativo, las planificaciones realizadas en los equipos docentes respectivos, así como los recursos disponibles.

Una vez planificada la actividad curricular (la cual convendrá siempre que sea llevada a cabo en equipo de todos los docentes implicados) vendrá su aplicación o puesta en práctica en el marco de aula, aunque no exclusivamente. Hay una gran diversidad de acciones que conforman todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: aplicación de estrategias docentes, utilización de

recursos, aplicación de estímulos motivadores, orientaciones metacognitivas, transmisión de informaciones, dinamización del grupo, entre otros; en definitiva, todo cuanto resulta preciso para conseguir los objetivos instructivos y formativos que el currículo pretende.

Aunque la pedagogía moderna insiste en el papel activo que corresponde al alumno en el aprendizaje escolar, rechazando que deba limitarse a escuchar y asimilar cuanto le viene dado, no hay duda de la importancia decisiva que para el aprendizaje tiene el rol del docente, a quien sigue correspondiendo la tarea fundamental de planificación y diseño de las situaciones de aprendizaje, sin olvidar la ayuda especial a quienes tienen dificultades.

Dentro de la planificación y la actuación didácticas hay que considerar la evaluación, gracias a ella se podrá reconducir el proceso siempre que convenga, y se identificarán las posibles dificultades que encuentran los alumnos para luego ser atendidas.

Importante también, dentro de lo planteado, es la función tutorial que permite atender a cada alumno de manera personalizada y aconsejarlo tanto en sus tareas escolares como en sus decisiones personales. La función tutorial ha de ser una constante en toda la actividad del profesor; aunque a efectos

organizativos se puedan asignar alumnos a docentes concretos para que les proporcionen una atención especial. Las responsabilidades de la tutoría incluyen el contacto directo con las familias para mantenerlas informadas y coordinar las respectivas actuaciones educativas.

En el apartado de relaciones con el entorno se podría diferenciar entre las relaciones que corresponden al interior del centro escolar y las que se refieren al entorno social que rodea a la escuela. La vida del centro demanda un compromiso respecto a su organización y gestión por parte de cada uno de los docentes, aunque existan cargos específicos al respecto que faciliten la creación de un proyecto institucional compartido.

Tanto la escuela como institución, como cada uno de sus docentes, han de mantener contactos con el medio social próximo, como requisito para llevar a cabo una enseñanza realista y contextualizada, al tiempo que utilizar las posibilidades formativas que el medio ofrece. El compromiso hacia la institución escolar, así como el referido al medio extraescolar, se sitúan en la línea del compromiso social del profesorado, congruente con el papel que corresponde a la educación en la vida colectiva.

Una parte de esa relación social, a la cual se hace referencia, estará dirigida a los órganos de la administración educativa que, de manera directa e indirecta, tienen relación con los centros escolares; servicios administrativos, centros de recursos didácticos, inspección, ayuntamiento, centros de formación permanente del profesorado, organismos de investigación y renovación, asociaciones de docentes, entre otros.

Otro punto, igualmente importante, son las referentes a la formación permanente y la innovación didáctica, incluyendo en esta última la investigación. Aunque la mayor parte de estas actividades es recomendable que se lleve a cabo en el propio centro, no se puede olvidar la necesidad de contactar con organismos externos específicamente vinculados con ellas.

Este rápido recorrido habrá dado una buena idea de la gran variedad de actividades que corresponden al profesorado, y ello sin entrar en grandes detalles. Todas ellas deberán ser tenidas en cuenta a la hora de determinar los contenidos y habilidades correspondientes a la formación del profesorado, tanto inicial como permanente.

Asimismo, la investigación aparece dentro de las funciones profesionales de los docentes en la medida que ésta suponga una reflexión

sobre la propia práctica. La investigación en el aula, sin excluir por ello una perspectiva más amplia de la misma, ha sido pareja a la difusión de metodologías cualitativas, especialmente de carácter interpretativo, lo que conocemos como investigación en la acción, aunque conviene tener presente que su aparente simplicidad metodológica, en comparación con los métodos tradicionales de la investigación básica, no han de llevar al reduccionismo en las conclusiones y debe mantener el principio de rigor.

El mismo rigor demandado justificará en ocasiones la incorporación de investigadores externos, que puedan colaborar en la búsqueda de soluciones, en la ampliación del campo de investigación y que proporcionen la posibilidad de contrastes fiables a la actividad desarrollada en el aula y en el centro escolar. Así se logra también las tantas veces demandada vinculación entre las escuelas y las instituciones de investigación pedagógica, tales como las universidades (Libert, 1995).

Hay que advertir también que la perspectiva del profesor como investigador en el aula, aún con las salvedades indicadas, no está exenta de una cierta polémica. No todos los responsables de la formación de profesores están de acuerdo en la identificación entre enseñanza bien

hecha e investigación en el aula, considerando que la primera no incluye forzosamente a la segunda.

Sin necesidad de mantener una separación tajante entre la elaboración de conocimiento científico (investigación) y la aplicación a la resolución de problemas (actividad profesional, docencia) se puede admitir que el profesorado no tiene necesidad ni puede investigar acerca de todas las cuestiones que plantea la actividad docente cotidiana, de manera que la gran mayoría de éstos se deberán resolver aplicando técnicas compartidas, tras pasarlas por el análisis de la propia experiencia y criterio personal. Por otra parte, habrá profesionales de la educación, como ocurre en otros ámbitos, que harán de la investigación su tarea primordial si no exclusiva.

En cualquier caso, resulta importante para mejorar la calidad de la educación que el profesorado posea una actitud investigadora, definida, como lo ha hecho Stenhouse (1984), como “la disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica”. Con ello se elimina el peligro que las normas y técnicas que son patrimonio profesional colectivo se lleguen a aplicar de manera mecánica. Será a través de ese sentido crítico demandado como se sentarán las bases del desarrollo profesional que se vincula con la formación permanente.

2.4.5. El Docente en la Orientación Humanista

Para Cortazar (1993), el humanismo, como patrón de pensamiento, abarca un conjunto muy heterogéneo de autores que resultan difíciles de homologar salvo por su reconocimiento al valor de la educación como práctica de la libertad.

En esta perspectiva el centro de la acción educativa parte del reconocimiento del educando como ser humano, como poseedor de las capacidades latentes o manifiestas para comprenderse a sí mismo y a su medio ambiente. Incentivar la valoración positiva de sí mismo es la puerta que augura el éxito en la actividad que se emprenda, por lo que buscar el clima más propicio para el crecimiento individual, para la comunicación fructífera con los otros, para el aprendizaje participativo, significativo y autorreflexivo serán los principios básicos que deban regular la práctica pedagógica.

Se ha criticado al enfoque rogeriano por: a) tratar de convertir a la práctica docente en una práctica terapéutica; y, b) por pretender reducir el acto pedagógico a la acción comunicativa, desdibujándose así la función del docente (Palacios, 1994).

También se le critica al humanismo el descontextualizar la práctica pedagógica al desvincularla del medio social. Ahora bien, si reconocemos que

el sesgo remedial, afectivo y existencial presente en la vertiente rogeriana apunta a sobredimensionar factores emocionales y actitudinales sobre ciertas determinantes, resultaría también inapropiado pasar por alto los esfuerzos, al menos en el plano discursivo, de pensadores humanistas, tal vez poco renombrados, pero que no dejan de reconocer la incidencia de distintas mediaciones que condicionan a la práctica escolar.

En tal sentido, Soler Ferrer (citado por Cortazar, 1993), opina que la práctica escolar se encuentra siempre determinada por las mediaciones que la condicionan (situación social e histórica, psiquismo, inconsciente, entre otros), por tanto, cabe preguntarse hasta qué punto la práctica profesional del docente se puede ajustar a una pedagogía con esta exigencia.

Desde el punto de vista personalista, es imposible concebir una escuela neutral. El ejercicio de la profesión docente consiste precisamente en argumentar una serie de opciones, pero no en exigir las coercitivamente.

La concepción aséptica de la educación se basa en el prejuicio idealista que afirma la existencia de una verdad objetiva, empíricamente demostrable. Nuestro concepto totalizador de la educación implica justamente todo lo contrario, el fin último de la educación es el compromiso vivo y crítico de la persona.

2.4.6. La Formación en Valores

Dentro del ámbito de la sociedad existen diferentes formas de abordar al término valor. Pero en este estudio se toman los más significativos enmarcados en la perspectiva educativa. En este caso Este (1998), considera que hablar de valores es:

Hablar de las herramientas que los hombres usan para perfilar sus creaciones y su manera de comprender lo que tropiezan. Los valores o referentes son comprensiones poseídas como constitutivas de la subjetividad. A partir de ellas el individuo y el grupo constituye sus aprendizajes, conocimientos y proyectos. Tienen papel positivo o negativo pero siempre de gran vigencia. Positivo en cuanto que el conocimiento puede estar referido convergentemente a ellos, negativo en cuanto que el conocimiento o proyecto pueda referirse a ellos para fugarse de ellos, para irse de ellos. (p. 235).

Tales consideraciones permiten inferir que, en todo caso, el valor firmemente establecido es necesario para transitar la ruta de lo que se aceptará como verdadero o como deseable, la concepción de lo que se tiene como valor y su papel en el juego social ha variado en las historias y culturas. Expresa este citado anteriormente que la maduración de la regionalización occidental llevó a un enjuiciamiento de los valores desde un punto de vista absoluto del conocimiento científico y racional. Desde esa condición, la razón organizada, se piensa a sí misma como el único valor capaz de producir verdades, reeducando los otros orígenes a la condición de ideologías, es decir, formas falsas de conocer ídolos en el lenguaje de bacón.

Se puede interpretar que no se debe contraponer a una verdad ideológica, una verdad verdadera. Toda verdad como todo valor, lo es en cuanto a que la verdad de una cultura y una historia, exista y sea imprescindible para la vida humana y su actividad cognitiva y creativa.

Desde ese mismo punto de vista moderno y occidental, durante mucho tiempo se argumentó que los valores como ideologías solo servían para preservar un sistema de poder establecido, poder .que podía ser cuestionado sustancialmente con argumentos de la ciencia, lo que no estaba claro era que en el tiempo, la misma ciencia se institucionalizaría, tomándose una realidad simbólica de fuerte intención preservadora.

No obstante, Ferrater (1986), opina que los valores referentes hay que entenderlos como interventores en un proceso dialéctico donde representan el papel de plataforma sobre la cual se asienta la subjetividad, la calidad de la persona; una calidad que es indispensable para toda creación, incluyendo la misma creación que habría de cuestionar los valores y referencias sobre los cuales se asienta el sujeto creador.

El término valor, encierra en sí mismo el concepto de algo que se estima o valora en cuanto a su calidad o carencia de ella, entendiéndose como algo abstracto, se concretiza cuando se aplica específicamente a algo.

Sobre este particular, el citado autor considera que “el valor es lo que el sujeto desea y busca en la cooperación con las demás personas, con vista a darse a valer; es decir, es digno de estima, de perfeccionarse como sujeto” (p. 132).

En efecto, los valores surgen del ser humano a partir de su afán de progreso de crecimiento. El valor no es reducible a una simple idea porque posee una fuerza que compromete la efectividad y empeña la capacidad de esfuerzo y superación de cada persona. En tal sentido, desde la perspectiva educativa, los valores adquieren una importancia fundamental, la tarea actual de la escuela resulta doblemente complicada puesto que tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los educandos que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia.

Existe la necesidad de que la educación en valores llegue al educando por vía indirecta asistiendo a clases en otras materias o participando en actividades escolares, esta formación puede ser válida en los primeros años de orientación, ya que es bueno que se adquieran hábitos de cooperación, respeto al prójimo y autonomía personal; de esta manera se estaría contribuyendo a disminuir la crisis por la cual atraviesa el sistema educativo.

En tal sentido, Muñoz (1998) afirma que una educación para la vida solo puede hacerse si las instituciones educativas, los programas y los contenidos curriculares están inmersos en la realidad, el barrio, la región, el país. La auténtica planificación es la que parte de la experiencia, conocimientos, sentimientos y necesidades de los alumnos de tal forma, que sumerge la práctica educativa en la práctica social cotidiana de los sujetos de la educación.

El planteamiento anterior es respaldado por el IX Plan de la Nación (1995), cuando enfatiza que la educación venezolana debe estar perfilada dentro de un currículo integracionista cultural, a través de la transmisión de valores que propicien la convivencia, la responsabilidad, integridad, organización, igualdad, creatividad, control y, sobre todo, el esfuerzo que transforme el significado ético y moral de la educación.

Cabe destacar que todos los momentos educativos coinciden en señalar que la escuela tiene un papel propio en la educación de los valores y en la educación moral; puede decirse, entonces, que una de las características esenciales de toda innovación educativa es rescatar a la escuela de su neutralidad aparente, despertar a las implicaciones de un currículo oculto y darle un cometido auténticamente humanístico, es decir, formar conscientemente en los valores y en la moralidad.

Pérez (1994), opina que, hoy en día, se dan diversas posturas con respecto al papel de la escuela en la enseñanza de los valores entre los que se destacan:

- Ignorar el problema, es decir, no le preocupa la educación en valores.

- Las instituciones educativas no deben interferir con la enseñanza de los valores, quienes señalan esta posición sostienen que la enseñanza de los valores es tarea propia de la familia y la iglesia y que los valores no tienen un lugar dentro del currículo.

- Las habilidades, conocimientos y los valores son inseparables, el ser humano es una unidad y los valores están presentes en la acción del docente, en la organización de la escuela, en los ambientes de aprendizaje, en los materiales de instrucción en los enfoques y las técnicas de evaluación en los estilos de relación interpersonal. Esta orientación no solo afirma la presencia de la moralidad en los procesos educativos, sino que afirma que la educación moral es complementaria de la cognitiva, pues atiende al desarrollo emotivo.

- El ejemplo del docente es el factor más importante en el desarrollo de la educación moral en la institución educativa.

- Las instituciones educativas y los educadores no deben adoctrinar, pero si presentan objetivamente posiciones valores alternativos. Si los docentes están de acuerdo con algunos valores su rol no será el de adoctrinar, sino presentar con objetividad las opciones valorativas.

- No todos los valores poseen la misma validez. En tiempo de permanentes crisis que existen hay una inclinación de la moralidad, el crimen, la violencia, la pobreza, las luchas raciales, los conflictos entre grupos han debilitado el carácter humano.

Es necesario conocer todos los elementos básicos de lo correcto y lo equivocado, del bien y del mal, lo honesto y deshonesto, para este desarrollo la tarea, el esfuerzo del docente es esencial, pues debe ayudar a los estudiantes a la adquisición de los valores fundamentales.

De acuerdo a las ideas expresadas anteriormente, se hace necesario despertar hacia una educación diferente, que sea una respuesta al cambio social, que sea humana, que se oponga a los abusos del modelo capitalista de producción (consumo) competencia. Por lo que es importante incorporar elementos que apunten a garantizar los esfuerzos de cambios entre los que se destacan: la persona como sujeto, no como objeto, valoración de la responsabilidad personal más que la autoridad, valorar la creatividad, valorar la autonomía en contra del compromiso, valoración de la cooperación en lugar de la competencia, valorar la comunidad en contra del individualismo.

Resulta claro que, para sostener dichas actitudes se requiere que los educadores se esfuercen para asumir los valores fundamentales, para ello, Tames (citado por Bosello, 1995), anuncia los siguientes:

El de la libertad, características de un hombre y de una sociedad cristiana como la nuestra que permita la iniciativa privada y la autodeterminación personal. El valor del amor, que regula esta libertad, aceptando a Dios como origen del hombre y del mundo aceptando a los demás para permitir una convivencia justa y pacífica. Esto es lo que en educación se tiende como un proceso de perfeccionamiento que permite la ayuda mutua dentro del respeto profundo para cada uno de los componentes de la humanidad. (p. 37).

Importa destacar que mediante estos dos valores fundamentales, los jóvenes aprenden lo esencial para convivir en una sociedad justa y democrática, unidos y solidarios en lo esencial, libres y responsables en lo personal, respetuosos de los demás, en actitud de búsqueda constante del bien común, todo esto entendido que cada ser humano tiene sus virtudes humanas.

Lo señalado refleja, claramente, la necesidad importante de rescatar los valores para disertar a las generaciones de relevo bajo un esfuerzo mental que le permita tener una visión generalizada hacia el futuro inmediato, capaz de utilizar y poner en práctica sus conocimientos combinados con la praxis actual, que exige la comprensión de las nuevas tecnologías para formar parte del proceso de transformación social que atosiga a la humanidad.

Los valores se adquieren y configuran a lo largo de la vida, el individuo tiende a experimentar la realidad, y a interponerla a través del conjunto de

valores que constituye el núcleo que lo rodea, los valores determinan las reglas o normas de conducta que indican cómo se debe comportar la persona en distintas situaciones. Para ello, si existe una escala de valores propia de cada individuo que viene a ser el orden en el cual se sitúan, es porque cada individuo tiene su individualidad propia.

Los valores tienen su funcionamiento como elementos atomísticos de las ideologías de los variados sistemas políticos, sociales y educativos que operan en el mundo. En este sentido, Rodríguez (citado por Rizzo, 2007) señala que cada sistema tiene una ideología, la cual está conformada por un sistema de valores, creencias y representaciones que se auto generan necesariamente en la sociedad, mediante el cual se justifican sus acciones y relaciones sociales de los individuos.

Se puede resaltar que, una de las funciones primordiales de los valores es el pleno desarrollo de la persona en toda su extensión, dadas las implicaciones y consecuencias que trae consigo la asimilación y práctica de dos valores supremos de la vida, para la persona. Desarrolla el carácter del ser en todos los aspectos de la personalidad está plenamente integrada cuando hay consistencia y congruencia entre el pensamiento, la palabra y la acción.

Parafraseando a Maslow (citado por Gobe, 1986), puede afirmarse que las funciones de los valores es orientar la satisfacción de las necesidades, tanto básicas como de desarrollo (valores del ser), son precisamente la satisfacción de una serie de valores que debe cumplir el individuo para alcanzar su autorrealización. Pretende además llevar al hombre a ser plenamente humano.

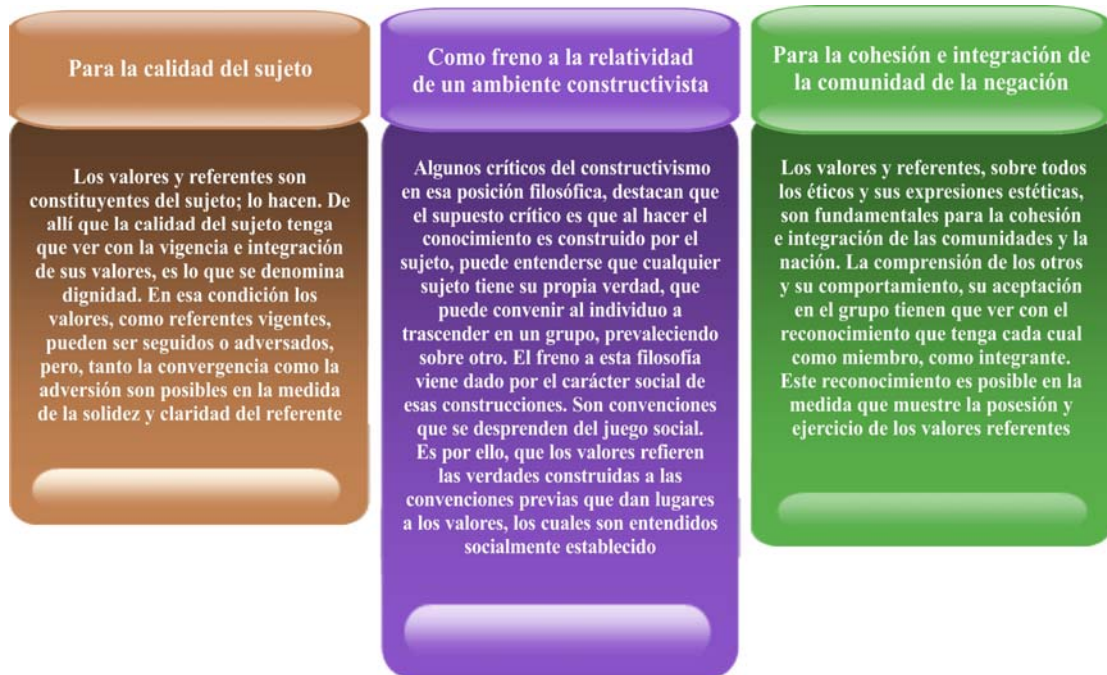
El autor citado sostiene, además, que pareciera que todos los hombres tuvieran una meta como si hubiese un solo valor fundamental para la humildad que solo suele ser llamado con nombres distintos por múltiples autores como: actualización del yo, cristalización individual, integración, autonomía, creatividad y en eso hay consenso para la cristalización del potencial del individuo.

En ese mismo orden de ideas, la función de los valores permite determinar la vocación profesional del individuo, al sujeto identificar su escala de valores, y así podrá establecer con certeza cuáles son sus inclinaciones profesionales, evitando conflictos internos o incongruencias, cuando no tiene claro cuáles son sus valores supremos.

En cuanto a las necesidades de los valores se pueden establecer varios criterios emitidos por Santana (citado por Gobe, 1989).

Infograma 28

Necesidades de los valores



Fuente: González B., M. (2009)

La formación en valores tiene que ver con la necesidad de aprender a vivir con los demás y con el medio natural así como de crecer internamente. Esta formación se orienta a alcanzar la propia madurez emocional, psicológica, espiritual y el desarrollo de actitudes positivas ante el mundo que nos rodea, actitudes que posibilitan la exteriorización y potencialidades individuales y grupales, al mismo tiempo el mejoramiento de la calidad en las relaciones interpersonales colectivas.

Según Carreras (1995), educar en valores es educar para la vida, es enseñar a ser personas plena, la amplitud en las relaciones con los demás, es

acompañar activamente en el difícil camino de descubrir el sentido de vivir y orientar en el desarrollo de criterios moderados de la conducta.

Bajo esta percepción, educar en valores es enseñar para el cuestionamiento constante como ejercicio de libertad. Es abrir ventanas al mundo para la elección libre y responsable, sabiendo que la equivocación es la posibilidad de seguir aprendiendo, es decir, educar en valores y actuar buscando la realización de los sueños convirtiendo al individuo en un ser capaz de aportar la búsqueda incesante de la mejor manera de vivir.

Debido a lo antes planteado, surge la política contenida en el IX Plan de la Nación (1995), en cuanto a la transformación de la educación y el conocimiento quien señala la necesidad de reconstruir la cohesión de la sociedad venezolana alrededor de nuevos ejes sociales y culturales, partiendo de actitudes y prácticas solidarias basadas en la formación de una nueva conciencia ciudadana que tenga liderazgos y credibilidad en las instituciones. Tan obvio es que la educación, por su esencia misma, es manejo de valores: los destaca, los transmite, los pondera, los propone, los analiza, los cultiva. Quien dice Educación fácilmente piensa en disciplina, diligencia, honradez, lealtad, patriotismo, responsabilidad, cooperación, altruismo, laboriosidad y otros valores más.

Es oportuno acotar lo señalado por Durkeim (1997), quien afirma que la educación perpetua la homogeneidad de la sociedad, es decir, que la escuela se revierte al individuo y a la sociedad pero sumergido en el contexto de valores, creencias e ideas que reclama esta sociedad.

En este orden de ideas, el sistema educativo actúa como un mecanismo de homogeneización, ya que todos los individuos de una sociedad asumen comportamientos semejantes y deseables dentro de la misma. La situación deseable en cuanto al esquema de valores que debe poseer el venezolano está en crisis, los cuales cada día se van resquebrajando.

Se evidencia, en los últimos años, que la crisis de valores por la cual atraviesa el país ha venido subestimando la capacidad de la escuela por aportar elementos reforzadores en la condición de modelos de conductas capaces de ofrecer alternativas ante la desorientación de la población integrante del sistema educativo venezolano: la subestimación trasciende a la escuela y abarca el papel de la familia.

También, Azebedo (1993) insiste en la idea de considerar el papel de las instituciones educativas como transmisoras de valores, pero, haciendo la salvedad de que estos valores tienen que recibir el respaldo de otras instituciones, a tal efecto expresa:

Las transmisiones de valores, constituyen en su esencia del fenómeno de la educación. No se verifica sino mediante una presión de los adultos y una resistencia de los jóvenes cuya relación no es siempre la misma y varía según la distancia social que separa a las generaciones y contribuyen a caracterizarlos. (p. 84).

Al igual que Durkeim (1997), Azebedo (ob. cit.), retoma la idea de considerar la educación como fenómeno dentro de la fundamentación sociológica. Hoy en la totalidad de las instituciones educativas es imprescindible partir de lo que se podría denominar ética de mínimos; es decir, partir de los valores mínimos necesarios para la convivencia y para la construcción de un nuevo modelo de sociedad, valores buenos y sencillamente humanos que durante siglos se han venido enfatizando y que todas las personas deberían conservar cualquiera que fuera su creencia, principios o sensibilidades culturales.

Importa resaltar el planteamiento realizado de Tierno (citado por Rondón, 2002), cuando señala que:

Los valores no existen como tales, como realidades, sino como la valoración que el hombre hace de las cosas mismas. Los valores no son ni meramente objetivos, ni meramente subjetivos, sino ambas cosas a la vez; el sujeto valora las cosas y el objeto ofrece un fundamento para ser valorado y apreciado. (p. 11).

Al respecto, se puede expresar que los valores, normalmente, influyen en las actitudes y, por lo tanto, en el comportamiento; ciertos valores se han desarrollado con el tiempo y han recibido refuerzos constantes. La paz, cooperación, armonía, equidad y democracia, son valores sociales que se estiman

convenientes en el mundo moderno. Esos valores no están fijos, pero, cuando cambian lo hacen con extrema lentitud; se puede decir que los valores quedan establecidos en los primeros años de vida de un individuo: con el hogar, la escuela, los amigos y en las relaciones con la comunidad. Las primeras ideas de lo que es bueno o malo, generalmente son formuladas a partir de puntos de vistas expresados por los padres; al crecer y entrar en contacto con otros grupos sociales el sistema de valores quizás se modifique, aunque es interesante señalar que los mismos son bastante estables y permanentes.

Lo expuesto se explica por el resultado de la manera como se aprende inicialmente, a los educandos se les dice que determinado comportamiento o resultado es conveniente o inconveniente, no existen matrices; por ejemplo, se orienta que se debe ser honesto y responsable, nunca se les dice lo contrario. Es este aprendizaje absoluto de blanco y negro de los valores el que asegura más o menos su estabilidad o permanencia. El proceso de cuestionar los valores produce, por su puesto, un cambio.

Se dice que las convicciones subyacentes ya ni son aceptables, la mayor parte de las veces, el cuestionamiento no hace otra cosa que reforzar los valores a que se apega.

Respecto a los valores en la realidad histórica venezolana, estos tienen una larga tradición que se inició con Simón Rodríguez a finales del siglo XVIII.

En la década del 60 del siglo pasado, esta condición de la educación fue recogida por Prieto Figueroa (citado por Peñalver, 1995), que al respecto señala:

A nosotros nos interesa el problema del valor para la fundamentación de una axiología educativa, que dote al educador de posibilidades prácticas, para enseñar los valores, sino para conducir a los alumnos a descubrirlos y seguirlos, sin jerarquías cerradas de valores superados o superables por una realidad cambiante a la orden de una educación para un porvenir que cada día se toma más problemático, porque ha perdido los valores tradicionales aún los educadores portadores de valores, no han encontrado valores que puedan servir de guía a sus alumnos, carecen de puntos de referencia. (p. 185).

En el texto anterior, se plantea la necesidad de orientar la educación venezolana en una axiología adecuada a las exigencias de la nueva época. Más tarde (década de los 70) las ideas referidas por Peñalver (ob.cit.) quien suministró apoyo a esta realidad al afirmar que:

Una reconstrucción de los valores éticos tradicionales que conduzca a un manejo escrupuloso, honesto y responsable de los bienes materiales y el legado espiritual y cultural que hemos recibido de nuestros antepasados y de quienes forjaron nuestra nacionalidad con luminosos ejemplos e ingentes sacrificios. (p. 33).

Esta posición del Ministro de Educación para la época antes señalada, representa una idea principista, ella no está consustanciada con la realidad histórica que ha venido imperando en todos los ámbitos del país, ya que lejos de una reconstrucción, existe deformación de valores. Entre otras, la referencia a la posición de la familia como valor fundamental ha estado sometido a

diferentes cambios, lo cual ofrece dificultades de comunicación, en el sentido que el tiempo que dedican los padres al núcleo familiar es cada día más corto.

Dentro de este esquema, es importante destacar el papel de la familia, la escuela y la comunidad en el desarrollo moral del adolescente, donde los padres y maestros ejercen gran influencia sobre la vida de éstos y son transmisores de la herencia social, pues aquéllos están en la vanguardia de las fases demográficas sucesivas y son los receptores de carácter social del futuro.

Al respecto Bosello (1995), opina que:

También la escuela es llamada, junto con la familia y las comunidades sociales, civiles y religiosas para contribuir al proceso de formación humana. Si la escuela es ambiente educativo y de aprendizaje por definición deberá asumir las propias responsabilidades también en relación con la educación moral. La escuela, influye positivamente en la formación personal del alumno ya con el nuevo desarrollo de sus cometidos específicos. El educando que vive, asimila y se socializa en este contexto y encuentra una buena oportunidad, difícilmente sustituible para su desarrollo integral. (p. 77)

Lo señalado permite inferir que, los padres y maestros son principalmente considerados agentes socializadores y educadores, son los responsables del crecimiento de los individuos, de ello depende, en gran medida, el nivel de desarrollo moral, autónomo y un nivel de juicio o razonamiento que permita al individuo construir sus propios criterios a partir de un conocimiento justo de la realidad.

Por otra parte, la familia viene a representar un elemento educativo, donde la disciplina utilizada tiene una importancia decisiva en el crecimiento del discernimiento de la conducta moral. De ahí el interés que deben tener los padres por conocer y utilizar los medios adecuados a fin de alcanzar un mejor desarrollo del individuo, no descuidando que los hijos empiezan desde muy temprano a aprender a comportarse como adultos, simplemente, observando a los adultos que le rodean.

De igual forma, la escuela, como ente transmisor de los valores éticos, morales y de responsabilidad, tiene como finalidad producir individuos autónomos, que sean capaces de respetar la misma autonomía en otras personas. De esta manera, tanto la escuela como el gobierno son instituciones con una función básica de mantener y transmitir los valores consensuales de la sociedad.

Ante esta circunstancia se puede señalar que las instituciones universitarias, tal como lo afirma García (1996), es un ente transmisor de los valores que debe, propiciar un ambiente donde los alumnos participen verdaderamente en la toma de decisiones, en el control de las actividades y en la orientación de las faltas desde el nivel de la institución como un todo, hasta el nivel de su propio aprendizaje. Un ambiente donde la disciplina no sea impuesta sino que surja de un acuerdo razonado y se ejerza a sentimientos de la expansión de juicios y sentimientos morales.

La reflexión sobre los valores para Sabater (1998), junto al debate crítico acerca de su plasmación social constituyen, de por sí, pautas imprescindibles tanto de formación educativa como de formación moral. A través de la historia, los moralistas han concentrado unánimemente su mensaje en tres virtudes esenciales de las que se deducen con más o menos facilidad todas las demás: El coraje para vivir frente a la muerte, la generosidad para convivir con los semejantes y la prudencia para sobrevivir entre necesidades que no podemos abolir.

Estas tres virtudes expresadas por Sabater (ob. cit.), están directamente relacionadas con la afirmación de la vida humana y no depende de caprichos arbitrarios, de revelaciones místicas, ni siquiera corresponden a un tipo determinado de sistema social; proviene sin rodeos del anhelo básico de vivir más y mejor, a cuyo impulso sirve el proyecto ético desde la conciencia individual y las instituciones sociopolíticas en el plano comunitario, al menos, en su designio ideal.

Con base en lo expuesto, se estima conveniente que la educación debe estar dirigida a incorporar activamente a los miembros de la sociedad a familiarizarse con el sistema ético y valores en el medio en el cual se encuentra inmerso; esto podría lograrse con la elaboración de un currículo que conduzca a fomentar una educación en valores efectivos. Al respecto Pérez (1996), sostiene que:

La estructura curricular constituye el contenido y la misión fundamental de la escuela y esta tendrá que asumir la obligación y compromiso de validarlo, atendiendo a la realidad social, ideológica, cultural y ambiental, donde se inserte cada institución educativa y se inserten todos los actores, tomando en cuenta: intereses, valores, y necesidades comunes. En ese caso, construirían su propio proyecto educativo, propiciando en la práctica una flexibilidad en los procesos de selección, organización y ejecución. (p. 135).

En relación al currículo educativo, encierra varias connotaciones que, a la vez, pueden ir desde su conceptualización tales como: disciplina, experiencia, objetivos, valores, hasta comprender una serie de alternativas que pueden ser diseñadas con una visión educativa, basada en el conocimiento, coherente con la estructura epistemológica del mismo, para ello deben tomarse en cuenta algunos criterios importantes.

Infograma 29 **Criterios que deben dar basamento al currículo**



Fuente: González B., M. (2009)

Por su parte Lawtan, (citado por Sabater, ob. cit.) expresa que la selección del currículo debe realizarse, tomando en cuenta el tipo de cultura y las características que presentan los integrantes de la misma, con el propósito de diagramar el conocimiento y las experiencias.

Por otra parte, el autor identifica siete estructuras que caracterizan a todos los seres humanos y que toda la sociedad posee, por lo cual es imprescindible manejar para la construcción de un currículo educativo.

Infograma 30
Estructuras que caracterizan al ser humano



Fuente: González B., M. (2009)

En el caso particular del proceso educativo de las universidades venezolanas, ha de incluirse lineamientos de actualización humanista y científicas compaginadas con las exigencias de una sociedad que cada día obliga al ser humano a utilizar con eficiencia su potenciar intelectual, para ello, se estima necesario, además, que el currículo del referido nivel deberá estructurarse a través de una educación en valores que conlleve a la promoción de cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser capaz de desenvolverse de manera crítica y práctica, teniendo como norma de vida, la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad y la justicia.

En ese sentido se proponen tres reglas básicas que pueden ser tomadas en cuenta para incorporarlos al currículo universitario que ayuden a los actores del proceso a internalizar los valores.

Infograma 31
Reglas básicas para incorporar al currículo universitario



Fuente: González B., M. (2009)

En concordancia con lo anterior, para lograr una conexión de la orientación en el proceso educativo a nivel universitario, Mogollón (1999) sostiene que el docente debe dirigir su orientación hacia el desarrollo cognitivo del participante de una manera holística, integral, con capacidad y libertad para decidir su propia vida, que le conduzca a propiciar su autorrealización y un aprendizaje significativo, tomando en cuenta los sentimientos, valores y actitudes en relación a sí mismo, con el mundo y demás individuos.

Al respecto, Carreras y otros (1997) presentan la fundamentación de la educación en valores y los medios que se deben utilizar para el desarrollo de interiorizarlos, teniendo su base en:

El respeto mutuo del docente, participante y familia en general, revalorizando su figura, desarrollando un código de actuación a través de normas y propuestas de actuación previamente consensuadas. El uso de un diálogo interactivo entre alumno. Docente y familia. Promoviendo el desarrollo e Internalización de valores, usando técnicas diversas; éstos tres aspectos conducen al mejoramiento del rendimiento académico, la disminución de los conflictos, la socialización del individuo y la asimilación e integración de valores, actitudes y normas. (p. 20).

2.5. Teorías que Sustentan la Investigación

2.5.1. La Antropoética

La concepción compleja del género humano comprende la triada individuo, sociedad, especie. Los individuos son más que el producto del proceso reproductor de la especie humana, pero este mismo proceso es

producido por los individuos de cada generación. Las interacciones entre individuos producen la sociedad y ésta retroactúa sobre los individuos. La cultura, en sentido genérico, emerge de estas interacciones, las regula y les da un valor. Individuo-sociedad-especie se conservan en sentido completo: se sostienen, se retroalimentan y se regulan.

Así, individuo-sociedad-especie son no solamente inseparables sino coproductores el uno del otro. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin de los otros. No se puede absolutizar a ninguno y hacer de uno solo el fin supremo de ésta es en sí misma, de manera rotativa, su propio fin. Estos elementos no se podrían comprender de manera dissociada: toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana. En medio de esta tríada compleja emerge la conciencia.

No hay que olvidar lo señalado por Morin (2000), cuando indica que una ética propiamente humana, es decir una antropoética debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos individuo-sociedad-especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera.

La antropoética supone la decisión consciente y clara: De asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad de la era

actual. De lograr la humanidad en uno mismos en la conciencia personal. De asumir el destino humano en sus antinomias y su plenitud.

La antropoética pide asumir la misión antropológica del milenio: Trabajar para la humanización de la humanidad. Efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida, guiar la vida. Lograr la unidad planetaria en la diversidad. Respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo. Desarrollar la ética de la solidaridad. Desarrollar la ética de la comprensión. Enseñar la ética del género humano. La antropoética conlleva, entonces, la esperanza de lograr humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria. Comprende, por consiguiente, como toda ética, una aspiración y una voluntad pero también una apuesta a lo incierto. Ella es conciencia individual más allá de la individualidad.

El Bucle Individuo-Sociedad. Morin (ob. cit), afirma que individuo y sociedad existen mutuamente. La democracia permite la relación rica y compleja individuo-sociedad, donde los individuos y la sociedad pueden, entre sí, ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse.

La democracia se funda sobre el control del aparato del poder por los controlados y así reduce la esclavitud; en este sentido, la democracia es, más que un régimen político, la regeneración continua de un bucle complejo y retroactivo: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos.

A diferencia de las sociedades democráticas, que funcionan gracias a las libertades individuales y a la responsabilidad de los individuos, las sociedades autoritarias o totalitarias colonizan los individuos que no son más que súbditos; en la democracia el individuo es ciudadano, persona jurídica y responsable que, por un lado, expresa sus deseos e intereses y, por el otro, es responsable y solidario con su ciudad.

La democracia no se puede definir de manera simple. La soberanía del pueblo ciudadano comprende, al mismo tiempo, la autolimitación de esta soberanía por la obediencia a las leyes y el traspaso de soberanía a los elegidos; como, al mismo tiempo, comprende la autolimitación del poder estatal por la separación de los poderes, la garantía de los derechos individuales y la protección de la vida privada.

Del mismo modo, hay despolitización de la política que se autodisuelve en la administración, la técnica (el expertismo), la economía, el pensamiento cuantificador (sondeos, estadísticas). La política en trizas pierde la comprensión de la vida; de los sufrimientos, de las soledades, de las necesidades no cuantificables. Todo esto contribuye a una gigantesca regresión democrática: los ciudadanos desposeídos de los problemas fundamentales de la ciudad.

La democracia del siglo XXI estará cada vez más enfrentada a un problema gigantesco que nació con el desarrollo de la enorme máquina donde ciencia, técnica y burocracia están íntimamente asociadas. Esta enorme máquina no produce sólo conocimiento y elucidación, también produce ignorancia y ceguera. Los desarrollos disciplinarios de las ciencias no han aportado solamente las ventajas de la división del trabajo; también han aportado los inconvenientes de la súper especialización, la separación y la parcelación del saber. Este último se ha vuelto cada vez más esotérico (accesible sólo para especialistas) y anónimo (concentrado en bancos de datos y utilizado por instancias anónimas, empezando por el Estado). Igualmente el conocimiento técnico se reserva a los expertos, cuya habilidad en un campo cerrado se acompaña de una incompetencia cuando este campo es parasitado por influencias externas o modificado por un evento nuevo.

En tales condiciones, el ciudadano pierde el derecho al conocimiento; tiene el derecho de adquirir un saber especializado haciendo estudios ad hoc, pero está desprovisto como ciudadano de cualquier punto de vista global y pertinente. El arma atómica, por ejemplo, ha desposeído por completo al ciudadano de la posibilidad de pensarla y de controlarla; la utilización depende, generalmente, de la decisión personal y única de un jefe de Estado sin

consultar ninguna instancia democrática regular. Entre más técnica se vuelve la política, más retrocede la competencia democrática.

El problema no se plantea solamente por la crisis o la guerra. Es un problema de la vida cotidiana: el desarrollo de la tecnoburocracia instala el reino de los expertos en todos los campos que hasta ahora dependían de discusiones y decisiones políticas y suplanta a los ciudadanos en los campos abiertos a las manipulaciones biológicas de la paternidad, de la maternidad, del nacimiento, de la muerte. Estos problemas no han entrado en la conciencia política ni en el debate democrático, a excepción de algunos casos.

En el fondo, la fosa que se agranda entre una tecnociencia esotérica, hiper especializada y los ciudadanos crea una dualidad entre los conocientes cuyo conocimiento es parcelado, incapaz de contextualizar y globalizar y los ignorantes, es decir, el conjunto de los ciudadanos. Así se crea una nueva fractura de la sociedad entre una nueva clase y los ciudadanos. El mismo proceso está en marcha en el acceso a las nuevas tecnologías de comunicación entre los países ricos y los países pobres.

Los ciudadanos son rechazados de los asuntos políticos cada vez más acaparados por los expertos y la dominación de la nueva clase impide, en realidad, la democratización del conocimiento.

Es así como la reducción de lo político a lo técnico y a lo económico, la reducción de lo económico al crecimiento, la pérdida de los referentes y de los horizontes, todo ello produce debilitamiento del civismo, escape y refugio en la vida privada, alteración entre apatía y revoluciones violentas; así, a pesar de que se mantengan las instituciones democráticas, la vida democrática se debilita.

En estas condiciones, se plantea a las sociedades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia y que las necesidades planetarias nos pidan engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática.

La regeneración democrática supone la regeneración del civismo, y éste supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad, es decir el desarrollo de la antropoética.

El bucle individuo-especie. Enseñar la ciudadanía terrestre. El vínculo del individuo con la especie humana ha sido afirmado desde las más antiguas civilizaciones. Esta antropoética ha sido cubierta, oscurecida, minimizada por las éticas diversas y cerradas pero no ha dejado de conservarse en las grandes religiones universalistas ni de resurgir en las éticas universalistas, en el humanismo, en los derechos humanos, en el imperativo kantiano.

Ya decía Kant que la finitud geográfica de nuestra tierra impone a sus habitantes un principio de hospitalidad universal, reconociendo al otro el derecho de no ser tratado como enemigo. A partir del siglo XX, la comunidad de destino terrestre impone de manera vital la solidaridad.

La humanidad como destino planetario. La comunidad de destino planetaria permite asumir y cumplir esta parte de la antropoética que concierne a la relación entre el individuo singular y la especie humana como un todo.

Ésta debe trabajar para que la especie humana, sin dejar de ser la instancia biológico-reproductora del humano, se desarrolle y dé, al fin, con la participación de los individuos y de las sociedades, concretamente nacimiento a la humanidad como conciencia común y solidaridad planetaria del género humano.

La humanidad dejó de ser una noción meramente biológica debiendo ser plenamente reconocida con su inclusión indisociable en la biosfera; la humanidad dejó de ser una noción sin raíces; ella se enraizó en una patria, la tierra, y la tierra es una patria en peligro. La humanidad dejó de ser una noción abstracta: es una realidad vital ya que, desde ahora, está amenazada de muerte por primera vez. La humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la

puede conducir a una comunidad de vida; la humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno.

Mientras que la especie humana continúa la aventura bajo la amenaza de la autodestrucción, el imperativo es: salvar a la humanidad realizándola. En realidad, la dominación, la opresión, la barbarie humana permanecen en el planeta y se agravan. Es un problema antropológico fundamental para el cual no hay solución a priori, pero sobre el cual hay mejoras posibles, y el cual únicamente podría tratar el proceso multidimensional que nos civilizaría a cada uno de nosotros, a nuestras sociedades, a la tierra.

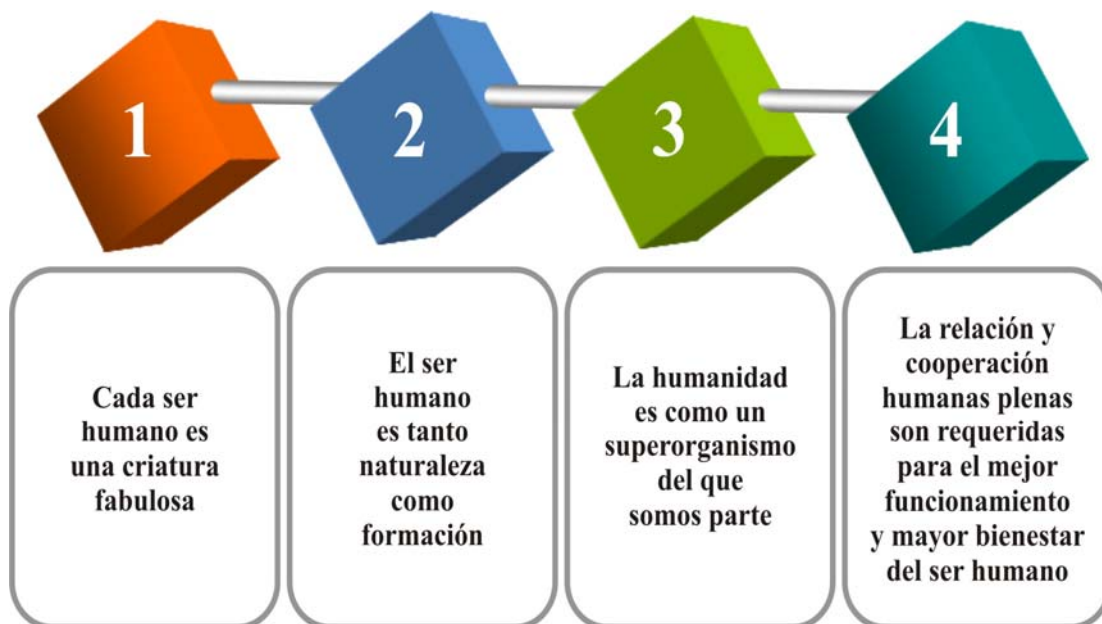
Como tales y conjuntamente, una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antropoética, el verdadero humanismo, la conciencia de tierra-patria reduciría la ignominia en el mundo.

Aún por más tiempo la expansión y la libre expresión de los individuos constituyen nuestro propósito ético y político para el planeta, ello supone, a la vez, el desarrollo de la relación individuo-sociedad en el sentido democrático, y el desarrollo de la relación individuo-especie en el sentido de la realización de la humanidad; es decir, que los individuos permanecen integrados en el desarrollo mutuo de los términos de la tríada individuo-sociedad-especie.

2.5.2. El Humanismo

La manera de ver la vida, entenderla y actuar en ella reflejada en esta investigación es objetiva y perfectamente acorde con la naturaleza humana. Da provechos palpables y una vida más plena, sana y feliz al individuo. Por lo que su enseñanza se logra mediante estímulos positivos, sin uso alguno de castigos, amenazas ni humillaciones Para Comte, (citado por Martínez, 1998), la formación de un ser humano será deficiente si no incluye la adquisición funcional más completa posible de, al menos, las primeras consideraciones del humanismo:

Infograma 32
Primeras consideraciones del humanismo



Fuente: González B., M. (2009)

Gómez (2005), afirma que los educadores deben aprovechar cada oportunidad para usar, mostrar y hacer asimilar estas consideraciones. Deben destacar el gran valor de las habilidades y virtudes humanas más simples; así como dirigir la atención hacia la belleza y las capacidades afectivas del ser humano.

Enseñar a apreciar las cualidades propias, a apreciar las del prójimo como nuestras. Recordar que todas las habilidades humanas requieren esfuerzos para su adquisición y desarrollo. Demostrar que incluso se puede hacer que esos esfuerzos no sean penosas obligaciones (y en su conveniencia y gusto) propiciar la formación y el desarrollo del prójimo, comenzando por la descendencia propia.

Señalar cómo en cada instante de nuestras vidas dependemos del trabajo realizado por millones de personas, de la era actual y de pasadas. Cómo cada artículo, facilidad o conocimiento que utilizamos existe sólo gracias al trabajo humano pasado y presente, de nuestros proveedores directos y de los tantos otros que posibilitan la actividad de éstos.

Mostrar que todo lo que cada persona tiene y sabe es fruto del trabajo, propio y, en gran medida, ajeno. Que nada viene en la vía por casualidad ni magia. Que todo hay que generarlo con trabajo humano. Que estamos obligados

a (y nos conviene y satisface) devolver en trabajo propio el equivalente del cúmulo de trabajo ajeno que generó cada posesión que usamos o disfrutamos. Que la riqueza obtenida mediante artimañas o abusos es ilegítima y degradante.

El trabajo responsable, graduado al nivel del educando, es un gran ejercicio formativo a responsabilidad. Y a entender las nociones de los párrafos anteriores. La ejercitación correcta en el trabajo responsable prepara al individuo para ser un buen trabajador sin sufrir el trabajo. La mayoría de los casos de vagancia (usualmente tratados a base de recriminaciones moralistas) son simples casos de subdesarrollo de la capacidad productiva por una educación deficiente, que resulta en individuos para los que la concentración, constancia y el esfuerzo físico requieren penas muy superiores a las de las persona promedio.

El citado autor señala, además, que hay que enseñar a apreciar y enorgullecerse de las capacidades humanas hasta del individuo más remoto. Enseñar a disfrutar los éxitos y sufrir las desventuras de hasta ese más remoto individuo. Porque cada individuo es uno de nosotros. Desterrar todo asomo de los bajos sentimientos de la envidia o del burdo envanecimiento por referencia a la desgracia ajena. Enseñar a, sin perder el sentimiento de nación, romper todo antagonismo por diferencias étnicas o culturales.

En este orden de ideas, Álvarez (1999) afirma que es necesario mostrar la superioridad de la plena colaboración humana. Que ya es hora de dejar atrás la primitiva regla de dar lo menos posible a cambio de lo más que se pueda sacar. De desarrollar la máxima capacidad propia y usarla para generar lo mejor y lo más que se pueda, como fuente de satisfacción y como única vía para, tarde o temprano, recibir nosotros y nuestros seres más próximos los frutos de las máximas capacidades de la mayoría de los demás.

Además de los objetivos básicos esbozados anteriormente, hay gran número de rasgos de la personalidad e interpretaciones de las experiencias de la vida que debemos inducir para tener seres humanos más plenos. A continuación son tratados algunos de esos rasgos e interpretaciones que son muy importantes.

Junto con el aprecio por las contribuciones del resto de la humanidad a la vida de cada individuo, hay que promover en el educando el aprecio por el resto de la naturaleza. La naturaleza es un insondable cofre de maravillas, de las que el ser humano es solo la más elaborada. No debía ser difícil motivar a la admiración y preocupación por las estructuras y criaturas que nos rodean haciendo la vida posible y placentera. Desde la germinación de una semilla o la gestación de un bebé, hasta el estudio del espacio cósmico, presentan interminables facetas de conocimiento, fascinantes y estimulantes para el educando. Sobre todo si son presentadas de forma clara, completa y con tanta participación real como sea posible.

Asimismo, Ardeles (2002) afirma que no debe ser difícil enseñar a apreciar y disfrutar con dimensiones más completas una fruta, hermosa y olorosa, que se va a degustar, o la brisa estimulante que nos viene de un bosque de pinos. Debe desarrollarse la capacidad para el conocimiento racional. Esclarecer que imaginar el origen de un fenómeno puede ser un buen punto de partida para investigar y comprobar, pero que nunca basta para establecerlo como el real origen. Contentar con el conocimiento progresivo de las cosas; porque debe uno enfocar la atención en aprovechar lo que ya se conoce y no inquietarse por lo que todavía no se conoce. Advertir que no es necesariamente cierto lo que mucha o toda la gente crea, como nuestros instintos de grupo pueden indicarnos; porque fácilmente mucha o toda la gente puede estar equivocada.

Tratar de habituar, en lo posible, a manejar números grandes, como en distancias y tiempos largos. Mostrar que hay distancias inalcanzables. Mostrar que una montaña puede moverse y a un animal salirle alas o crecerle el cerebro. Esclarecer los conceptos de posibilidad y probabilidad, con sus consecuencias para tomar decisiones.

Dar a conocer el propio cuerpo como una máquina hipercompleja, formada por membranas, fluidos, conductos y corrientes eléctricas. Hacer concebir que a partir de componentes simples, en números y disposiciones gigantescos, se consiga seres del nivel humano. Usar modelos más realistas en

las clases de anatomía. Hacer conocer y ganar confianza en las capacidades del cuerpo para resistir maltratos y para sanar.

Que vayan asimilado y dominando, según sus edades, los fenómenos y emociones extremas de la vida, por ser todos perfectamente normales y necesarios. Cómo el erotismo y la muerte.

Que maduren para tratar con los poderosos reflejos eróticos, mediante su comprensión y encauzamiento como parte de una forma muy especial de relación humana, que es totalmente sana y natural. Que se aproximen a ver la muerte con naturalidad, aún con su trascendencia, según vayan viendo con naturalidad la vida.

Por otra parte, Malpica (2000) indica que es necesario enseñar a los jóvenes a usar su capacidad intelectual humana para sobreponerse a instintos primitivos y reflejos inconscientemente adquiridos, cuando es necesario. Reprimiendo y desarticulando unos y encausando otros que pueden ser fuentes de una vida más placentera y sana. Mostrarle cómo es posible, como el deslizamiento de un objeto de las manos. Así como evitar el reflejo simétrico de exaltarse por cualquier cosa que sale bien. Que consideren siempre que lo normal en la vida es ser feliz y que las cosas salgan bien.

Enseñarlos a disfrutar y aprovechar la forma polifacética, espectáculos como el patinaje artístico sobre hielo. En éste se puede apreciar ejemplos excepcionales de capacidad física belleza y expresión artística, que podemos disfrutar con orgullo como muestras de lo que somos y de lo que somos capaces de hacer. Pero hay más. Se puede apreciar e imitar la personalidad de fallos frente a miles de personas. Apreciar e imitar su capacidad para recuperarse inmediatamente luego de sus caídas. Ejercicio que el espectador puede comenzar no sobresaltándose y uniéndose al patinador en su aplomo, ante los fallos que comparte con él.

Hay que enseñar a apreciar las enormes ventajas y satisfacciones que provienen de la sociedad, la convivencia social y las relaciones humanas. Que vean la sociedad como el complemento imprescindible que es de la naturaleza humana, sin el cual muy pocos podrían sobrevivir, pero cuyas conveniencias y posibilidades van mucho más allá de la supervivencia. Mostrarles que la sociedad puede y tiene que ser un acuerdo de todos para el bien y progreso de todos.

Que los problemas y aberraciones sociales ocurren, sobre todo, porque algunos no tuvieron la formación integral que ellos están teniendo, y que todos estos problemas y aberraciones pueden ser resueltos de forma civilizada. Que es ilegítimo y degradante ingeniarse para participar con provecho de esos problemas, o

intentar establecerse en islas protegidas de los mismos. De nuevo, que la sociedad puede y tiene que ser un acuerdo de todos para el bien y progreso de todos.

Enseñarles que la sociedad, en la medida de sus posibilidades, debe (y le conviene) ayudar al individuo, pero no tiene que hacerlo. El punto de partida para el individuo entender su relación con la sociedad debe ser imaginarse él solo frente a la naturaleza, como en una isla desierta, sin zapateros que le hagan zapatos, ni dentistas que le atiendan una muela... Luego comparar con tal situación la ventaja de que la institución social ha sido desarrollada, para conveniencia mutua. Lo que implica que la única obligación es darle al individuo tanto como él aporte (que muchas veces se le dé a algunos menos o más que lo que aportan, son otros problemas). El individuo sigue siendo responsable por su sostén y el de su descendencia, pero con la gran ventaja de hacerlo en medio de la organización social. Todo lo mucho que el individuo obtiene (o debía obtener) de la sociedad, debe ser agradecido y debe estimularlo a apreciarla y cuidarla.

Los educandos deben aprender a asociarse, a tomar decisiones y actuar en común. Sin caudillos, sino con coordinadores electos por ellos, que sólo ejercen uno de los oficios requeridos en su sociedad. Deben aprender a cultivar sus propias ideas, a sostenerlas siempre que verdaderamente crean son mejores que las

de los demás y a desecharlas sin vacilar cada vez que se reconozcan equivocados. Aprender a tener confianza en su personalidad y en su valor aún en casos extremos en que no sean comprendidos o, incluso, cuando se han equivocado. Aprender a respetar sinceramente las ideas ajenas aunque no las compartan.

Cuando se enseñan los conceptos humanistas, es fácil guiar hacia relaciones humanas de calidad y profundidad supremas. A aprender a disfrutar y aprovechar lo tanto que tenemos todos para cada uno. A, al menos ocasionalmente, conversar de forma pausada y relajada, con voz firme y clara, mirándose a los ojos, para lograr la más íntima interacción afectiva e intelectual.

También a estar en guardia y dar tratamiento adecuado al sin número de individuos, todavía carentes de una buena formación, que pueden ser muy dañinos de múltiples formas. Una relación degradante común, contra la cual hay que preparar al educando es la de manipulación de unos individuos por otros; si no se cuenta con una concepción clara y sólida sobre la vida y las relaciones humanas, se puede ser víctima de personas que han desarrollado capacidades para influenciar a otros. Éstos hacen uso de debilidades emotivas y necesidades de difícil solución del individuo, para arrastrarlo a dejarse controlar o a tomar decisiones, con una u otra finalidad de los primeros. Son fenómenos ancestrales en la convivencia humana, que difícilmente pueden ser justificados como tolerables o generadores de algún beneficio (como el de guiar a las personas por buen camino).

Para el educando, la figura del educador es frecuentemente vista como autoritaria y restrictiva. Con razón, porque tales actitudes del educador son inevitables cuando se trata de educandos jóvenes. La realidad innegable es que los jóvenes no tienen manera de saber espontáneamente todo lo que les conviene (lo que nos conviene, como humanidad). No tenemos otra alternativa que enseñárselo, haciendo que lo aprendan. Lo que no significa, de manera alguna, degradarlos ni humillarlos. Y lo que incluye, como parte de una buena educación, su gradual libertad en la toma de sus decisiones según se convierten en adultos, para pasar a ser nuestros iguales.

La autoridad sobre los jóvenes, aunque no fuera nuestro hijo, es también nuestro. Saber que ellos y nosotros estamos, con diferentes papeles, participando en una tarea crucial para toda la humanidad, que es su educación. Cuando estos conceptos están bien establecidos, no hay severidad hacia ellos que no trasluzca, también, nuestro amor.

La impartición de las trascendentes lecciones anteriores tiene una seria dificultad. Éstas pretenden dar una formación que, en su tiempo, en muchos casos, no se adquirieron. Eso es parte de las complejidades de la misión fundamental que nos toca como educadores, si es que realmente se es: el progreso humano. Para ello no hay otro camino que el de

meditar, intercambiar y ejercitar en nuestras vidas conceptos avanzados, como los vistos y otros. Es decir, comenzar por mejorarnos nosotros mismos.

El primer requisito para la efectividad del educador, en su humanista misión, es creer, de verdad, en sus educandos. Es creer, de verdad, en el ser humano. Según Villa (2000), la psicología humanista es más un movimiento que una escuela, e incluso más aún el reflejo de una actitud sobre el ser humano y el conocimiento.

Infograma 33
Postulados básicos sobre el hombre



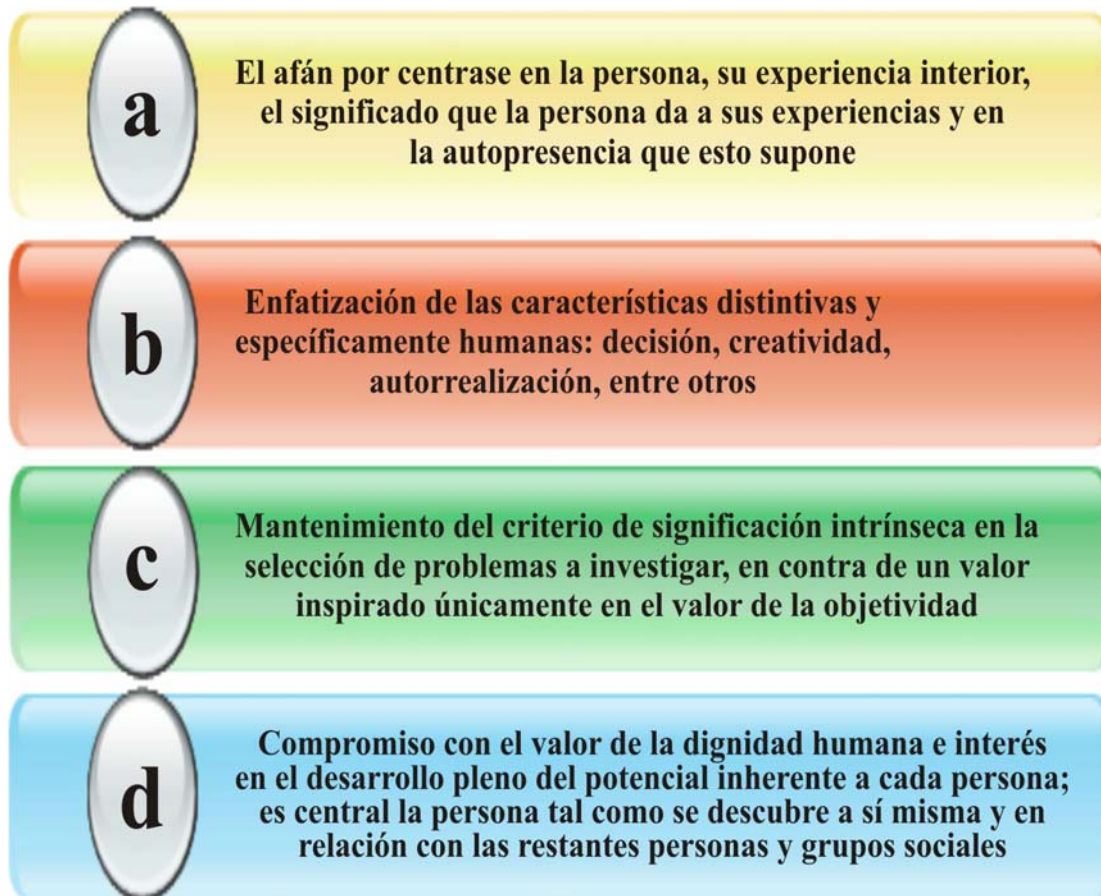
Fuente: González B., M. (2009)

La tarea de educar es de todos, por eso como docentes, padres de familia y sociedad en general, apliquemos estos conocimientos teóricos propuestos y muchos más, pongámoslos en práctica en la casa, en la calle, en la escuela y en todo lugar; vivamos con valores, actuemos con apego a principios éticos, seamos mas reflexivos con nuestros hijos, con nuestros maestros, con nuestros alumnos, con todos los que conformamos esta sociedad, seamos mas abiertos, menos directivos, actuemos sin inhibiciones de sociedades tradicionalistas, fomentemos el espíritu de cooperación, basado en respeto y reconocimientos mutuos, seamos mas humanos, que nos ayude a demostrar los sentimientos, emociones y aspiraciones, para lograr vivir con trabajo pero, sobre todo, con dignidad y amor a nosotros mismos, hay que enaltecer el verdadero valor de educar, cuya meta no solo es lograr mejores profesionales si no mejores seres humanos.

La principal meta de la educación debe ser formar individuos que se amolden, se ajusten y sean competentes para encajar dentro de un sistema, listos para producir, pero también capaces de autoevaluarse constantemente tanto en lo profesional como en lo personal. El hombre debe convertirse en un todo armónico donde todas sus potencialidades y habilidades han de desarrollarse plenamente.

Infograma 34

Metas de la Educación



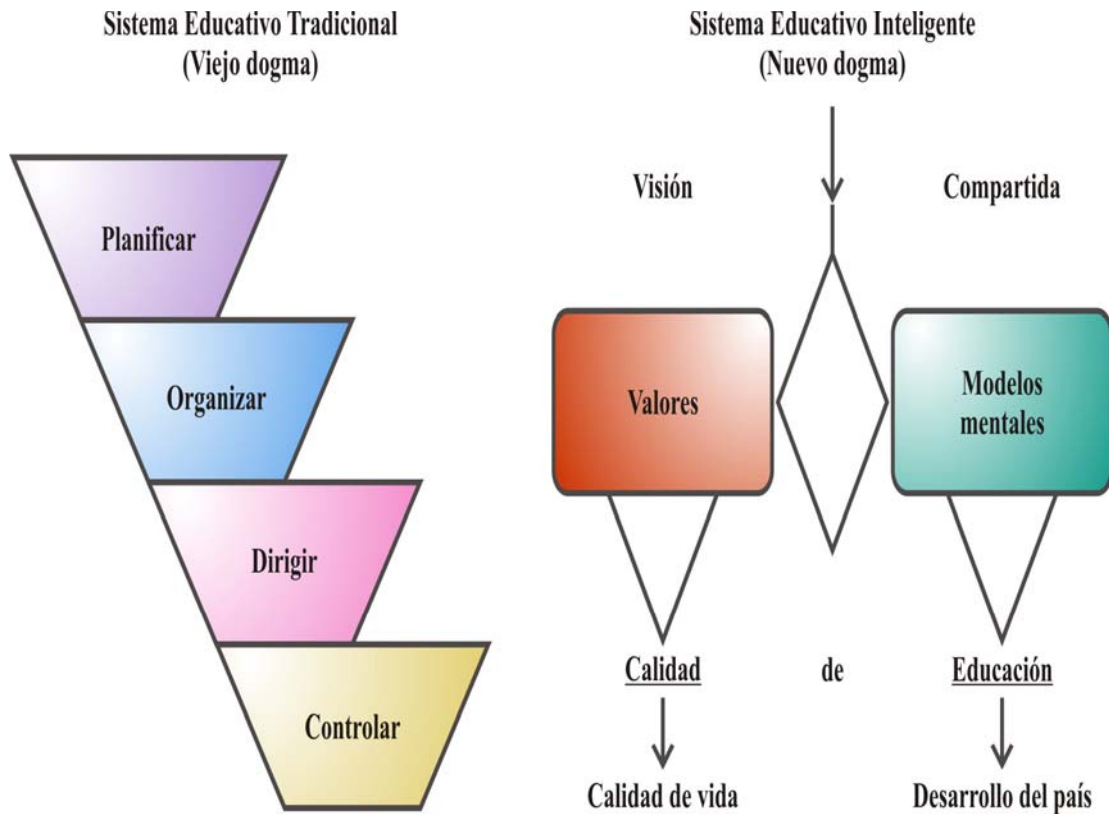
Fuente: González B., M. (2009)

2.5.3. La Quinta Disciplina

Esta teoría, entendida como la gerencia del siglo XXI, ve el cambio de paradigmas como un elemento que contribuye a la modificación de modelos mentales actuales. Al respecto, Ribeiro (1999) opina que “en el momento en que consigamos interpretar los paradigmas, podemos cambiar nuestra percepción del mundo” (p. 106).

Infograma 35

Sistema educativo tradicional vs. Sistema inteligente



Fuente: González B., M. (2009, tomado de Sange, 1998)

La Quinta Disciplina es una teoría organizacional centrada en la consciencia humana, que plantea el aprendizaje continuo a fin de alcanzar la excelencia sin desvincular a la organización de los conceptos de gerencia de la calidad. Tratar de aplicar esta teoría al sistema educativo que siempre ha sido estudiado desde una perspectiva lineal, implica una profunda transformación, se requiere un cambio, desde una concepción tradicional hacia una visión de innovación, tal como se observa en el Infograma 35.

En el sistema inteligente, el suceso dogma va encaminado hacia una visión compartida, una calidad de educación. En este sistema todos sus actores son aprendices. Por el contrario, en el sistema tradicional, se toma como aspectos primordiales los procesos administrativos.

En el sistema inteligente, según Senge (1998), el docente no solamente debe orientar hacia el éxito, sino que debe promover en el individuo patrones de conductas, historia en propósitos y estructura sistemática. De ahí que si se quiere procurar el cambio en el sistema educativo, es necesario un docente que promueva el amor, el aprendizaje y la autodisciplina, situación que genera alta satisfacción en el estudiante, avidez por aprender y favorece los hábitos de estudio.

En este orden de ideas, Odreman (1997) señala que el nuevo docente debe desarrollar sólidamente el componente ético y axiológico, para que lo deposite en sus alumnos. Además, debe desarrollar el componente pedagógico de las áreas del saber y el componente práctico. Sin embargo, para implementar el cambio, no sólo hay que transformar la acción docente, sino que es preciso incidir en la modificación de la organización, es decir, producir aprendizajes organizacionales.

En tal sentido, para aplicar esta teoría al sistema educativo, es necesaria una profunda transformación del mismo hacia una visión compartida, donde todos sus actores son aprendices.

Infograma 36
Disciplinas que convergen en las organizaciones inteligentes



Fuente: González, M. (2009)

Al respecto, Senge (ob. cit.), afirma que en las organizaciones inteligentes hay un permanente aprendizaje de todos los miembros que las conforman. El autor de esta teoría indica que son cinco las disciplinas que convergen para perfeccionar las organizaciones y alcanzar a cabalidad sus objetivos

El mismo autor señala que el gerente no solo ha de orientar hacia el éxito, sino que debe promover en sus subalternos patrones de conducta, propósitos de mejorar y estructura sistemática. De ahí que si se quiere promover el cambio en el sistema educativo, es necesario un docente que promueva el aprendizaje permanente y la autodisciplina, lo que genera un elevado nivel de satisfacción personal y por ende repercute en su rendimiento dentro de la organización.

ESCENARIO III

DISEÑO GENERAL DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Epistemología de la Investigación

Para esta investigación se tomó como modelo epistémico el pensamiento complejo. Al respecto, Ugas (2007) señala que la complejidad, como noción, alude a no comprender algo por ser complicado o confuso. Cuando la complejidad

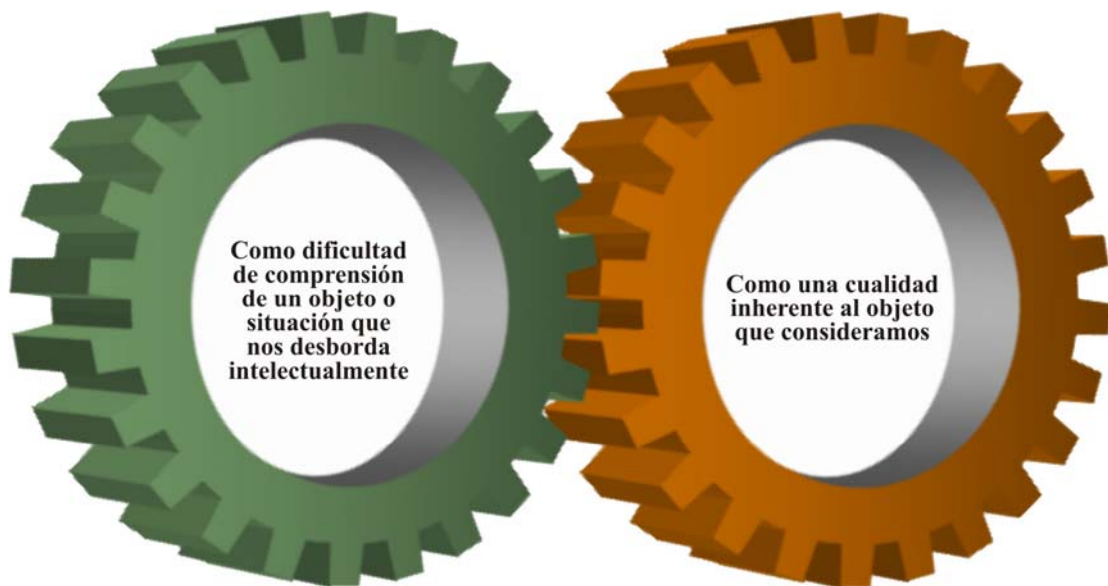
se entiende como complicación, estamos atendiendo a las consecuencias de la complejidad más que a la complejidad misma.

Conceptualmente, la complejidad alude a un objeto o pensamiento del cual sólo tenemos una idea parcial que no podemos reducir y entender para su comprensión inmediata.

De ello se deduce que la complejidad denota un predicado del sujeto en virtud del cual éste carece de medios para abarcar conceptualmente el objeto y es consciente del hecho.

Pero la complejidad no reside sólo en el sujeto, así como tampoco es un reflejo proyectado sobre el objeto.

Infograma 37
Formas relativas de entender la complejidad



Fuente: González B., M. (2009)

Como se observa en el Infograma 37, existen dos formas relativas de entender la complejidad, ambas están relacionadas. La complejidad que el sujeto descubre en el objeto es objetiva en tanto pertenece al objeto, pero no es independiente de la complejidad del sujeto que la descubre y la constituye en los términos de su correlativa complejidad epistémica.

A la vez, la complejidad del sujeto depende del objeto en dos sentidos: filogenéticamente, porque un universo poblado por objetos complejos genera sujetos capaces de vislumbrarla. Y ontogenéticamente, porque sólo el trato empírico y pragmático con esas realidades complejas constituye un sujeto epistémico habilitado para conocerlas. Por ello, en el sentido epistemológico, la complejidad articula lo desarticulado sin desconocer sus distinciones, es

comprender la concurrencia, el antagonismo y la complementariedad de los contrarios al conjugar certeza con incertidumbre.

Igualmente, los dispositivos de complejidad producen complicación, pero también simplificación. Complicación y simplificación son momentos del proceso de complejidad, dado que una simplificación constituye la base del proceso de complicación.

La complejidad no atañe a objetos puramente formales, sino a objetos dotados de algún tipo de materialidad. La complejidad resulta de la acción y mecanismos que pueden describirse por medio de teorías formales, pero ninguna de esas teorías, por sí misma, puede dar cuenta de la complejidad, la cual es siempre un hecho concreto, específico de cada tipo de realidad.

Una concepción puramente formal de la complejidad solo es capaz de describir las formas manifiestas que ella adquiere, por ejemplo, la vida ¿Cómo ha sido materialmente posible?

Explicar, describir y comprender la complejidad no implica reducir lo complejo a lo simple. Remite a repensar la implicación todo-partes. El pensamiento

complejo busca integrar religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí, pero tiene presente que es imposible conocer el todo.

De esta manera, en la construcción del conocimiento, lo complejo es una categoría a partir de la cual algo se explica, por eso, lo complejo es una comprensión no una disciplina. Esa comprensión no se limita a relacionar variables, supone algo más, pues el término alude a lo que está tejido en conjunto o lo conjuntamente entrelazado.

Con base en lo anterior, puede afirmarse que la complejidad es un modo de pensar que implica cómo y hacia dónde se orienta el pensamiento para vincular orden, desorden y organización.

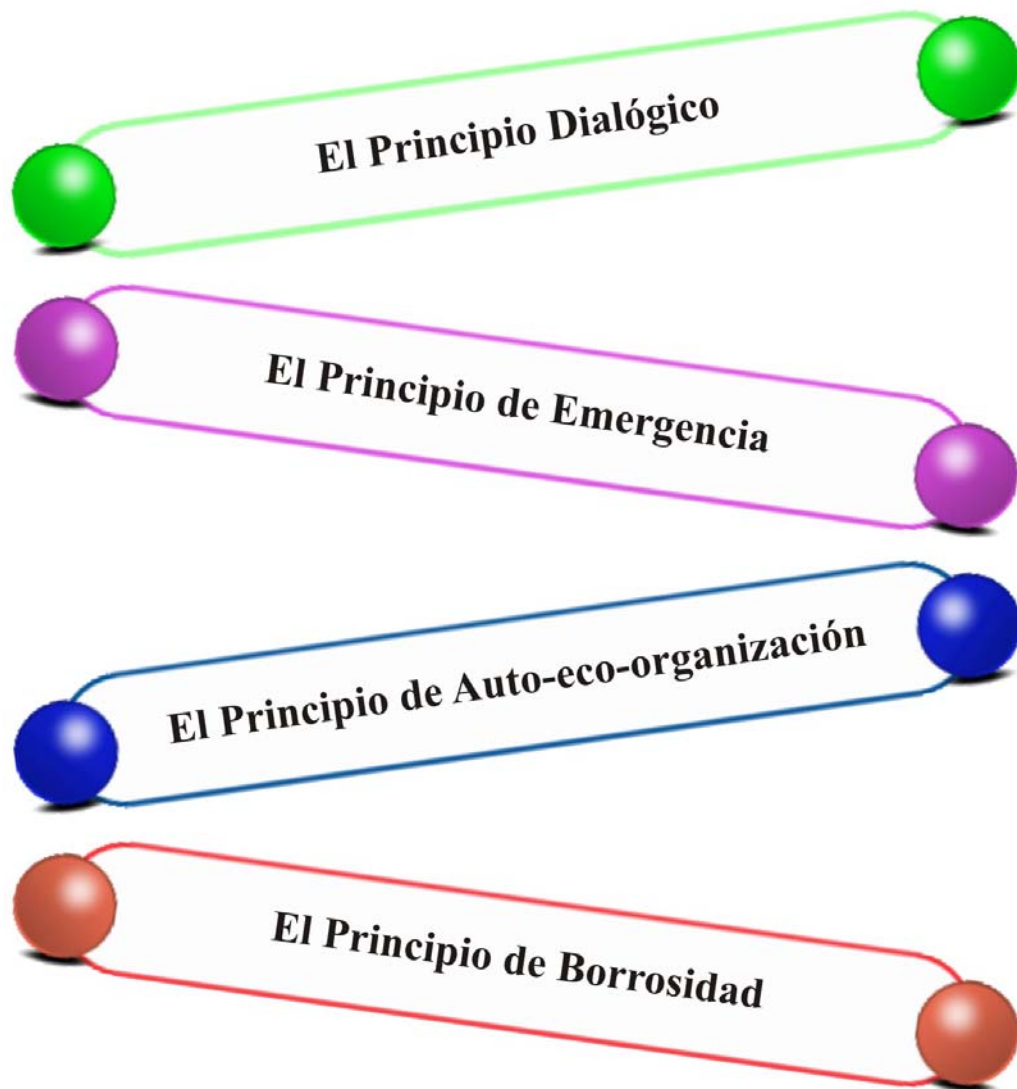
La complejidad es paradigmática en tanto articula y reordena el conocimiento. Una autoorganización del conocimiento, que vincule lo desvinculado, es lo que Morin (2003) denomina pensamiento complejo.

El pensamiento complejo busca distinguir, reconocer lo singular y lo concreto sin desunir; integra religando en un juego dialógico: orden, desorden, organización, contexto e incertidumbre sin dar como verdad esa particular desorganización de un conjunto determinado.

3.2. Aspectos Filosóficos del Método

Ugas (2007) señala cuatro principios filosóficos que considera fundamentales aspectos en el pensamiento complejo.

Infograma 38
Principales aspectos filosóficos del pensamiento complejo



Fuente: González B., M. (2009)

El Principio Dialógico. En un sistema complejo hay dialógica, un diálogo de lógicas. La dialogización es un principio del conocimiento que relaciona ideas o principios de dos lógicas que son antagónicas. El pensamiento complejo es paradigmáticamente dialógico, muestra otros usos de la lógica al afrontar permanentemente la contradicción. La idea de unidualidad compleja significa que dos términos son a la vez ineliminables e irreductibles, pero por separado cada término o cada lógica resultan insuficientes. Ninguno de los dos términos es reducible al otro (en este sentido hay dualidad) pero tampoco son nítidamente separables, pues confluyen mutuamente (en este sentido son uno).

El Principio de Emergencia. Indica que no se puede sacrificar el todo a la parte pero tampoco sacrificar la parte al todo, sino establecer un vaivén continuo e incesante entre el todo y sus partes. Según este principio, en las realidades organizadas emergen cualidades y propiedades nuevas que no son reducibles a los elementos que las componen y que retroactúan sobre esas realidades. Las emergencias son las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema. En el todo surgen propiedades que no estaban en las partes consideradas aisladamente o de manera sumativa.

El Principio de Auto-eco-organización. Sostiene que la explicación de los fenómenos debe considerar la lógica interna del sistema y la lógica externa de la situación o entorno; debe establecer una dialógica entre los procesos interiores y los exteriores. Igualmente, todo fenómeno autónomo (autoorganizador, autoprodutor, autodeterminado) debe ser considerado en relación con su entorno o ecosistema.

El Principio de Borrosidad. Permite al pensamiento razonar con enunciados y conceptos inciertos o indecibles. Es un principio que se opone al principio de bivalencia y la tendencia a no reconocer entidades de medianía. Ayuda a concebir entidades mixtas o mezclas producidas en una organización compleja. Posibilita superar algunas dicotomías.

El principio subyacente que guía esta investigación es la idea de que los individuos están formados y viven en situaciones complejas que determinan y explican su conducta. En tal sentido, se trata de descubrir en qué consisten esas estructuras, cómo se desarrollan y cómo influyen en su conducta.

En tal sentido, se considera el método más adecuado la etnografía, ya que por ese medio se puede llegar a la identificación de las estructuras

humanas, localizando esa estructura en individuos o situaciones particulares, mediante el estudio y la captación de lo que es esencial o universal, lo cual es signo de lo necesario.

3.3. La Etnografía como Método de Investigación

Según la acepción de Malinowsky (citado por Martínez, 2006), “la etnografía es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas” (p. 181).

Etimológicamente etnografía significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas que conviven en determinado ambiente. En el caso de la presente investigación, el estudio se realizó con los docentes del Instituto Universitario de Tecnología de Valencia (IUTValencia).

El método se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en el cual vivimos se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico, en opinión de Guba (1994), es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares. Esto se logra al comparar o relacionar las investigaciones particulares de diferentes autores.

La intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, es decir, trata de comprender las realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas, sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos. Es un proceso dirigido hacia el descubrimiento de muchas historias y relatos idiosincrásicos, pero importantes, contados por personas reales, acerca de eventos reales, en forma real y natural.

Este enfoque trata de presentar episodios que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible cómo siente la gente, qué sabe, cómo lo conoce y cuáles son sus creencias, percepciones y modos de ver y entender.

3.4. El Proceso de la Investigación Etnográfica

El proceso para la investigación etnográfica, de acuerdo con Wilson (citado por Martínez, 2006), se puede cumplir en etapas.

Infograma 39
Etapas del proceso para la investigación etnográfica



Fuente: González B., M. (2009)

Determinación del nivel de participación. La etnografía parte del supuesto de que lo que la gente dice y hace está moldeado consciente o inconscientemente por la situación social. El etnógrafo es, por consiguiente, muy sensible al modo como se introduce en un ambiente y establece con cuidado la función que le pueda facilitar la recolección de la información. Ya que el nivel de participación y compromiso que el etnógrafo acepte influirá el concepto de la gente hacia él, sigue con atención las reacciones ante su entrada oficial o no oficial en el seno de la comunidad o grupo que va a estudiar.

Esto es válido tanto si la comunidad es una tribu primitiva como si se trata de un aula escolar. En cualquier caso, nunca se identificará con una parte o grupo de ese ambiente, sino que tratará de percibir cómo es visto por los miembros del grupo: lo que dicen cuando están a solas con él, lo que dicen a otros ante él y lo que dicen por la espalda. Esto le ayudará a buscar su función. Es muy probable que los miembros del grupo o comunidad lleguen a confiar y valorar al investigador, a compartir con él pensamientos íntimos y a responder sus muchas preguntas. Todo esto es algo imposible para el investigador que tiene un contacto esporádico con la gente, que sólo aplica un cuestionario o hace una entrevista ocasional y trata la información con métodos cuantitativos.

Recolección de la Información. En la investigación etnográfica, la información que se busca es aquella que más relación tenga y ayude a descubrir mejor las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio. Por esto, pueden ser muy relevantes los siguientes tipos de información:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos.
- El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador en diferentes situaciones y en diferentes tiempos.
- La conducta no verbal: gestos, posturas, mímica, entre otros.
- Los patrones de acción y no acción: su comportamiento o pasividad
- Los registros de archivos, documentos, artefactos y todo tipo de rastros y huellas.

El etnógrafo utiliza, como técnica primaria para recoger la información, las anotaciones de campo tomadas in situ o después del evento observado, tan pronto como le sea lógica y éticamente posibles. Sin embargo, usa un amplio conjunto de técnicas para complementar y corroborar sus notas de campo: grabaciones de audio y de video, fotografías, diapositivas, entrevistas estructuradas o no estructuradas, pruebas proyectivas, por mencionar algunos, todo de acuerdo con las sugerencias de cada circunstancia. En esta línea de trabajo, es fácil comprender que el etnógrafo, a menudo, tiene que tomar decisiones en cuanto a dónde ir, qué datos recoger, con quién hablar, entre otros. Al contrario de lo que ocurre en las investigaciones con diseños estructurados, aquí la información que se acumula se utiliza para reorientar la recolección de nueva información; es decir, que se vive un proceso dialéctico. Esto no anula la sistematicidad de la investigación; al revés, expone un orden sistemático altamente fiel a la realidad que emerge del proceso de investigación.

Nivel de Objetividad. La investigación etnográfica alcanza un gran nivel de objetividad. Esto se debe a su enfoque fenomenológico, a su cuidadosa selección de las muestras que estudia, a la empatía que logra con los sujetos, a su buen nivel de confiabilidad, a su notable validez. El enfoque fenomenológico posee una refinada técnica que disciplina con rigor la subjetividad. Este enfoque considera las acciones humanas como algo más que simples hechos concretos que responden a las preguntas de quién, dónde, qué, y cuándo algo fue

hecho. Lo importante es el significado de la acción para el autor y la importancia que ésta tiene en su personalidad.

La muestra de sujetos que se estudian más a fondo se selecciona cuidadosamente. Éstos deben ser representativos, miembros clave y privilegiados en cuanto a su capacidad informativa. Por otro lado, esta información es interpretada después en el marco de la situación que la generó; y, para comprender esos significados ocultos o no expresados, el investigador debe lograr un buen nivel de empatía con los sujetos participantes en el estudio, algo muy diferente de las observaciones estandarizadas. Este esfuerzo mental por descubrir las acciones desde las diversas perspectivas que tiene los diferentes sujetos involucrados en el hecho libra al investigador de caer en una subjetividad exagerada.

En otro orden de ideas, de acuerdo a los propósitos del estudio el trabajo se ubica en una investigación proyectiva, en la modalidad de proyecto factible definida por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003), como:

La elaboración de una propuesta de un modelo operativo viable, o una solución posible a un problema de tipo práctico, para satisfacer necesidades de una institución o grupo social. La propuesta debe tener apoyo, bien sea en una investigación de campo, o una investigación de tipo documental y puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. (p. 16).

El proceso de investigación estuvo fundamentado en una investigación de campo, definida por Hernández y otros (2003), como aquella donde se obtienen los datos directamente de la realidad objeto de estudio, lo cual permitió diagnosticar la situación actual en cuanto a la formación que transmiten los docentes, y cuyos resultados determinaron la necesidad de elaborar los referentes teóricos para llenar el vacío existente.

3.5. Técnicas utilizadas para la Recolección de la Información

Para recabar la información necesaria se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista.

La observación. Según Colás y Buendía (2006), es un instrumento indispensable para comprender el comportamiento de las personas en el transcurso de sus tareas. Por su parte, Hurtado (2003) señala que la observación puede ser definida como un procedimiento de recopilación de datos e información, en el cual se utilizan los sentidos para captar los hechos y fenómenos de interés del investigador. se puede definir como la selección, registro sistemático y codificación de un conjunto de hechos, situaciones o conductas.

En lo referente alas clases de observación, Colás y Buendía (ob. cit), señalan que se pueden distinguir dos: Participante y no participante. En este

caso se utilizó la observación no participante, donde se realiza un plan previamente preparado, concentrando la atención en ciertos aspectos de la conducta, su interacción en ciertos aspectos de la conducta, sin interacción entre el observador y los sujetos observados (ver Anexo A).

Colás y Buendía (2006), destacan que en toda observación intervienen los siguientes elementos:

- El observador: la persona entrenada que se encargará de observar y codificar las situaciones, eventos o fenómenos estudiados.

- La situación observada, la cual por lo general es un complejo del cual hay que seleccionar con exactitud lo que se pretende observar.

- Los medios de observación, que pueden ser directamente los sentidos, u otro instrumento mecánico o electrónico por medio del cual se recojan las observaciones.

- Los instrumentos de registro, en los cuales se codificarán y anotarán las observaciones. Ejemplo: Una lista de chequeo de los aspectos a observar, una escala de observación, un diario, un cuadro, un gráfico, entre otros.

Entre las ventajas de la observación, se señalan las citadas por Hurtado (2003):

- La observación es una técnica de recolección de datos que ejerce un mínimo de interferencia y no estimula el comportamiento de las personas sobre las cuales se está recopilando la información, a diferencia de los cuestionarios y las entrevistas, que tienden a estimular una respuesta con cada ítem.

- Se puede trabajar con un gran volumen de información y los fenómenos se estudian con un carácter holístico.

- Es aplicable a situaciones no estructuradas.

- Se puede obtener información independientemente de que las personas estén dispuestas a darla.

- Aún cuando la presencia del observador podría ejercer alguna influencia en el fenómeno o en la conducta de las personas observadas, es reconocido que si éste no procura entrometerse o hacerse notar deliberadamente, las personas se adaptan con rapidez a su presencia y se comportan en la forma acostumbrada.

La Entrevista: Se refiere a una interacción verbal entre dos o más personas. Es una situación de conversación donde puede ocurrir un intercambio de opiniones, de actitudes, de hechos. (Ander Egg, citado por Hurtado, 2003). En este caso, se utilizó una entrevista estructurada, que consiste en una especie de interrogatorio en el cual se le formulan las preguntas a las diferentes

personas, con un formulario previamente preparado. En este tipo de entrevista se requiere un conocimiento previo por parte del investigador de los aspectos más relevantes del fenómeno estudiado, lo que permite seleccionar y formular las preguntas de manera precisa.

Asimismo requiere que conozca el nivel de información y vocabulario de los entrevistados, de modo que el lenguaje empleado sea perfectamente comprensible para ellos.

Según Hurtado (ob. cit.), existen diferentes tipos de entrevistas, a saber:

Estructurada: También se le llama entrevista formal o estandarizada. Consiste en una especie de interrogatorio en el cual las preguntas se les formulan a las diferentes personas, manteniendo siempre el mismo orden y con los mismos términos. Esta entrevista se basa en un formulario normalizado, cuyas personas han sido previamente preparadas. Este tipo de entrevista supone un conocimiento previo por parte del investigador de los aspectos más relevantes del fenómeno estudiado, lo que le permite seleccionar y formular las preguntas de manera precisa; requiere además que conozca el nivel de información y vocabulario de los entrevistados, de modo que el lenguaje empleado sea perfectamente comprensible para ellos sin necesidad de explicaciones adicionales.

Inestructurada: Consiste en formular preguntas de manera libre, en base a las respuestas que va dando el interrogado. No existe estandarización del formulario y las preguntas pueden variar de un interrogado a otro.

En la presente investigación se utilizó una entrevista estructurada, dándoles oportunidad a los entrevistados a hacer comentarios y emitir opiniones respecto a la situación planteada (ver Anexo B). Previamente se les solicitó, además de su colaboración, responder con absoluta sinceridad, ya que las respuestas serían presentadas en el informe final sin la identificación del docente, y solamente serían identificados con un número para el efecto de presentar los resultados.

3.6. Población y Muestra seleccionada para realizar el Estudio

La población objeto de estudio está constituida por el personal docente del IUT Valencia, conformada por 68 docentes de Categoría Ordinarios y 200 docentes contratados.

Como muestra, para recabar la información se seleccionaron, de manera intencional, 10 docentes entre los profesores que cumplen mayor número de horas de clase en la institución que, por consiguiente, atienden mayor número de alumnos. De los docentes escogidos, cinco de ellos fueron sujeto a la observación y al resto se les realizó la entrevista.

ESCENARIO IV

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente escenario contiene los datos obtenidos en la observación llevada a cabo y la entrevista realizada a los docentes que fueron seleccionados para tales actividades.

4.1. Datos Recopilados en la Observación

Para sistematizar la información obtenida se elaboró una matriz que contiene la identificación de las personas señaladas con un número, por razones de confidencialidad y, por otra parte, los rasgos o características observadas en función de los indicadores, durante las cinco sesiones de observación; en tal sentido, cada rasgo se anotó un máximo de cinco veces en la medida que lo manifestaron los sujetos observados, en las siguientes dimensiones:

- a. Formación para el desarrollo humano.
- b. Formación para los retos de la sociedad actual.
- c. Formación bajo el nuevo paradigma.
- d. Formación en valores.

A continuación se presenta un cuadro resumen que contiene la puntuación obtenida por los docentes en cada rasgo, durante los cinco días de observación, que corresponde a un punto, cada vez que presentó el rasgo observado.

Tabla 1
Resultados de la Observación a los Docentes

		FRECUCENCIA				
		DOCENTES				
Dimensión	a. Formación para el desarrollo humano	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
Indicadores	Respeto y confianza a los alumnos	3	3	2	4	4
	Manifiesta una conducta no autoritaria	3	2	2	2	3
	Les ofrece opciones para elegir	2	2	1	2	3
	Crea un clima afectivo positivo	3	3	2	4	3
	Planifica e interviene en el trabajo grupal	2	2	3	1	2
	PROMEDIO	2,6	2,4	2,0	2,6	3,0
Dimensión	b. Formación para los retos de la sociedad actual	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
Indicadores	Comprensión básica de la ciudadanía global	2	2	1	2	2
	Pensamiento amplio y flexible	3	1	1	2	2
	Autonomía Intelectual	2	3	2	1	2
	Favorecer la solidaridad y la Individualidad	1	2	3	2	3
	PROMEDIO	2,0	1,8	2,0	1,8	2,4
Dimensión	c. Formación bajo el nuevo paradigma	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
Indicadores	Formar un profesional multidimensional	2	2	2	2	4
	Atender la parte humana y social	2	3	1	2	3
	No enseñar solo a desempeñar una actividad	1	2	2	2	3
	Enfocar los problemas de la comunidad	2	3	2	4	3
	Educación para la complejidad	1	2	1	2	2
	PROMEDIO	1,6	2,4	1,8	2,4	3,0
Dimensión	d. Formación en valores	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
Indicadores	Dar ejemplo en cuanto a la educación moral	2	3	3	2	2
	Enfatizar la importancia de los valores	1	1	2	2	3
	Propiciar la participación de la familia	-	1	1	2	2

	Establecer normas en común acuerdo con los estudiantes	2	2	3	3	4
	Fomentar actitudes positivas de cooperación y participación	1	2	2	2	2
	PROMEDIO	1,2	1,8	2,2	2,2	2,6

Fuente: González B., M. (2009)

A continuación se presenta un cuadro que contiene el resumen del período de observación, agrupando los indicadores en cada una de las respectivas dimensiones.

Tabla 2
Resumen del Período de Observación

DIMENSIÓN	DOCENTES				
	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5
a. Formación para el desarrollo humano	2,6	2,4	2,0	2,6	3,0
b. Formación para los retos de la sociedad actual	2,0	1,8	2,0	1,8	2,4
c. Formación bajo el nuevo paradigma	1,6	2,4	1,8	2,4	3,0
d. Formación en valores	1,2	1,8	2,2	2,2	2,6

Fuente: Tabla 1

Esta tabla ofrece una visión panorámica de la situación que se presentó durante el período de observación. La puntuación máxima en cada dimensión en las cinco sesiones de observación corresponde a cinco puntos, para cada docente en cada una de las diferentes dimensiones. No obstante, como se puede observar, el panorama es desalentador, ya que las puntuaciones en general oscilan entre 1,2 (mínima) y 3.0 (máxima), por lo que se puede inferir que no se está formando un individuo integral, tal como lo plantea Rivas Balboa (1998), cuando expone las características del docente con un comportamiento realmente

productivo, que requiere de: a) participación significativa en quehaceres de interés individual y grupal, con un elevado sentido de pertenencia; b) conferirle significado grupal a las actividades y ocupaciones individuales; c) capacidad para influir positivamente sobre los demás; d) lograr una buena comprensión de sí mismo en el intento de ayudar a los demás; e) capacidad de renovarse constantemente aprovechando los estímulos e influencias del entorno; y, f) dominar destrezas y técnicas para producir activamente para sí y para acrecentar el bien comunitario.

En tal sentido, para conformar este perfil de salida, se deberá formar un individuo con conocimientos sólidos en ciencias y con características humanísticas y un elevado nivel de valores éticos y morales. Además, debe poseer un buen nivel de calificación en destrezas útiles y capacidad para el trabajo productivo. Una sólida formación social y un instinto educado hacia el crecimiento, la participación y la identificación con vecinos y comunidades, hacia la superación del individualismo y el aislamiento.

Por lo tanto, el proceso de observación realizada a los docentes de la muestra seleccionada en el IUT Valencia, indica que sus actividades no están centradas hacia la formación de un ciudadano integral, sino que están enfocadas hacia el conocimiento científico, desplazando la parte humana de las personas. Esto se deduce, debido a que la etnografía, tal como lo señala Martínez (2006),

parte de la convicción de que las costumbres, las normas y los valores del ambiente en el cual se desenvuelve un grupo se van internalizando y producen regularidades que explican la conducta individual y la conducta grupal, por tanto, la actitud de algunos individuos, generalmente refleja la conducta del grupo.

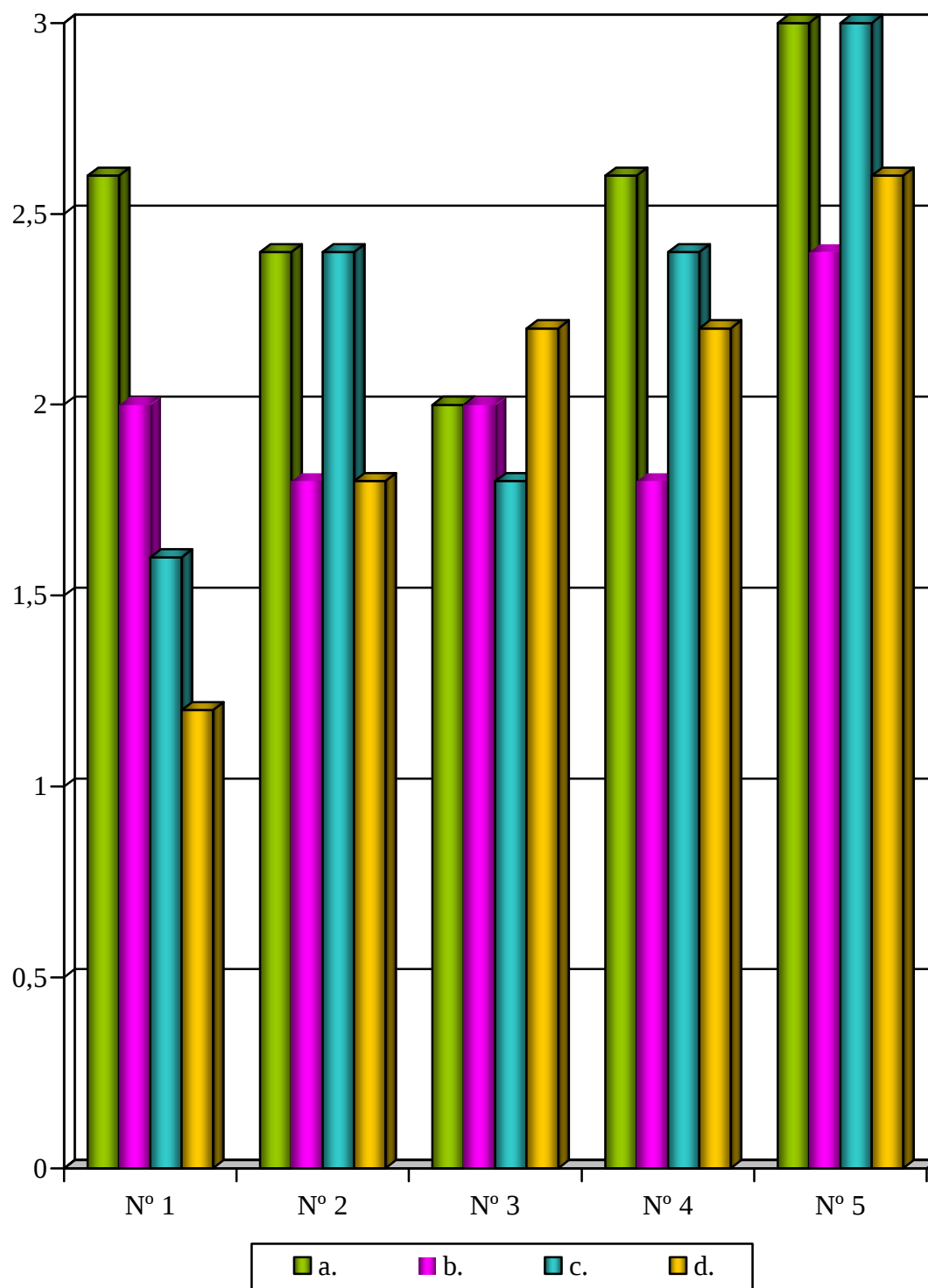


Gráfico 1. Resumen del Período de Observación
Fuente: Tabla 2

4.2. Datos Recopilados en la Entrevista

Seguidamente, se presentan las correspondientes respuestas dadas por los docentes a las preguntas que se le formularon. Las entrevistas fueron grabadas, con anuencia de los entrevistados y luego se procedió a elaborar un resumen de la opinión aportada por cada uno de ellos, que se exponen en los cuadros subsiguientes.

Cuadro 1
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 1)

Pregunta Docente	1. ¿Cuál es su concepción sobre la formación técnica-humanística?
	RESUMEN
Nº 1	La formación técnico humanística como concepto teórico se refiere a la formación de un individuo, que además de los conocimientos profesionales, tenga conocimientos de las ciencias humanas como la sociología, la historia, el arte.
Nº 2	Yo creo, que es una educación que incluya las ciencias y las humanidades, es decir, que el individuo además de sus conocimientos profesionales debe tener conocimientos culturales, sociales, e históricos.
Nº 3	Yo no conozco mucho acerca de ese tema, pero me parece, que son términos diferentes, por no decir antagónicos. Desde bachillerato los alumnos escogen ciencias o humanidades, ya que son dos ramas diferentes del conocimiento.
Nº 4	La formación técnica-humanística es un concepto nuevo. Antes se hablaba de ellos como dos elementos distintos, pero hoy día, según lo que yo creo, áreas de las ciencias, también es una persona y debe ser formado como tal, para vivir en sociedad.
Nº 5	El concepto de formación técnica-humanística, se refiere a que se forme un individuo que además de profesional en un área del conocimiento, sea también un ser humano, dispuesto a vivir en sociedad, ya que no se debe formar una máquina de producir dinero, sino que es un individuo que en el medio de trabajo no a compartir con otras personas

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Las respuestas dadas por los docentes a la pregunta N° 1: ¿Cuál es su concepción acerca de la formación técnico-humanística?, se pueden concretar de la siguiente manera:

Docentes 1, 2, 3: Desconocen el concepto.

Docentes 4, 5: Tienen un concepto claro

Es evidente que la mayoría de los docentes desconocen el concepto, esto se debe a que fueron formados en los paradigmas educativos ya desplazados y no han recibido información sobre el concepto integral que le adjudican los paradigmas postmodernistas. Es decir, ellos están enseñando como les enseñaron. Asimismo, es necesario destacar que los docentes 1, 2, y 3 consideran el humanismo como el estudio de las ciencias humanísticas, tales como todas las ciencias sociales, historia, geografía, sociología, antropología, artes.

Es importante acotar que, al respecto, Yus Ramos (2001) afirma que existe una profunda crisis en nuestra cultura: la incapacidad de la visión dominante del mundo industrial tecnológico para abordar, de una forma humana, los retos sociales y planetarios que se enfrentan en la sociedad actual y, además, señala que se debe promover y proclamar una visión de la educación que fomente la potenciación de la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible hacia un interés común por el futuro de la humanidad y la vida sobre la tierra.

Cuadro 2
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 2)

Pregunta Docente	2. ¿Usted considera que está formando un ser humano integral?
	RESUMEN
Nº 1	El trabajo docente se realiza en función de un programa. En la medida que los alumnos logren dominar los objetivos propuestos en ese programa será buenos profesionales en su campo de trabajo.
Nº 2	Cuando uno esta dando clase a un grupo de alumnos de educación superior, supone que ya tiene una formación (o una educación) que le han proporcionado en el hogar o en la escuela, por lo tanto uno aquí centra su trabajo en enseñarles el conocimiento científico para ejercer una profesión que ellos han escogido.
Nº 3	Yo considero que estoy formando personas, que de acuerdo a su interés y su vocación quieren ser técnicos profesionales universitarios, quizás con el deseo de continuar sus estudios hacia la licenciatura y para eso los estoy ayudando.
Nº 4	En algunas oportunidades, cuando el tiempo lo permite converso con ellos y discutimos algunos temas de la sociedad y la conducta actual de las personas refiriéndonos sobre todo al auge de la delincuencia y lo perjudicial que es para la sociedad actual.
Nº 5	Ojala pudiera dedicar más tiempo a eso, pero los contenidos programáticos están sobre saturados y se requiere cumplir con todo el programa en el lapso establecido. Sin embargo, cuando se presenta la oportunidad les hablo de la importancia que tiene la buena marcha de la sociedad para el bienestar de los ciudadanos que la constituyen.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Con respecto a la pregunta Nº 2. ¿Usted considera que está formando un ser humano integral? Se concreta de la siguiente manera:

Docente 1, 2, 3: Los están formando para una profesión.

Docente 4, 5: Lo consideran necesario pero no hay tiempo.

Todas las respuestas dadas por los entrevistados indican que su trabajo está centrado en la formación profesional, y aunque algunos consideran que la formación integral es importante, manifiestan que no pueden ocuparse de ello, porque el tiempo de que disponen está programado para impartir los conocimientos que requieren para ejercer su profesión.

Al respecto, Marta Sosa (s/f), apunta que la responsabilidad del profesorado no puede limitarse a la docencia, entendida como la facilitación de la instrucción al alumno, sino que ha de actuar sobre el conjunto de la personalidad, para lograr una formación en todas.

Por su parte, Touriñan (1999), señala que las actividades del profesorado se pueden dividir en cuatro grandes grupos: las estrictamente docentes, las tutoriales, las de vinculación al medio social y las de información e innovación.

La autora del trabajo considera necesario destacar que para formar un ciudadano integral no se necesita disponer de las horas de clase, se puede hacer con el ejemplo, respetando a los alumnos, dándoles oportunidad de participar y exponer sus ideas, desarrollando actividades de participación grupal que desarrollan el espíritu comunitario, la solidaridad, la ayuda el apoyo y el compañerismo, entre muchas otras cosas que sería imposible enumerarlas, ya que considero infinitas las oportunidades que un docente tiene para enseñar (y aprender) en valores.

Cuadro 3
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 3)

Pregunta Docente	3. ¿Además de la formación profesional, está formando en valores?
	RESUMEN
Nº 1	A este nivel, cuando la mayoría de los estudiantes son mayores de 18 años, no se puede estar pensando en formación en valores, ya los tienen o no los tienen, eso se aprende en el hogar y en los primeros grados.
Nº 2	Yo creo que la formación en valores se inicia con la vida, en el hogar. A estas alturas ya no se puede enseñar valores a los estudiantes, ya son adultos y tienen sus principios de actuación, buenos o malos, pero ya establecidos.
Nº 3	Esa es una formación que debe darse a los niños en su familia. Los estudiantes de aquí ya son adultos y tienen sus valores ya formados. Esa formación se da en el hogar.
Nº 4	Los estudiantes de esta institución son adultos, pero siempre les hace falta conversar acerca de esas cosas, lo que pasa es que aquí no hay tiempo disponible para eso. Solo se puede hacer unas conversaciones informales, fuera del aula.
Nº 5	Yo considero que la formación en valores es fundamental y cada vez que uno puede, en la actividad que se está haciendo o el tema que se esté desarrollando siempre hay oportunidad para resaltar la importancia de los valores, el compañerismo, el respeto, la solidaridad, la ayuda mutua, entre otros.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

La pregunta Nº 3: ¿Además de la formación profesional, está formando en valores? Fue respondida de la siguiente manera:

Docente 1, 2, 3: Eso es tarea del hogar, cuando están pequeños.

Docente 4: Es importante pero no hay tiempo.

Docente 5: En las actividades se presenta la oportunidad de resaltar los valores, siempre lo hago.

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron que no forman en valores, porque consideran que los estudiantes son adultos y ya tienen unos valores concebidos, cosa que no es del todo cierto porque el ser humano es capaz de aprender hasta el último día de su vida, por lo tanto estos muchachos, que obviamente se encuentran en período de formación, pueden corregir conductas erróneas y adquirir conductas de solidaridad, respeto, compañerismo, por mencionar algunas, que no habían desarrollado; es decir, son personas susceptibles a cambios que favorecerán su calidad de vida como ciudadanos integrales, formados en valores.

Es importante tener presente lo que opina Pérez (1994), quien señala que las habilidades, los conocimientos y los valores son inseparables. El ser humano es una unidad y los valores están presentes en la acción del docente, en la organización de la institución, en los estilos de relación interpersonal. Uno de los factores más importantes en el desarrollo de la educación moral es el ejemplo del docente.

Con base en lo planteado, la autora de esta investigación ratifica lo expresado anteriormente, no es necesario disponer de horas de clase para la formación en valores, ya que quizás eso no es productivo, basta con organizar las actividades y desarrollarlas en conjunto en base a un sistema de valores adecuado.

Cuadro 4
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 4)

Pregunta Docente	4. ¿Proporciona una educación para vivir en comunidad, formando individuos solidarios y participativos?
	RESUMEN
Nº 1	Esas preguntas parecen para un maestro de la escuela primaria. En un instituto universitario, donde los estudiantes son adultos, generalmente no se tratan esos temas. El tiempo de que se dispone no alcanza para que los estudiantes logren aprender todo el contenido programático.
Nº 2	Uno los enseña a vivir en comunidad cuando les asigna trabaos que tienen que realizar en equipo, aunque generalmente en los equipos hay uno o dos que trabajan y el resto no hace nada y si les toca exponer cada uno se aprende nada más su pedacito.
Nº 3	La educación para la vida en comunidad esta muy de moda, porque ese es uno de los principios del socialismo, pero eso no es nuevo, siempre se ha inculcado a los niños y a los jóvenes la importancia de la solidaridad y la participación en los grupos de estudio y de trabajo.
Nº 4	Cuando se enseña a la gente a vivir en comunidad es porque se le está enseñando a respetar los derechos de los demás y a cumplir con los deberes y siempre hemos tratado de hacerlo, encomendando actividades donde tengan que trabajar en grupo, y numerando como asesores a los alumnos más destacados para que ayuden a los demás.
Nº 5	A este nivel eso se puede enseñar con la práctica y con el ejemplo. Organizo comisiones y grupos de trabajo para realizar actividades diversas. Por ejemplo, para recabar fondos para la graduación.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Con relación a las respuestas dadas por los docentes entrevistados a la pregunta 4: ¿Proporciona una educación para vivir en comunidad formando individuos solidarios y participativos?

Docente 1: Parece una pregunta para maestro de escuela primaria.

Docentes: 2, 3, 4, 5: Se puede enseñar con la práctica y el ejemplo.

Como se puede observar, solamente un docente respondió de manera negativa, mientras que los otros cuatro señalaron que lo hacen permanentemente cuando organizan trabajos en equipo, comisiones de trabajo, y cuando le asignan a los alumnos más destacados por su nivel académico la tarea de ayudar a sus compañeros. Este trabajo no le va a quitar tiempo al docente y despierta en sus alumnos la solidaridad y la participación.

En este orden de ideas, es importante resaltar la opinión de Roger (citado por Cambero, 2000), cuando señala que la vida de todo ser humano transcurre dentro de una red de relaciones que se van adquiriendo en el contacto con los demás seres humanos, porque el hombre es un ser biopsicosocial y no puede vivir sin relacionarse con otros. Desarrollar buenas relaciones humanas no es simplemente ser más simpáticos o más convincentes para entenderse mejor con los demás. Es mucho más que eso. Es aprender a relacionarse con los demás en términos solidarios, como ayuda y enriquecimiento mutuo y participación para la solución de los problemas comunes.

Cuadro 5
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 5)

Pregunta Docente	5. ¿Esta proporcionando una educación para la ciudadanía global?
	RESUMEN
Nº 1	Yo no tengo muy claro ese concepto, pero deduzco que se refiere a que somos ciudadanos del mundo. Me parece un término muy amplio basta que seamos formados para la comunidad donde vivimos.
Nº 2	Esta formación es en relación a la conservación del ambiente, del ecosistema, pero eso no son temas que se traten en clase porque no tiene nada que ver con lo que estamos tratando. Además esa debe ser una función de los medios de comunicación social.
Nº 3	Ese concepto nuevo es muy importante, para la conservación del ambiente, el respeto entre los países, pero nunca ha sido tema de conversación en nuestra aula de clases, el tiempo es poco para la materia que impartimos.
Nº 4	Nunca está demás hacer un comentario acerca de la lucha social entre clases, la dominación de un país sobre el otro y el incontrolado uso y abusos de los recursos naturales. Es necesario enseñar a la gente a mantener el ecosistema. Lo hago cuando hay oportunidad.
Nº 5	Cuando el tema lleva a ese punto, se conversa y se piden opiniones al respecto a los alumnos.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

En cuanto a las respuestas dadas por los entrevistados a la pregunta Nº 5: ¿Está proporcionando una educación para la ciudadanía global? las respuestas se sintetizan a continuación:

Docente 1: No tengo muy claro ese concepto.

Docente: 2, 3, 4, 5: Lo consideran importante pero no hay tiempo para eso.

Como bien puede observarse en las respuestas, existe un caso extremo, un docente que no conoce el concepto de ciudadanía global, y los demás consideran que es muy importante, pero carecen de tiempo para ocuparse de esas cosas.

Con respecto a la ciudadanía global, es relevante comentar la opinión que, al respecto, expresa Yus Ramos (2001) cuando afirma que el fenómeno de la globalización no solo se refleja en el ámbito de la economía, sino que significa una mundialización de los problemas de las sociedades humanas y del planeta en general, lo que ha traído como consecuencia la búsqueda de soluciones globales a los problemas de la humanidad hacia un mundo más equilibrado social y naturalmente.

Actualmente, esta dimensión holística se extiende a la noción de ciudadanía global, buscando una nueva hermandad planetaria basada en valores como la solidaridad y la sostenibilidad, respetando la diversidad cultural de los pueblos.

Cuadro 6
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 6)

Pregunta Docente	6. ¿Trata a sus alumnos con respeto y les brinda confianza para que le soliciten orientaciones?
	RESUMEN
Nº 1	Si los trato con respeto cuando se lo merecen, en algunas oportunidades me hacen molestar y quizás les digo cosas inconvenientes. Con respecto a las preguntas, al finalizar la actividad siempre les abro un espacio para preguntas o para aclarar dudas.
Nº 2	Si, yo los trato con respeto, pero a veces son ellos los que no respetan y entonces surge el problema.
Nº 3	Yo respeto a los alumnos como personas adultas que son, pero a veces no merecen ese respeto por su comportamiento o su actitud y entonces se producen choques.
Nº 4	Los alumnos merecen respeto, como adultos que son siempre y cuando se ganen ese respeto, por otra parte en cualquier momento en el aula de clase o fuera de ella atiendo sus preguntas, los ayudo en lo que pueda.
Nº 5	Si, el respeto es muy importante en la relación entre los seres humanos y les brindo confianza para que soliciten mi ayuda cuando la requieran.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Con respecto a la pregunta Nº 6. ¿Trata a sus alumnos con respeto y les brinda confianza para que le soliciten orientaciones? Se obtuvieron las siguientes respuestas:

Docentes 1, 2, 3: Debe ser respeto mutuo.

Docentes 1, 4, 5: Se les da oportunidad de solicitar orientaciones.

Estas respuestas indican que los docentes están descontentos con la actuación de sus alumnos en cuanto al respeto y quizás esto trae como consecuencia que no les ofrezcan confianza, pensando que ellos pueden abusar.

Al respecto cabe señalar lo expuesto por Millar (1999), cuando indica que lo primero que se tiene que hacer en un centro educativo es asegurar un clima cálido, acogedor y atento, que propicie la conectividad humana y el encuentro espiritual, caracterizada por una alta energía, entusiasmo, innovación y crecimiento.

En este sentido los docentes observados demostraron poca apertura hacia la confianza, lo que repercute negativamente en el estado de ánimo de los estudiantes y su disposición ante el proceso de aprendizaje.

Cuadro 7
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 7)

Pregunta Docente	7. ¿Planifica las actividades tomando en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes?
	RESUMEN
Nº 1	Si, me pongo a planificar pensando en sus problemas, nunca haríamos nada, porque son muchos y cada uno tiene necesidades e intereses diferentes.
Nº 2	Yo no puedo planificar pensando en las necesidades de cada uno, lo único que puedo hacer es darle ciertas facilidades cuando tienen algún problema, aunque muchas veces dicen estar enfermos y es mentira, hay que pedirles una justificación médica.
Nº 3	Siempre tratamos de hacerlo si interfiere en las actividades de otra materia, pero toman en cuenta las necesidades y los intereses de cada uno es muy difícil porque son muchos.
Nº 4	Cuando se va a planificar determinada actividad es bueno no imponerla, sino planificarla en conjunto, para evitar que coincida con otra actividad de otra asignatura, que también requiere tiempo y dedicación.
Nº 5	Siempre trato de establecer actividades remediales, si una gran mayoría sale mal en una prueba les asigno una investigación o les hago otra prueba, previo repaso del contenido ya visto pero que no dominaron.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Las respuestas de los docentes a la pregunta Nº 7 ¿Planifica las actividades tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes? se concretan de la manera siguiente:

Docente 1, 2, 3: No se puede.

Docente 4, 5: Se planifica en conjunto y se les brinda oportunidad de recuperarse.

Los docentes 1, 2, 3 manifestaron que sí se ponen a tomar en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos, no se pudiera avanzar, debido a que son muchos y cada uno tiene necesidades e intereses diferentes.

Como se puede observar, estos docentes actúan de manera autoritaria, no comparten ni discuten la organización del trabajo con sus alumnos, lo que puede traer como consecuencia el descontento, desinterés, falta de motivación y rebeldía, que incide negativamente en el proceso de formación de los estudiantes.

Con relación a este caso, Touriñán (1999) sabiamente opina que es conveniente que la planificación de las actividades para el aprendizaje se planifique conjuntamente con los alumnos, por supuesto atendiendo a su nivel de madurez. Esto establece un compromiso por parte de los alumnos, ya que se planifican las actividades tomando en cuenta sus opiniones y sus requerimientos.

Por otra parte, la investigadora considera que es importante que el docente cumpla, en la medida de sus posibilidades, con una función tutorial para poder brindarle a los alumnos una atención individualizada, aun cuando sea en el pasillo, en el cafetín o en cualquier momento.

Cuadro 8
Respuestas obtenidas en la Entrevista (Pregunta 8)

Pregunta Docente	7. ¿Cuál es su concepción del currículo?
	RESUMEN
Nº 1	El currículo es el programa de estudios, todo lo que debe aprender para poder graduarse.
Nº 2	Todas las materias que debe cursar el estudiante a lo largo de toda la carrera distribuidas por períodos de tiempo y horas de clase.
Nº 3	Todo lo que debe aprender el individuo bajo la supervisión de la institución educativa.
Nº 4	El currículo es todo el aparato educativo personal, programas, planta física y todas las actividades que allí se realizan como un equipo para proporcionar una formación al estudiante.
Nº 5	Todos los elementos y factores que intervienen en el proceso de formación del ser humano, como persona y como profesional.

Fuente: Entrevista realizada por González B., M. (2009)

Con respecto al a pregunta Nº 8: ¿Cuál es su concepción del currículo?
las respuestas fueron las siguientes:

Docentes 1,2: Desconocen el concepto.

Docentes: 3, 4, 5: Tienen un concepto más aproximado.

Como se observa, los docentes no tienen un conocimiento concreto, acerca de lo que es el currículo y enfocan su proceso de enseñanza específicamente hacia la asignatura que le corresponde dictar, sin hacer énfasis en la formación que requiere el sujeto como persona.

Al respecto, Gimeno (1995) señala que el currículo supone la concreción de los fines sociales y culturales. El Currículo tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de él determinado sistema social. Es una práctica expresión de la función socializadora, que se presenta en comportamientos diversos. Las funciones que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, sus formatos y de las prácticas que genera.

Para la autora de esta investigación, el currículo es todo lo que el individuo ha de aprender para ser un ser humano integral.

ESCENARIO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar algunas características acerca de la relación entre el currículo y la formación técnica humanística, asimismo con respecto a la formación integral en el contexto del nuevo proyecto educativo.

De la revisión bibliográfica se puede concluir en cuanto a la relación entre el currículo y la formación técnica humanística:

- El currículo enfocado hacia la formación técnica-humanística se centra en las personas. Para lo que se requiere una preparación sólida en ciencias, humanidades y expresión artística. Asimismo, un buen nivel de calificación en destrezas útiles, capacidad de trabajo productivo y una capacidad demostrada para continuar aprendiendo a futuro.

- El currículo técnico-humanístico deberá proporcionar una sólida formación ética, pero lo que constituye el perfil del ciudadano del siglo XXI es un instinto educado hacia el crecimiento, la participación y la identificación con compañeros de estudio y de trabajo, con los vecinos, con las comunidades, formar grupos organizados para superar el aislamiento y el individualismo. Desarrollar los sentimientos de solidaridad, compañerismo y cooperación, como valores fundamentales para la buena marcha de la sociedad.

En relación con la formación integral en el marco del nuevo proyecto educativo:

- La Educación Holística promueve una visión que fomenta la potenciación de la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible.

Este proceso se sustenta en principios fundamentales:

- Educar para el desarrollo humano.
- Respetar a los alumnos como individuos.
- Proporcionar experiencias de aprendizaje.
- Enseñar en forma holística.
- Comprender el nuevo papel del docente.
- Dar libertad a los estudiantes.
- Educar para la ciudadanía global.
- Educar para la alfabetización de la tierra.
- Educar la espiritualidad.

- El educador profesional tiene un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos y de su preparación y actitudes dependerán considerablemente los resultados logrados. El perfil de salida del nuevo proyecto educativo aspira un individuo productivo, con una participación significativa en las actividades y con un elevado sentido de pertenencia, asimismo debe conferirle un sentido personal a las actividades y ocupaciones individuales, lograr una buena comprensión de sí mismo en el

intento de ayudar a los demás, adquirir la capacidad de renovarse constantemente y dominar destrezas y técnicas para producir constantemente para sí mismo y acrecentar el bien comunitario.

Las conclusiones relacionadas con la investigación de campo son:

Los resultados que se obtuvieron tanto en la entrevista, como en el período de observación a los docentes indican:

- La mayoría de los docentes no tienen una comprensión clara de lo que es formación técnica humanística y enfocan la formación humanística no como la formación del ser humano, sino como la enseñanza de las áreas humanísticas.

- Justifican su falta de atención a la formación humanística, alegando que los contenidos programáticos de la asignatura que imparten son muy extensos y no les queda tiempo de ocuparse de otras cosas.

- Consideran que esa formación corresponde a la familia y que se adquiere en los primeros años de la vida, alegando que ya sus estudiantes son adultos. Pero estos docentes no han visto la posibilidad que esta educación hacia la formación de un ser humano integral dura toda la vida, que cada día se puede aprender más para ser mejores personas.

- No se han percatado que para formar un ser humano no es necesario, ni se puede hacer solamente conversando acerca del tema, se puede hacer con el ejemplo, organizando actividades que propicien la participación de todos, donde se pueda compartir y ayudarse entre ellos. Cuando se presente la oportunidad, rechazar las conductas inapropiadas de las personas, por ejemplo en relación a la conservación del ambiente y las actitudes entre los grupos, de egoísmo, rechazo, discriminación, entre otros.

- Es evidente la necesidad de ejecutar programas, talleres, foros que estimulen al docente y le permitan adquirir la sensibilidad hacia la promoción de la ética y la moral para alcanzar la calidad de la educación a través del entrenamiento y capacitación que aconseja la calidad total.

- Lograr que el docente mantenga un diálogo adecuado con los alumnos y demuestre su sensibilidad con respeto hacia las personas y superar las deficiencias en la relación docente alumno, estas no son tan fluidas como deberían ser, con ello se evidencia que no se practican las relaciones humanas y la motivación.

- En la actitud del docente el alumno percibe que el docente muestra poca sensibilidad y no se preocupa por sus problemas mostrando con esto poca honestidad y tolerancia tan necesarias para la convivencia entre los seres

humanos. Con esto queda claro que ambos requieren rediseñar su pensamiento a través de la reingeniería del pensamiento para cambiar su manera de pensar.

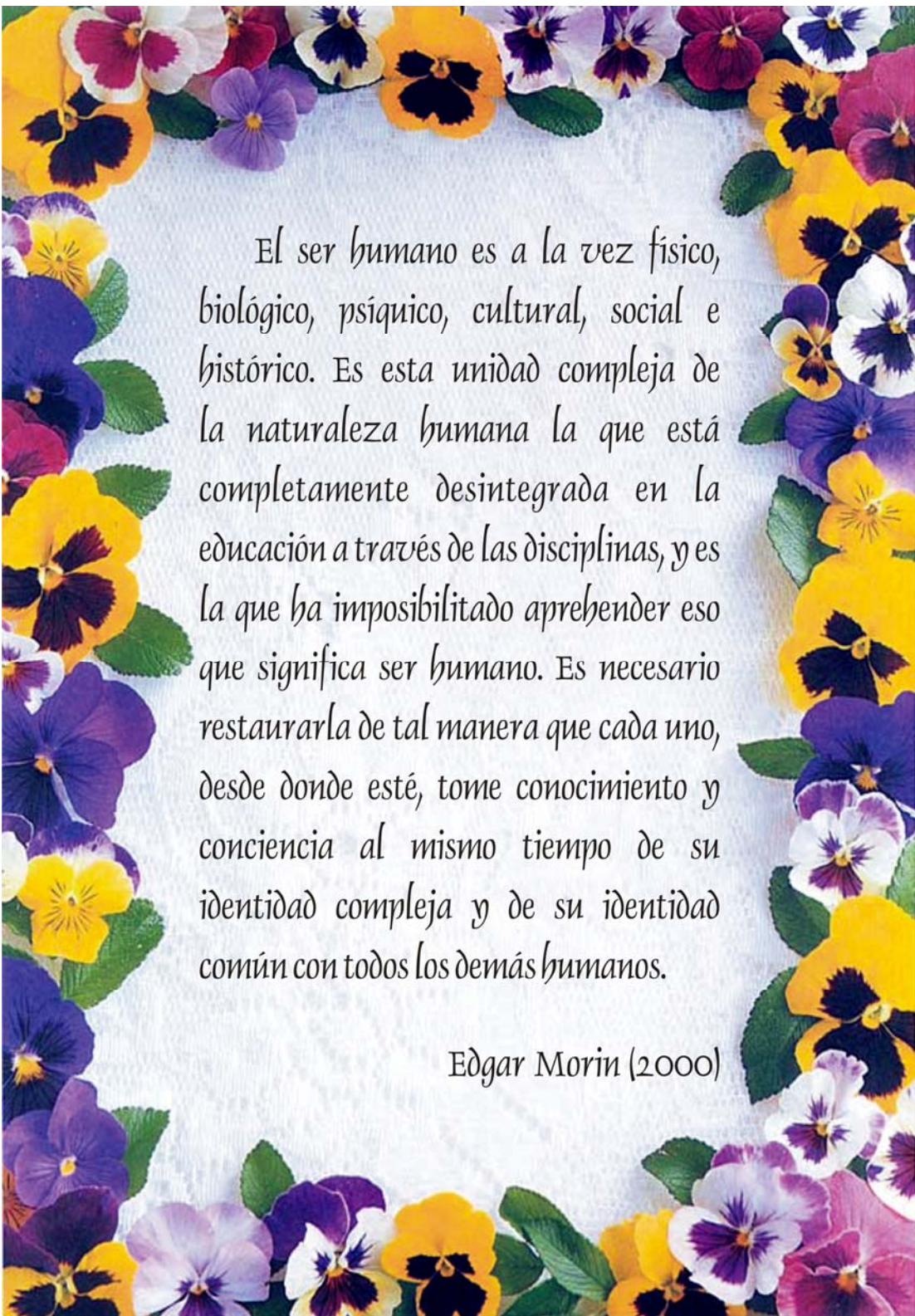
5.2. Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos en la investigación documental y de campo, surgen las siguientes recomendaciones:

- Planificar y ejecutar programas de sensibilización dirigidos a los docentes del IUT Valencia, a fin de que elaboren y apliquen estrategias para lograr una formación técnica humanística hacia una formación integral.

- Mejorar el desempeño del docente en la utilización de habilidades y destrezas a fin de motivar a los alumnos en el desarrollo de actividades grupales, de identidad, compromiso, participación, solidaridad y ayuda mutua.

- Considerar los lineamientos de este modelo teórico para el desarrollo del currículo como referente orientador en la formación técnica humanística para el nivel de los Institutos Universitarios de Tecnología.



El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos.

Edgar Morin (2000)

ESCENARIO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La presente investigación permitió evidenciar algunas características acerca de la relación entre el currículo y la formación técnica humanística, asimismo con respecto a la formación integral en el contexto del nuevo proyecto educativo.

De la revisión bibliográfica se puede concluir en cuanto a la relación entre el currículo y la formación técnica humanística:

- El currículo enfocado hacia la formación técnica-humanística se centra en las personas. Para lo que se requiere una preparación sólida en ciencias, humanidades y expresión artística. Asimismo, un buen nivel de calificación en destrezas útiles, capacidad de trabajo productivo y una capacidad demostrada para continuar aprendiendo a futuro.

- El currículo técnico-humanístico deberá proporcionar una sólida formación ética, pero lo que constituye el perfil del ciudadano del siglo XXI es un instinto educado hacia el crecimiento, la participación y la identificación

con compañeros de estudio y de trabajo, con los vecinos, con las comunidades, formar grupos organizados para superar el aislamiento y el individualismo. Desarrollar los sentimientos de solidaridad, compañerismo y cooperación, como valores fundamentales para la buena marcha de la sociedad.

En relación con la formación integral en el marco del nuevo proyecto educativo:

- La Educación Holística promueve una visión que fomenta la potenciación de la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible. Este proceso se sustenta en principios fundamentales:

- Educar para el desarrollo humano.
- Respetar a los alumnos como individuos.
- Proporcionar experiencias de aprendizaje.
- Enseñar en forma holística.
- Comprender el nuevo papel del docente.
- Dar libertad a los estudiantes.
- Educar para la ciudadanía global.
- Educar para la alfabetización de la tierra.
- Educar la espiritualidad.

- El educador profesional tiene un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos y de su preparación y actitudes dependerán considerablemente los resultados logrados. El perfil de salida del nuevo proyecto educativo aspira un individuo productivo, con una participación significativa en las actividades y con un elevado sentido de pertenencia, asimismo debe conferirle un sentido personal a las actividades y ocupaciones individuales, lograr una buena comprensión de sí mismo en el intento de ayudar a los demás, adquirir la capacidad de renovarse constantemente y dominar destrezas y técnicas para producir constantemente para sí mismo y acrecentar el bien comunitario.

Las conclusiones relacionadas con la investigación de campo son:

Los resultados que se obtuvieron tanto en la entrevista, como en el período de observación a los docentes indican:

- La mayoría de los docentes no tienen una comprensión clara de lo que es formación técnica humanística y enfocan la formación humanística no como la formación del ser humano, sino como la enseñanza de las áreas humanísticas.

- Justifican su falta de atención a la formación humanística, alegando que los contenidos programáticos de la asignatura que imparten son muy extensos y no les queda tiempo de ocuparse de otras cosas.

- Consideran que esa formación corresponde a la familia y que se adquiere en los primeros años de la vida, alegando que ya sus estudiantes son adultos. Pero estos docentes no han visto la posibilidad que esta educación hacia la formación de un ser humano integral dura toda la vida, que cada día se puede aprender más para ser mejores personas.

- No se han percatado que para formar un ser humano no es necesario, ni se puede hacer solamente conversando acerca del tema, se puede hacer con el ejemplo, organizando actividades que propicien la participación de todos, donde se pueda compartir y ayudarse entre ellos. Cuando se presente la oportunidad, rechazar las conductas inapropiadas de las personas, por ejemplo en relación a la conservación del ambiente y las actitudes entre los grupos, de egoísmo, rechazo, discriminación, entre otros.

- Es evidente la necesidad de ejecutar programas, talleres, foros que estimulen al docente y le permitan adquirir la sensibilidad hacia la promoción de la ética y la moral para alcanzar la calidad de la educación a través del entrenamiento y capacitación que aconseja la calidad total.

- Lograr que el docente mantenga un diálogo adecuado con los alumnos y demuestre su sensibilidad con respeto hacia las personas y superar las deficiencias en la relación docente alumno, estas no son tan fluidas como deberían ser, con ello se evidencia que no se practican las relaciones humanas y la motivación.

- En la actitud del docente el alumno percibe que el docente muestra poca sensibilidad y no se preocupa por sus problemas mostrando con esto poca honestidad y tolerancia tan necesarias para la convivencia entre los seres humanos. Con esto queda claro que ambos requieren rediseñar su pensamiento a través de la reingeniería del pensamiento para cambiar su manera de pensar.

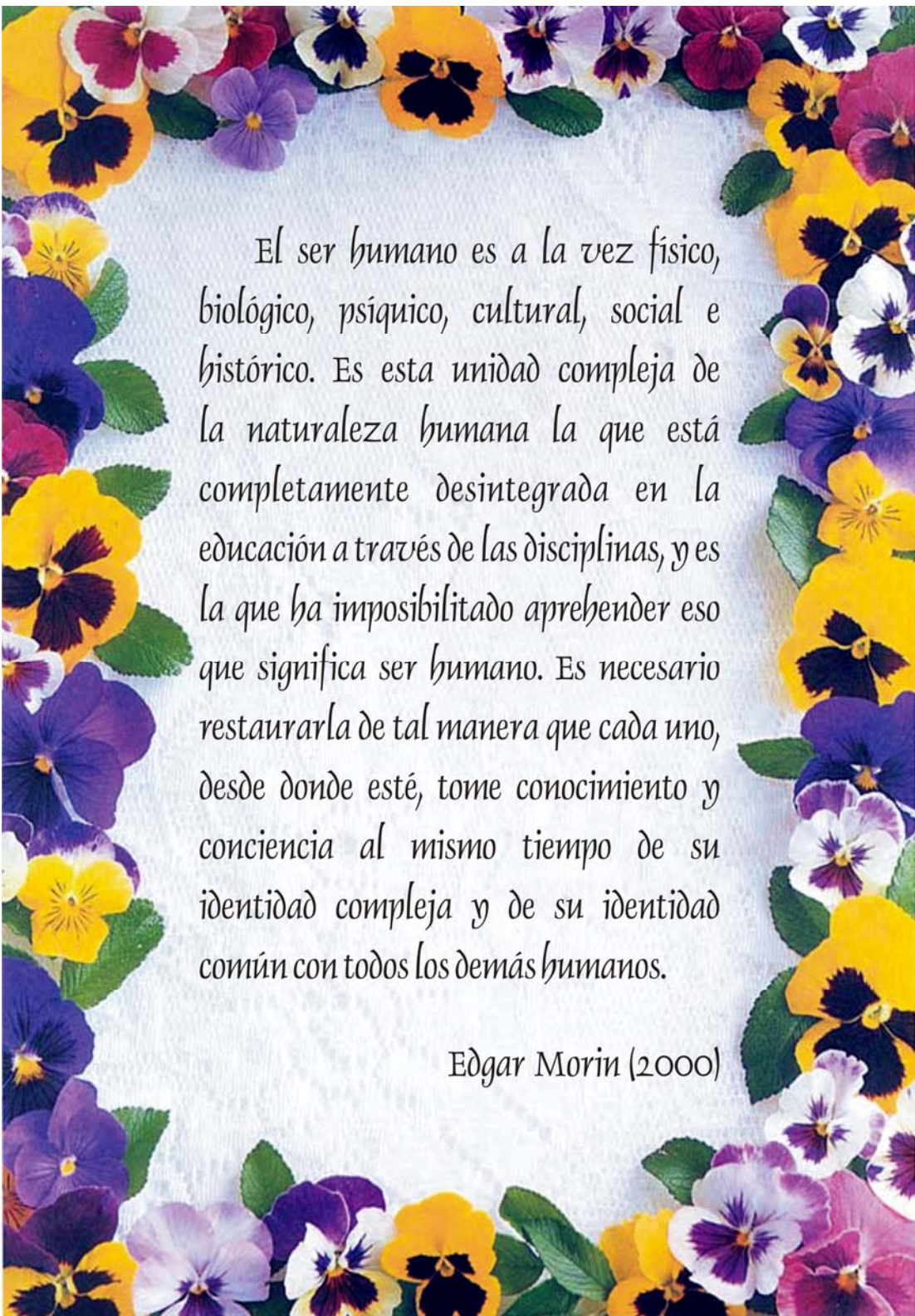
5.2. Recomendaciones

En función de los resultados obtenidos en la investigación documental y de campo, surgen las siguientes recomendaciones:

- Planificar y ejecutar programas de sensibilización dirigidos a los docentes del IUT Valencia, a fin de que elaboren y apliquen estrategias para lograr una formación técnica humanística hacia una formación integral.

- Mejorar el desempeño del docente en la utilización de habilidades y destrezas a fin de motivar a los alumnos en el desarrollo de actividades grupales, de identidad, compromiso, participación, solidaridad y ayuda mutua.

- Considerar los lineamientos de este modelo teórico para el desarrollo del currículo como referente orientador en la formación técnica humanística para el nivel de los Institutos Universitarios de Tecnología.



El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos.

Edgar Morin (2000)

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. (1998). *La Educación para la Emancipación*. Madrid. España: Editorial Morata.
- Albornoz, O. (2001). *Sociedad y Respuesta Educativa*. Caracas: Editorial Biosfera.
- Álvarez, C. (1999). *La Escuela de la Vida*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Ardeles, S. (2002). *Valores Presentes en el Hombre*. Bogotá. Colombia: Editorial Santa Fe.
- Azebedo, F. (1993). *Sociología de la Educación*. Caracas. Venezuela: Fondo de Cultura Económica.
- Bosello, L. (1995). *La Formación del Ciudadano Actual* Revista Fe y Alegría. Año 4. N° 6. Caracas.
- Cáceres, R. (2005). *Propuesta de un Sistema de Indicadores para la Evaluación del Currículo*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Carreras, M. (1995). *Los Valores de la Educación*. Madrid. España: Editorial Narcea.
- Carretero, M. (1999). *Construir y Enseñar*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Aique.
- Castellanos, P. (2001). *La Educación como Proceso Integral*. Madrid. España: Ediciones Taurus.
- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE, 1989). N° 19. Caracas. Venezuela: Autor.
- Clark, E. (1997). *Designing and Implementing an Integrated Currículo*. Holistic Education Press: Brandon (US).

- Colás, P. y Buendía, M. (2006). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid. España: Mc Graw Hill Interamericana.
- Comisión Nacional de Currículo (2002). Caracas. Venezuela. Consejo Nacional de Universidades: MIMEO.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.380*. Diciembre, 30.
- Cortazar, J. (2003). *Los Estudiantes de Carreras Docentes: Una Aproximación a su configuración Socio-Académica*. Caracas. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Educación: Ediciones del Rectorado.
- Delors, J. (1999). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid. España: Editorial Antillana.
- Díaz, F. (2004). *Modelos Prospectivos de Innovación en el Marco de la Integración Curricular*. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. México. D.F.
- Durkheim, E. (1997). *Sociología de la Educación*. Caracas. Venezuela: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1997). *Procesos Cognitivos y Currículo*. Madrid. España: Editorial Marlines Roca.
- Esté, F. (1998). *La Educación Superior Venezolana. Una Institución en Crisis*. Caracas: Universidad Central de Venezuela: Autor.
- Ferrater, S. (1986). *Educación y Ética*. Bogotá. Colombia: Editorial Norma.
- Florez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. Colombia: Mc Graw Hill Interamericana.
- Fuentes, M. (1998). *La Reforma Educativa en Venezuela: Educación para el Cambio Conceptual o un Cambio Conceptual para la Educación*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- García Guadilla, C. (1999). *Situación y Principales Dinámicas de Transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas. Venezuela: Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- García, B. (1996). *Educación en Valores*. Buenos Aires. Argentina: Editorial Guadalupe.
- García J., L.R. (2008). *La educación y el pensamiento complejo o las ideas de Edgar Morin sobre la educación del futuro*. Conferencia dictada en la Universidad José Antonio Páez. San Diego, abril 10 de 2008.
- García, P. y Belloso (1999). *La Educación en Europa: Reformas y Perspectivas del Futuro*. Madrid. España: Editorial Cincel.
- Gimeno, J. (1995) *Reflexión en la Formación Docente*. Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización.
- Gobe, F. (1986). *La Tercera Fuerza de la Psicología*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Gómez, G. (2005). *Importancia de la Autoestima*. En: Revista Familiar y Sociedad. N° 80. p. 2. Barcelona España.
- Guba, E. (1994). *La Investigación Etnográfica*. Barcelona. España: PAIDOS.
- Gutiérrez, E. (2004). *Integración Curricular en la Educación Superior*. Universidad Autónoma de México. México. D.F.
- Gutiérrez, López y Arias (1993). *Estudio Longitudinal de los Niños Cubanos*. La Habana. Cuba: MINIEDITORIAL.
- Hurtado, J. (2003). *Técnicas de Recolección de Datos: Un Enfoque Holístico*. En: Serie Metodología de la Investigación aplicada a las Ciencias Sociales. N° 3. Caracas. Venezuela: Fundación SYPAL.
- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 37.305*. Julio, 28.
- Libert, G. (1995). *Las Nuevas Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Argentina: Editorial El Ateneo.
- Lizarraga, A. (1998). *Formación Humana y Construcción Social: Una Visión desde la Epistemología Crítica*. Revista de Tecnología Educativa. Volumen XXI. N° 2. Bogotá. Colombia.

- Malagón, Luis A. (2007). *Currículo y Pertinencia en la Educación Superior*. Bogotá. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Malpica, A. (2000). *Estrategias para una Orientación Efectiva*. Ponencia en el IV Congreso Latinoamericana de Orientación Educativa. Bogotá. Colombia: Mimeo.
- Malpica G., C.C. (2008). *Modelo teórico inacabado para comprender la bioética integral en los estudios médicos venezolanos*. Tesis Doctoral presentada ante el Área de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo. Publicada. Ediciones Delforn, C.A. Valencia.
- Martínez, M. (1996). *El Paradigma Emergente*. Universidad Simón Bolívar. Sartenejal. Estado Miranda: Mimeo.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, N. (2008). *El Comportamiento Moral del Joven*. En: Diario Yaracuy al Día. Pág. 10. Mayo, 5. San Felipe. Estado Yaracuy.
- Melich, J. (1994). *Del Extraño al Cómplice: La Educación en la Vida Cotidiana*. Madrid. España: Anthopos.
- Merlano, A. (2000). *Estrategia Empresarial y pensamiento Complejo*. En: Memorias del I Congreso Internacional del Pensamiento Complejo. Bogotá. Colombia: ICFES.
- Millar, R (1999). *El Currículo Holístico*. Madrid. España: Ediciones de La Torre.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999). *Resolución 12*. Caracas. Venezuela: Mimeo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela*. Viceministerio de Educación Superior. Caracas. Venezuela: Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001). *El Técnico Superior Universitario en Venezuela: Lineamientos que Orientan su formación*. Vice Ministerio de Educación Superior. IV Jornada de Reflexión Curricular. Puerto Cabello. Estado Carabobo: Mimeo.

- Miranda, E. (2006). *Aproximación a una Filosofía Educativa basada en Valores Humanos para la Educación Venezolana*. Tesis Doctoral. Maracay Estado Aragua: Universidad Bicentennial de Aragua.
- Mogollón, J. (1999). *Diagnóstico de la Planificación de la Educación en Educación Física*. Tesis Doctoral: UPEL. Barquisimeto.
- Monta Sosa, J. (s/f). *El Estado y la Educación Superior en Venezuela*. Caracas. Venezuela: EQUINOCCIO, Editorial de la Universidad Simón Bolívar.
- Morin, E. (1982). *Para Salir del Siglo XX*. Barcelona. España: Editorial Kairos.
- Morin, E. (1994). *El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid. España: Cátedra.
- Morin, E. (1997). *La Necesidad de un Pensamiento Complejo*. En: González, S. Pensamiento Complejo. Santa Fe de Bogotá. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas. Venezuela. Unidad de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales: UCV.
- Morin, E. (2000). *Memorias del I Congreso del Pensamiento Complejo*. Conferencia de Apertura. Bogotá. Colombia: ICFES.
- Morin, E. (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid. España: Gedisa Editores.
- O'Connor y McDermott (1998). *Introducción al Pensamiento Sistémico*. Barcelona. España: Editorial Urano.
- Odreman, N. (1997). *Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación*. Caracas: Ministerio de Educación.
- Palacios, J. (1994). *La Cuestión Escolar: Críticas y Alternativas*. Barcelona: Editorial LAIA.

- Papagianis, G. (2003). *Hacia una Economía Política de la Innovación Educativa*. En: Revista Educación y Sociedad. Año 14. N° 5. Barcelona. España.
- Parada, Z. (2005). *Modelo de Innovación Pedagógica como Alternativa de Transformación de la Acción Docente*. Tesis Doctoral. Caracas. Venezuela: Universidad Santa María.
- Patacón, M. (2005). *Aproximación a un Modelo de Transformación de la Praxis Docente en el Marco de los Paradigmas de la Post Modernidad*. Tesis Doctoral. Caracas Venezuela: Universidad Santa María.
- Peñalver, M. (1995). *La Educación y la Ética*. El Nacional. Cuerpo A. Pág. 3 (junio 3). Caracas.
- Pérez, E. (1998). *Educación en Valores y el Valor de la Educación*. Caracas. Venezuela: Ediciones Paulinas.
- Pérez, F. (1994). *Propuesta Educativa hacia una Escuela Nueva*. Caracas. Venezuela: Editorial Los Heraldos Negros.
- Pérez, J. (2000). *Hacia una Educación de Calidad*. Madrid. España: Ediciones Narcea.
- Pinilla, R. (1999). *Reflexiones en Educación Universitaria*. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Quintana, J. (2005). *Naturaleza Humana y Educación*. México: Editorial Grijalbo.
- Reglamento de los Instituto y Colegios Universitarios (1995). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 4.995*. Octubre, 10.
- Ribeiro, L. (1999). *El Éxito no llega por Casualidad*. Barcelona. España: Editorial Urano.
- Rivas Balboa, C. (1998). *Un Nuevo Paradigma en Educación y Recursos Humanos*. Venezuela: Cuadernos Lagoven.

- Rizzo, A. (2007). *Aproximación a un Modelo Teórico de Gestión Docente, para la formación de Valores en el Ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Santa María.
- Rondón, J. (2002). *Desarrollo Cognitivo Moral*. Universidad de Carabobo. Facultad de Educación: Mimeo.
- Ruiz, L. (2000). *El Pensamiento Complejo y la Reflexión Pedagógica sobre la Calidad*. Santa Fe de Bogotá. Colombia: El Bosque.
- Sabino, C. (1999). *El Proceso de Investigación*. Caracas. Venezuela: Editorial Panapo.
- Samper, J. (2001). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Senge, P. (1998). *La Quinta Disciplina*. Barcelona. España: Ediciones Granica.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid. España: Editorial Morata.
- Tedesco, J. (1999). *Funciones Sociales de la Educación*. Madrid. España: Editorial Popular.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en Competencias*. Bogotá. Colombia: ECOE Ediciones.
- Tobón, S. y Agudelo, H. (2000). *Pensamiento Complejo y Formación Humana en Colombia*.
- Touriñan, J. (1999). *La Profesionalización como Principio del Sistema Educativo y la Función Pedagógica*. En: Revista de Ciencias de la Educación. N° 141. Barcelona España.
- Ugas, G. (2007). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. Estado Táchira. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Universidad de Carabobo (2004). *Área de Estudios de Post Grado*. Guía para la Elaboración de Proyectos de Trabajos de especialización, Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctoral. Valencia. Estado Carabobo: Autor.

Universidad Nacional Abierta (2005). *Profesión y Acción Profesional*. Caracas. Venezuela: Autor.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Normas para la Elaboración y Presentación de los Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas. Venezuela: Talleres Corpográfica, C.A.

Villa, A. (2000). *La Orientación en las Nuevas Políticas Educativas del País*. Ponencia en el XX Encuentro Nacional de Orientadores. San Carlos. Estado Cojedes.

Yus Ramos, R. (2001). *Educación Integral: Una Educación Holística para el Siglo XXI*. Bilbao España: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.

Zabalza, L. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Calidad y Desarrollo Profesional.

ANEXOS

ANEXO A
GUÍA DE OBSERVACIÓN (DOCENTES)

Rasgos	Formación para el Desarrollo Humano	Frecuencia
1	Respeto y confianza a los alumnos.	
2	Manifiesta una conducta no autoritaria	
3	Les ofrece opciones para elegir	
4	Crea un clima afectivo positivo	
5	Planifica e interviene en el trabajo grupal	
	Formación para los Retos de la Sociedad Actual	
6	Desarrollar la capacidad de abstracción	
7	Comprensión básica de la ciudadanía global	
8	Pensamiento amplio y flexible	
9	Autonomía intelectual	
10	Favorecer la solidaridad y la individualidad	
	Formación bajo el Nuevo Paradigma	
11	Formar un profesional interdimensional	
12	Atender la parte humana y social	
13	No enseñar solo a desempeñar una actividad	
14	Enfocar los problemas de la comunidad	
15	Educar para la complejidad	
	Formación en Valores	
16	Dar ejemplo en cuanto a la educación moral	
17	Enfatizar la importancia de los valores	
18	Propiciar la participación de la familia	
19	Establecer normas en común acuerdo con los estudiantes	
20	Fomentar actitudes positivas de cooperación y participación	

ANEXO B
GUIÓN DE ENTREVISTA (DOCENTES)

Pregunta	Respuesta
¿Cuál es su concepción sobre la formación técnica-humanística?	
¿Usted considera que está formando un ser humano integral?	
¿Además de la formación profesional está formando en valores?	
¿Proporciona una educación para vivir en comunidad, formando individuos solidarios y participativos?	
¿Está proporcionando una educación para la ciudadanía global?	
¿Trata a sus alumnos con respeto y les brinda confianza para que soliciten sus orientaciones?	
¿Planifica las actividades tomando en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes?	
¿Cuál es su concepción del Currículo?	

ANEXO C
FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DEL MODELO

Respetable Doctor:

Me dirijo a usted, por medio de la presente, a fin de solicitar su valiosa colaboración, para la validación de un modelo teórico que se elaboró a fin de presentarlo en la Tesis Doctoral.

En tal sentido le agradezco emitir su opinión con respecto al constructo teórico que aquí le presento, para el efecto se escogieron los siguientes criterios a los que usted le asignará una puntuación que oscile entre 1 y 4 puntos.

Criterios	Puntuación
Congruencia con la realidad planteada	
Aceptación social	
Consistencia interna	
Fundamentación teórica	
Objetivos	

Sin otro particular al cual hacer referencia, quedo de usted,

Atentamente,

Lic. Msc. Marleni González B.