

A través del presente texto se comparte un conjunto de ideas sobre la Educación y la Pedagogía, producto de la actividad investigativa y la reflexión pedagógica realizada durante más de dos décadas de servicio docente, de los cuales, los últimos 18 han sido dedicados a la formación inicial del profesorado. La intención es generar un aporte para coadyuvar en la construcción de un referente teórico que oriente el quehacer pedagógico de los futuros profesores, acorde a la dinámica de los nuevos tiempos.

Teoría de la educación y Pedagogía.

Saberes necesarios en la
profesión docente

Gladys Yolanda Becerra T.

Teoría de la Educación y Pedagogía Saberes necesarios en la profesión docente

Prof. Gladys Yolanda Becerra T.

Tabla de Contenido General

Presentación

I. Elementos para una comprensión de la Educación

1.1. A manera de presentación.....	8
1.2. La educación como proceso histórico – social y humanizante.....	8
1.3. Características de la Educación como proceso Histórico Social.....	15
1.3.1. La educación como proceso de comunicación.....	16
1.4. Los fines de la educación.....	22
1.5. Funciones de la educación como proceso histórico social.....	24
1.5.1. Legitimidad de la educación.....	27
1.6. Organización social de la educación.....	28
1.6.1. Los sistemas educativos y su estructura.....	31
1.6.2. El sistema educativo venezolano.....	32
1.7. La Educación en el contexto del tercer milenio: una mirada introspectiva.....	35
1.7.1. Otras reflexiones sobre la Caracterización de la educación en el tercer milenio.....	35
1.7.2. Retos de la educación en el tercer milenio.	39
1.7.3. Perspectivas de la educación para el siglo XXI.....	42
Actividades.....	45
Referencias Bibliográficas.....	46

II. Fundamentos teórico-epistemológicos del campo conceptual de la Pedagogía

2.1. A manera de presentación.....	48
2.2. ¿Qué es la Pedagogía?.....	48
2.2.1 La Pedagogía como una actividad carente de status científico.....	48
2.2.2. La Pedagogía como una de las llamadas ciencias de la Educación.....	50
2.2.3. La Pedagogía como ciencia.....	51
2.3. La teoría pedagógica y su importancia en la formación docente.....	57
2.3.1. ¿Qué es una teoría?.....	57

2.3.2. Importancia de las teorías.....	59
2.3.3. Teoría Pedagógica ¿Qué es y cuál es su importancia?.....	60
2.3.3.1. ¿Qué es una teoría Pedagógica?.....	60
2.3.3.2. Importancia de la teoría pedagógica.....	65
Guía de lectura.....	69
Referencias Bibliográficas.....	70

III. Elementos e instancias del quehacer pedagógico

3.1. A manera de presentación.....	72
3.2. Los sujetos esenciales de la educación: profesores y estudiantes.....	72
3.2.1. Los profesores como profesionales de la educación en nuestra realidad.....	73
3.2.2. La formación de los profesores en nuestra realidad: un asunto complejo.....	79
3.2.3. La formación del profesorado: precisiones fundamentales.....	86
3.2.4. El docente que demanda la realidad actual: competencias.....	93
3.2.5. Los estudiantes sujetos y objetos del proceso pedagógico.....	98
3.3. La enseñanza y el aprendizaje en el proceso formativo.....	100
3.3.1. Fundamentos y caracterización del proceso de enseñar.....	102
3.3.2. Fundamentos y caracterización del proceso de aprender.....	105
3.4. Las instituciones específicamente educativas y su futuro.....	108
3.4.1. La escuela en el contexto general: algo de historia.....	109
3.4.2. El futuro de la escuela: algunas aproximaciones.....	113
3.4.3. La escuela en el contexto venezolano.....	118
3.4.4. Las Instituciones educativas en el contexto venezolano actual.....	122
3.5. El currículo y sus implicaciones en el proceso formativo.....	124
3.5.1. El diseño del currículo educativo.....	128
3.5.2. Desarrollo curricular.....	130
3.5.3. El currículo en el contexto venezolano: una reseña histórica.....	131
Guía de Lectura.....	139
Referencias bibliográficas.....	143
Bibliografía.....	146

Presentación

El texto *Teoría de la educación y Pedagogía. Saberes necesarios en la profesión docente*, está dirigido a compartir con los lectores (esencialmente futuros docentes, docente en servicio, investigadores del tema educativo, entre otros) información que, como dice Freire (2004), coadyuve en el desarrollo de la curiosidad epistemológica y en la construcción teórica pedagógica elemental, para formarse como profesionales críticos, reflexivos y responsables, conscientes de la misión tan importante que nos corresponde, como es: la formación de las nuevas generaciones.

El contenido del texto es la expresión del pensamiento pedagógico, construido durante 29 años de labor y que, de alguna manera, ha circulado en los diferentes artículos publicados. No obstante, el presente material es una versión mejorada y actualizada; una compilación fundamentada con las contribuciones que, a través del tiempo, han aportado diversos autores, con cuyas ideas, no solo me he topado, sino a partir de las mismas, he podido desarrollar la capacidad de leer la realidad de la vida educativa y, a partir de la vida, volver a la lectura de la palabra, como lo planteaba Freire (2004).

El presente angustioso se manifiesta, a veces, enrarecido, pero a pesar de las circunstancias históricas la educación, como proceso histórico, se constituye en la esperanza para lograr las transformaciones necesarias de cualquier sociedad. En consecuencia, su comprensión es ineludible para los profesionales, bajo cuya responsabilidad subyace la formación de las nuevas generaciones: esos expertos somos los docentes.

Se trata del resultado de un arduo trabajo, emergido de la experiencia profesional como maestra de Educación Básica y como profesora en el Área de Teoría de la Educación, especialmente, en las cátedras de: Pedagogía (del viejo plan de estudio) y Teorías de la Educación (del nuevo plan de estudio). Me he dado la tarea de revisarlo, completarlo y convertirlo en un material didáctico, para ser mejorado en el proceso pedagógico de la asignatura: Teorías de la Educación durante el semestre Especial 2021, en la Carrera de Educación de la Universidad de Los Andes Táchira.

El texto se ha estructurado en tres partes:

1. La primera denominada: *Elementos para comprender la Educación*, en la cual se explana toda la concepción como proceso histórico, describiendo, a grandes rasgos las cuatro grandes épocas educativas, que han caracterizado sobre todo la cultura educativa de occidente; aunado a ello, también se precisan las características, las funciones, los fines, el problema de la legitimidad, la organización social del proceso, con especial énfasis en lo que es un sistema

educativo y la respectiva estructura. Por último, se hace referencia al contexto educativo en el tercer milenio, especialmente lo referente a los retos y perspectivas, con una visión general, pero también particularizada en la realidad venezolana, cuando el aspecto desarrollado así lo ha ameritado.

2. La segunda ha sido titulada: *Fundamentos teórico-epistemológicos del campo conceptual de la Pedagogía*, al considerar como un aspecto vital la clarificación de la Pedagogía como un saber que puede y debe fundamentar el hacer del docente, como una práctica profesional, lo cual puede revertirse en mayor profesionalismo y rescate del estatus social, tan desvalorizado actualmente. En tal sentido, se revisan las distintas definiciones de Pedagogía y se destaca la importancia de la Teoría Pedagógica en la formación docente.
3. La tercera fue denominada: *Elementos e instancias del quehacer pedagógico*, constituye una articulación de ideas, sobre los aspectos del conocimiento pedagógico, a partir de la precisión conceptual que se hace sobre lo pedagógico, a partir de lo expuesto por Vivas (1997), quien precisa que es lo referido a la formación humana y, por ende, involucra los procesos de: enseñanza, aprendizaje, currículo y organización educativa. No obstante, la exposición se inicia a partir de los protagonistas del proceso formativo, como son los profesores y los estudiantes. Es necesario destacar que, en esta parte, los diferentes aspectos desarrollados, se presentan de manera general, pero también de forma contextualizada a la realidad venezolana.

Para finalizar, se aspira que el esfuerzo sea valorado en su justa dimensión y se constituya en un recurso a la mano de los futuros profesores y docentes en servicio, en la tarea continua de formación, para cuando se oscurezca el camino, para cuando se nos vuelva tortuoso; no para que encuentre lo que se tiene o debe hacer al punto de la letra, como una guía o receta, sino para incite la reflexión, la duda metódica, el no estar tan seguro o segura de lo que estamos haciendo y, a partir de tal perplejidad, optar por senderos reconstructivos de la labor docente, con fundamento en un saber pedagógico y no guiados, solamente, por la experiencia fundada en las creencias.

I. Elementos para comprender la Educación

El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como la requiere su economía interna. (...) por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en los momentos diferentes de la historia. Ayer era la valentía la que tuvo primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares, hoy en día es el pensamiento y la reflexión, mañana tal vez el refinamiento del gusto y la sensibilidad hacia las cosas del arte.

Emile Durkheim, finales del siglo XIX

- 1.1. A manera de presentación
- 1.2. La educación como proceso histórico – social y humanizante
- 1.3. Características de la Educación como proceso Histórico Social
 - 1.3.1. La educación como proceso de comunicación
- 1.4. Los fines de la educación
- 1.5. Funciones de la educación como proceso histórico social
 - 1.5.1. Legitimidad de la educación
- 1.6. Organización social de la educación
 - 1.6.1. Los sistemas educativos y su estructura
 - 1.6.2. El sistema educativo venezolano
- 1.7. La Educación en el contexto del tercer milenio: una mirada introspectiva
 - 1.7.1. Otras reflexiones sobre la Caracterización de la educación en el tercer milenio
 - 1.7.2. Retos de la educación en el tercer milenio
 - 1.7.3. Perspectivas de la educación para el siglo XXI

Actividades

Referencias Bibliográficas

1.1. A manera de presentación

La educación como proceso histórico – social y humanizante se constituye en el marco o contexto esencial de actuación de los docentes, razón por la cual, resulta altamente conveniente su estudio y dilucidación en el proceso de formación inicial y permanente del profesorado. Resulta fundamental en un docente, la apropiación de una concepción sobre la educación desde un marco general e histórico, que permita la comprensión de lo particular e inmediato, de la complejidad de este proceso, de su dinámica y trascendencia en el tiempo. Cuando un educador se apropia de una visión de la educación, sabe cómo va a plantear el proceso de enseñanza cónsono con las demandas de la sociedad para el momento histórico, sabe qué hombre debe formar y, por ende, hacia dónde debe orientar su quehacer pedagógico. Apropiarse de una teoría educativa para el docente, es como encontrar un horizonte hacia dónde dirigir el rumbo.

En este sentido, el presente apartado, titulado: “Elementos para comprender la educación”, constituye un conjunto de ideas sobre el tema, organizadas en 7 aspectos esenciales, en cuyo desarrollo el futuro docente o el docente en servicio, o a quienes les debe interesar el tema educativo, puede encontrar información oportuna, que les puede ayudar a comprender el fenómeno educativo, su respectiva transformación histórica y su importancia para la pervivencia de los pueblos, como lo decía el gran maestro de maestros Prieto Figueroa (1990). Así, se explanan aspectos que van desde el significado del término, pasando por una definición de la educación, su respectiva caracterización, lo atinente a los fines educativos, a las funciones, a la organización social del proceso, a los retos y perspectivas educativas en el siglo XXI, entre otros aspectos, intentando su contextualización a la realidad venezolana.

1.2. La educación como proceso histórico – social y humanizante

El término “*educación*” refiere un proceso relacionado con las características de los diversos contextos; éstas determinan las condiciones que permiten definir al hombre, al mundo y, por ende, particularizan la manera en que los seres humanos se apropian del conocimiento, de la cultura y de una cosmovisión. En la medida en que hombres y mujeres construyen su historia y enriquecen su cultura, surgen nuevas condiciones y forma de vida,

cuya asimilación es necesaria por los miembros de una sociedad, para desenvolverse en el mundo que viven y, para adquirir las herramientas que les permiten entender otras culturas y formas de vida. Por tanto, se trata de un proceso que desarrolla capacidades en las personas, para vivir y desenvolverse en otros contextos sin mayores limitaciones, si lo ameritasen. En este sentido, educar es crear las condiciones para que los individuos se formen viviendo la unidad en la diversidad y viceversa.

Etimológicamente el término *educación* deriva del latín *educare*, formada por una palabra más antigua *educere*. Esta última compuesta por la partícula “*ex*” que significa fuera y “*ducere*” que significa conducir. Así puede darse una primera significación del término: educación es conducir desde afuera. Sin embargo, al revisar la literatura se encuentra que “*exducere*” ha significado engendrar y “*educare*” perfeccionar lo engendrado.

Según los aportes de diversos autores, se determina que la educación ha sido definida como un proceso que afecta al hombre como individuo y como ser social. Por ejemplo, el gran maestro venezolano Prieto Figueroa (1990) la refiere como un problema humano que se ocupa del hombre como individuo y como miembro de una comunidad en la que participa, considerando siempre que ésta no es igual en todos los tiempos ni en todos los lugares, lo cual se justifica, en la diversidad humana, producto no sólo de las características genéticas, sino también por el aporte de las colectividades al medio en que viven y se desarrollan. Sarramona (2000) también señala que la educación, junto con la salud se constituye en aspectos de fundamental preocupación para la humanidad, porque afectan, tanto a la dimensión personal como la social del individuo, argumentando, además, que a través de la educación se llega a la meta de la humanización, pues sin aquélla, no se adquiere la posibilidad de ser persona.

Martínez (2000) concibe la educación como una obra colectiva, la cual se concreta a través de los otros, de nuestros semejantes. Esta concepción se inscribe en los aportes de Vigotsky y la dimensión intersubjetiva; es decir, en el proceso de aprender que se concreta en la relación con los otros, para luego generarse la intrasubjetividad. Pero recordemos que esos otros, de quienes aprendemos, viven en un momento y espacio particular, lo cual determina una caracterización especial al hecho educativo. Explicaciones como estas, son las que permiten definir la educación como un proceso histórico – social. En este sentido, se retoman los aportes de Flórez (1994) quien asume la educación como un proceso derivado de la herencia cultural, y como tal, su definición y caracterización se ajustan a las particularidades

del momento. En atinencia a ello, señala tres grandes épocas de la educación. No obstante, considerando los acontecimientos del tercer milenio, pudiéramos asumir que hemos entrado en una nueva época; ello conduce a incluir en la caracterización de la educación estos tiempos nuevos, la era de la información y el conocimiento o de la sociedad del conocimiento, como también se le suele adjetivar. Entonces, se intenta, de manera somera, describir la educación como proceso histórico social en función de cuatro grandes épocas.

1. La primera referida a los inicios de la humanidad, cuando el hombre desarrolla esquemas de pensamiento primarios y pasa de perseguido y esclavo de la naturaleza a ser persecutor y dominador de su medio con el fin de asegurar su existencia. Cuando descubre que “al lanzar la piedra espanta la fiera” crea las condiciones para producción de un legado histórico. Señala el autor que probablemente a medida que fue perfeccionando los instrumentos artificiales también mejoraba su uso y fabricación; pero llegó un momento, en que el mecanismo de memoria genética se tornó insuficiente e incapaz de retener y transmitir toda la información y el conocimiento generado. Es cuando surge la educación como un proceso trasmisor para el trabajo colectivo mediante la imitación, quizá en un primer momento, en el imperativo de “haz como yo”. No obstante, en la medida en que se complejiza el proyecto civilizatorio, tuvo que crear nuevas formas de memoria social, para permitir la pervivencia y el desarrollo de la población humana, convirtiendo a los hombres y mujeres como autores y protagonista de su propia historia (Flórez, 1994). Es cuando se modera la agresividad y surge la moral, pues, se necesita preservar las personas depositarias del bagaje cultural, que generalmente eran los viejos. Ya no se trata de una simple acumulación de información, sino que insertos en ese proceso dominador de la naturaleza, emerge una dinámica intelectual de procesamiento, que permite transformar esa información en un despliegue colectivo de actividad intelectual, cuyo fin último probablemente estuvo orientado a garantizar la pervivencia humana a través de la mejora productiva comunitaria. En ese proceso transmisionistas y transformativo, progresivamente, se fueron tornando más complejas las relaciones sociales y los sistemas de organización social, dando paso, a la segunda época educativa.
2. Este segundo momento educativo de la humanidad coincide con la división social del trabajo y surgen las élites minoritarias en el poder, usufructuando el excedente económico producido por la mayoría. Esta forma de organización social se acompaña de una efusión

ideológica que contribuyó a mantener dicha estructura sin fracturar la unidad de la población. Los portadores del tal pensamiento eran miembros de la clase privilegiada (sacerdotes y maestros) que promulgaban una cosmovisión sustentadora de orden social. Es cuando aparece la reflexión pedagógica y la preocupación por el cómo educar. Flórez (1994) remonta este hecho a los Vedas, VIII siglos antes de Cristo. Es así como en esta época da cuenta de una educación aristocrática dirigida fundamentalmente a la orientación del carácter, basada en el orden el universo de acuerdo a las creencias de los chinos, hindúes y griegos. Primero, se concretó a través de una tradición oral, y posteriormente, en la cultura escrita, pues, se estima que los símbolos tuvieron utilidad para representar el habla luego de 500.000 años de cultura oral (Bosco, 1995 en Adell,1997). No obstante, en este momento histórico considera Flórez (1994) que la educación tendió a un empobrecimiento al tornarse libresca, formalista. Tal enfoque devino en un reemplazo del arte de vivir por el arte de manejar vocablos, que poco aportaban en la solución de los problemas que afectaban a la sociedad. Se prolongó durante toda la edad media e inicios del capitalismo, es decir, aproximadamente hasta el siglo XVII e inicios del XVIII, cuando se anuncia el surgimiento de una nueva época.

3. La Revolución Industrial y la Revolución Francesa marcan un hito importante en la historia de la humanidad. Las transformaciones emergidas se acompañan de nuevos ideales que requieren otro tipo de educación. Se urge de una educación para la producción social material y espiritual, en un primer momento sesgada por el modelo humanista, según el cual el estudio era el medio para acercarse a las clases aristocráticas y alejarse de las clases populares, desposeídas. Sin embargo, la nueva organización política económica ameritó mano de obra calificada para la producción colectiva y a gran escala, polarizándose la educación hacia la masa trabajadora. Aquí se pueden ubicar los aportes de todo el movimiento de la Escuela Nueva y las contribuciones de pedagogos, entre otros, Dewey (1918) quien, en su obra *Las escuelas de Mañana*, deja sentado su visión dañina sobre la educación intelectualista y su postura a favor de una educación que considere las circunstancias del momento. A tal efecto expresa:

Los métodos y operaciones industriales dependen hoy del conocimiento de los hechos y las leyes de las ciencias naturales y sociales, en un grupo mucho mayor que antes lo fueron. Nuestros ferrocarriles y buques, los tranvías, telégrafos y teléfonos, fábricas y granjas de labor y hasta, nuestros recursos

domésticos ordinarios, dependen para su existencia de intrincados conocimientos materiales, físicos, químicos y biológicos (Larroyo, 1980, p.629).

No obstante, la mejor expresión de esta educación vinculada al mundo productivo lo constituye “la escuela del trabajo” que surge bajo la doctrina de Kerschensteiner (1934) y que es conocida como una escuela que vincula su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, multiplicando y desarrollando, hacia todos lados posibles, estas inclinaciones e intereses, a través de una actividad constante en los campos de trabajo. (Larroyo, 1980; Prieto Figueroa, 1990).

En síntesis, en esta etapa, a la par del avance científico – técnico, se da un rompimiento del énfasis libresco, enciclopedista, para promover una educación centrada en el aprender haciendo en el trabajo. En sus inicios, la educación se fundamenta en los ideales de la Revolución Francesa: Libertad, igualdad y fraternidad, pero, luego, con las influencias de la revolución industrial se orienta al campo productivo; el proceso deviene entonces en la capacitación de la mano de obra necesaria para una sociedad industrialista – capitalista, de corte liberal. Surgen los estados de bienestar y la figura del Estado como regulador de la economía, tratando de dirigir políticas que contribuyeran a mantener unas condiciones de vida para la masa proletaria. El avance de la técnica demanda especialización y demanda de una clase profesional intermedia, lo cual genera mayor apertura en cuanto a los estudios en todos los niveles, los cuales, estuvieron acompañados de una dinámica tecnológica y de invenciones múltiples que dieron paso a la cuarta época.

4. La sociedad de la información y el conocimiento; abrió sus puertas, con el tercer milenio. Se trata de un momento histórico determinado por la hegemonía de las tendencias económicas. El mercado se ha erigido como el ente más poderoso de la humanidad. Surge una mano invisible que determina políticas agrestes del mundo, las cuales se difundieron como una nube de humo mediante cultura globalizada, instaurada como consecuencia de la revolución tecnológica, especialmente en los medios de información y comunicación, la cual rompió las fronteras disciplinares y geográficas.

No obstante, a pesar de los grandes avances y de vivir en la sociedad del conocimiento hay algo paradójico en el proceso; es que el mismo no ha estado en función de la solución de los problemas del mundo, sino a favor del beneficio de unas élites, de

unos pocos que subyugan a más del 80% de la población mundial, mediante un sistema de capitalismo salvaje neoliberal que ha impregnado todos los ámbitos sociales (Risquet, 1997). El conocimiento está al servicio de un sistema productivo y la inventiva está a favor de la acumulación de grandes monopolios internacionales, sin miramiento con aspectos tan esenciales como la vida. Esta pasó a un segundo plano, al igual que el ser. El conocer y el hacer, están en función del tener, pero un tener con eficiencia, es decir con el mínimo de esfuerzo posible. Ello, por supuesto ha generado repercusiones en el hecho educativo, por la transformación de los valores, lo cual ha tenido implicaciones éticas y morales. Es necesario destacar el presente como el momento de la imagen, muy bien utilizada por las esferas económicas, para instituir la cultura del consumo y de lo estético, fundando la ética de lo efímero, del momento y del placer, un placer sin esfuerzo que atrofia la libertad (Gervilla, 1993).

Pero, además esta cultura generativa de conocimientos, hace que los mismos entre en obsolescencia de manera muy rápida, por lo cual se habla de la volatilidad del conocimiento, a la vez, que genera una especie de ignorancia, pues la difusión de información de manera digital e impresa sobrepasa la capacidad de las estructuras mentales para asimilarla y como afirma Morin (1986) *provoca un aumento de la incertidumbre y un progreso de la ignorancia* (En Porlán, 1997, p.55). Dicho de otra manera, la cultura actual describe una sociedad comunicacional diversa y dinámica, continente de una multiplicidad discursiva avanza a ritmos violentos, no dando a veces tiempo suficiente para la apropiación de una novedad, porque ya el mercado ha lanzado otra. Fenómeno que invade todos los campos, desde el cotidiano hasta el científico.

Aunado a ello, es importante destacar el mundo de la geopolítica en la actualidad; pues, ante una decadencia económica de los grandes polos hegemónicos; el florecimiento económico de Asia con China a la delantera; Latinoamérica con una visión más de unidad y con mayor conciencia de su potencial energético y de sus posibilidades emergentes, dilucidan un panorama que debe acompañarse de una visión educativa, que nos permita a todos hacer consciente este hecho y, enfilear esfuerzos colectivos para que también alcancemos el propio desarrollo y la verdadera independencia, que aún no hemos logrado consolidar.

En síntesis, la consolidación del sistema capitalista a través de la política neoliberal y de las nuevas formas económicas que facilita el mundo globalizado, dan paso a un

momento histórico determinante en la educación, debido a las particularidades sociales que se difunden, tales como:

- El exacerbado individualismo, el cual, a su vez, ha generado una competencia malsana.
- La instauración de una cultura alienada al consumo que sustituyó los valores del ser por el tener.
- El exacerbado deterioro ecológico que, de continuar así, no dejará planeta para las futuras generaciones.
- Un auge en la TIC que rompe las categorías “distancias” y “fronteras” interconectando el mundo, a la vez que crea posibilidades de difusión y desarrollo del conocimiento inimaginables.
- La existencia constante de mares y océanos de información que superan la capacidad de las estructuras mentales para procesarla, lo cual, genera mayor ignorancia y, de manera simultánea inconciencia de ella y, por ende, del mundo que estamos viviendo.

Los aspectos antes referidos, en su conjunto, sumergen actualmente a la sociedad en un salvajismo que subyuga a más del 80% de la población mundial. Vivimos a un momento histórico de grandes contradicciones, pues, mucho conocimiento, pero, ¿al servicio de qué y de quiénes? Los grandes problemas del hambre y la pobreza cada día se agudizan más. El mundo, nuestro mundo, nuestro planeta está amenazado y hasta condenado a su desaparición. La educación se mueve en el dilema de si educar en las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo competitivo, pero a la vez deshumanizante, porque, aun cuando se habla de igualdad de oportunidades, en realidad, no hay igualdad de condiciones; o si educar para humanizar en el sentido de, más que ser competente, desarrollar compromiso con los demás. Aquí resultan pertinentes los aportes de autores como Freire (2004), Martínez (2000) y todo el pensamiento pedagógico crítico para quienes la educación se debe convertir en un proceso que le permita a los seres humanos darse cuenta del mundo en el cual viven y desarrollar compromiso social para transformar las condiciones de vida de los colectivos, superando las tendencias individualistas que promueve el enfoque neoliberal.

Estas son las razones que justifican hoy el planteamiento de nuevos retos y perspectivas educativas que apuntan sus aristas hacia un desarrollo humano más armonioso, más genuino, que coadyuven a superar la pobreza, la exclusión, las

incomprensiones, las opresiones, las guerras, las discriminaciones, etc. (Delors,1998). Sobre estos retos se disertará, posteriormente, en este trabajo.

A partir de la anterior descripción histórica de la educación, con una ubicación en el momento actual, puede definirse la misma como: *un proceso histórico social, de carácter complejo, individual, integral, mediante el cual, los hombres se transforman así mismos y a la sociedad, en una relación intersubjetiva y dialéctica con el medio, elevando sus niveles de pensamiento, apropiándose de la cultura y configurando la personalidad en todos sus aspectos, para adquirir las herramientas que les permiten vivir con otros y emprender cambios en su contexto, a través de la promoción de actitudes creativas e innovadoras.*

Luego de esta precisión conceptual se crean las condiciones para precisar las características de la educación desde esta perspectiva: histórico social.

1.3. Características de la Educación como proceso Histórico Social

De la precisión conceptual anterior se pueden derivar algunas características de este proceso a objeto de proporcionar mayor diafanidad con respecto al mismo, tales como:

- Es un proceso histórico social, porque adquiere forma en la diversidad cultural de los tiempos y lugares particulares, entre hombres y mujeres, jóvenes, adolescentes, niños, niñas, ancianos, etc.
- Es un proceso complejo porque en él intervienen aspectos diversos: *personales* (biológicos, psicológicos y sociales, etc.), *contextuales* referidos a los distintos ámbitos (académicos, culturales, económicos, políticos, históricos, etc.)
- Es un proceso individual, integral y social. Lo *individual*, refiere los procesos de cambio en términos del aprendizaje que elabora el sujeto en su interior, es decir, implica una reestructuración mental que es inherente a cada hombre; es *integral*, porque dicha reestructuración afecta al individuo como un todo, en todas sus dimensiones: psíquicas, biológica, sociales. Es *social*, porque la educación se da en un plano intersubjetivo, en la relación dialógica con los otros. Si bien “nadie puede aprender por mí, yo no aprendo sin los otros “. Es en la relación con sus semejantes que el ser humano se apropia de la cultura y se puede convertir en ciudadano crítico, reflexivo y transformador de su propio

contexto para beneficio colectivo. Es en la relación con los otros como un hombre se convierte en ciudadano y en un ser comprometido socialmente.

Las características explicitadas tienen mayor sustento en las dos condiciones inherentes a la educación como proceso humano como son la educabilidad y la educatividad. La primera, educabilidad, referida a la condición de hombre a ser educado, se trata de “una condición inherente a la especie humana y se manifiesta socialmente en los aspectos esenciales para la vida en comunidad (lengua, hábitos, costumbres, creencias, etc)” (Ugas 1997, p.33). A medida que el sujeto interactúa con el contexto va cambiando sus estructuras mentales, las torna complejas, construyendo un conocimiento que le permite discernir entre lo que conviene y lo que debe desechar, es decir, el comportamiento moral. En sí es la condición que justifica la existencia de la educación y del hombre como ser inacabado (Freire, 1998). La segunda, *educatividad*, está referida a la capacidad dialéctica del género humano, quien en la medida que asimila, procesa y discrimina información, influye en los demás, de ahí el carácter social. La puede efectuar el maestro, pero también la familia, los medios de comunicación, y la sociedad en general. En otros términos, el hombre y la mujer, a la vez que son educados, educan. En este proceso de aprender e influir en los demás hay un elemento fundamental a destacar y es lo que conocemos con el término comunicación.

1.3.1. La Educación como proceso de comunicación.

Autores como Freire (2004), Martínez (2000), Sarramona (2000), Pizano (2007) destacan la relación existente entre educación y comunicación. Para ellos educación implica diálogo; intercambio de información, de ideas; comprensión, entendimiento; saber escuchar y saber expresar. Precisa Martínez (2000:35) que “La educación es flujo continuo, incesante, que, discurriendo a través de intrincadas redes de comunicación, une vincula a todas las células del complejo tejido social.” Freire (2004:113) señala que la comunicabilidad de lo entendido se ha dado de manera simultánea con el proceso de entender al mundo, sobre el cual actuamos; de ahí su afirmación: “No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.” Ello es argumento fundamental para destacar la importancia de la comunicación y sus perspectivas, en la comprensión y mejora del hecho educativo. (Sarramona, 2000).

Dentro de las perspectivas que, según Sarramona (2000), pueden plantarse en cuanto a la comunicación con relación a la educación están:

- La dimensión filosófica: según la cual se considera la educación como la comunicación intencional de alguna perfección
- La dimensión semántica: relacionada con la comprensión
- La dimensión pragmática: vinculada a la acción
- La dimensión moral, pues la comunicación se concreta en un contexto de valores que la sustentan y orientan.
- La dimensión técnica: que implica los elementos que intervienen en la comunicación, como son: emisor, intención del emisor, codificación del mensaje, canal de transmisión, decodificación del mensaje, receptor, resultado obtenido, barreras e interferencias y ruidos que limitan el proceso comunicativo.

De acuerdo a esta última dimensión el proceso de comunicación puede generarse de dos formas:

- Unidireccional, cuando se emite un mensaje y no hay, de forma explícita, respuesta, ni interacción. El mensaje circula en una sola dirección. Este es el tipo de comunicación que caracteriza la Educación Tradicional, la cual es descrita de manera muy diáfana por autores como Ocampo (1999).
- Bidireccional, cuando el mensaje circula en ambas direcciones; en esta forma el receptor pasa a ser emisor en algún momento y el emisor receptor. Se dice entonces de una comunicación horizontal y, aplicada a la educación, se ubica entonces en el enfoque interactivo, de diálogo abierto. Como lo plantea Freire (2004: 112) se trata de una comunicación dialógica y en este sentido, al referirse a este proceso de la comunicación referido al acto pedagógico expresa: “quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, *responda*.” De ahí la insistencia de este autor, en la necesaria la condición del docente de saber escuchar.

Ahora bien, si se analizan los elementos que, técnicamente, intervienen en la comunicación, desde el proceso educativo se tiene que:

- **El emisor**, es el elemento inicial del proceso. Es quien planifica, controla y emite mensajes; en el acto educativo formal, esta función la cumple el docente. Según

Sarramona (2000:19) el profesor “Constituye la *fente* de la comunicación”. La inquietud está en: qué tan efectivo y eficaz se presenta el proceso de intercambio de información. Para este autor, un acto de comunicación efectiva en el proceso pedagógico, se vincula con los siguientes aspectos:

- En primer lugar, las intencionalidades implícitas o explícitas que se persigue en el acto comunicante. Es decir, de la claridad de los propósitos depende la pertinencia de la comunicación, la cual, para que sea educativa, está signada por la dimensión moral.
- En segundo lugar, la habilidad para codificar los mensajes, de tal forma que lleguen al destinatario, que serían los estudiantes. Para ello, en el caso del profesor, puede recurrir a diversos lenguajes: oral, escrito, gestual, gráfico, etc., considerando dos aspectos esenciales: los contenidos del mensaje y el nivel de comprensión de los estudiantes. Como es de apreciar, la codificación de lo que se quiere comunicar en el acto educativo, implica una competencia técnica en el profesorado.
- En tercer lugar, el docente necesita también conocimiento del contexto cultural, pues la efectividad del proceso de comunicación depende del nivel de lenguaje que tengan, en este caso, los estudiantes, e incluso, la comunidad. En otros términos, el docente debe tener competencia en cuanto a dominio de los contenidos, de las técnicas concretas de comunicación, conocimiento de las características de los estudiantes, así como del contexto donde labora.
- En cuarto lugar, considerando el momento actual, el manejo de las técnicas de comunicación por parte de un profesor, está asociada de manera ineludible al desarrollo de las TIC., pues con todo el auge de este campo, los procesos educativos formales y no formales se desarrollan, cada vez más, en contextos no presenciales. La existencia de las plataformas virtuales, los e-learning, han hecho posible la comunicación en tiempo real, superando la categoría de espacio y distancia. No importa donde estés, tienes la posibilidad de conectarte con los estudiantes a través de estos recursos, intercambiar información, sin estar presentes en el mismo espacio geográfico. Esto solo por citar un ejemplo. Lo que se destaca en este párrafo es, lo apremiante que resulta para el docente de hoy, el conocimiento y uso de las TIC en el proceso educativo.

Otro aspecto del profesor en cuanto a **emisor**, es el relacionado con las actitudes, las cuales según Sarramona (2000) tiene que ver con: las expectativas en cuanto al

aprendizaje de los estudiantes (resultados esperados); la confianza en sus capacidades como educador; el compromiso hacia la tarea educadora. Como se aprecia lo actitudinal toca el aspecto ético del docente; la capacidad de empatía, de transmitir alegría de vivir, esperanza de un mundo diferente, sentido de vida por lo que hacemos. Freire (2004) refiere, en este sentido, un pensar acertado que le permite al profesor ser testimonio de lo que piensa, dice y hace. Se trata de la coherencia que otorga al docente autoridad profesional.

- **El receptor**, justifica el proceso de intercambio de información que implica la comunicación, pues, tal como lo indica Pizano (2007), es la persona o conjunto de personas que reciben el mensaje emitido por el emisor y son afectadas por su intención. Desde la perspectiva del proceso educativo, los receptores son los estudiantes en el momento inicial, ya que no se trata de un rol permanente, porque a lo largo del proceso de formación, lo ideal es que el alumno se desempeñe como emisor; de ahí que esta autora plantee la educación como un acto de comunicación y acota al respecto que su concreción, requiere de una actitud interactiva entre docentes y estudiantes, pues ambos confluyen en la trascendental tarea construir significados y/o conocimientos sobre los hechos que permiten entender la realidad.

El receptor, justifica el proceso de intercambio de información que implica la comunicación. Según Pizano (2007) Desde la perspectiva del proceso educativo, lo constituye el estudiante en el momento inicial, pues no se trata de un rol permanente, porque a lo largo del proceso de formación, lo ideal es que el alumno se desempeñe como emisor. No obstante, las condiciones de los individuos cuando se desempeña como receptor requiere de ciertas condiciones como: dominio del lenguaje que le permita comprender el mensaje; disposición de apertura, que no implica necesariamente, plegarse al mensaje emitido, pero si, respetar las ideas expresadas por el emisor; capacidad de atención y deseo de aprender o de estar informado.

- **El mensaje**, lo constituyen las ideas, informaciones, modelos de acción, valores, etc., que organizadas en un conjunto sistemático de símbolos, elegidos por el emisor (que, en el caso educativo, por esencia lo constituye el educador) para expresar su propósito. En términos generales los mensajes presentan tres características esenciales: **El código**, es un conjunto de símbolos que se estructuran de determinada manera y cuyo significado es compartido; permite representar los mensajes de una manera determinada, ajustándose a

normas convencionales; pueden contener significados denotativos (significado formal) y connotativos (significado cargado de subjetividades personales o producto de la tradición familiar o de un grupo social). **El contenido**, el cual puede ser explícito o implícito; este último está estructurado de acuerdo a las intencionalidades. **El procedimiento**, que implica una planificación previa, considerando aspectos como: receptores, secuencia y tiempo.

Así, el **Mensaje** es parte de la información total y su característica fundamental es la organización. Como lo señala Sarramona (2000), en la educación formal los mensajes se estructuran de acuerdo a los contenidos del currículo. El **Mensaje** se organiza a partir de la interrogante ¿qué enseñar?, lo cual debe estar en estrecha relación con los propósitos y los medios a emplear (que son los canales) y las características del receptor, que en el hecho educativo lo constituyen, en esencia, los estudiantes. Por ejemplo, el docente debe tener presente las características evolutivas del estudiante, pues no es igual, comunicar informaciones sobre la adición en primer grado, que en sexto grado. No es igual los mensajes sobre Geografía en un niño de tercer grado, que en un adolescente de segundo año de Educación Media o, un estudiante de la universidad de la carrera de educación. La comunicación de las ideas sobre esta disciplina serán distintas en los tres niveles y, la diferencia la marca en parte, las características de los estudiantes, pues de ellas depende el nivel de profundización y complejidad.

De la estructuración lógica y secuenciación del **Mensaje** depende el significado y, en parte, el proceso de asimilación en el estudiante; esto justifica y exige la planificación educativa. Para ello docente tiene algunas alternativas: o ir de lo simple a lo complejo; de lo particular a lo general (Inductivo) o de general a lo particular (deductivo), del todo a la parte, de la parte al todo o ambas a la vez (pensamiento complejo). Ello también depende de la concepción de aprendizaje que tenga el profesor y de su preparación en los aspectos pedagógicos.

- **El canal**, es el medio, vehículo o soporte utilizado para hacer llegar el mensaje a los destinatarios. En el proceso de comunicación en general los canales lo constituyen: ondas sonoras, radio, TV, etc. En el que el ámbito educativo formal, el canal lo constituyen los medios didácticos utilizados por el docente a fin de concretar el proceso formativo, de acuerdo a los lineamientos curriculares y fines educativos. Ello demanda a los profesores

competencias técnicas al respecto. No obstante, como lo señala Sarramona (2000), en la educación formal, la comunicación verbal continúa siendo importante y esencial; además, ello se justifica en la misma naturaleza social del proceso y el concepto de mediación, planteado por Vigotski o de la educación dialógica y crítica planteado por autores como Freire (1998). En este tipo de comunicación (verbal), siempre se acompaña de una comunicación no verbal o gestual que puede fortalecer o contradecir el mensaje que se quiere emitir.

Igualmente, es necesario señalar que en la educación no formal las TIC, actualmente, constituyen canales dominantes, cuyos avances han sido tan espectaculares que permiten la difusión de la información desde el terreno de los acontecimientos en el momento del hecho y, la misma, llega hasta los lugares más recónditos. Aunado a ello, a través de la Internet, circulan mares de información, que hacen perder sentido a la escuela y al aula como recintos para transmitir información. Al igual lo constituyen los medios de comunicación como la televisión por cable. En algunos canales televisivos presentan información sobre fenómenos naturales o sobre los animales, y un sin fin de temas, que difícilmente, desde la escuela, a través de la expresión verbal, pudieran presentarse de forma tan significativa a las personas. De ahí que Freire (2004) señale de manera enfática y reiterativa: “enseñar no es transmitir conocimientos”, sino crear las posibilidades para su construcción; pues, desde la no formalidad y la informalidad educativa el estudiante, se informa de una manera muy efectiva. Para este momento histórico, entonces, las instituciones educativas inscritas en la categoría de educación formal tienen que ponerse a tono con las características del momento. Su rol ya no puede ser el de centros al cual asisten los estudiantes a informarse del conocimiento socialmente instituido, sino a desarrollar las capacidades y destrezas (competencias) para procesar información, para desarrollar la capacidad del aprendizaje permanente y consciente, para entender el mundo en el cual viven y tener una postura ante los acontecimientos; para entender que somos seres de opción, de decisión y que en las cabezas y manos de todos está el porvenir del mundo.

Por otra parte, como lo advierte Sarramona (2000), el proceso de la comunicación educativa también tiene todo un mercado que presiona al mundo del consumo para que utilicen medios modernos, que generalmente tienen un costo elevado. En esta contradicción se tiene que mover el docente: sin obviar el momento histórico de la

información y la comunicación, pero sin caer en la tendencia consumista o, de hacer poco, por no tener recursos tecnológicos adecuados al momento; siempre hay alternativas. Lo cierto es, como plantea este mismo autor, que el mensaje tiene que ser atractivo para que tenga incidencia en el receptor.

Lo expuesto, hasta aquí, ha permitido clarificar una definición y las características de la educación como proceso complejo, en el cual constantemente estamos inmersos y participamos a través del acto comunicante y, que requiere un estado de conciencia por parte de los profesores y de la sociedad en general, en función de concretar las grandes intencionalidades que demanda el contexto actual. En aras generar aportes en este apremio, se considera procedente ahora, enfatizar en lo atinente a los fines, para luego proceder a precisar lo referido a las funciones que cumple.

1.4. Los fines de la educación

Los fines en la educación son inherentes a la concepción antropológica que se asuma y constituyen el aspecto teleológico de la educación. Cuando se tiene claro el concepto de hombre, dentro de un contexto, emerge la inquietud de cómo debe ser educado para que alcance tal ideal de ser. Esto quizá tiene fundamento en ideas como la de Hegel citado por Flórez (1994:109) cuando expresa “el hombre no es lo que debe ser.” Es decir, se trata de una expresión que condiciona la existencia humana temporal a la formación, entendida como el proceso que permite elevar los niveles de pensamiento de los miembros de la sociedad, considerando las demandas del contexto, pero a la vez, desarrollar capacidad para comprender su realidad inmediata, introducir cambios y reflexionar sobre su hacer, partiendo de su condición de ser pensante, a través de las cuales alcanza la libertad verdadera. Este debería ser el verdadero sentido de la educación, formar en la razón, entendida esta como la capacidad de pensar sobre sí mismo, sobre los otros, sobre el mundo y a partir de ello, emprender y promover los cambios valorados importantes e imprescindibles.

Como es de apreciar, los fines se convierten en ese ideal de hombre, mujer y/o ciudadanos que aspiramos formar. Como lo dice el Maestro Prieto Figueroa (1990) es el punto terminal hacia donde se dirige el trabajo educativo y constituyen aspiraciones de la comunidad, que se concretan a través de la educación. Los fines entonces se inscriben como aspiraciones para promover una ciudadanía en función de un futuro mejor. (Martín, 2006).

Por tanto, la formulación de los fines implica diaphanidad plena de lo que se aspira con la educación. En sí los fines constituyen el para qué se educa. Estos pueden moverse en dos tendencias: bien sea como medio para arraigar ideas definitivas o para generar la independencia y libertad del pensamiento.

Ahora bien, los lectores podrán preguntarse ¿Quién formula los fines? ¿Dónde se encuentran? Cada sociedad, generalmente, tiene un gobierno y éste a través de sus instituciones se encarga de determinar los fines educativos, de acuerdo al proyecto de país que esté planteado. El problema se presenta cuando su formulación es tan amplia y alejada de la realidad educacional, lo cual limita su concreción. También, influye la falta de conciencia sobre su existencia, en los diversos colectivos y profesionales de la educación. Eso se aprecia, por ejemplo, en la disonancia de la práctica educativa con las aspiraciones formativas que pregonan las leyes. Generalmente, los fines se encuentran estipulados en las bases legales que fundamentan la educación en los diferentes países.

Si retomamos por ejemplo el caso de los fines educativos actuales en nuestro país, los mismos están estipulados en el Artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, específicamente cuando reza que su finalidad es:

“...desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal.”

Igualmente, al revisar la Ley Orgánica de Educación (2009), los encontramos más explícitos y precisos en el Artículo 15, el cual refiere como fines educativos los siguientes:

1. Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional, con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.
2. Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.
3. Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los

espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburiífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.

4. Fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación.
5. Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales.
6. Formar en, por y para el trabajo social liberador, dentro de una perspectiva integral, mediante políticas de desarrollo humanístico, científico y tecnológico, vinculadas al desarrollo endógeno productivo y sustentable.
7. Impulsar la integración latinoamericana y caribeña bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa, por la lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación, por la promoción del desarme nuclear y la búsqueda del equilibrio ecológico en el mundo.
8. Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia.
9. Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno.

Como se puede apreciar, los fines son como el faro que orienta la dirección al barco; el asunto está en su necesaria internalización por todos los docentes y autoridades educativas, para acercar la práctica educativa al cumplimiento de tales aspiraciones.

Al igual que los fines, otro asunto de vital importancia, que incluso se relaciona con las aspiraciones, son las funciones que cumple la educación que a continuación se dilucidan.

1.5. Funciones de la Educación como proceso histórico social

La educación puede ser mirada desde diversas ópticas, pero siempre estarán presente en esas visiones algunas funciones esenciales como:

- *La transmisión del legado cultural* que le permitirá al individuo apropiarse de las herramientas necesarias para desenvolverse en un contexto para vivir. Prieto Figueroa (1990) señala, además, que la transmisión cultural a las nuevas generaciones tiene como objeto la pervivencia de los pueblos, quienes se renuevan constantemente a partir de los logros alcanzados por las generaciones anteriores. Esta función está relacionada con el principio de *aprender a conocer* y *aprender a ser*, que a su vez implica un aprender para aprovechar la gama de posibilidades que se presenten en el devenir de su vida. Se trata

de una función que demanda ejercitación de la atención, la memoria y el pensamiento; aptitudes necesarias o imprescindibles para el mundo del trabajo actual, el cual requiere ciudadanos con competencias específicas, pues, además del dominio técnico, el individuo debe tener unas condiciones que le permitan tener apertura a los constantes cambios y por ende, una capacidad constante de actualización y aprendizaje.

- Una segunda función es la *socializadora y transformadora*, pues, la educación en el proceso de transmisión asimila las generaciones jóvenes y las faculta para la apropiación de sus hábitos, costumbres, ideales, sentimientos, etc., como bienes de las generaciones adultas. Sin embargo, esta función puede ser asumida desde visiones reproductivas y conservadoras del conocimiento y la experiencia hasta posturas críticas y reconstructivas. Desde la función socializadora la educación puede encaminarse, por ejemplo, a mantener estructuras de poder y/o emprender procesos de cambio, de transformación. Esta función se lleva a efecto en los diversos espacios, entre ellos la escuela. Prieto Figueroa (1990) señala que a través de la historia se han dado visiones diferentes relacionadas con esta función en las cuales se aprecian las tendencias conservadoras y renovadoras. Por ejemplo, en la edad media, la esta función estuvo determinada por la tendencia *perennialista*, que defendía las verdades eternas iluminadas por Dios. La educación entonces se orienta a la preservación de tales conocimientos considerados como válidos, pero que, en el fondo, se educaba para favorecer los intereses de las castas o clases privilegiadas, como bien lo señala nuestro insigne maestro Prieto Figueroa (1990).

Luego con el renacer del hombre, surge una ebullición del conocer y con ella una segunda tendencia que marca pauta en la función socializadora y transformadora de la educación conocida como *esencialismo*; se fundamenta también de la existencia de leyes absolutas, ya no del mundo divino sino de las ciencias físicas, de las verdades a priori, determinando un proceso educativo para la adaptación. Se impone los métodos exclusivamente memorísticos; hay que aprender lo que producen los genios y, la educación orienta su función a perpetuar las creencias comunes. (Figueroa, 1990). Esta es otra barrera para el cambio cultural, que también tiene un fondo político: servir a los intereses políticos y económicos del momento.

Posteriormente, se da una tercera postura conocida como *Progresismo*, la cual deviene de la filosofía pragmatista, cuyo representante más destacado es Dewey. Esta concepción se fundamenta en la experiencia; desecha los valores eternos y rechaza todo

autoritarismo o absolutismo dogmático. Se basa en la ciencia y asume la educación como un instrumento adecuado para la asimilación y la promoción de los cambios. Promueve una postura creadora frente a la vida; así en la medida que se genera progreso se abre también un mundo de posibilidades para el ser humano, quien se concibe como un agente de cambio.

En pleno siglo XXI surge una nueva postura que se conoce con el nombre de *reconstruccionismo*, según la cual la educación tiene como propósito fomentar un programa de reforma social y señala que los educadores han de emprender esta labor sin demora, fundamentados en un ideal democrático. Se trata de una filosofía para una era de crisis. La educación debe conducir a un cambio mental profundo, de tal forma que el pensamiento se use para la creación y no para la destrucción. Se trata de una tendencia para la elaboración de una nueva cultura.

En la segunda década del siglo XXI, surge una cuarta postura, el *universalismo*, que se orienta en una concepción de la educación para todos, sin distingo de raza credo o religión; que promueva la formación del hombre desde el compromiso social; se trata de una educación al servicio del conocer pero con sentido social, en función del transformar las condiciones de vida de los colectivos; en oposición a las tendencias que promueven las actitudes individualistas y egoístas, que impiden la construcción de conocimientos en función de la resolución de los grandes problemas de la humanidad, quedándose en el inmediatismo de resolver los problemas personales, sin considerar las necesidades y miserias de quienes están a mi alrededor. Es la educación para la transformación que han pregonado autores como Freire, Giroux, Mc Laren, el mismo Simón Rodríguez, Freinet y muchos otros, pero que hoy se vuelve un imperativo si se quiere conservar la especie y nuestro mundo.

- Otra función que se ha asignado a la educación es el desarrollo de la personalidad a través de la cultura. Prieto Figueroa (1990) considera que la cultura es un producto del hombre, de su actividad. En consecuencia, es función de la educación la pervivencia cultural, lo cual se logra a través de la asimilación de las técnicas y valores por la comunidad, expresados en los comportamientos de las personas. Spranger (1961) señala que en la cultura están contenidos los modelos que sirven a todos para enfrentarse a las situaciones nuevas y cambiantes, pero, como estos se integran en la experiencia que es individualizada, cada quien los asimila a partir de sus esquemas mentales, entonces, el

proceso adquiere un matiz particular, por lo cual no es igual para todos los seres. En la actualidad estas argumentaciones tienen fundamento en las teorías que plantean el conocimiento como resultado de un proceso constructivo, pues de acuerdo a los esquemas mentales se interpretan los productos de la cultura (Solé y Coll, 1995).

En síntesis, también puede decirse que la educación, tal como lo señala Sarramona (2000), es un proceso de humanización de los individuos; implica una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y también con su medio; se concreta con una escala de valores; facilita la integración social de los sujetos; hace que se garantice la pervivencia de la cultura y, por ende, de los pueblos, constituyéndose en un proceso inacabado.

Como se puede apreciar, lo cierto es que en la sociedad de una manera consciente e inconsciente se ha generado una valorización de la educación. Nadie discute, al menos en nuestro contexto, por ejemplo, su obligatoriedad. Se asume que está regulada y dirigida por el Estado. Este hecho, es decir, esa tendencia consensuada en cuanto al rol vital de la educación en la sociedad es lo que le otorga legitimidad. Cabe entonces preguntarse ¿Qué se entiende por legitimidad de la educación?

1.5.1. Legitimidad de la educación

La legitimidad de la educación es inherente a su definición y a las funciones fundamentales que cumple, tratados ambos aspectos con antelación en los numerales 1.2 y 1.5, de este mismo apartado. Se reitera, en este sentido, la transmisión del legado cultural de las generaciones adultas a las jóvenes, quienes lo asimilan, se apropian de él, lo transforman a la vez que se fortalecen, lo transformen y se fortalecen tanto en la dimensión individual, como en lo social, desarrollando al máximo todo el potencial, en función del bienestar humano, de acuerdo al momento histórico en el cual se desarrollen los acontecimientos. Ese acuerdo común hace la educación un hecho legítimo.

Quizá este aspecto también pudiera dilucidarse con lo planteado por Narodowski (2011) cuando en un artículo de opinión con respecto a este aspecto, orienta su aporte a partir de la siguiente interrogante: ¿A quién le importa la educación? En nuestro contexto actualmente, en cuanto a esta interrogante, parece existir consenso, pues, la mayoría de las personas, con independencia incluso, del estrato, valoran la importancia de la educación. En el caso de Venezuela, por ejemplo, la educación, como se plantea en los fines, está

enmarcada en todo un basamento legal y las instituciones tanto privadas como públicas, se rigen por estos mandatos a través de la máxima institucionalidad para esta función como son los ministerios del Poder Popular para la Educación y, para la Educación Universitaria. A esta situación en la cual las instituciones se acogen a la norma y también la sociedad, se le llama legitimidad. Es decir, la educación es legítima primero, por el reconocimiento social universalizado como un derecho humano y, segundo, porque al tener un gran valor social, es respaldado y normado jurídicamente.

Ahora bien, como hecho legítimo, la educación se concreta en diferentes contextos, los cuales marcan la pauta para su comprensión como proceso complejo, en lo atinente a su organización social; en este sentido, se habla de los niveles sistematicidad y formalidad educativa, a partir de los cuales se puede entender la estructuración de los sistemas educativos en los diferentes países.

1.6. Organización Social de la Educación.

Para comprender la organización social de la educación, es importante y fundamental revisar los niveles de sistematicidad y/o formalidad educativa, planteados en el gráfico 1.

Tal como lo plantean autores como Prieto Figueroa (1990), Sarramona (2000) la educación puede estudiarse de acuerdo a los niveles de sistematicidad que se definen por su intención. Así se conoce:

- **Una educación asistemática:** también ha recibido el nombre de refleja o *informal*; es aquel proceso que se da en el contacto cotidiano, no tiene intencionalidad definida o explícita. Según Prieto Figueroa (1990:93) es la que “decide la vida espiritual del individuo”, pues el medio donde se desenvuelven las personas, es determinante en la construcción de los valores, el lenguaje, la formación religiosa, las formas de comportamiento social y, hasta la manera de comprender al mundo y a sus semejantes. También se conoce con el nombre de refleja o espontánea. Tiene la ventaja de permitir a los sujetos la construcción de conocimientos a partir de la experiencia cotidiana, los cuales le dan seguridad en su accionar y les permite desenvolverse en el contexto de una manera más efectiva. Dichos conocimientos son carentes de generalidad, orden y método. No obstante, constituye un proceso de influencia muy conservador y resistente al cambio, en especial del saber popular y lo atinente a las costumbres sociales.

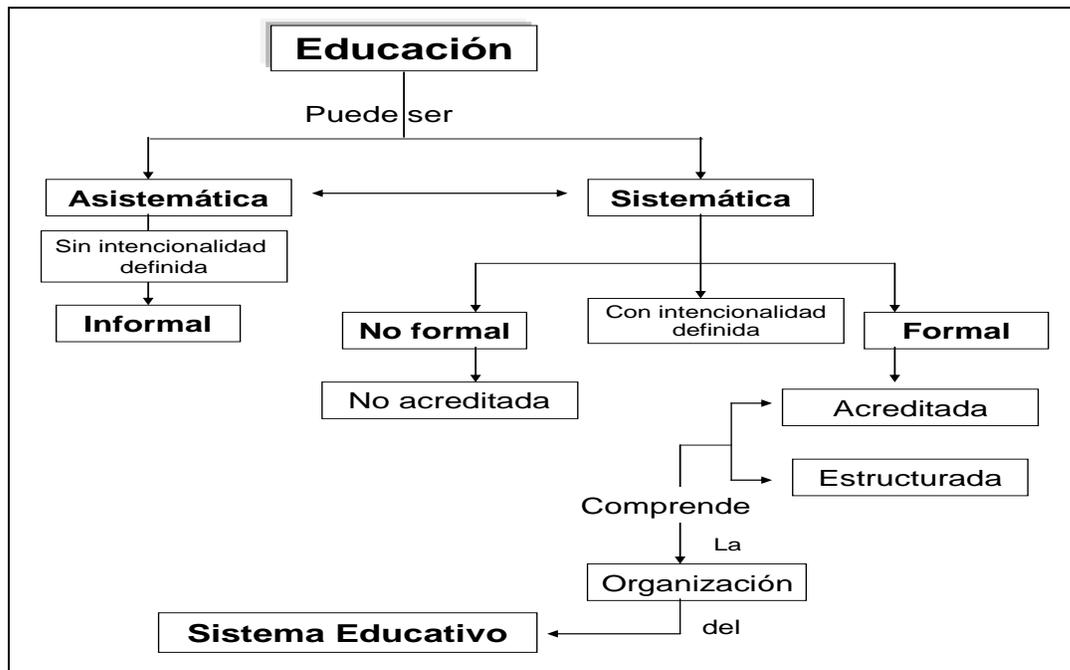


Gráfico. No. 1. Organización Social de la Educación de acuerdo a su intencionalidad

- Una Educación Sistemática:** tiene una intencionalidad definida; se concreta en instituciones cuya estructura y organización es específica para tal cometido o, a través de programas preestablecidos; también es planificada y concretada por personas especialistas para ello (docentes); en otros términos, se desarrolla mediante acciones metódicas. Según Prieto Figueroa (1990:94) la educación sistemática surge cuando la sociedad se torna compleja y, se hace difícil enseñar a las nuevas generaciones todo el conocimiento generado por los diferentes colectivos y su respectivo uso o utilidad; entonces surge la necesidad de estructurar los contenidos que necesitan aprender las personas, formar a quienes crearán las condiciones para que las nuevas generaciones se apropien de los conocimientos pertinentes para desenvolverse en un contexto y, crear espacios para cumplir dicha tarea. Por ello se dice que así emerge la escuela como institución de control social, con “una importancia grande en la formación de conciencia nacional”, pues su sentido y valor es inherente a su congruencia en cuanto a normas y principios del contexto donde funciona.

Dentro de la educación sistemática se puede identificar la educación **formal** y la no formal. Ambas tienen intencionalidad, pero la primera es estructurada y acreditada

académica y oficialmente. Es regulada por el Estado a través del sistema educativo. La segunda, la **no formal**, tiene igual intencionalidad explícita y cierto nivel de sistematicidad, “pero las acreditaciones que de ella se derivan no tienen reconocimiento oficial, precisamente porque el nivel de regulación legal sobre sus contenidos y procesos es bajo e inexistente.” (Sarramona, 2000:15).

A través de la educación sistemática se transmiten los conocimientos instituidos socialmente (científicos), mediante los cuales se pueden y deben superar los errores de lo aprendido en forma asistemática. El conocimiento que construyen los sujetos bajo la influencia de educación sistemática, tiene un alto grado de generalidad y su aplicación puede incorporarse a espacios más diversos. No obstante, este tipo de educación sistemática presenta como limitación insistir, la generalidad de veces, en la construcción, por no decir memorización, de saberes en desuso o sin relación con la realidad concreta de los estudiantes o sujetos de formación. Pero, como lo señala Prieto Figueroa (1990), la educación sistemática y la asistemática mantienen una constante relación. Según este autor, no hay educación sistemática que en cierta manera no contenga elementos de la educación asistemática y, ésta no está libre, del todo, de cierta sistematicidad. Ejemplo, la enseñanza de los deberes de la casa que concretan, generalmente, los padres sin ninguna formación previa, pero lo hacen de manera progresiva y secuencial. Otro aspecto esencial que menciona Sarramona (2000) es que la educación no formal e informal constituye el vehículo para materializar el principio que define la educación como un proceso inacabado, inherente a la condición de educabilidad del ser humano, del cual se habló con anterioridad y que se identifica con la capacidad permanente de aprender.

Ahora bien, cuando se habla de educación sistemática en función de una intencionalidad, estamos a la vez haciendo alusión a una estructura, a un sistema, como bien el término lo dice, cuyas partes están en constante interacción y funcionan en torno a un objetivo común. Y, como los sistemas, de acuerdo al intercambio con el medio, pueden ser cerrados o abiertos, la educación se constituye en un sistema abierto, determinado por las características del contexto histórico, del cual recibe los elementos que regulan su funcionamiento como las normativas legales, el calendario, personal calificado, recursos materiales, a la vez que, en sus salidas, aporta los frutos materializados en capital humano, generación de conocimiento, entre otros. A esta forma de estructurar la

educación, a través de sistemas educativos, considerando los niveles de formalidad educativa, es lo que se conoce como *Organización Social de la Educación*.

1.6.1. Los Sistemas Educativos y su Estructura

El sistema educativo puede concebirse como una estructura conformada de acuerdo a las etapas del desarrollo del ser humano y a las disposiciones o normativa legal que regulan su funcionamiento en cada país o contexto; su fin es prestar el servicio de educación a los ciudadanos, de acuerdo a los requerimientos en un momento determinado. Su existencia se remonta al siglo XIX en Europa, a raíz de la revolución francesa. Luego de la segunda mitad del siglo XIX se extiende a Norte América y coincide con el proceso de masificación de la educación, bajo el principio de instrucción pública y obligatoria a cargo del Estado y no de la iglesia. Ello armoniza con la concepción de la educación como uno de los derechos humanos fundamentales en los sistemas de organización político social democráticos, de derecho y de justicia. Esta es una tendencia que se extiende por todo el mundo e implica la conformación de una estructura que permita, de manera efectiva y con cierto nivel de sistematicidad, la formación de los ciudadanos de acuerdo a las necesidades sociales expresadas a través de los fines, que como se explica anteriormente, están estipulados en las bases legales que fundamentan el proceso educativo.

Universalmente, los sistemas educativos se organizan de acuerdo al proceso evolutivo del ser humano y generalmente se enmarcan en el siguiente esquema general que se presenta en el gráfico 2.

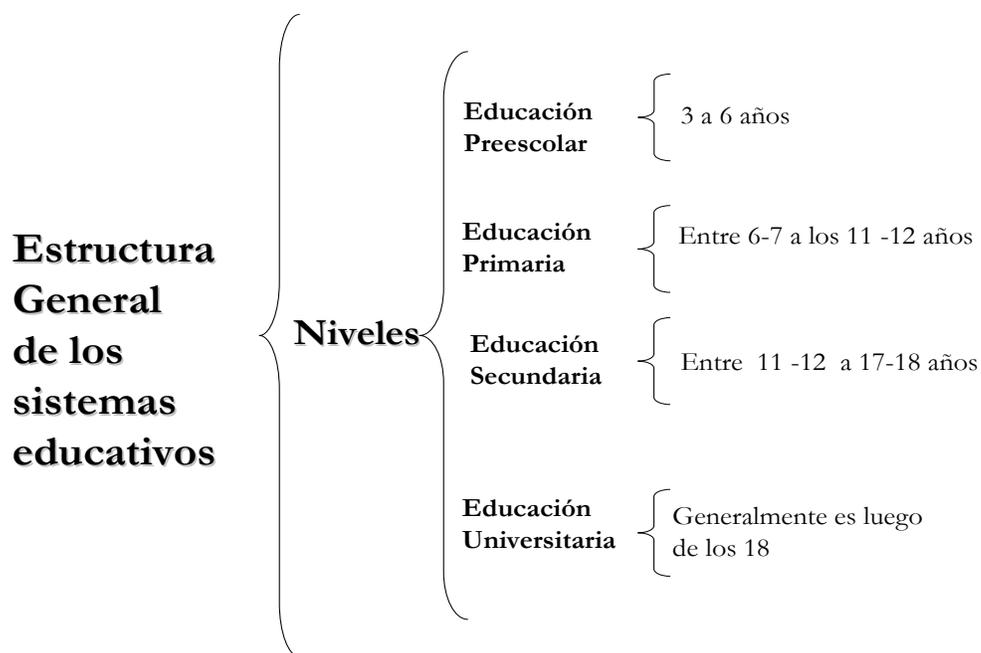


Gráfico. No. 2. **Estructura general de los sistemas educativos**

Tal como lo plantea Sarramona (2000) en algunos países el período de educación obligatoria recibe el nombre de Educación Básica. En el caso de Venezuela, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999) establece en el Artículo 103 la obligatoriedad de la educación en los niveles de Maternal hasta Media Diversificada. Pero, con lo estipulado en la ley Orgánica de Educación (2009), en la cual se plantea la nueva estructura educativa, estos niveles de obligatoriedad coinciden con lo que plantea el autor, pues pertenecen al subsistema de Educación Básica, tal como se puede apreciar en el gráfico No. 3.

Igualmente, es importante retomar lo señalado por este autor en cuanto a que la obligatoriedad educativa, generalmente coincide con la edad legal para acceder al mundo del trabajo, pues, luego que el estudiante termina la educación secundaria, generalmente adquiere la edad para incorporarse al contexto laboral, si es su voluntad. De ahí que, en el nivel de educación secundaria, en la generalidad de contextos, se dé una diferenciación en dos opciones: una orientada a la formación profesional e incorporación inmediata al mundo laboral (los técnicos medios, la formación laboral) y, otra que forma para la continuidad de los estudios en el nivel universitario. Esta situación es apreciable en la educación venezolana,

con la salvedad que, en ambos estudios, a nivel de la secundaria, o en ambas opciones como se ha venido señalando, se garantiza la continuidad al subsistema de Educación Universitaria.

1.6.2. El sistema educativo venezolano.

De acuerdo a lo estipulado en la LOE (2009), Artículo 24:

El Sistema Educativo es un conjunto orgánico y estructurado, conformado por subsistemas, niveles y modalidades, de acuerdo con las etapas del desarrollo humano. Se basa en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia y flexibilidad. Integra políticas, planteles, servicios y comunidades para garantizar el proceso educativo y la formación permanente de la persona sin distinción de edad, con el respeto a sus capacidades, a la diversidad étnica, lingüística y cultural, tendiendo a las necesidades y potencialidades locales, regionales y nacionales.

Como se puede apreciar esta es una definición del sistema educativo en Venezuela muy ajustada a lo que refieren las fuentes bibliográficas en cuanto a su organización sistémica, en función de los aportes brindados por disciplinas como la psicología, en los aspectos vinculados al proceso de desarrollo del ser humano.

Los principios que le son inherentes a su organización son:

Unidad: porque integra, como lo reza la misma normativa, políticas, planteles, servicios y comunidades para responder al proceso formativo de los ciudadanos que requiere el país, en estos tiempos de transformación y cambio.

Corresponsabilidad: se refiere a la actitud que tienen los diferentes factores sociales tanto desde la dimensión social como colectiva para contribuir con el proceso formativo que se desarrolla, a través del sistema educativo, considerando lo estipulado en los fines. En la dimensión individual se refiere al derecho y deber que tienen las personas a educarse y educar. En la dimensión colectiva tiene relación con el deber de las diversas organizaciones sociales (familia, consejos comunales, empresas públicas y privadas, medios de comunicación, entre otras) de coadyuvar esfuerzos para que el proceso educativo cumpla con su cometido de acuerdo a lo estipulado en la normativa. Este principio tiene fundamento en lo contemplado en el Artículo 3 de la LOE (2009) el cual establece la responsabilidad social como uno de los principios educativos y en el artículo 13, de la misma ley, hace énfasis en la responsabilidad social como principio de la formación ciudadana. El artículo 17 destaca, de manera explícita, la corresponsabilidad educativa de la familia, la escuela, la sociedad y el

Estado, clarificando el Artículo 18 también, el rol corresponsable de las organizaciones comunales y los pueblos indígenas en el proceso formativo de la nueva ciudadanía.

Interdependencia: A pesar de que la estructura educativa se organiza en subsistemas y modalidades con regulaciones propias de acuerdo al nivel, en su funcionamiento se dan unas relaciones muy dinámicas y complejas, a partir de las políticas, que integran planteles, comunidades, sin ningún tipo de distingo o discriminación.

Flexibilidad: es el principio que le otorga el dinamismo al sistema, enmarcado en la normativa; significa la posibilidad de introducir cambios en función de las necesidades sociales, de los procesos de transformación y del proyecto país que está pautado en el proyecto Simón Bolívar.

Tal como lo estipula el Artículo 25 de la LOE (2009), específicamente, el sistema educativo venezolano responde a la siguiente estructura:

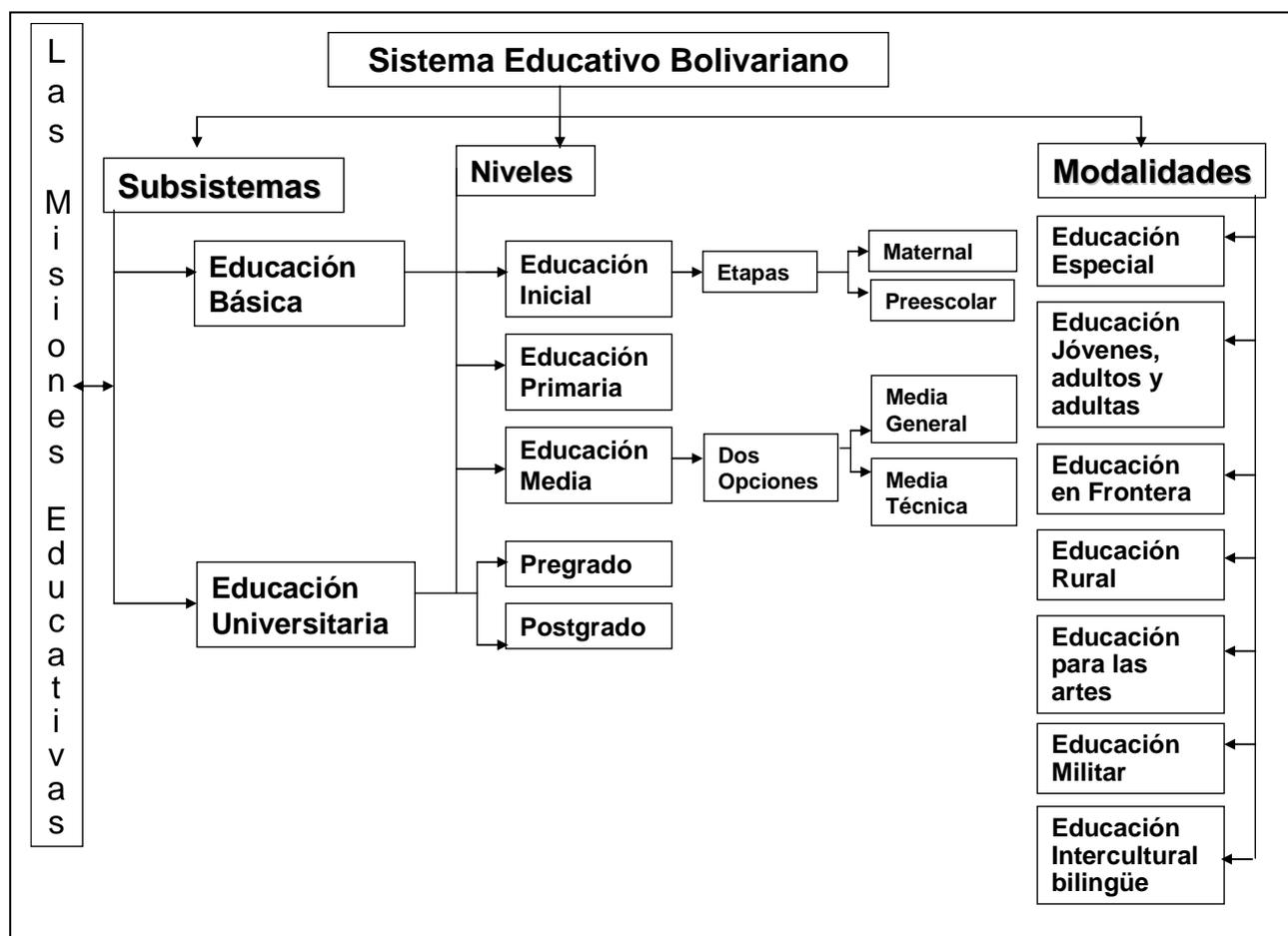


Gráfico. No. 3. Estructura actual del Sistema Educativo Venezolano

A través de esta representación gráfica, se aprecia el carácter sistémico y articulado del sistema educativo en Venezuela, el cual integra las diversas instituciones acordes a los diferentes niveles educativos. Así, se tienen Simoncitos para la atención de la Educación Inicial; las Escuelas Bolivarianas para la Educación Primaria, que se apoya en la Misión Robinson para satisfacer esta necesidad educativa en las poblaciones que, por diversas razones, quedaron excluidas de este servicio en el nivel; los Liceos Bolivarianos y las Escuelas Técnicas Robinsonianas, atienden el nivel de Educación Media y se apoyan en la Misión Ribas para atender las personas que fueron excluidas del sistema; por último, están los Institutos y colegios universitarios, los tecnológicos, las universidades autónomas, las universidades experimentales, que en su conjunto vienen a satisfacer la demanda social en cuanto al servicio de Educación Universitaria. Aquí, dentro de la política de inclusión, se creó la Misión Sucre, como una estrategia masificadora, que se concreta con la colaboración de un conjunto de universidades y, a través de la política de la municipalización, se lleva este servicio a los diferentes colectivos sin discriminación alguna, bajo el lema que “la Universidad va al pueblo”.

Es importante destacar, además, que sigue vigente en nuestro país, para todos los niveles educativos, la existencia de instituciones privadas, que están autorizadas por los organismos competentes y que también coadyuvan en la prestación educacional.

Sobre las instituciones educativas y, en especial, de aquellas que se inscriben en la estructura del Sistema Educativo hay mucho que decir, no obstante, se aspira profundizar al respecto en la tercera parte, relacionada con los elementos e instancias del quehacer pedagógico.

1.7. La Educación en el contexto del tercer milenio: una mirada introspectiva

Como es de apreciar, para entender el proceso educativo en el contexto actual es menester tener claridad del momento que vivimos y, en este sentido, se hizo un esfuerzo en la cuarta etapa de la educación, la cual se describe en el primer apartado, dentro de un esquema de síntesis. A partir de ello, se esboza, en el siguiente numeral, algunas ideas sobre la educación que permitan la comprensión de este fenómeno en el presente.

1.7.1. Otras reflexiones sobre la Caracterización de la educación en el tercer milenio

El acto de discernir sobre las particularidades del momento es determinante a la hora de analizar el proceso educativo, que, en la actualidad, pareciera moverse o concretarse en líneas, que pudiéramos considerar, contrapuestas. Dentro de la informalidad educativa, los sujetos se mueven en un contexto informatizado, en el cual, la imagen juega un papel fundamental para la instauración de los valores materiales, por encima de los valores universales del ser humano. Mientras tanto, los sistemas formales aún se devalúan, generalmente, a través de prácticas caducas que no logran superar el mecanicismo transmisionistas, de saberes que poco o nada tienen que ver con el contexto y la vida de los sujetos. Una educación moralmente desligada al contexto, dirigida a ciudadanos del pasado. Una educación para la ignorancia, para la incomprensión de la realidad. Una educación para la adaptación y resignación, para asentir pasivamente y como una ley divina y/o de la vida, que en el mundo unos viven como reyes, disfrutan la ganancia de lo que produce la mayoría, mientras este gran conjunto vive en la miseria. Para ello se han prestado los grandes aparatos del Estado capitalista: la escuela, los medios de comunicación, la estructura jurídica y la religión.

Vivimos un tercer milenio, cargado de incertidumbre, pero que, en la generalidad, se promueve una educación formal para la resignación, más no para la transformación. Por lo cual, desde las últimas décadas del siglo XX se comienza a pregonar desde las Pedagogías Críticas una educación para el cambio, una educación fundada, como lo diría el insigne maestro latinoamericano Paulo Freire (2004) “para la ética universal del género humano”. Por ejemplo, en nuestro país a través del desarrollo histórico se nos ha hecho creer, como lo dice un gran filósofo español de esta época, Fernando Savater (1997): que algunos han nacido para mucho, otros para poco y la mayoría para nada. O como decimos en nuestro adagio popular: unos nacen con estrellas y otros nacen estrellados. Esto conforma parte de los retos que deben ser asumidos en cuanto a educación: desarrollar la capacidad en el pueblo de lectura crítica del mundo que vivimos.

Es este, el conocimiento que empodera y favorece el encuentro con nosotros mismos, con los otros, con mi origen; el que me enseña que mi libertad tiene límites y que marcan el territorio de mi acción, cuando afecto a los otros en su condición humana con mi actuar. He aquí la trascendencia del pensamiento de Bolívar a la realidad actual: “...las naciones

marchan al término de su grandeza, con el mismo paso con que camina su educación. Ellas vuelan, si ésta vuela, retrogradan si retrograda, se precipitan y hunden en la oscuridad si se corrompe, o absolutamente se abandona.”

Nuestro país logró librarse del yugo español, pero este proceso no estuvo acompañado de una causa educativa liberadora de la conciencia del hombre y sucedió lo que Bolívar (1819) percibía cuando expresó: “el pueblo se engaña más fácilmente que la naturaleza perfeccionada por el arte”. Así, se destaca el papel que juega la educación en la formación de conciencia y, el rol de ésta, en los individuos para hacer resistencia a las injusticias, a la vulnerabilidad de la condición humana y, por tanto, al sometimiento y la esclavitud. De ahí también el célebre pensamiento del libertador: “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una República; moral y luces son nuestras primeras necesidades.” (Bolívar, 1819). Doscientos años han transcurrido y siguen siendo la moral y las luces necesidades fundamentales.

La educación que se ha instaurado en el país, ha estado alienada a los intereses más serviles de los sectores hegemónicos nacionales y ahora internacionales, bajo una supuesta neutralidad ideológica que no es tal. Entonces, se distorsionó el concepto de estudio y enseñanza. El estudio más que una actividad disciplinada, que permite develar la realidad y comprender el mundo en el cual estamos inmersos y con el cual tenemos responsabilidades históricas en aras del cambio, se convirtió una actividad obligatoria carente de sentido, dirigida a la adaptación pasiva. Un “estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un extenso y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él. (Freire, 2004). Está presente una **inconciencia** del para qué estudiar y a favor de quién; pero, además, el estudio no puede ser a favor de los intereses meramente individualistas; no debe ser en favor de mejorar mis condiciones de vida, sin importar las miserias de mi vecino, porque la naturaleza humana es social.

No puedo estudiar en el desconocimiento de la realidad, es que eso no es estudiar. Como lo define Freire (2004): “Estudiar es desocultar; es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea, ni recrea.” (p. 36). Y el objeto no es otra cosa que la realidad o parte de ella. Lleva entonces implícito el acto de estudiar: la lectura; lectura de la palabra y de la vida, en función de la comprensión. Comprensión del mundo, de nuestra historia, de dónde venimos y para dónde vamos, como persona y como

colectivo, como pueblo, como Nación, como continente, como ser habitante de la tierra. Educar, entonces, en el imperativo señalado, implica superar la aún permanente cultura exclusivamente transmisora, a pesar de existir todo un bagaje discursivo que clama un cambio.

Es apremiante desarrollar una educación formal que permita adquirir criterios para confrontar ese despliegue informal que ha instaurado los valores alienantes del consumo, de la competencia malsana, del individualismo exacerbado, promovida por los medios de comunicación y de información, y que gana cada día más terreno. La educación institucionalizada a través de la escuela, no puede ni debe continuar retraída y diluida en la sociedad. La escuela tiene que trascender el estado crítico en el que se encuentra. No se puede continuar con la situación que refiere Ugas (1997:50) cuando acota: “el alumno asiste a la escuela para rellenar un espacio de su tiempo, porque no la <<ve>> como un centro de formación (...) y el maestro <<ve>> el aula como un sitio para trasvasar información; milita en el desencanto laboral”

Desde las Pedagogías Críticas esta situación de la educación está asociada con formas de poder. En tal sentido Appel (1995) refiere que la situación presente de las escuelas no es producto de un proceso desconocido, ya que la enseñanza es una tarea política y, en consecuencia, es manejada desde los intereses hegemónicos. De ahí que exista la tendencia a enfatizar en el éxito educativo sólo desde la visión técnica y comercial. Por ello se le ha asignado a la escuela la tarea de preparar el capital humano que garantice el éxito individual en un mercado de trabajo competitivo, tornándose entonces en instrumento de discriminación, pues al obedecer las reglas del juego neoliberal, acepta la aplicación del principio neodarwiniano: “sobreviva el más apto”.

Las instituciones educativas parecen indiferentes a los imperativos de los nuevos tiempos. Pareciera que lo acontecido en el mundo no es con ellas; pasan los años y su estructura y función, en la mayoría de centros, es la misma: Una estructura autoritaria acompañada de una función esencialmente repetidora. Tanto los fines como las reformas educativas existen en las bases legales, en el papel; pero ellas, las escuelas, nada tienen que ver con esas aspiraciones. Vale la pena clarificar que cuando se habla, en esta disertación, de escuela, se hace referencia al término en su sentido más amplio, incluye las instituciones de todos los niveles educativos.

No obstante, conscientes de esa realidad educativa los pensadores siguen formulando aportes sobre el rol a desempeñar la educación en este momento histórico. A tal efecto, conviene retomar las ideas de Moreno (2001) quien señala que la *educación* está llamada a cumplir un papel protagónico en la configuración de la aldea global, hacia donde apunta el proceso globalizador y, en ese sentido, aboga por que se entienda la misma “como un factor clave para impulsar el desarrollo sostenible y equitativo de los pueblos y para la superación de los individuos e incrementar el desarrollo humano y la calidad de vida, en general” (p. 140). Define, por ende, a la educación, como un proceso profundamente humano dirigido a la transformación de la persona en sus valores, hábitos, costumbres, forma de ver el mundo y de convivir. Señala el autor que, aun cuando actualmente la humanidad conforme la sociedad de la información y el conocimiento, los medios nunca reemplazarán el componente esencialmente humano, pues el verdadero desarrollo de la persona se define en el contacto con los otros y no sólo con el saber y los medios.

La descripción de la situación del mundo y de la educación, conduce entonces al planteamiento de los retos que debe asumir la educación en este tiempo.

1.7.2. Retos de la educación en el tercer milenio.

- La formación integral del individuo para los tiempos más dinámicos, de tal forma que logre desarrollar las aptitudes para desenvolverse en un mundo signado por los vertiginosos cambios, desde concepciones democráticas y valores humanos que destaquen el respeto del otro y el compromiso social. Ello implica, reflexionar el proceso formativo considerando, prioritariamente, como ejes centrales de acción el aprender a: saber, hacer, convivir y ser. (Delors, 1998). El reto es incidir para que los hombres y mujeres, sujetos de dicho proceso, adquieran las herramientas que les permitan, en un futuro inmediato, asumir su vida en forma consciente, libre y ciudadana; es decir, favorecer el pleno desarrollo humano desde un compromiso social.
- Una educación política consustanciada con el ideal verdaderamente democratizador favorecedor de la formación de una conciencia cívica y ciudadana, garante de la igualdad de oportunidades, a partir de una igualdad de condiciones, evitando que se continúe dicho proceso utilizando como instrumento de marginación y exclusión social.

- Que las instituciones escolares se asuman como espacios abiertos y participativos; los tiempos actuales ameritan de una escuela que enrumbe su acción a promover el ideal democrático, fomentando el intercambio y la participación. Para ello, se hace necesario asumir la Pedagogía de la pregunta y el aprendizaje dialógico, en un ambiente de libertad, que, junto a la responsabilidad, emerjan como factores básicos que contrarresten el conformismo, el miedo y el silencio de las personas (Imbernón, 1999). Con respecto a la escuela existe otro imperativo, el cual consiste en derribar los muros de la escuela, a objeto de enriquecer el proceso con la participación de la comunidad, favoreciendo el aprendizaje del trabajo compartido y colaborativo, al asumir que la educación como responsabilidad social, ha de involucrar el contexto externo a la escuela y viceversa. Igualmente, atendiendo el ideal democratizador de la educación, la escuela debe considerar el acceso a la información y, para ello, debe orientar todos sus esfuerzos a la incorporación de las nuevas tecnologías educativas, de tal manera que la formación no sea desigual en cuanto a oportunidades.
- Promover una educación moral; con la transformación de los valores tradicionales surgen cambios en los hábitos y actitudes sociales que conforman la plataforma moral. Al caer en desuso los valores que pregonó la modernidad, como consecuencia del exceso informacional contrapuesto y diverso, se tienden a perder las identidades sociales, sexuales y religiosas que, a su vez, devienen en pánico a perder o asumir la libertad (Subirats, 1999). Por tanto, la sociedad urge de nuevos criterios morales y de socialización, cuyas pautas no sean exclusividad de los mercados mediáticos. El problema es ¿cómo lograrlo? Martínez y Tamayo (1997) por su parte acotan que el problema de la moral y los valores implica la consideración de tres ejes fundamentales que son: el conocimiento, el lenguaje y la democracia y, hacia ellos se deben apuntar las acciones educativas, formativas. Subirats (1999) en cambio plantea dos perspectivas: Una discusión social de la nueva moral y una transformación del docente como un intelectual. Moreno (2001) aboga por una Pedagogía de valores que se oriente a: enseñar las nuevas relaciones de interdependencia que deviene de la globalización; consolidar la cultura de la paz, la solidaridad y la cooperación; impulsar la cohesión social; favorecer la creatividad y el desarrollo integral del individuo.

Todos los elementos que se proponen son necesarios en la construcción de la personalidad moral que requieren los nuevos tiempos; es decir, la construcción de la ética

del tercer milenio, caracterizada por una verdadera democracia participativa y ciudadana que potencie el ideal pedagógico de la formación integral del individuo sin discriminación de raza, credo o condición social; que favorezca en los seres humanos la construcción del conocimiento necesario para desenvolverse en la aldea global, con espíritu de paz, solidaridad y del trabajo compartido y colaborativo. Ello amerita de un docente distinto al repetidor, al que asume su misión desde un enfoque de asalariado. O el docente se convierte en un protagonista del proceso en que está inmerso, o seguirá contribuyendo a la formación de cadáveres, que en vez de vivir deambulan, a la vez que se anula en su ser profesional.

- Nuevo rol del profesorado, en el sentido de lograr una acción educadora más activa. Es urgente que el docente supere su postura de espectador y trascienda a desempeñar el papel de actor en la transformación de una sociedad, que se deslumbra con sus avances tecnológicos, a la par que estropea con la desigualdad, pobreza, exclusión y opresión a una gran masa poblacional. Se necesita de un docente líder en cuanto a una acción formadora más politizada, capaz de desarrollar la Pedagogía de la Esperanza que tanto pregonó Paulo Freire en sus obras. Tal cometido implica una apropiación por parte del cuerpo profesoral de un pensamiento crítico y transformador. Mora (1997) acota que la explosión de la información en tiempos tan cortos ha exigido de los docentes la constante actualización, pues se vive en la sociedad del aprendizaje continuo. No se puede proseguir en una práctica centrada en contenidos, por el contrario, debe estar orientada por una fundamentación teleológica. Condición que reafirme el carácter de inacabamiento del hombre. Es imprescindible que el docente se plantee constantemente el ¿para qué educa?
- Asumir una educación de calidad bajo la premisa de cómo educar mejor a todos (Aguerrondo, 1994). Esta autora señala que “La calidad de la educación es la orientadora de cualquier transformación del aula, de institución escolar o de sistema educativo” (p.18). Desde este imperativo se requiere asumir los procesos educativos sobre la base de los requerimientos sociales y de los intereses particulares del contexto, fundamentados en la equidad. Entra nuevamente en juego la pertinencia de diaphanidad en cuanto a los fines como elementos de orientación esencial de las acciones pedagógicas, así como un compromiso ético-moral que permita a todos los ciudadanos, tal como lo plantea Cortina

(1999), hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella. Esto con la intención de lograr a través de la educación un verdadero proceso de humanización.

- La educación ambiental como mecanismo de preservación del ecosistema tierra a objeto de garantizar la pervivencia de la especie humana. Hoy día los estudiosos tratan de dilucidar si las invenciones han generado una evolución o una involución, al construir la propia autodestrucción. Se vive el mundo del consumo, como consecuencia, llenamos el planeta cada vez más de desechos. Los medios de transporte, en nuestros países aún no cumplen la función colectiva eficiente, creándose en consecuencia la necesidad del uso diario de vehículos particulares que: congestionan las vías, generan mayor contaminación del aire, incluso sónica y demandan destrucción ecológica para ampliar vías. Pareciera que no se consolida la idea de preservar los bosques, el agua y los suelos, lo cual ha generado una cultura de derroche de los recursos que amenaza al mundo desde el punto de vista energético.
- El cambio de mentalidad depredadora generado a nivel mundial, como consecuencia de la instauración global del sistema capitalista, que se mueve o funciona bajo la ideología neoliberal salvaje, el cual en su afán acumulador de capital, ha instaurado prácticas como la mal llamada *revolución verde* aplicada en la producción agrícola, la cual, en vez de solventar los problemas alimentarios ha coadyuvado al deterioro de los suelos, a la contaminación de las aguas y el aire, al envenenamiento de la flora y la fauna, además de amenazar con una crisis alimentaria, pues los cambios fueron orientados al fomento de los grandes monopolios, bajo el paradigma de la devastación. Además, se prosigue la tala indiscriminada, el urbanismo deviene en mayor contaminación de las aguas y el uso inadecuado del suelo. Sumando a ello, las cuantiosas sumas de dinero que implica la conquista del espacio, causando daños irreparables a la capa de ozono, sin determinarse a evaluar las consecuencias para la preservación de la especie. Esto sin contar la influencia de la producción y utilización del armamento bélico. Como se aprecia, la situación es alarmante y demanda respuestas desde la educación para impulsar el desarrollo sustentable. En este sentido, es pertinente el planteamiento de Morin (2001) cuando alude a la necesidad de enseñar la identidad terrenal, como forma de que los ciudadanos del nuevo milenio puedan pensar los problemas de su tiempo y los propios. Se trata de reflexionar y crear conciencia sobre el destino planetario de la especie humana.

1.7.3. Perspectivas de la educación para el siglo XXI

Los retos mencionados en el apartado anterior han orientado el surgimiento de respuestas y perspectivas, que tal como lo señalan Contreras y otros (1996) *indican por dónde van los tiros*. Es decir, actualmente nos encontramos con una gran cantidad de discursos que constituyen respuestas a estos requerimientos y explicaciones sobre los mismos. La idea en esta última parte del trabajo es referir algunas de estas tendencias, pues disertar con amplitud sobre las mismas, incluso considerarlas todas, constituiría el propósito de otro texto. En este sentido, sólo se abordarán las que se consideraron más oportunas.

1. Los discursos que deliberan sobre la Educación Democrática y que en su conjunto plantean la necesidad de convertir la escuela en una esfera de diálogo unitario y diverso a la vez, pues la idea es promover la participación de todos en el hecho educativo, de acuerdo a sus posibilidades y competencias. Dentro de ésta, pueden incluirse aquellas opciones discursivas que enfatizan en la incorporación de las nuevas tecnologías como recursos posibilitadores de socialización e igualdad, en el sentido de crear las condiciones para que los ciudadanos tengan las mismas oportunidades formativas. Como se puede apreciar el ideal democrático se aprecia como un reto y como una respuesta al problema educativo
2. La globalización en su connotación epistemológica, fundamentada en la premisa de que el ser humano construye el conocimiento de forma integral y no parcelada, deriva propuestas sobre el proceso formativo cónsonas con las posibilidades cognoscitivas del ser humano. Estos discursos apuntan la reflexión sobre formas que potencian una acción cognoscitiva más significativa, es decir, contextualizada y con sentido de vida. Tal vez la intención de estos discursos globalizadores del conocimiento se resuma en *educar en la vida, para la vida y desde la vida*. Pueden conformar parte de esta tendencia los discursos sobre el constructivismo y el pensamiento complejo.
3. Las pedagogías críticas que pregonan la necesidad de abordar la educación desde una dimensión política y liberadora, de tal forma que contribuya a la formación de una

conciencia cívica, ciudadana, libertaria y transformadora de los hombre y mujeres que necesita la sociedad del tercer milenio. Proponen, en tal sentido, la deconstrucción de las formas de poder que se reproducen en la escuela a través de su estructura organizativa, de los procesos de enseñanza y del manejo curricular.

4. La formación del profesorado desde las diversas corrientes pedagógicas y de la realidad que vive el mundo a objeto de que éste asuma una función activa en el proceso de enseñanza, convirtiéndose en un profesional intelectual que investiga, reflexiona y transforma su práctica, a la vez que participa en los procesos de reconstrucción social. En cuanto a este tópico existe una línea discursiva muy amplia y diversa, pero que apunta hacia el mismo faro: la profesionalización del profesorado y, por tanto, la asunción de su intelectualidad.
- 5 La gestión del conocimiento, como campo novedoso de estudio, cuyos aportes están dirigidos a las organizaciones, para que se pongan a tono con los requerimientos de los nuevos tiempos. Se trata de un proceso complejo que implica formulación de objetivos, identificación, adquisición, desarrollo, distribución, aplicación, retención y evaluación del conocimiento pertinente en una organización, con la intención de hacerla más efectiva en cuanto al cumplimiento de la misión que le ha sido encomendada o que constituye su razón de ser. Asumida desde la educación, coadyuvará a que las instituciones educativas favorezcan un proceso educativo en función de un desarrollo humano sostenible y sustentable, en el cual la vida sea el valor fundamental (Becerra y Gallego, 2011)
- 6 El desarrollo de la Inteligencia emocional que permita al ser humano vivir una vida plena y de mayor armonía, bajando los niveles de angustia y adquiriendo mayor efectividad en las acciones, que se reviertan en mayor calidad de vida. Una persona estable emocionalmente adquiere mayor capacidad de aprender, de procesar información y de responder de manera más efectiva ante las diversas situaciones que surgen en la vida. Por tanto, en un mundo signado por la información y el conocimiento, la inteligencia emocional resulta fundamental para lograr mayor efectividad en la formación de las nuevas generaciones, en el proceso de empoderamiento popular.

7 La formación de conciencia en el Buen Vivir, que permita a la sociedad mundial emprender un viraje para la construcción de un mundo más humano; de mayor bienestar. Responde a una concepción antropológica. Surge en Latinoamérica como contraposición a los esquemas desarrollistas y tecnocráticos que amenazan la pervivencia del mundo, en general. Según Lanz (2011) esta tendencia se apoya en una cosmovisión indígena y destaca, la importancia de los valores y la vida espiritual, en la satisfacción de las necesidades, más que de los bienes materiales; implica una crítica al modelo basado en el crecimiento económico y, plantea explícitamente una relación armónica con la naturaleza. No se trata, como lo dice este autor, de vivir con todo el confort a costa de los otros y del ambiente. Se trata de una perspectiva alternativa al capitalismo que plantea aspectos y plantea todo un cambio en los discursos y prácticas educativas.



ACTIVIDADES

¡Active su comprensión

Instrucciones:

- ❖ Realiza una lectura general de la primera parte del presente texto, titulada: **Elementos para comprender la Educación.**
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida, subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades y prepárate para la discusión en clase de estas cuestiones:



1. ¿Qué te parece interesante del texto?
2. ¿Qué aspectos nuevos para usted le plantea el texto?
3. ¿Qué opinión le merece las grandes épocas que se plantean en el material de lectura asignado?
4. ¿Por qué se habla en el texto de la educación como proceso histórico y humanizante?
5. ¿Qué opinión le merece el aspecto relacionado con la educación como proceso de comunicación?
6. ¿Cómo se definen los fines de la educación y cuál considera usted es la importancia de los mismos en el proceso de formación docente?
7. Elaborar una matriz en la cual escriba cada fin de la educación en Venezuela, lo interprete y escriba un referente práctico.

No.	Fines (Copiarlos)	Paráfrasis (Interpretarlos)	Referente práctico (¿Cómo llevarlo a la práctica?)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

8. Precise mediante un cuadro sinóptico las funciones de la educación
9. ¿Cómo entiendes lo relacionado con la legitimidad de la educación?
10. ¿A qué se refiere el aspecto relacionado con la organización social de la educación?
11. A través de una tira cómica, representa lo que has entendido en cuanto a los niveles de formalidad o sistematicidad de la educación.
12. ¿Cuál es tu opinión sobre el aspecto relacionado con la estructura de los sistemas educativos en general y la estructura de la educación venezolana?
13. ¿Qué opinión le merece la descripción de la educación en el tercer milenio?
14. En un cuadro sinóptico precise los retos y las perspectivas de la educación en este momento histórico.
15. ¿Cuál de las perspectivas te parece más importante en este momento? Justifique su respuesta.
16. Precise los aprendizajes adquiridos a través de la primera parte del texto..

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (1997). Tendencias de la Educación en la sociedad de las tecnologías de la Educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (7).
- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación. Ejes para su definición y Evaluación. *La Educación*. OEA. III (116).
- Appel, M. (1995). Programas conservadores y posibilidades progresistas. El conocimiento general del currículum y la enseñanza. *Kikiriki* (35). 34-41.
- Becerra T., G. y Gallego G., D. (2011). La gestión del conocimiento pedagógico en la universidad. Referentes conceptuales y prácticos. Editorial Académica española. PP. 228.
- Botte, E. (1991). Niveles educativos básicos en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. *La Educación*. OEA. Año XXXV. 108-110.
- Contreras y otros. (1996) ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía*. (253). 8-11.
- Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Flórez, O., R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc Graw – Hill.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y Profundidad de la Mirada. La educación ayer, hoy y mañana. *La Educación en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Kerschensteiner (1934) Concepto de escuela del trabajo, Madrid, s/f., Ediciones la Lectura. —, La educación cívica, Barcelona, 1934, Labor
- Larroyo, F. (1980). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, Agosto 15, 2009.
- Martín G., M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía, *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 42. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>
- Martínez B., J. (1999). Pedagogía Críticas. Poder y Conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*. (253). 79-84.
- Martínez G., G. (2000) Las Razones de la Educación. Trama y urdimbre del hombre.
- Martínez y Tamayo. (1997). *Ética y Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Mora, P. (1997). *La escuela del día después*. San Cristóbal; ULA-Táchira.
- Moreno L., J. (2001). *El Nuevo Milenio y Los Nuevos Desafíos de la Educación. América Latina y el caso venezolano*. Caracas: Panapo.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación de futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Narodowski, M. (2011). ¿A quién le importa la educación? *Síntesis Educativa. Periodismo educativo hecho por educadores*. Buenos Aires. Disponible en: http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=274:ia-quienes-les-importa-la-educacion&catid=2:colaboraciones&Itemid=5
- Porlán, R. *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.
- Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Risquet V., J. (1997). *Globalización y Neoliberalismo*. La Habana: Worl Data Research Center.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Bogotá: Ariel.

Solé, I. y Coll, C. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
Spranger (1961). *Espíritu de la Educación Europea*. Buenos Aires: Kapelusz.
Subirats, I. (1999). *La Educación del Siglo XXI: La urgencia de una Educación Moral. La Educación en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.

II. Fundamentos teórico-epistemológicos del campo conceptual de la Pedagogía

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.
Paulo Freire, 2004.

La necesidad de un docente con formación en Pedagogía, como disciplina científica que permite el desarrollo de competencias para la concepción, planificación, desarrollo, investigación y toma de decisiones, en relación con el proceso enseñanza aprendizaje, en lugar de ejecutar pasivamente el diseño curricular prescrito por especialistas, constituye un reto para las instituciones formadoras de docentes en Venezuela.
Oly Olmos de Montañez, 2009

2.1. A manera de presentación

2.2. ¿Qué es la Pedagogía?

2.2.1.- La Pedagogía como una actividad carente de status científico.

2.2.2.- La Pedagogía como una de las llamadas ciencias de la Educación.

2.2.3.- La Pedagogía como ciencia

2.3. La teoría pedagógica y su importancia en la formación docente.

2.3.1. ¿Qué es una teoría?

2.3.2. Importancia de las teorías

2.3.3. Teoría Pedagógica ¿Qué es y cuál es su importancia?

2.3.3.1. ¿Qué es una teoría Pedagógica?

2.3.3.2. Importancia de la teoría pedagógica.

Guía de lectura

Referencias Bibliográficas

2.1. A manera de presentación

Un elemento importante para delinear el campo conceptual de cualquier ciencia o saber tiene que ver con la concepción que se tenga de la misma, e incluso, del concepto de ciencia que se asuma. En el caso que nos ocupa, como es la Pedagogía, conocer su campo conceptual requiere una revisión sobre las diversas concepciones que se han dado a lo largo de la historia sobre ella y, asumir una postura diáfana que le de fundamento al hacer del docente, como una práctica profesional. Entonces, se organiza el discurso atendiendo a un conjunto de interrogantes, tales como: ¿Qué es la Pedagogía? ¿Es una ciencia? ¿Es una práctica? Si es una ciencia ¿Qué estudia? Si no es ciencia ¿Qué es? ¿Una actividad? ¿Arte? ¿A qué hacemos referencia cuando mencionamos el término teoría? ¿Cuál es la importancia de las teorías? ¿Cómo se define la teoría pedagógica? ¿Cuál es la importancia de la teoría pedagógica en la formación docente?

2.2. ¿Qué es la Pedagogía?

Ante esta interrogante emerge una diversidad de respuestas que obligan una revisión sobre lo que se entiende por “Pedagogía” a lo largo del tiempo. De dicha exploración documental se obtiene que: para algunos autores la Pedagogía no tiene carácter científico, para otros es una de las llamadas ciencias de la educación y hay quienes la conciben y fundamentan como una ciencia. Esta diversidad conceptual ha dado origen a un fenómeno que ha sido denominado por algunos autores como *enrarecimiento pedagógico*. Explicitemos cada una de estas posturas.

2.2.1.- La Pedagogía como una actividad carente de status científico.

Existe una postura que le niega el carácter científico a la Pedagogía y la concibe o bien como una actividad o como un arte. La concepción de la Pedagogía como **actividad**, se inscribe esencialmente en el significado etimológico del término y en la concepción positivista de la ciencia. De acuerdo a la primera, a las raíces, la palabra proviene de los términos griegos: “paidos” que significa niños y “ago” que significa conducir. Entonces se hablaba del

pedagogo quien era el esclavo que conducía a los niños. Por lo que se dice que desde sus orígenes surge más como actividad que como saber.

Según, la segunda tendencia, es decir, la concepción científica positivista que aboga por el conocimiento objetivo, absoluto, verificable y universal, la Pedagogía al igual que las demás ciencias humanas carecería y de estas condiciones, por la complejidad del objeto de estudio que aborda, el cual, por su misma naturaleza humana, no puede ser abordado desde los paradigmas provenientes de las ciencias físicas y naturales. Aunado a ello, se suma el hecho de disgregación del objeto pedagógico en los demás campos del saber, que se explica en el apartado siguiente, el cual le circunscribe un carácter instrumental al conocimiento pedagógico, cuya aplicación lo limita al cerco del aula.

Ahora bien, en la ausencia de status científico, se incluye también la tendencia que asume la Pedagogía como **arte**. Esta forma de concebirla, tiene aceptación en el sentido que lo plantea Stenhouse (1995), entre otros autores, quien señala que a medida que el maestro lleva a la práctica el currículo, se perfecciona profesionalmente y, cada vez, es mejor docente; como el artista, que en la medida que elabora obras, afina más sus técnicas y despliega toda su creatividad. Esta postura también tiene sus críticos. Gallego – Badillo (1997) expresa: “La Pedagogía no es un arte, ni en el sentido de lo artesanal (empírico) ni en el de los artístico. Profesionalmente, un pedagogo, no es un Mozart, un Alejo Durán, un Botero... El produce Pedagogía no obras de arte” (p.27). También Freire (2004) alude al respecto cuando plantea que el profesor no moldea a sus estudiantes, pues no trabaja con materiales inertes a los que se les da forma de acuerdo a la inspiración del artista o artesano, sino que el pedagogo trabaja con la formación de hombres y mujeres que tienen pensamientos, sentimientos, experiencias; cada alumno es un mundo, y si bien, puede ser influenciado por el docente, no puede ser formado a imagen y semejanza de lo que se le ocurra al educador en su mente.

Entonces el pedagogo dista mucho del artista. Pero es que además, si acogemos la postura de Stenhouse (1995), en lo que se aprecia con la realidad, por ejemplo, la venezolana, entra en contradicción, pues, los docentes con mayor tiempo de servicio, por lo general, salvo excepciones, tienden a convertir sus práctica en un hacer rutinario, poco creativo, con escasos cambios al modelo tradicional y, con un limitado, por no decir nulo, nivel de reflexión. Se pierden en la extrema seguridad de lo que hacen.

2.2.2.- La Pedagogía como una de las llamadas ciencias de la Educación.

Al asumir la Pedagogía como una de las llamadas ciencias de la educación, resulta que, la educación también la abordan otros campos disciplinares como la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Historia, la Administración, entre otras, denominadas ciencias humanas. De ahí que existan la Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Administración Educativa, entre otras. Cada una desde su campo macro aborda una parte del fenómeno educativo ¿Qué estudiaría la Pedagogía? Según Best (1988) queda circunscrita su acción al cerco disciplinar del aula, aplicando saberes de otras ciencias. Es cuando la Pedagogía pierde su status científico y adquiere un carácter instrumental y aplicacionista de los saberes producidos de otras ciencias. Reporta la literatura, que este fenómeno es consecuencia del auge cientifista que surge a inicios del siglo XX, cuando se tuvo la intención de convertir la educación en objeto científico. Aparecieron las llamadas Ciencias de la Educación. Ello trajo como consecuencia una conceptualización desarticulada que disgregó el campo pedagógico. En otros términos, el objeto de la Pedagogía quedó atomizado. Tal situación impidió sistematizar el discurso pedagógico. De esta manera, cada ciencia de la educación abordó, para su estudio, un aspecto de la práctica pedagógica y se despojó al docente de su condición de intelectual, pasando a ser un técnico e instrumentador de saberes provenientes de otros campos.

La Pedagogía pasa a ser entonces un saber subordinado a las ciencias humanas y concretizado a través de la clase, el currículo y el examen. Se alejó a los profesores de un marco de pensamiento que les permitiese apreciar los procesos esenciales de su hacer, como son: formación, enseñanza, aprendizaje, currículo, entre otros, y, a su vez, emprender mecanismos para desarrollar una práctica pedagógica transformadora. Los currículos de formación docente quedaron compuestos por una serie de saberes desarticulados, que poco o nada tenían que ver con la problemática del aula y la escuela.

Desde esta perspectiva, la teoría pedagógica se constituye en un conjunto de ideas provenientes de diversas ciencias pero con pocas implicaciones prácticas. El abismo teoría y práctica se amplió, dentro del campo de la Pedagogía. Esto trajo, entre otras consecuencias, que el docente tendiera a ver la teoría pedagógica como un saber perteneciente a los libros y a los científicos, quienes conformaban una élite que se encargaba de producir conocimientos

desde sus ámbitos de estudio, alejados de la realidad práctica, es decir, del aula y de la escuela. Los resultados de esta actividad discursiva constituían un conjunto de supuestos, poco entendibles por el cuerpo profesoral y sin aplicación práctica. El docente quedó relegado a ser, como lo señala Freire (2004) un instrumentado de los paquetes que producen los sabelotodo en sus oficinas, en una demostración de su autoritarismo, el cual, se traduce en la poca confianza que se tiene sobre la capacidad de los profesores, en cuanto a su posibilidad de saber y crear.

Ante esta situación han surgido autores, que desde la década de los 80 están haciendo revisiones para intentar delimitar el campo científico de la Pedagogía, tal es el caso de Best (1988), Zuluaga (1988), Martínez (1990), Flórez (1994), García C.,J. y García del DD., A. (1996), entre otros, que han dado como resultado trabajos serios, los cuales de alguna manera, son referidos en el apartado siguiente al intentar explicar la Pedagogía como ciencia.

2.2.3.- La Pedagogía como ciencia

Definir la Pedagogía como ciencia, implica por lo menos un previa clarificación de lo que entendemos por ciencia. Tradicionalmente la ciencia ha sido definida a partir de tres componentes esenciales: objeto, método y teoría. No obstante, a raíz del auge de las ciencias humanas y de las tendencias que cuestionan la objetividad, (más no la sistematicidad) han surgido formas más amplias de concebir la ciencia. Es procedente entonces advertir, que la concepción de ciencia tiene relación con el paradigma que se asuma de la misma. Porlán (1997) por citar un ejemplo, hace una revisión epistemológica y plantea un recorrido que abarca desde la imagen clásica, hasta la imagen relativista de la ciencia, refiriendo incluso, dentro de esta última, los matices que van desde un relativismo radical a un relativismo moderado. Lo cierto o común en las diversas concepciones es que a través de la ciencia se genera conocimiento, producto de procesos a sistemáticos. Entonces, la ciencia es el esfuerzo del género humano para entender el mundo en que vive de una forma metódica, sistemática. En otros términos, se puede concebir como *ciencia* al conjunto de conocimientos obtenidos y ordenados de manera sistemática acerca de la realidad o una parte de ella, los cuales conducen al planteamiento de principios y generalidades, que permiten la comprensión del mundo en el cual estamos inmersos.

Ahora bien, en ese afán del género humano por conocer el mundo, ha creado condiciones históricas en diferentes tiempos, que han marcado la pauta en la forma de hacer ciencia. Las miradas al mundo han variado de lo general a lo particular, de la interacción sistémica entre la parte y el todo y viceversa, de lo simple a lo complejo, de lo complejo a lo específico, entre otras tendencias; no obstante, ha prevalecido la existencia de campos conceptuales, de un conjunto de saberes, que llamamos disciplinas o ciencias, las cuales constituyen saber sobre aspectos puntuales de la realidad, los cuales han sido denominados objetos de estudio. Estos saberes, ciencias, disciplinas se constituyen en los referentes que han generado la especialización, la hiper-especialización y la profesionalización. En otros términos, lo que se quiere decir es que, a pesar del resurgimiento de las tendencias que abogan por la mirada integral del mundo, no se descarta la existencia de las ciencias como saberes sobre una parte de la realidad, cuyo estudio está en interconexión o relación dialéctica con una cosmovisión, de acuerdo a las condiciones históricas particulares, que las configuran, a su vez, como saberes transdisciplinarios.

En esta coyuntura epistemológica se ha desarrollado la Pedagogía, actualmente considerada como una ciencia humana, pero, como tal, al revisar la literatura pueden encontrarse varias definiciones, en primer lugar diferenciadas por la definición del objeto de estudio. En tal sentido se tiene:

- a. La Pedagogía como la ciencia que tiene por objeto la educación o la Pedagogía como ciencia de la educación.
- b. La Pedagogía como la ciencia que tiene por objeto de estudio la enseñanza.
- c. La Pedagogía como la ciencia que tiene por objeto de estudio la formación del hombre.

Como se puede apreciar, al asumir la Pedagogía como ciencia, surgen de inmediato las interrogantes ¿cuál sería su objeto? ¿Qué estudia?, pues aún los pedagogos no se han puesto de acuerdo y cualquiera de esos conceptos que se enumeran en el párrafo anterior, es posible encontrarlos en textos antiguos o actuales. Ello puede conducir a que se piense que esta ciencia no tiene un objeto delimitado. A fin de clarificar este asunto, se ha considerado conveniente analizar cada una de estas posibilidades.

- a. Si se acepta como objeto de estudio a la educación o lo que algunos autores denominan como la ciencia de la educación, tenemos un objeto muy amplio y complejo para ser abordado por un saber específico. En primer lugar, porque la educación es un proceso histórico social en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, culturales,

físicos, genéticos, psíquicos y la lista pudiera alargarse hasta el infinito. En este sentido García C.,J. y García del DD., A. (1996:97) escriben: “Donde dos personas se ponen en relación y se transmiten información o mutuamente interactúan produciendo transformaciones y adaptaciones del comportamiento, allí se han puesto en movimiento los mecanismos que intervienen en el proceso educativo”.

De por sí, la educación es un proceso que puede incluir o no la sistematicidad y por tanto, puede ser o no escolarizada. Entran aquí en juego la formalidad de la educación. Puede considerarse una educación sistemática, al proceso que tiene una intencionalidad definida; pero ésta a su vez, puede ser formal y no formal. Lo formal tiende a asociarse a la regulación que tiene el Estado sobre la misma a través del sistema escolar organizado. La no formalidad, tiene intenciones, pero no necesariamente es regulada por el Estado a través de los Ministerios de Educativos. Para el caso venezolano, la pueden conformar los programas radiales o televisivos que a bien tienen los medios transmitir, los cursos de capacitación que pueden ofrecer empresas o grupos económicos, sin estar adscritos al Ministerio de Educación y Deporte o al Ministerio de Educación Superior, que son las instancias reguladoras del Sistema Educativo Venezolano.

Pero, también puede existir una educación informal llamada también, educación refleja o espontánea, que se genera en el contacto intersubjetivo del día a día. Ahora bien, surge de inmediato la interrogante ¿Qué tipo de educación abordaría la Pedagogía? Si se circunscribe a la formal, sería más correcto llamarla ciencia de la educación sistemática, lo cual, parece inadecuado, pues la educación es un proceso integral y esta clasificación o categorización se hace sólo con fines didácticos para intentar dilucidar su complejidad. Asumirla de tal forma, es propiciar una visión parcelada del fenómeno. García C.,J. y García del DD., A. (1996) exponen al respecto, que el fenómeno educacional está situado en las raíces del ser humano y por ende está impregnado de todo tipo de hacer colectivo, lo cual hace que se encuentre omnipresente en todo tipo de manifestaciones culturales y que, a la vez, se resista a la objetivación mediante el conocimiento científico, pues se presenta como una totalidad inobservable.

Precisan, incluso, los autores referidos, que convertir una parte del fenómeno educativo en objeto de la científico es “esqueletizarlo” y, en tanto que experiencia vivida por todos, sentirlo como deshecho, destruido y decompuesto” (p. 99). Pero, igualmente, concebir la Pedagogía como la ciencia de la educación, aun cuando esa es la herencia de

Herbart, en este momento histórico, es nadar en un inmenso mar de información, sin tener un faro que oriente un rumbo; es decir, sin posibilidades de superar el abismo, que muchos críticos como el mismo Freire (2004), Carr (1996), Giroux (1990), han denunciado entre la teoría y la práctica. Pero además, se pudiera argumentar lo señalado por Gallego - Badillo (1997) quien señala que la Pedagogía no puede ser la ciencia de la educación, porque educar es una actividad y como tal puede ser realizable sin Pedagogía

- b. Si se asume la enseñanza como objeto de estudio pedagógico por excelencia, se cae en el campo exclusivo de la Didáctica, *definida como el campo, saber o ciencia cuyo objeto de estudio es la enseñanza*. Entonces ¿Pedagogía y Didáctica tendrían el mismo objeto de estudio? ¿serían sinónimos? ¿cuáles serían las diferencias entre estos dos campos?
- c. La Pedagogía como la ciencia que tiene por objeto de estudio la formación del hombre, es otra posibilidad que está planteada en el contexto bibliográfico y respaldada por autores como Vasco (1990), Flórez (1994) García C.,J. y García del DD., A. (1996), Bedoya (1998), Vivas (1997), Álvarez (1999), entre otros. La formación, tal como lo plantea Flórez (1994) es considerada como eje unificador del discurso pedagógico y puede asumirse como un *proceso interno mediante el cual los individuos desarrollan la personalidad en todas sus dimensiones, en una relación intersubjetiva con sus semejantes, adquiriendo niveles superiores de pensamiento, mediante los cuales, pueden apropiarse de las herramientas que en el futuro les permitirán asumir su vida en forma consciente y libre, a la vez, que valoran este mismo derecho de desarrollo en sus semejantes*.

Según Flórez (1994), el concepto de formación como eje articulador del discurso pedagógico, coincide con las mismas **dimensiones** en desarrollo que reconocen los científicos en el eje de la evolución de la naturaleza y la vida humana, como son: la **universalidad, la autonomía, la inteligencia y la fraternidad**. La primera permite a los seres humanos compartir con culturas presentes y pasadas, la segunda, se refiere al desarrollo del sentido de interdependencia de los hombres y mujeres a los agentes externos, alcanzando un alto grado de autodeterminación, la tercera, es el desarrollo de la capacidad para procesar información y autotransformarse y, la cuarta, referida a la capacidad de reconocer en los demás la misma capacidad de desarrollo la racionalidad, aun cuando sean diferentes. Igualmente este autor refiere que el concepto de formación

como eje articulador del discurso pedagógico cumple tres **condiciones**: **La antropológica**, que describe el proceso formativo en las dimensiones principales, las cuales hemos mencionado anteriormente; **la teleológica**, el fin de la Pedagogía es la razón, elevar los niveles de pensamiento en el ser humano; **la metodológica**, que permita y potencie la actividad investigadora, indagadora con la intención de aportar estrategias efectivas que potencien proceso reales de enseñanza, gestión educativa, elaboración curricular, entre otras.

García C.,J. y García del DD., A. (1996) también precisan este planteamiento sobre la pedagogía como ciencia que se encarga de la formación humana cuando escriben “el conocimiento implicado en la acción de formación y el conocimiento sobre el proceso de formación constituye el campo de conocimiento de la Pedagogía” (p. 127).

Igualmente, Álvarez (1999), en un esfuerzo de clarificación y precisión epistémica, propone a la educación, instrucción y desarrollo como **dimensiones propias del concepto de formación**, que relacionadas dialécticamente en una tríada, forman parte de un mismo proceso. Ello quiere decir, que una no se puede concretar sin relacionarse con las demás. En este sentido, la **educación**, se concibe, como el proceso y resultado que desarrolla la capacidad de asimilación del conocimiento necesario en el desenvolvimiento cabal dentro de un contexto. La **instrucción**, es definida como proceso y resultado que se da en la formación para el trabajo. Y, el **desarrollo**, asumido como dimensión formativa, alude el proceso y resultado que les permite a los individuos desarrollar al máximo sus facultades físicas y espirituales.

Desde esta postura sobre la Pedagogía como ciencia que se encarga de la formación del hombre, puede retomarse lo propuesto por Vivas (1997) quien al interrogarse sobre qué es **lo pedagógico**, precisa que es todo lo referido a la formación del hombre y, en consecuencia, lo relativo a la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar. Como se puede apreciar, este enfoque sobre la Ciencia Pedagógica parece ser más pertinente.

No obstante, en la actualidad asumir el proceso de formación en calidad de objeto recibe la crítica de estar inscrito en una concepción tradicional de ciencia, pues el objeto de estudio es el sujeto, ya que se trata de la formación humana, de la razón misma, del pensamiento, de la construcción de conocimientos, que tiene lugar en la mente de las personas. La formación humana es un fenómeno o parte de la realidad que tiene lugar en

un contexto histórico y en su concreción inciden saberes sistemáticos de diversas disciplinas, pero también saberes populares, técnicos y hasta tecnológicos. Tal situación requiere asumir la Pedagogía bajo una concepción de la ciencia desde un enfoque crítico, pues, si bien la formación puede ser una categoría que sirve como eje vertebrador del discurso pedagógico y/o la teoría pedagógica y de la misma Pedagogía, no deja de ser un proceso complejo que toca la dimensión individual y social de los seres humanos, condicionada por las características de los contextos y momentos históricos, al igual que la educación. Esa es la naturaleza de la Pedagogía. De ahí expresiones como la de Calzadilla (2004) cuando expresa: la pedagogía está “enclavada en la cultura de los pueblos” y en este sentido la define como “un proceso complejo en su realización social, cultural y política, que se nutre de la autonomía del libre albedrío y la voluntad de las personas” Quizá el término “proceso” como categoría esencial en su definición tenga la intencionalidad de mostrar el constante movimiento, pues de la Pedagogía es una ciencia en construcción como lo serían hoy todos los saberes que están en constante construcción y reconstrucción.

Entonces, un concepto positivista de ciencia, fundamentado en una verdad única, absoluta, universal, verificable, entre otras cosas, no tiene cabida. Por ello, resulta procedente entonces, definir la pedagogía desde una perspectiva transdisciplinaria, que en vez de estudiar un objeto de estudio, se desarrolla desde un campo conceptual que asume como eje articulador del discurso y saber pedagógico al proceso de la **formación humana**.

Desde esta visión actual de la ciencia, se puede definir *la Pedagogía como un saber sistemático y transdisciplinar, en constante reconstrucción, sobre el proceso de la formación humana y por ende, lo atinente con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar*. Estos procesos se constituyen el campo conceptual a partir del cual se generan los conocimientos que requieren los docentes para desempeñarse de manera efectiva en su campo profesional.

Desde esta concepción de constante reconstrucción de la Pedagogía, resultan pertinentes los aportes de Flórez Ochoa (1994), quien propone tres razones fundamentales para la construcción permanente de su validez; a través del método:

1. Toda estrategia, actividad, diseño u acción educativa es válida si responde a las siguientes inquietudes: ¿Contribuye a la formación humana? ¿Cómo contribuye a la formación humana?
2. Si cada diseño, currículo y acción educativa puede ser recontextualizada del todo a la parte y de la parte al todo, lo cual implica la comprensión de fenómeno del hecho educativo, analizado desde tres globalidades: la formación integral del estudiante, el entorno de la vida del estudiante y, el marco teórico que lo inspira.
3. Si dilucida la relación teoría práctica, cuya revisión es constante en la Pedagogía, pues, cuando una acción formativa diseñada y configurada sistemáticamente fracasa, sufre el marco conceptual que la inspiró. Se aclara que se trata de acciones sometidas a estudio metódico, no se incluyen aquí las actividades cotidianas, ingenuas, desarrolladas intuitivamente por los docentes, pues ante su fracaso como lo dice Flórez Ochoa (1994), no sufre la Pedagogía sino los estudiantes. Este criterio se refiere a las acciones sometidas a estudio ordenado y científico, planteadas a la luz de unos postulados teóricos.

Ahora bien, a partir de este tercer criterio de validez que plantea la relación teoría práctica, surgen algunas inquietudes que deben clarificarse en torno a: ¿Qué se entiende por teoría? ¿Qué se entiende por práctica? ¿Qué se entiende por teoría pedagógica? ¿Qué se entiende por práctica pedagógica? ¿Cuál es la importancia de la teoría pedagógica? ¿Cuál es la importancia de la práctica pedagógica? Para efectos de este apartado, relacionado con el fundamento teórico epistemológico del campo conceptual de la Pedagogía, se centra la disertación en lo atinente a la teoría y posponemos la discusión de la práctica para la tercera unidad, referida al quehacer docente, a la práctica pedagógica.

2.3. La teoría pedagógica y su importancia en la formación docente.

2.3.1. ¿Qué es una teoría?

Al revisar en el contexto se observa que el término teoría es de carácter polisémico, pues tiene muchas acepciones y significados, incluso, algunos de ellos resultan ambiguos y hasta antagónicos. Su uso va desde el ámbito cotidiano hasta el científico. Así, se tiene que

la palabra teoría a veces se utiliza para referir la visión que las personas tienen con respecto a algo y se escuchan expresiones como: “Yo tengo mi propia teoría de cómo tratar los hijos”.

Otra interpretación, ha sido concebir la teoría como un conjunto de ideas no comprobables e incomprensibles, desvinculadas de las cotidianidades pedagógicas y carentes de valor por no contribuir en la solución de problemas habituales. Para otras personas, la teoría sólo representa un conjunto de ideas no medibles, por lo que carecen de importancia, constituyendo un elemento secundario. Algunos científicos asocian el término con conceptos que son considerados objetos de estudio en distintos campos del saber, surgiendo expresiones como: “Teoría de la Cultura”, “Teoría de la Comunicación”, entre otros (Hernández, 1995). También, suele ser utilizada la palabra, en una acepción genérica, para hacer sinonimia con la historia de las ideas de algún autor. Verbigracia: Teoría de la Personalidad de Erickson, Teoría Psicogenética de Jean Piaget. Otra tendencia, es la concepción de la teoría, como un conjunto de definiciones interrelacionadas, que representan la realidad y son explicados a través de un mapa conceptual, obviándose la riqueza explicativa que subyace en la misma, pues, a través de esa herramienta (sin discutir su importancia y uso para otros fines), no se pueden explicar todos los elementos necesarios para una comprensión profunda del objeto o parte de la realidad abordada. (Hernández, 1995).

Ahondando en los terrenos del saber científico y, desde la perspectiva epistemológica propiamente dicha, encontramos que:

- De acuerdo a la imagen clásica de la ciencia, la teoría constituye una acumulación resumida de hechos (Porlán, 1997).
- Pero, desde la tendencia falsacionista de la ciencia, se encuentran dos concepciones:
 - La popperiana que define la teoría como “un conjunto de enunciados generales obtenidos por un proceso de inducción o un conjunto de conjeturas sometidas de forma permanente al acoso falsacionista” (Porlán, 1997, p. 35). Desde esta óptica las teorías son susceptibles al cambio.
 - La postura de Lakatos, quien concibe las teorías como entes complejos altamente estructurados, como programas de investigación constituidos por un núcleo central o conjunto de hipótesis generales y, por un cinturón protector, donde residen tanto las hipótesis secundarias como los enunciados observacionales, encargado de proteger al núcleo de falsación. Desde esta óptica las teorías se resisten al cambio

(Porlán, 1997). Esta concepción constituye una visión compleja de las teorías y a ella se unen los relativistas como KUHN quien las denomina Paradigmas. Con este término refiere a estructuras complejas que determinan estilos de pensamiento (Morin, 1986).

Considerando esta última concepción de teoría, puede apreciarse ya la interdependencia entre teoría y acción que es hacia donde apunta la mirada actual de la teoría pedagógica, pues, las acciones dicen de alguna manera la forma como pensamos y, generalmente, como pensamos actuamos. En este sentido, es pertinente retomar aportes como los de Martínez (1990) para quien la teoría constituye medios para operar en un contexto determinado.

Ahora bien, afinando más en el concepto de teoría, es conveniente retomar lo expuesto por algunos autores, Por ejemplo, para Vivas (1997), la teoría es una convención humana que emerge dentro de un contexto y que está impregnada de implicaciones personales, históricas, epistemológicas, sociológicas y filosóficas, ya que son explicaciones elaboradas para entender la complejidad del mundo y, por tanto, están marcadas por las visiones que se tienen de él, es decir, las cosmovisiones. Para Suárez (2005) la teoría se entiende como una realización humana para comprender y transformar el mundo, en la cual, están presentes las concepciones e ideas del investigador con las respectivas implicaciones socio – culturales del contexto histórico de actuación. Así, se puede concretar en cuanto a la definición, sobre la base de la revisión elaborada hasta aquí, del término **“teoría”** que ésta es *un conjunto de conceptos, definiciones, proposiciones, valores, creencias, enunciados, principios interrelacionados que permiten explicar y comprender un fenómeno o parte de la realidad.*

2.3.2. Importancia de las teorías

Algo es importante en la medida que sirve para algo; la relevancia de ese algo, de cualquier cosa, de un objeto, que para este caso es la teoría, está relacionada con el sentido pragmático, es decir, con la utilidad que le preste a un colectivo para resolver algún problema. Ya en la revisión sobre las definiciones algo se avizora, en cuanto a la utilidad de las teorías. Solé y Coll (1995) ante la interrogante ¿para qué teorías? respondieron: “Para interpretar, analizar, e intervenir en la realidad que mediante dichas teorías se intenta explicar” (p. 9).

Hernández (1995) precisa las funciones que de alguna manera dan ese sentido utilitario de las teorías. En este sentido se tiene que las mismas cumplen funciones:

- Explicativas, al permitir dar respuesta a las interrogantes que se plantea la persona ante un hecho, fenómeno o situación, tales como: ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo? y ¿cuándo?.
- De sistematización, refiriendo una misión organizativa del conocimiento.
- De predicción, porque aluden la capacidad de inferir la manifestación de un suceso, fenómeno u hecho en condiciones determinadas.
- De interpretación, al permitir hacer lectura de un fenómeno, hecho o realidad de acuerdo a una cosmovisión.
- De transformación, que implica los cambios que se deben generar en las acciones, tomando como referencia la interpretación o lectura que se haya hecho del fenómeno, hecho o situación.

2.3.3. Teoría Pedagógica ¿Qué es y cuál es su importancia?

La Teoría Pedagógica no ha estado exenta a la influencia de la diversidad conceptual, de la cual ha sido objeto, el término “teoría”. Pero, además, su dilucidación conceptual, se encuentra también marcada por la polisemia de la misma palabra “Pedagogía”.

2.3.3.1. ¿Qué es una teoría Pedagógica?

Considerando el concepto de teoría y de Pedagogía pudiera decirse que se define como teoría pedagógica al conjunto de conceptos, definiciones, proposiciones, enunciados, principios que Interrelacionados permiten explicar y comprender lo pedagógico, es decir, todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar.

Más, si se asume la concepción de Lakatos (1978), por ejemplo, se puede definir la teoría pedagógica como estructuras de pensamiento constituidos por valores, creencias y supuestos básicos que le permiten al profesor interpretar situaciones, conceptualizar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir la praxis pedagógica, contribuyendo a enriquecer la teoría y el discurso pedagógico. Se asume como praxis pedagógica, en el sentido que la expone Vasco (1990) como la reflexión sobre la práctica.

Siendo así, la teoría pedagógica estaría en constante, construcción, deconstrucción y reconstrucción a la luz de los aportes de otras ciencias, de las nuevas teorías pedagógicas y de sus implicaciones prácticas.

En otros términos, la **teoría pedagógica** es el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias y supuestos básicos, que le permiten al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los seres humanos eleven sus niveles intelectivos y adquieran las herramientas que en un futuro les permitirán asumir su vida en forma consciente y libre.

Desde esta concepción, la teoría pedagógica elaborada o bien a partir de la reflexión sobre la práctica docente o bien construida, desde los aportes académicos epistemológicos, debe enmarcarse desde los siguientes **criterios de elegibilidad pedagógica**, propuestos por Flórez (1999) los cuales permiten diferenciar una teoría pedagógica de otra que no lo es, o que incluso de una que resulte antipedagógica. Estos son:

1. Definición del ser humano que se pretende formar; ésta sería la meta esencial de la formación humana, la cual generalmente se surge de las necesidades socio históricas de los contextos ¿Qué tipo de hombre se quiere formar?
2. Caracterización el proceso de formación humana en el desarrollo de las dimensiones que constituyen este proceso ¿Cómo se forma ese hombre y mujer que requiere la sociedad para este momento?
3. Descripción del tipo de experiencias educativas que hacen posible la formación de ese ser humano que aspira la sociedad. ¿Cuáles son las prácticas idóneas para concretar el proceso formativo de esos ciudadanos y ciudadanas que requiere el contexto?
4. Descripción de las regulaciones que promueven la interacción docente – estudiante con la visión de concretar las metas formativas que se tengan. Es decir, de acuerdo al tipo de hombre que se quiere formar ¿Cómo debe ser la interacción profesor – estudiante?
5. Descripción y prescripción de métodos y técnicas de enseñanza, aprendizaje, diseño curricular, gestión educativa, utilizables en las prácticas educativas como modelos de acción efectivos y pertinentes para concretar la formación de los hombres y mujeres que están planteados. Se respondería entonces a la siguiente interrogante ¿qué técnicas y métodos favorecen la formación del tipo de hombres y mujeres que se aspiran a formar?

En necesario también referir en este apartado, en el cual se asume la formación humana como eje del discurso articulador de la Pedagogía, los Principios pedagógicos que en este esfuerzo de sistematización epistémica ha propuesto Flórez y Vivas (2007):

- a. **El afecto:** referido a la vinculación de lo cognitivo con o afectivo; plantea la importancia de las relaciones afectuosas en el aula en el aprendizaje de los estudiantes. Pestalozzi (1996) lo planteó cuando propuso la integración de cabeza, corazón y manos. Actualmente, lo afectivo y lo emocional constituyen objetos de una línea o ámbito de investigación que se denomina inteligencia emocional, en la cual se destaca la relevancia de las emociones en el origen de las capacidades mentales más complejas que tienen relación, por ejemplo, con el procesamiento de información, la construcción de la moralidad, la misma autoestima, entre otras. Así, la motivación, el interés, las actitudes positivas, la transferencia y socialización, entre otros aspectos, constituyen variables de investigación pedagógica, que tienen fundamento en este principio. Como lo estipula Flórez y Vivas (2007:169) “Este principio postula que lo afectivo y lo cognitivo constituyen una estructura integrada...”, a tal punto que los estados afectivos y emocionales pueden limitar o potenciar los procesos cognitivos, el aprendizaje. Freire (2004) ha destacado la importancia de este principio cuando plantea que “la enseñanza exige querer bien a los educandos “o que “la enseñanza exige alegría y esperanza”. Destaca así el papel de lo afectivo en la práctica pedagógica.
- b. **La experiencia natural:** este postulado destaca la importancia de considerar en el proceso de enseñanza la experiencia previa de los estudiantes, de sus conocimientos, sus necesidades e intereses. Lo propuso Ausubel (2002) cuando planteó que el aprendizaje significativo de los contenidos se relaciona con lo que ya sabe el estudiante. Ello indica que, el docente debe precisar, de la manera que considere más adecuada, las ideas y conceptos del aprendiz sobre el objeto de conocimiento que va a enseñar. De ahí la necesidad de promover la participación libre y espontánea de los estudiantes, pues así puede apreciar sus intereses y requerimientos.
- c. **El contexto de aprendizaje:** el aprendizaje y la formación humana se potencian desde el ambiente natural y social. Los hombres y mujeres se humanizan dentro de un ámbito social determinado, caracterizado por el momento histórico. Ya lo planteaba Vigotsky (1979) cuando señala que los procesos psicológicos superiores son de naturaleza sociohistórica y se generan a partir de la mediación social; es decir; desde las relaciones

intersubjetivas. Es decir, el ambiente cultural, social y familiar del estudiante debe ser el punto de partida, al momento de emprender procesos formativos. De ahí que Freire (2004) destaque la importancia de considerar en el proceso de enseñar el respeto a la identidad cultural del educando. Pero, a su vez, a través de este postulado se destaca la necesidad de crear ambientes motivadores y agradables que aseguren un aprendizaje duradero.

- d. **El desarrollo progresivo:** la formación es un proceso constructivo, progresivo y diferenciado que se potencia desde el interior. Ello quiere decir que, los seres humanos no aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo o velocidad, ni tampoco por un moldeamiento exterior. Se potencia en la mente de los sujetos, por el constante procesamiento, estructuración y reestructuración de los esquemas cognitivos hasta alcanzar, cada vez, niveles mayores de complejidad, de acuerdo a las etapas evolutivas del desarrollo humano. No se corre antes de caminar y no se camina antes de alcanzar el equilibrio del cuerpo para mantenerse en pie. Montessori lo reconoció cuando planteó que el niño no era un adulto en pequeño, al igual que Piaget (1982) a través de la psicopedagogía genética.
- e. **La actividad:** En este principio se define la importancia de la actividad consciente del estudiante o aprendiz en la construcción del conocimiento mediante el proceso de aprendizaje. Aprender no es igual a recepción pasiva de información y enseñar no significa transmisión de conocimiento. El conocimiento se construye a partir de la acción de individuo, de su interacción con los demás y con el mundo. A nadar se aprende nadando, a leer leyendo, a escribir escribiendo. Este postulado fue demostrado por Piaget, Vigotsky y Dewey y compartido por todo el movimiento de las Pedagogías Activas.
- f. **El buen maestro:** a su lado el estudiante potencia su desarrollo en la medida en que el profesor se convierte en modelo de acción, en acicate de superación y crítica, en inspirador, en ejemplo digno de sabiduría, compromiso con su labor y la sociedad. Tal como lo expresa Flórez (1994) el docente se convierte, para el estudiante, en un referente de comparación y jalonamiento de sus posibilidades, indicando las capacidades que puede adquirir o desarrollar, e incluso, para superar a su maestro. A través de la labor del docente los estudiantes pueden ampliar las zonas de desarrollo potencial, como lo plantea Vigotsky (1979). Si la zona de desarrollo potencial se define como la distancia de lo que un individuo puede hacer solo y lo que puede hacer con ayuda de otro, al aprendizaje le es

inherente la dimensión intersubjetiva (entre sujetos). De ahí que este principio justifique la existencia, aún en la era de la información y el conocimiento, de la figura del docente, del proceso de enseñanza y de la misma Pedagogía. El maestro o profesor se convierte en el profesional que, mediante el proceso de enseñanza, se encarga de potenciar el desarrollo del estudiante para que alcance niveles superiores de criticidad, autonomía y emancipación.

- g. **La enseñanza lúdica:** destaca la importancia del juego en la actividad formativa. Froebel, en el siglo XIX reconoce la importancia del juego como experiencia de formación humana, pues potencia la relación con los demás, consigo mismo y con la naturaleza, armonizando la dimensión interior y exterior del sujeto. Como lo señala Flórez y Vivas (2007) no se trata solo del juego como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, sino una experiencia original formativa, que supera la seriedad académica, a la vez que rescata y propicia la curiosidad de las personas, la cual tiende a perderse en la medida que el alumno avanza en los niveles del sistema escolar. La intencionalidad de este principio es potenciar niveles mayores de creatividad a través de la alegría, de una sana motivación y de una relación equilibrada con el ambiente.
- h. **La individualización de la enseñanza:** se refiere al respeto por las diferencias individuales de tipo orgánico, mental, de estilo de aprender, de socializar, de confrontar las situaciones que manifiestan los estudiantes, de personalidad entre otras. Se trata de considerar cada discente como un ser único para así poder atender las diferencias individuales. Se trata de ver la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento personal, social y cultural.
- i. **El antiautoritarismo,** como expresión del ideal democratizador de la educación y favorecedor de la participación sin autoritarismo. No es en la obediencia ni en la pasividad como se forman las personas, sino en la participación activa y consciente que conduce a la construcción de las normas y pautas de convivencia de la comunidad escolar. No se trata de la promoción de las actitudes libertinas, sino del ejercicio auténtico de la autoridad y la libertad en el proceso de formación humana, como caminos hacia la construcción de la autonomía verdadera que nos constituye en seres interdependientes, solidarios, autónomos, conscientes de quienes somos y para donde queremos ir o quiénes queremos ser.

Ahora bien, luego de esta precisión conceptual, se puede proceder a precisar de manera más puntual la importancia de la teoría pedagógica.

2.3.3.2. Importancia de la teoría pedagógica.

En este sentido, se responde a las interrogantes del por qué y para qué de la teoría pedagógica. Pudiera iniciarse esta disertación señalando al igual que Vivas (1997), que una teoría pedagógica definida permite a los profesores penetrar en la complejidad de lo pedagógico y entender el proceso en el que están inmersos. Pues, la acción docente no sólo se circunscribe al proceso de enseñanza que se efectúa en el aula, sino que les permite apreciar las relaciones del proceso de formación humana con el contexto y, por ende, estar consciente de las influencias de lo político, lo histórico, lo filosófico, lo sociológico, etc., aspectos que se conjugan, brindando al profesorado diafanidad, congruencia y sentido a sus acciones. De esta manera, un profesor, ante la interrogante de ¿por qué hace lo que hace? No responde de forma empírica, fundamentando su hacer en lo que él cree y piensa hasta ese momento, sin niveles de reflexión profunda y sin considerar lo que aporta la ciencia pedagógica actual o del pasado. Todo lo contrario, lo ideal es que responda como todo un intelectual, fundamentando su hacer en un marco de pensamiento producto de una constante reflexión y revisión sistemática, a la luz de los aportes científicos actualizados en el campo pedagógico.

Así, una teoría pedagógica coadyuva al crecimiento profesional y personal, pues, proporciona los elementos que permitirán desarrollar una práctica más científica, en el sentido de someterla a un proceso indagativo constante. De esa manera, los profesores confirman, fortalecen o transforman sus postulados, a la vez, que reorientan y transforman su acción, tanto en el marco de los paradigmas vigentes como en los resultados de su quehacer docente, dando carácter científico a su actividad cotidiana como es: la enseñanza. Ello, además, puede otorgar un mayor sentido de vida a los profesores, elevando su status profesional y despojándolo de su condición proletaria, que los sumerge en un activismo, en un mero hacer en función de un salario, sin tener conciencia de la trascendencia histórica de su papel en el desarrollo de los pueblos.

Como se puede apreciar, la apropiación de teorías pedagógicas permite a los profesores hacer consciente lo cotidiano, pues, detrás de cada acción hay un trasfondo, el

pensamiento, el cual, nos orienta una determinada manera de hacer las cosas, que para el caso de la Pedagogía, lamentablemente, ha estado signada por la tradición. Una tradición que se ha quedado muy apegada, de manera acrítica, al hacer, producto del desencuentro entre las teorías pedagógicas científicas, la realidad de las aulas y de las organizaciones escolares. Por tanto, se pudiera decir que, el consolidar una teoría pedagógica puede devenir en acciones de enseñanza más efectivas.

En otros términos, una teoría pedagógica evita a los profesores caer en dogmatismos y les permite darse cuenta que los problemas relacionadas con la formación, la enseñanza, el aprendizaje, así como la gestión y el desarrollo del currículo y las instituciones educativas. Ello no es cuestión de recetas, sino de la comprensión que se tenga del hombre, de los procesos y los aspectos inmersos en su formación e incluso, de una concepción del mundo. Es decir, que lo pedagógico no acepta prescripciones mecanizadas e irreflexivas. Por eso, cuando se aborda lo referente a la teoría pedagógica, no se alude a teoría acabada, sino más bien a una teoría en constante reconstrucción a la luz de los aportes de otras ciencias, de las nuevas tendencias pedagógicas y de sus implicaciones prácticas.

Así, la teoría pedagógica permite orientar y dar sentido a la práctica, responder a interrogantes como: ¿para qué se forma?, ¿qué hombre se aspira formar?, ¿qué es la formación?, ¿cómo formar? y, evaluar de forma crítica los enunciados teóricos expresados en conceptos creencias y valores que dirigen las acciones vinculadas con los procesos curriculares, de gestión, de enseñanza y de aprendizaje, transformándolos a través de la investigación en la práctica.

Como se puede apreciar, todo lo expresado en este apartado sobre la importancia de las teorías es cónsono con las funciones de la teoría que plantea Hernández (1996), pues, perfectamente se cumplen para la teoría pedagógica, como se aprecia a continuación.

Una teoría pedagógica cumple funciones:

- Explicativas, al permitir a los profesores dar respuesta a las interrogantes vinculadas al proceso de formación tales como: ¿qué individuo se pretende formar?, ¿por qué formarlo?, ¿para qué formarlo? ¿cómo formarlo? y ¿cuándo formarlo?
- De sistematización, refiriendo a la capacidad que deben desarrollar los docentes en cuanto a la organización del conocimiento pedagógico, convirtiéndose en un escritor de su experiencia, construyendo un referente que guía la práctica pedagógica, permita la interpretación de los resultados y oriente la investigación en la acción.

- De predicción, porque los profesores apoyados en una teoría pueden inferir la manifestación de sucesos, fenómenos u hechos vinculados al proceso de formación, en el aula, en la organización escolar o en el contexto de la comunidad.
- De interpretación, al permitir hacer lectura de acontecimientos que se presentan en el aula, escuela, o comunidad. De esta comprensión e interpretación depende la toma de decisiones acertadas.
- De transformación, pues implica los cambios que se deben generar en la práctica pedagógica, a partir de la interpretación o lectura que se haya hecho de las situaciones o acontecimientos considerados como pedagógicos.

Como es de apreciar, en todo este planteamiento sobre la teoría pedagógica, se corrobora lo señalado por Moreno (1990) en cuanto a la urgencia de que los profesores se conviertan en líderes intelectuales en las vertientes de:

- Pedagogo: al someterse por iniciativa propia a un proceso de actualización constante que le permita apropiarse del saber pedagógico y, por ende desenvolverse en el contexto educativo con mayor efectividad.
- Investigador: ya que la consolidación de la teoría pedagógica autoriza a los profesores a plantear el proceso de enseñar desde propuestas hipotéticas, sobre las que construye praxis pedagógica. Esta es la forma como los docentes pueden concretar la díada teoría - práctica, la cual, posibilita asumir la enseñanza como un proceso pensado encaminado a emancipar su propio pensamiento y el de sus alumnos. Así, queda desfasada la idea de asignar la teorización a una élite intelectual distante de las instituciones escolares. Es el profesorado el llamado a producir teoría pedagógica y enriquecer este campo del saber.
- Escritor: además de crear utopías pedagógicas e ideales que permiten soñar y luchar por un mundo más justo, es apremiante asumir la construcción una memoria en papel de ese sueño, de ese mundo. Es urgente que los docentes asuman la divulgación de su pensamiento, es imprescindible el intercambio de experiencias con la sociedad, con los otros campos del saber. Es además, una forma de crecer a nivel profesional, leyendo a los demás y exponiéndose a ser leído, pues solo así hay se someten las ideas a la crítica, de la cual se puede aprender mucho. Construir conocimientos sobre la práctica y darlos a conocer, compartirlos con los demás es la concreción del liderazgo intelectual.

Es pertinente acotar que en este tercer milenio, es menester, que los profesores continúen profundizando en la construcción de teorías y/o saberes pedagógicas (os)

cónsonas (os) con las características del momento histórico, a fin de encontrar horizontes educativos que permitan proseguir por senderos iluminados de sentido por lo que hacen, guiados por la diafanidad de lo que significa formar, fin último del continuo andar docente.



Análisis Crítico y reflexivo de la segunda parte del texto titulada:
Fundamentos teórico-epistemológicos del campo conceptual de la Pedagogía

GUÍA DE LECTURA

Instrucciones:

Realiza una lectura general del tema

- ❖ Realiza una lectura general de la segunda parte del presente texto.
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida y subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades.



1. Reflexione sobre cuáles son sus primeras impresiones. ¿Qué le llama la atención? ¿Qué opina de la forma en que escribe la autora? ¿Qué no entiende? ¿Qué sensaciones experimenta? Haga anotaciones al respecto.
2. Busca en un diccionario las palabras que desconozca y cópielas para discutir las en clase.
3. Precise ¿Qué es una teoría? y explique con tus palabras el concepto.
4. Sintetice, a través de un cuadro sinóptico, las diferentes respuestas que emergen para definir ¿Qué es la Pedagogía?
5. ¿Cómo la define la autora a la Pedagogía? ¿Qué opinas de la definición?
6. ¿Cómo se define en el texto la formación humana?
7. ¿Qué es lo pedagógico?
8. ¿Cuáles son las dimensiones de la formación como eje articulador de la Pedagogía?
9. ¿Cuáles son las condiciones que cumple la formación como categoría articuladora del discurso pedagógico?
10. Precise las dimensiones, que según Álvarez (1999) son propias del concepto de formación, como objeto de la Pedagogía.
11. ¿Cuáles son las razones fundamentales para la construcción permanente de la validez de una teoría pedagógica? Explíquelas con sus palabras.
12. Precise ¿Qué es una teoría pedagógica?
13. ¿Qué entiendes por criterios de elegibilidad y explica con tus palabras cada uno de ellos?
14. Sintetice en un cuadro sinóptico los principios pedagógicos, ejemplifique cada uno en el cuadro.
15. Explique ¿Para qué le es útil a un docente poseer una teoría pedagógica?
16. Precise cuáles son las funciones de una teoría pedagógica.
17. Mediante un mapa conceptual precise las vertientes del liderazgo intelectual del docente.
18. ¿Qué has aprendido?

Referencias Bibliográficas

- Álvarez de Z., C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: pueblo y Educación.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Bedoya I. y Gómez, M. (1998). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá. Edit. Presencia.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagogía. *Perspectivas*. 8. UNESCO.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Flórez O., R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: MacGrawHill.
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX (47), 165-173.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA. Freire (1998). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Gallego – Badillo, R. (1997). *Saber Pedagógico. Una visión Alternativa*. Bogotá: Magisterio
- García C.,J. y García del DD., A. (1996). *Teoría de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Madrid: Paidós
- Hernández Sampieri y Otros. (1995). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: MacGrawHill.
- Martínez B., A. (1990). Teoría pedagógica. Una Mirada Arqueológica a la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*. 1. Bogotá.
- Moreno, H. (1990). *Pedagogía y Educación*. Bogotá: Ediciones Preleseccia.
- Morin, E. (1986). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Olmos de M., O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la Pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*. 30 (1). 7-29.
- Piaget, J. (1982). Desarrollo y aprendizaje. *Rev. Naturaleza*. (1). 5-14.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- Solé I. y Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción Constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1995). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Acción Pedagógica*, 4(1,2).
- Suárez, M. (2005). Teoría Pedagógica y su impacto en la formación docente *Quaderns Digitals*. . *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. (43) En línea:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_694/a_9255/9255.html
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. Bogotá: CORPRODIC.
- Vigostky, L. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos. Barcelona: Crítica.
- Vivas, G., M. (1997). Teoría Pedagógica. Un imperativo para la práctica reflexiva. *Revista de Pedagogía*. XVIII (52). UCV.
- Zuluaga, O. y otros. (1988). Educación y Pedagogía. Una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*. (14). Bogotá.

III. Elementos e instancias del quehacer pedagógico

El maestro no puede descuidar su propia labor formativa, que no termina nunca; su saber debe enriquecerse y ponerse al día con constancia que no puede debilitarse. El maestro que no es capaz de aprender durante toda su vida es un hombre que no progresa.
Luis Beltrán Prieto Figueroa, 1990.

3.1. Presentación

3.2. Los sujetos esenciales de la educación: profesores y estudiantes

3.2.1. Los profesores como profesionales de la educación en nuestra realidad

3.2.2. La formación de los profesores en nuestra realidad: un asunto Complejo

3.2.3. La formación del profesorado: precisiones fundamentales

3.2.4. El docente que demanda la realidad actual: competencias

3.2.5. Los estudiantes: sujetos y objetos del proceso pedagógico

3.3. La enseñanza y el aprendizaje en el proceso formativo.

3.3.1. Fundamentos y caracterización del proceso de enseñar

3.3.2. Fundamentos y caracterización del proceso de aprender

3.4. Las instituciones específicamente educativas y su futuro

3.4.1. La escuela en el contexto general: algo de historia

3.4.2. El futuro de la escuela: algunas aproximaciones

3.4.3. La escuela en el contexto venezolano

3.4.4. Las Instituciones educativas en el contexto venezolano actual

3.5. El currículo y sus implicaciones en el proceso formativo

3.5.1. El diseño del currículo educativo

3.5.2. Desarrollo curricular

3.5.3. El currículo en el contexto venezolano: una reseña histórica

Guía de lectura

Referencias Bibliográficas

3.1. A manera de presentación.

El presente capítulo denominado “**Elementos e instancias del quehacer pedagógico**” constituye una articulación de ideas, producto de la investigación documental y la reflexión pedagógica. La intención más precisa es la de sistematizar información sobre los aspectos del conocimiento pedagógico. El discurso se organiza a partir de lo señalado en el Capítulo II, donde se define qué es lo pedagógico y, en este sentido, se hace referencia a la **formación**, como categoría esencial y articuladora de la reflexión y el discurso pedagógico y, por ende, se dilucidan los demás aspectos que conforman el objeto pedagógico: la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la escuela (Vivas, 1997). No obstante, la exposición se inicia con lo que se ha denominado: los sujetos esenciales del proceso educativo, como son profesores y estudiantes, en torno a los cuales se organiza el mismo; ello no quiere decir que hayan otros, pero, para los fines del texto solo se diserta sobre los agentes que, tradicionalmente, han participado en el hecho pedagógico, a través de la educación formal.

Luego, se despliega el razonamiento sobre los aspectos pedagógicos esenciales que atañen a profesores y estudiantes. En el aspecto referido a la escuela como entidad donde se inicia el proceso de escolarización, se dedica un epígrafe a su futuro; posteriormente, se hace una breve reseña histórica general, para luego caer en especificidades de la escuela en el contexto venezolano, pues el estudio del pasado, permite comprender el presente y proyectar el futuro. Por último, se asume el análisis sobre el currículo desde las diversas concepciones, haciendo referencia también al diseño y desarrollo curricular. Se finaliza con una reseña histórica del currículo educativo en Venezuela, reiterando nuevamente el papel esencial de la historia en el estudio de todos los fenómenos y la respectiva comprensión.

3.2. Los sujetos esenciales de la educación: profesores y estudiantes.

Los sujetos de la educación, en un sentido amplio somos todos, pues de acuerdo a los principios de educabilidad y educatividad, estudiados en el primer capítulo, todas las personas en la medida que aprendemos, generalmente ejercemos influencia en los demás. Es precisamente, todo ese conjunto de influencias las que dialécticamente demarcan la

educación como un proceso histórico social, porque lo particularizan, a la vez que, dichas especificidades dicen del contexto en el cual se desenvuelven los hechos sociales.

Ahora bien, prosiguiendo con el aspecto concreto que convoca en este apartado el estudio como es el de los actores educadores del proceso educativo, según García, Ruiz y García (2009) en la sociedad actual existen dos tipos: los **clásicos**, en los que incluye a la familia y la escuela y los **nuevos**, en los cuales circunscribe los medios de comunicación social, la ciudad, las tecnologías de la información, los ídolos deportivos y musicales, las modas, entre otros. Estamos de acuerdo con este aporte. No obstante, se reitera que, para efecto de este texto, dirigido para la formación de los profesionales de la educación, las ideas se centran en lo que consideramos como “sujetos esenciales de la educación”, ubicándonos en los **actores esenciales** del proceso educativo formal: **los profesores y los estudiantes**, tal como se aprecia en el gráfico 4.

Tradicionalmente se tiende a concebir como sujetos de la educación, solo a los estudiantes, pero desde una mirada dialéctica, ambos son sujetos: los profesores y los estudiantes. Esta idea tiene sentido en los aportes de Freire (2004:25) cuando expresa: “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado.”

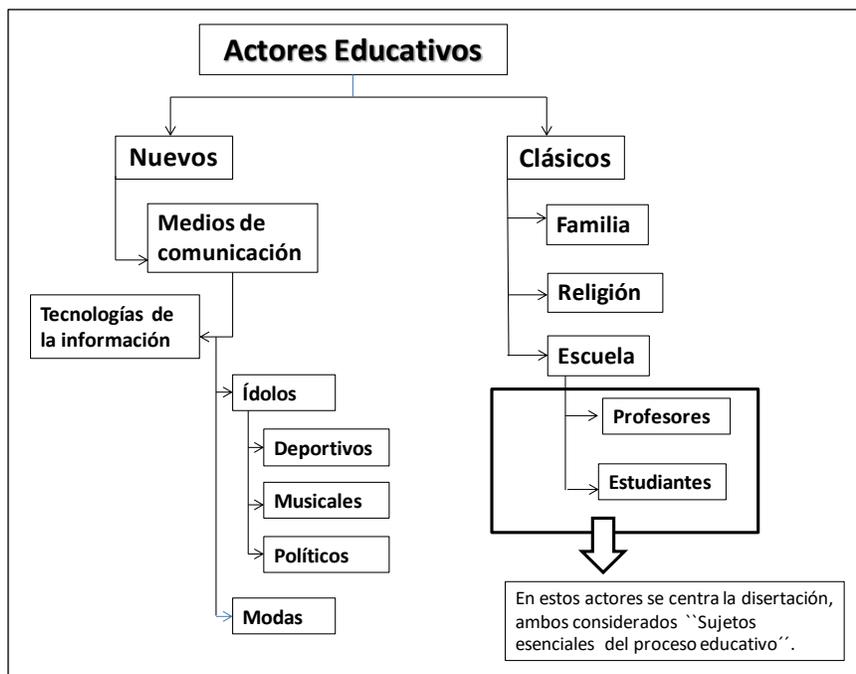


Gráfico No. 4. Actores del Proceso Educativo

Durante el proceso formativo, tanto los estudiantes elevan sus niveles cognitivos como los profesores; es decir, ambos aprenden, pero desde dimensiones y niveles de complejidad diferentes. El profesor debe ser más consciente de su proceso de aprender y bajo su responsabilidad recae el proceso de aprender del estudiante. Con fines de clarificar como es y debe ser este rol de ambos sujetos: profesores y estudiantes, se presentan un conjunto de ideas, al objeto de facilitar la comprensión de la educación formal y de estos actores esenciales.

3.2.1. Los profesores como profesionales de la educación en nuestra realidad

Como se señala con antelación, la educación formal como proceso histórico social, resulta un campo complejo de estudio, por la cantidad de agentes que intervienen y problemas que les atañen, los cuales abarcan desde aspectos como el rendimiento, la deserción, el presupuesto, hasta la influencia del contexto, entre otros. Todos ellos determinan características particulares en niños, jóvenes y adultos con valores, intereses y necesidades que demandan profesionales de la docencia muy bien formados.

El tercer milenio describe un contexto mundial con un dinamismo exacerbado y demanda de educadores profesionales, con aptitudes y actitudes, que superen la simpleza de adquirir conocimientos para transmitirlos. (García, Ruiz y García, 2009). Sin embargo, la práctica pedagógica, trivial repetidora, luce como constante en las instituciones educativas, con respecto al trabajo de los profesores, específicamente en el contexto venezolano. La educación, salvo algunas excepciones y experiencias aisladas, lejos de anclarse en una praxis transformadora, pervive en los esquemas repeticioncitas, pese a la enorme cantidad de discursos que apuntan hacia la formación del hombre para los nuevos tiempos.

La situación descrita en el párrafo anterior, tiene muchas aristas para ser analizada. En este apartado se hace en consideración a un aspecto fundamental, como lo es **el proceso de formación del profesorado**. Éste se concreta desde diversas miradas éticas, pero inscritas en los dos planteamientos esenciales y opuestos, (especialmente, en la situación venezolana actual) con relación a la organización socio – económica de la realidad actual, que pueden precisarse de la siguiente manera:

- La formación de profesionales para un mercado y una sociedad capitalista como único modelo de organización socioeconómica, que promueve la adquisición de aptitudes y competencias para desenvolverse en un mundo de intercambio, en el cual sobrevive el más apto, quien haga mejor uso del conocimiento y aporta mayor valor agregado a los productos. Se trata de formar docentes para una sociedad centrada en la acumulación de capital.
- La formación de profesionales para la transformación de las condiciones de vida y el rescate de un mundo más humano. Se trata de una tendencia que pretende una mayor equidad en la redistribución del ingreso y la puesta en marcha de una perspectiva productiva sostenible, orientada por la premisa del “buen vivir”, en el sentido de crear condiciones de existencia, no solo rentables, sino que se mantengan en el tiempo, sin comprometer los recursos de las generaciones futuras. Es una tendencia que explana verdaderamente la ética de la solidaridad con la descendencia humana, potenciadora de lo que Morin (2001) denomina la identidad terrenal apreciando un concepto más global: la Patria es el Planeta Tierra.

Sin embargo, pareciera que ninguna de las dos tendencias logra entrar en el estado consciente de los docentes, quienes apegados a la tradición, centran, generalmente, su acción educadora e interés en la aplicación de un conjunto de actividades tales como:

- La lectura como proceso decodificador, con fluidez y entonación, pero con poca atención a la comprensión.
- La escritura, cuya enseñanza se hace, generalmente, través de la copia y el dictado, con tal cual actividad de producción textual, cuando esta debiera ser el común del proceso.
- Poca escritura con sentido comunicativo; obsérvese las carteleras de la generalidad de planteles, contentivas de información escrita por adultos; poco se divulgan textos producidos por los niños.
- La enseñanza de la ciencia, generalmente, se hace con actividades de exposición y la preparación de dichos contenidos es tarea de los padres. En consecuencia, la excelencia y desempeño académico de los estudiantes depende, en gran medida, del nivel cultural de los padres y/o representantes.
- En la enseñanza de las ciencias sociales, la copia, el dictado y la memorización son las estrategias de excelencia. Además, la enseñanza de la doctrina bolivariana, tal como lo

reza la CRBV (1999) y la LOE (2009), si nos atrevemos a revisar el cuaderno de los niños, apreciamos poco énfasis. Quizás hay algo de trabajo a nivel institucional con la realización de los días cívicos.

- En el nivel de secundaria, las cosas varían en cuanto a que: las actividades se convierten en constantes asignaciones que incluyen el corte y pegue de documentos publicados en la páginas de internet, la memorización mecánica para exámenes, la mecanización en el desarrollo del pensamiento lógico matemático, pero poco se insiste en la producción de textos, generación de conocimiento, lectura de obras completas, desarrollo de un pensamiento crítico, comprensión lectora, etc.

En otros términos, nos atrevemos a decir que la generalidad de los docentes son dadores de clase, quienes, con pocas excepciones, no terminan de trascender su rol a-histórico como meros transmisores de conocimiento, en una sociedad en la cual, la información están en todas partes y es de fácil acceso. Pero además, pareciera que poco se cuestionan al respecto. Quizá ello tenga explicación en la proletarización de la profesión.

No en pocas ocasiones escuchamos a docentes decir que, después de su horario de trabajo, no se responsabiliza de ninguna asignación que implique uso de su tiempo. De su responsabilidad se ocupan en el horario de trabajo. Entonces, nos asaltan inquietudes en cuanto a: ¿Cómo investigan, leen, planifican?; ¿Cómo se profesionalizan? Se supone que en la escuela atienden niños desde las ocho de la mañana a las cuatro de la tarde, en el caso de las Escuelas Bolivarianas y para las de medio turno que trabajan 5 horas continuadas, algunas con Programa de Alimentación Escolar (PAE), lo cual implica menos disposición de tiempo en la jornada. Quienes hemos ejercido la docencia, sabemos que las horas de permanencia en las aulas se consumen en atender los estudiantes; por ende, la sistematización de experiencias, la lectura, la planificación e incluso, la formalización de la evaluación, son tareas que se cumplen, mayoritariamente, fuera del aula y de la institución.

Pero, además con el programa alimentario, orientado a combatir la desnutrición y crear igualdad de condiciones físicas, se posibilita la formación de responsabilidades en las nuevas generaciones, pues ayudan a servir, limpiar el sitio donde comen y, permite, desde la gestión escolar, la organización de recursos humanos de la institución para distribuir los alimentos. Surge una inquietud: ¿Están los docentes conscientes de estos aprendizajes en sus estudiantes? Como es de apreciar, en la puesta en marcha del PAE, los valores de colaboración, cooperación y solidaridad se ponen de plano. No obstante, para muchos

docentes este programa es percibido como otro peso más para su trabajo. Algunos incluso no comen con los niños. ¿Cómo crear esa conciencia?

Otro aspecto a referir, en el nivel de Educación Primaria, es la existencia de un elemento curricular llamado proyecto productivo, que pudiera ser un elemento motivador, pero, tal como se lleva a cabo en la generalidad de escuelas, poco conecta el estudiante con la producción, porque poco o nada producen. Quizás existan algunas experiencias interesantes, más no es el común.

El programa “Canaima educativo”, cuyo objetivo es promover la formación integral de las nuevas generaciones, mediante el aprendizaje liberador y emancipador, apoyado por las tecnologías de información libres, es una oportunidad para enseñar con los recursos de estos tiempos. En el futuro, lo más probable es que la población en general sabrá manejar un computador. Esto es una excelente perspectiva para el futuro del país. Hace quince años atrás, cantidad de estudiantes eran reprobados en la asignatura computación. Como profesora de la Carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, en reiteradas oportunidades escuché a estudiantes, provenientes de los pueblos, relativamente alejados de la ciudad de San Cristóbal, en el estado Táchira, decir que en su vida habían tocado un computador, que les generaba temor y que los profesores no entendían esta situación. Yo misma comprobé la situación en la investigación de tesis doctoral, pues la moverme en los distintos municipios de este estado, me topé por el año 2007, con un municipio, en el cual solo había un computador y un sitio con internet. Hoy, por el contrario, observo la destreza de los niños con la Canaima y es admirable el avance en este sentido y en la misma facilidad para conectarse a internet.

No obstante, la gran limitación en la efectividad del Proyecto Canaima como recurso pedagógico, está asociada a la capacitación de los docentes para utilizarlo como recurso de enseñanza para el aprendizaje liberador y emancipador; lo habitual de las estrategias son el uso del procesador de texto copiando pequeñas fragmentos con la intención de aprender a usar el teclado, la lectura de temas relacionados con el desarrollo de los contenidos y los juegos libres. Generalmente, se le asigna una hora semanal en las jornadas como una asignatura más y, donde no tienen especialista asignado, a veces no la usan en toda la semana. Como es de apreciar, salvo las excepciones, su uso tiende a caer en la tradición; un recurso para repetir información, que no deja de ser importante, pero, no es utilizado, precisa e intencionalmente como recurso potenciador de la formación, a favor de la transformación; en

este sentido no alcanza su mayor expresión, en el proceso de autorrealización del ser humano.

Como consecuencia del contexto descrito, a pesar de los programas y el esfuerzo del Estado Docente, la escuela, generalmente, tiende a constituirse en un fastidio para niños y jóvenes, porque no responde a sus intereses, ni al momento que ellos viven. Al final asisten para cumplir con un formalismo más. Los profesores pretenden seguir informando pasivamente, cuando los niños y jóvenes se pasean por mares y océanos de información, que circulan a través de las redes y medios masivos de comunicación e información. Quizá, la diferencia de otrora, a favor, es mayor capacidad de diálogo con los estudiantes.

La gran deuda sigue siendo la puesta en marcha de un proceso pedagógico para la formación liberadora, emancipadora, que contribuya a desarrollar la lectura como una herramienta para comprender críticamente la realidad, el mundo, en el cual estamos insertos y, a su vez, adquirir las actitudes y aptitudes para emprender acciones transformadoras, en función del buen vivir.

Como se puede apreciar, la realidad avizora una problemática relacionada con este actor esencial del proceso educativo: el profesorado, cuyo ejercicio profesional se constituye en una tarea delicada, a la cual no se puede dedicar cualquiera, pues como señalan muchos románticos: se trabaja con el alma de las nuevas generaciones. Pérez Esclarín (2003: 57,58) lo plantea de manera explícita y estéticamente en la parábola: “Ustedes embellecen el alma de los atenienses” y refiere un acontecimiento en la Atenas Clásica (Siglo V, aC); se reunían a todos los genios y personas que contribuían a engrandecer la ciudad, pero faltaban los pedagogos: los que conducían los niños en el camino del aprendizaje y, cuando llegaron, el Magistrado Pericles los describe de la siguiente forma: “...faltaban ustedes, que tienen la misión más importante y elevada de todas: la de transformar y embellecer el alma de los atenienses.”

También el pedagogo crítico español Miguel Ángel Santos Guerra, en los años 90, para destacar el papel trascendente del docente, expresa en una conferencia: “los cadáveres de los médicos se pudren, los cadáveres de quienes ejercemos la docencia deambulan”. Con este último adjetivo, se refería este autor a las personas que han perdido la esperanza y expresan su desilusión en frases como: “para qué tanto esfuerzo si cuando morimos nada nos llevamos”; “para que trabajar tanto si los ricos están completos”, “para qué estudiar si no se consigue trabajo”. Muchas de estas expresiones son la consecuencia de un proceso

formativo en el cual los docentes tenemos gran responsabilidad. En otros términos, un profesor que no tenga conciencia del rol que desempeña en la formación de las nuevas generaciones, puede matar el deseo de aprender y la motivación de sus estudiantes.

No obstante, en Venezuela, desde el punto de vista legal, está claramente determinado que la docencia tiene que ser ejercida por personas capacitadas profesionalmente. Específicamente, el Artículo 104 de la CRBV (1999) estipula que la educación debe “estar a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica.” De ahí que, también se plantea en esta normativa la necesidad de que el Estado estimule la actualización permanente y le garantice la estabilidad laboral y un nivel de vida de este profesional, acorde con su elevada misión. Igualmente, el Artículo 6. Numeral 2, entre otros aspectos, (específicamente en el literal h) destaca la competencia del Estado en la regulación, supervisión y control de:

La idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales y privados del subsistema de educación básica, con el objeto de garantizar procesos para la enseñanza y el aprendizaje en el Sistema Educativo, con pertinencia social, de acuerdo con lo establecido en la ley especial que rige la materia.

Sin embargo, el problema es más complejo de lo aparente; a pesar de los esfuerzos que hacen las instancias pertinentes, se trata de una cuestión que va más allá de uno o varios títulos universitarios, de la respectiva certificación del nivel de profesionalización, en algunos casos hasta avanzado, lo cual aun cuando es necesario, no parece ser suficiente. Como lo señala Flórez (1994:121):

“...el “puente” pedagógico nunca se cae ante los ojos, y la mutua complicidad y legitimación que se maneja en la educación formal permite que los fracasos no tengan repercusión conceptual, y que la misma praxis educativa continúe tan campante a pesar de que todos los implicados sepan que su aporte a la formación de los estudiantes como seres más inteligentes, más autónomos, más fraternos y más universales no ofrece ninguna evidencias observable.”

La realidad política social y económica de país, está demandando que la docencia sea ejercida por profesionales altamente capacitados, con un elevado nivel de conciencia y pensamiento crítico, para asumir los nuevos roles exigidos por los actuales tiempos; más aún, si recordamos los fines trabajados en el capítulo 1, contemplados en el artículo 102 de la CRBV (1999) y explicitados en el artículo 15 de la LOE (2009) y que han sido referidos en el primer capítulo de este texto. De este conjunto de ideas expuestas, relacionadas con la

problemática educativa desde el punto de vista del desempeño del profesorado, luce procedente el siguiente apartado, en el cual se describe la problemática de la formación del profesorado en Venezuela, pues como lo señala el portal Generación Anáhuac (2018) es indispensable que el profesorado sea el agente de cambio, que tenga autonomía en el desarrollo y presentación de sus proyectos y que cuenten con los recursos para concretarlos con éxito. Así es posible lograr la excelencia educativa y conseguir que los estudiantes se apasionen por cambiar al mundo, y que luchen con inteligencia.

3.2.2. La formación de los profesores en nuestra realidad: un asunto complejo

La complejidad del proceso educativo implica un campo de desempeño, que demanda atención al proceso formativo del profesorado, también enmarañado; pues, entra en juego, el papel del Estado Docente y su puesta de acuerdo, su afinidad y coherencia con las Universidades, que son, por excelencia, en el caso de nuestro país, las que dirigen los planes de formación inicial y de profesionalización del profesorado.

En la problemática de la formación del profesorado que se concreta en las **universidades de tradición**, se explicitan como factores determinantes:

- la cuestión de la autonomía
- las diferencias de visión política
- los elementos burocráticos en lo que atañe a los procesos de supervisión y control.
- la conciencia del profesorado de su acción, para llevarlo a como escribe el maestro latinoamericano Paulo Freire (2004): “no estar tan seguro de las certezas.”
- la actualización de los currículos.

En el primer caso, **la autonomía**, como principio esencial de las universidades que llamamos tradicionales, se convierte en un obstáculo, pues, a veces este principio se utiliza para justificar, en el desacuerdo político, la indisposición a los cambios. La lógica que sustenta la ausencia de concordancia entre el proyecto político y las universidades es la suposición de que en estas instituciones, y más específicamente en las escuelas de Educación, tienen diafanidad en cuanto a estos procesos atinentes a la formación del profesorado y hacia dónde debe marchar la educación, por la generación de conocimiento pertinente al respecto, producto de la actividad investigativa, parte esencial de su existencia. La universidad debería

informar al Estado sobre la situación educativa del país, a partir de la sistematización de la información obtenida producto de la investigación científica. Ese sería el deber ser.

No obstante, quienes participamos de esta realidad directamente, apreciamos que el contacto de las instituciones universitarias con el contexto educativo real, es casi que efímero, en cuanto a producción de conocimiento, pues, cada profesor, cada grupo de investigación, crea líneas y proyectos de investigación de acuerdo a sus intereses y motivaciones personales, pero sin ser articulados por planes institucionales que propongan o delimiten situaciones problemáticas a dilucidar, en función de la situación del país, orientados directa y protagónicamente por la universidad, como institución generadora de conocimiento.

En el proceso de formación inicial del profesorado, el contacto con la realidad, que establecen las instituciones universitarias, generalmente se hace de manera directa por vía de las prácticas docentes. Sin embargo, tal como se concreta el proceso, no permite generar la suficiente sistematización y divulgación de las experiencias, que le aporten al Estado, de manera formal y organizada, información valiosa que sirva como insumo en la toma de decisiones para efectuar la redirección del proceso educativo.

Por otro lado, parte de la producción académica en las escuelas de educación se inscribe en la producción y ejecución de proyectos, que pueden ser catalogados como ejercicios metodológicos y de adiestramiento investigativo, con fines meramente academicistas, en las opciones de pregrado, postgrado, ascenso docente, acreditación investigativa, entre otros. No se desmerita este proceso generador de conocimiento. El asunto es que, el mismo, se constituye en un conjunto de esfuerzos dispersos; en aportes hechos desde los escritorios, con poca o escasa conexión con la realidad educativa concreta, como lo constituyen las instituciones educativas. De ahí, lo oportunas las afirmaciones de Polanco (2003) cuando expresa que la investigación realizada en las universidades venezolanas, además de ser escasa y marginal, carece de pertinencia.

En otros términos, la producción académica en las universidades se constituye en referentes teóricos, que sirven para elevar los índices de investigación de las universidades, pero que poco aportan a la transformación del país y la sociedad en general.

Ahora bien, con respecto a **las diferencias de visión política entre el sector universitario y los otros órganos del Estado Docente**, los pocos o muchos intentos transformativos que se generan, requieren de apoyo institucional y ello implica ponerse al lado de o en contra de. Y, como las distintas universidades tradicionales, con razón y sin la

misma, han asumido un rol de oposición al proyecto político actual, pues, las miradas a favor del mismo encontrarán poco respaldo y las miradas en contra, se topan con las paredes de las instituciones gubernamentales. Ello impide el desarrollo de un proceso de diálogo institucional real para preparar el profesorado que necesita el país; ni lo permiten los elementos burocráticos, acompañada de la postura opositora de las universidades, oculta en la libertad de pensamiento y cátedra, ni existen los mecanismos legales explícitos que obliguen y comprometan a las universidades en esta tarea y menos a los docentes.

Y en el nivel más concreto del aula, entra en juego nuevamente el principio de: la autonomía del profesor en el aula y la libertad de cátedra. Esta se utiliza para que cada profesor ejerza su labor docente, sin mayor control del cumplimiento curricular que el que dicta su conciencia y formación. Entonces, cada profesor desarrolla un programa, muchas veces sin estar consciente del perfil profesional de las nuevas generaciones que está formando, por citar un ejemplo. Tal situación se debe a variadas causas:

- Desconocimiento del diseño curricular de las carreras, como consecuencia de su condición de profesor novel o falta de sentido de pertenencia a la institución por su relación laboral convencional.
- Resistencia al cambio
- Desarrollo de la práctica pedagógica sobre la base de las creencias, entre otras.
- Diferencias en cuanto al proyecto de gobierno del país, entonces por supuesto, nada que huelva a transformación, por ejemplo socialista, tendrá asidero.
- Inconformidad con los procesos en que se han gestado las reformas, que no logra motivar e involucrar a la mayoría.

¿Cómo llegar a un consenso, que no se quede en papel? Es parte de los apremios que deben ser superados, en la actualidad.

El siguiente aspecto, referido con los **mecanismos de supervisión y control en la tarea docente**, es otra tarea no muy fácil de cumplir por la cultura instaurada burocráticamente y casi que impenetrable en el sector universitario. Se supone que las diferentes instancias de las universidades (Consejo Universitario y/o Directivos, Consejo de Facultad o Núcleo, Consejo de Departamento, Reunión de Área, entre otros) van decantando la responsabilidad, que, a la final se deja al área, la cual, a veces, funciona con un profesor, otras veces, con profesores por horas convencionales y algunas con profesores a tiempo completo y dedicación exclusiva; estas últimas son las que tienen mayor oportunidad de

ejercer cierto control, en el sentido de reunirse y ponerse de acuerdo en cuanto al programa a desarrollar de acuerdo al perfil del egresado. Pero, hasta ahí. ¿Qué hace cada quien en el aula? Lo sabe el profesor y los estudiantes. Los conflictos son los que marcan la pauta para algún tipo de control. Pero si todos los estudiantes aprueban, aun cuando el aprendizaje sea poco, no se generan críticas del accionar del profesor y, ésta queda implícitamente aprobada. Como se aprecia, la formación inicial del docente queda, prácticamente a merced de **la conciencia del profesor formador**, el cual se constituye en el último aspecto que se considera en la explicación de la problemática sobre la formación del profesorado en nuestra realidad.

La conciencia del docente formador, se constituye en un aspecto muy imbricado con el principio autonómico y los elementos burocráticos que se han venido señalando. Lo cierto es que se hace difícil formar conciencia del rol fundamental del docente en las nuevas generaciones, desde la predominancia del enfoque tradicional, fundado en la transmisión, procesamiento y memorización de información, con algunas implicaciones prácticas. Como es de apreciar, se requiere un cambio de cultura pedagógica en la formación inicial del docente que incida en la cuestión vocacional, en el por qué se estudia educación. El futuro formador, durante el proceso formativo, debe superar las causas que lo llevaron a estudiar esta carrera, pues, la mayoría decide en función de no tener otras alternativas, pues, en otras carreras como comunicación social, administración, contaduría pública, medicina, es más difícil entrar.

En cuanto a la dilucidación referente a la **actualización de los currículos**, se comparte la visión de la realidad, desde las vivencias como docente en nivel de pregrado y postgrado en el Subsistema de Educación Universitaria. Como profesora de una universidad autónoma, he tenido la experiencia de ser copartícipe de la puesta en práctica de dos reformas en la carrera de educación de la Universidad de Los Andes y, también he participado en proyectos de diseño curricular de postgrados y pregrado en varias oportunidades, para universidades de tradición y para las que han emergido en estos tiempos, bajo el proyecto del socialismo. Resumiré, mi visión de los resultados, orientando el análisis al aspecto en cuestión.

En los casos de las reformas curriculares en Universidades Autónomas, se escribe todo un documento, generalmente extenso teóricamente, que es el diseño. Esta tarea la realiza una comisión, que emerge, bien sea porque:

- Un grupo se ha interesado en el asunto y pasa por el visto bueno de las autoridades.

- Las autoridades emprenden el proceso de reforma como parte de su gestión, para responder a promesas electoreras, cuyas intenciones implícitas tienen que ver más con asuntos relacionados con el control hegemónico, que con intenciones propiamente transformadoras de la educación y de alcanzar mejoras institucionales.

El asunto que llama la atención es que, generalmente, la base de los cambios curriculares, suscitados al interno de las escuelas de educación, poco obedece a una evaluación profunda de la experiencia anterior, que justifica la transformación. Corrientemente, se presentan argumentos que fundamentan la desactualización de los planes de estudio vigentes; pero, estos análisis poco atañen a la realidad concreta, en el sentido de referir estudios sobre el éxito o fracaso escolar, las competencias del docente, la calidad educativa, la situación de los centros educativos, en términos de procesos y resultados, incluso, el mismo seguimiento a egresados. El cambio se cimienta en el distanciamiento de los discursos y perspectivas teóricas con el momento y los requerimientos del Estado, los cuales se plasman en el papel más, que en la práctica.

Aparentemente, dichas reformas se plantean siguiendo las orientaciones del Estado, en este momento, emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Este consiste en ajustar el diseño a un esquema o boceto. Pero, esto llega hasta aquí. Se presenta con los lineamientos que requiere Estado y ya. Si se cumple o no ese diseño, hasta allá no se informa el Estado, ni la misma Universidad. Si se ajusta o no a los planes del Estado, nadie lo exige porque viola la Autonomía, la libertad de pensamiento. Así, el asunto de la visión política, la actualización curricular y los elementos burocráticos convierten el asunto en cuestión de la formación inicial y profesionalización del docente, en una maraña no fácil de dilucidar desde el punto de vista práctico, en lo que atañe al país. La opción del Estado se ha encaminado a la apertura de alternativas educativas paralelas, que son una opción pero no la solución.

Ahora, bien en las **universidades de reciente historia**, donde funciona la carrera de Educación, creadas bajo el periodo de la denominada V República, como alternativa para formar los docentes que requiere el Proyecto de país, se han hecho esfuerzos importantes, desde el punto de vista de enfoque y planteamientos curriculares novedosos, pero hace mella, la falta de personal formador con una visión educativa transformadora. Quienes comienzan en estas instituciones universitarias para someterse al proceso de a la formación inicial docente, generalmente, son ubicados en escuelas desde el comienzo de la carrera; esto es positivo en

el sentido de formarse en la práctica de la cultura escolar. El problema que se desencadena es que si el docente con quien le corresponde vincularse al contexto de la escuela, desarrolla una práctica profesional repetidora y memorística, pues, la tendencia es a aprender esta forma de trabajo pedagógico, manteniendo la reproducción de los esquemas tradicionalistas y acríticos. Lo dice Saint Onge (1997) el maestro no aprende los métodos que le enseñan como los más idóneos, sino que tiende a usar aquellos con los cuales fue enseñado. Así, ¿Cómo se logra, entonces, el cambio para la formación de un docente que cumpla con la aspiración de formar seres realmente críticos, consustanciados con una visión transformativa de la realidad? El asunto es más complejo de lo que parece.

Para el caso de estas instituciones emergentes en el proyecto socialista, hay que reconocer que los diseños curriculares constituyen innovaciones educativas para la formación del profesorado, pero, al momento de concretarlas, terminan por desarrollarse como planes de estudio tradicionales por asignaturas, ahora denominadas unidades curriculares, desarticuladas entre ellas y de la misma realidad política económica, porque no existe el recurso humano formado con la nueva visión y, la premisa de propiciar la construcción de la realidad en la vida, desde la vida y para la vida, no es entendida en la adecuada dimensión. La operatividad, tiende a quedarse en la práctica tradicional, que consiste en la revisión de lo que dicen los expertos, aprender sus aportes y estudiarlos para un examen.

Otra cuestión importante, en cuanto a la formación del profesorado, en la realidad venezolana, es que poco se evalúa la pertinencia de las carreras en el contexto para determinar si estamos formando profesionales para cubrir las necesidades del país. Por ejemplo, en el contexto fronterizo constantemente están demandando profesores especializados en las ciencias formales y físico naturales (Matemática, Física, Biología y Química). A tal punto que el MPP para la Educación está dictando formación en estos saberes a docentes en servicio formados en otras áreas, No obstante, la demanda mayor para formarse como futuros docentes está siempre es por la mención Básica Integral. Muchas personas quieren ser profesores de primaria; más esta es una opción que ya está inundada de profesionales y las universidades de mayor historia no la cierran. En cambio, las carreras de educación en la mención Física y Matemática, haciendo referencia a un contexto específico como es la ULA, los grupos que estudian siempre son de pocos estudiantes y a medida que avanzan en el plan de estudio disminuyen en cantidad. Para el grado egresan no más de dos decenas por año.

Es decir, se reitera la impresión de la asunción del cambio curricular como una actualización de contenidos, pues, en el fondo las universidades siguen formando como si fueran fábricas de profesionales, pero con pocos estudios serios, en cuanto a las demandas reales del contexto. Incluso, en proceso de reformas curriculares en la universidad, generalmente, se observa una actitud de los implicados en defensa o aniquilamiento de parcelas de trabajo y cuotas de poder, que se reflejan en el plan de Estudio y la organización administrativa del currículo, se hace de acuerdo a intereses personalistas y/o de sectores dentro del cuerpo docente en función, se reitera, del control hegemónico de los recursos.

Sin embargo, este aspecto de la formación del profesorado ha sido ampliamente estudiado y, en la literatura, es posible precisar un conjunto de aportes que pueden ayudar a dilucidar la problemática y a encontrar soluciones a la realidad descrita. Existen referentes muy completos. Revisamos algunos aspectos y los compartimos a continuación en aras de contribuir en el proceso de repensar el proceso de formación del profesorado, con repercusiones directas en el proceso de calidad de la educación de nuestro país.

3.2.3. La formación del profesorado: precisiones fundamentales

a) Definición

Con el tercer milenio se genera una pluralidad de discursos cuyas aristas apunta hacia un cambio en la concepción formal de la educación, especialmente, en lo atinente a su papel transmisionista del saber, el cual queda desfasado con el auge de las TIC. No obstante, aún cuando la brújula del momento histórico señala la necesidad de encontrar rumbos distintos a la esencia repetidora y pasiva de la educación formal, específicamente en el proceso de enseñanza, no ha sido fácil sacar al educador de este enclave. Se ha generado gran producción discursiva dirigida a la formación del profesorado, a fin de transformar la acción del docente, a la vez de rescatar su profesionalidad y status, cada vez más desvalorizado.

Sin duda, es menester que docente supere la función instrumental: dador de clase y, por ende, suministrador de información generada en distintos campos del saber. Los tiempos actuales reclaman un docente que reflexione constantemente sobre su acción, actualizado, a tono con las exigencias de una sociedad globalizada y multicultural, multipolar, en la cual los

valores y el conocimiento perdieron su fundamento absoluto y están sujetos a un contexto histórico.

En este sentido, la formación del profesorado se concibe como el *proceso mediante el cual, los futuros profesores y los profesores en ejercicio, desarrollan niveles complejos de pensamiento, que les permitan asumir y transformar la práctica de la enseñanza, desde un visión reflexiva y autónoma, a la luz de los enfoques de vanguardia, alcanzando capacidad para participar, efectivamente, en los procesos de transformación de sus condiciones de vida y de la sociedad, luchando por las mejoras laborales a la vez que adquiere crecimiento personal y profesional.*

Como es de observar, el aspecto de la formación del profesorado surge como un elemento clave en los discursos educativos, con aportes significativos para tratar de incidir en el cambio de la cultura tradicional, exclusivamente transmisora de la enseñanza. Se trata de un proceso de transformación educativa que demanda un trabajo reflexivo y colaborativo, pues se trata de la comprensión de la nueva epistemología y de la función educativa del momento. Según los reportes de la investigación documental sobre el tema, la formación del profesorado, definida como proceso, implica una serie de fases o pasos, los cuales se analizan en el siguiente apartado.

b) Fases de la Formación del profesorado

Según aportes de autores como Marcelo (1994), Imbernón (1994), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), el desarrollo profesional del profesorado es un proceso continuo en el cual pueden diferenciarse tres momentos: La Formación Inicial, la Formación del Profesorado Novel y la Formación del Profesorado Experimentado.

- **Formación Inicial:** comprende las actividades organizadas que facilitan al futuro profesor la adquisición de los conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones pertinentes para desempeñar su actividad profesional. Es la formación de pregrado. Lo importante a destacar es el hecho que se realiza antes de ejercer la docencia, como tal. En los años 60 en Venezuela, por ejemplo, la docencia en los primeros grados la ejercían personas con un nivel de escuela primaria, con una formación a través de cursos para ejercer en la primaria. Luego la formación inicial para ser maestro de escuela primaria la concretaban las escuelas normales y los pedagógicos. Posteriormente, en los años 80, se inició el proceso de profesionalización y la formación inicial comenzaron a concretarla las

universidades. Algo semejante ocurrió en los liceos; con la masificación de la educación, los bachilleres que trabajan como profesores tuvieron que profesionalizarse en las universidades y los pedagógicos.

De acuerdo a la revisión de la literatura, la formación del profesorado, en esta fase, ha sido influenciada, a través del tiempo, por enfoques u orientaciones diversas, pues el proceso ha estado vinculado con las teorías que han emergido en diversos momentos sobre la enseñanza el currículum, y el centro educativo. A sí lo plantea Marcelo (1994:2) cuando expresa: “Teorías e investigaciones sobre la escuela, el currículo y la enseñanza configuran, por tanto, el basamento sobre el que se inicia la construcción del edificio conceptual y práctico de formación del profesorado.” No obstante, señala que las orientaciones teóricas y conceptualizaciones, se han centrado fundamentalmente en la formación inicial, y refiere 5 orientaciones teóricas, clarificando, que ninguna comprende de forma total este proceso tan complejo. Dichas orientaciones son:

- a) Orientación académica: se centra en la formación del profesor especialista, quien debe dominar el conocimiento y estructura de la disciplina en la cual se forma. Es decir, el conocimiento del contenido es el aspecto fundamental. En el caso de Venezuela, esta es la orientación que predomina en la formación del profesorado para la educación secundaria y el que se exige, generalmente, para ser profesor de una Universidad. El docente se forma como un aplicador e instrumentador de los saberes producidos por expertos, quienes son los que dicen cómo ha de actuar el docente y qué debe enseñar.
- b) Orientación tecnológica: Es un enfoque que tiene su origen en las teorías conductistas, el enfoque de sistemas y en las tendencias eficientistas y eficientistas, fundadas en la relación proceso – producto. De esta orientación se ha derivado la formación del profesor basada en competencias. Según esta orientación el proceso formativo se da a partir de programas con objetivos formulados en términos de conducta observables, que los aspirantes a ser profesores desarrollan a su propio ritmo mediante materiales instruccionales. Como se puede apreciar, la enseñanza es una cuestión técnica. En Venezuela, el mejor ejemplo de esta orientación lo ha representado la UNA, con su modelo de Educación a Distancia. En un inicio del proceso, los futuros profesionales contaban con unos libros, previamente diseñados con objetivos, lecturas y actividades que los alumnos iban desarrollando a su propio ritmo pero con metas en cuanto al número de objetivos que se evaluaban en los lapsos.

- c) Orientación personalista: Con fundamento en la psicología perceptual del humanismo; supera la concepción de la enseñanza como técnica y la asume como una cuestión dependiente de la percepción que desarrolle el profesor del fenómeno educativo. Así, la formación del futuro profesor considera tres dimensiones: la profesional, la personal y de proceso. Esta tendencia sustituye el concepto de profesor eficaz por profesor suficiente, quien debe tener una percepción positiva de sí mismo, del mundo y de los otros, además de manejar información pertinente. En el proceso de formación del profesorado ya no se enseña a enseñar sino a tomar conciencia sobre el proceso en el cual está inmerso como futuro formador; es como una especie de autodescubrimiento. En este sentido, Marcelo (1994) precisa que, desde este enfoque, un buen profesor es una personalidad única que facilita las condiciones para que otros aprendan, conscientes de que sus estudiantes son individuos.
- d) Orientación práctica: Es una de las orientaciones que más se ha asumido en la formación inicial del profesorado, junto con la académica. Concibe la enseñanza como una actividad compleja, determinada por el contexto, cargada de incertidumbre, que ameritan de respuestas éticas y políticas. La experiencia es considerada como fuente fundamental de conocimientos; es la base del aprendizaje mediante la observación. De acuerdo a esta perspectiva, el futuro profesor inicia su proceso de formación con un proceso de observación prolongado a profesores, cuyo desempeño es catalogado como bueno y de quien se espera aprenda las destrezas en situaciones reales.

Dentro de esta óptica se destacan dos enfoques: el tradicional, según el cual, el oficio de aprender se realiza por ensayo y error, sin establecer conexión alguna entre teoría y práctica. La observación, la imitación y la práctica dirigida son las estrategias esenciales en la formación como docente. El segundo, es el enfoque reflexivo sobre la práctica, según el cual se forma al docente con la capacidad de revisar y pensar su hacer. Es decir, se forma un profesor crítico consigo mismo y, por tanto, con dominio de herramientas cognitivas que le permitan: conocer lo que sucede en su clase; interpretar la situación para teorizar; emitir los juicios correspondientes; planificar el conjunto de acciones de acuerdo a lo analizado, asociando los fines con los medios y, compartir con los demás compañeros sus ideas y experiencia. En este proceso se colocan de manifiesto las consideraciones éticas y políticas de su práctica, porque necesariamente

tiene que referir las implicaciones de su actuación en el contexto. Como es de apreciar la reflexión es asumida como una actividad de análisis técnico.

- e) Orientación social reconstructiva: Es una tendencia en la formación inicial del profesorado, según la cual el futuro docente debe ser un activista político, comprometido con las prácticas educativas y sociales más justas y democráticas. La reflexión no incluye solo el darse cuenta, sino que se orienta a la transformación de las prácticas ideológicas que subyacen como fundamento del orden social. Se ha de desarrollar en los futuros docentes, disposición para analizar el contexto en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y, los supuestos teóricos que han considerado fungido como válidos al respecto, para mantener estructuras de poder. Así, el proceso de formación inicial del profesorado ha de orientarse, esencialmente, a movilizar las concepciones previas de los aspirantes, en cuanto a la enseñanza, y las relaciones de poder instauradas en el contexto educativo. Esta es una orientación que se inscribe en las denominada Pedagogías Críticas representada por autores como: Giroux, Karr, Kemmis, McLaren, Freire, entre otros.

Imbernón (1997), por su parte, apunta que las concepciones sobre la formación Inicial del profesorado responden a fundamentaciones epistemológicas, ontológicas, metodológicas y éticas y en este sentido menciona tres enfoques:

- Un enfoque perennealista, de carácter transmisionista que enfatiza en la formación docente, a partir, tanto del estudio de disciplinas académicas, como de las investigaciones científicas sobre la enseñanza. En ella tiene asidero la premisa de: saber es hacer poder. El docente es considerado un académico enciclopedista.
- La tendencia racional técnica, basada en el esencialismo, la conforman componentes idealistas y realistas, que determinan una cultura técnica y científica. La formación del profesorado se orienta, entonces, a las demandas del mercado, a la competencia y el docente es un experto técnico instrumentador (rutinario) y su figura se analiza desde una perspectiva objetiva, empírica y cuantitativa.
- Las nuevas perspectivas analíticas e interpretativas, en las que ejercen influencias: el enfoque ecológico de la escuela, las perspectivas que consideran al docente como agente del currículum y las teorías sobre la enseñanza personalista, práctica y social reconstructivista. Estas tendencias actuales de formación del profesorado parten de la

premisa de que el profesor es un agente de cambio, un práctico reflexivo, indagador de su práctica; por tanto, se pretende convertir el docente en un investigador en el aula.

Ahora bien, se considera que el enfoque más pertinente al momento de analizar y emitir propuestas en cuanto a la formación del profesorado, considerando el momento que vive el país, es el último, porque resalta la figura del profesor investigador de su propia práctica, en un intento de encontrar esa complementariedad, tan perdida, entre la investigación y la docencia, con fines transformativos.

- **La formación del profesor novel:** es otra etapa de la formación del profesorado que se concreta durante los primeros años de desempeño, cuando el docente se enfrenta a un contexto desconocido y complejo, tal como lo constituye la cultura de las organizaciones educativas. Es, como lo menciona Marcelo (1994), la fase de iniciación a la enseñanza o de profesores principiantes; forma parte del desarrollo profesional del docente. Es un período de transición de estudiantes a profesores; un proceso mediante el cual, las instituciones concretan un programa sistemático a fin de introducir el docente novel en su profesión, ayudándolo a afrontar sus problemas, de tal manera que consolide su autonomía profesional.

Este período de iniciación es importante porque es una etapa en la cual se presentan un conjunto de inquietudes y tensiones, que requieren la construcción un conocimiento pertinente al contexto, a la realidad y que es esencial para formar una identidad profesional propia. En los primeros años de vida profesional, los docentes socializan con el sistema, aprenden a aceptar a sus estudiantes, a sus colegas, a los directivos, a los representantes, asimilan las normas y la cultura escolar a la que se incorporan. Todo ello repercute, no solo en la vida profesional, sino también en el plano personal. Según Marcelo (1994) esta iniciación puede concretarse de tres formas:

- De manera funcional, según la cual los profesores principiantes aprenden la cultura dominante y la incorporan a sus esquemas.
- De manera interpretativa, surgiendo una especie de negociación entre los esquemas personales del individuo y con la cultura escolar, en este período.
- De manera crítica, que enfatiza en el rol de los profesores como formadores e investigadores, en cuyos procesos se esfuerzan por comprender y develar las influencias hegemónicas presentes en la transmisión de valores, normas y costumbres.

Es importante señalar que un programa de formación para profesores principiantes debe contemplar actividades como las siguientes:

- a) Informativas, en las cuales se coloca disposición al profesor de información relacionada con aspectos legales, institucionales administrativos, laborales, institucionales, entre otros.
 - b) Reconocimiento institucional, en la cual se familiariza con el ambiente de la institución, sus colegas, las normas del centro, su filosofía, etc.
 - c) Círculos de estudio, en los cuales se revisan los problemas que se le presenten al profesor en su proceso de iniciación.
 - d) Nombramiento de profesores tutores, que por su experiencia acompañarán al docente en los inicios de su carrera profesional.
- **La Formación del Profesorado Experimentado:** se refiere, como su nombre lo indica, a las actividades que realizan los profesores con experiencia o en servicio, ya sea para su desarrollo profesional o personal con la finalidad de realizar sus labor de la mejor manera. Es decir, una preparación para la realización de sus tareas de manera más eficaz. Está inscrita, por tanto, dentro de la concepción de la formación permanente del profesorado, asumida como un proceso continuo, la cual, resulta imprescindible en los tiempos actuales, pues vivimos un mundo en constante cambio que demanda profesionales preparados para asimilar el dinamismo y generar las respuestas pertinentes a la constante incertidumbre.

En este sentido, esta formación permite a los profesores:

1. Aprender a desenvolverse en un clima de respeto y apoyo que favorece, a su vez, la transformación constante del centro, cuyas repercusiones últimas están dirigidas a mejorar el proceso formativo de sus alumnos.
2. Enriquecer su acervo y mejorar la práctica, involucrándose en un trabajo colaborativo, con todos los actores del proceso educativo.

En esta fase se incluyen los estudios de profesionalización conducentes a grado (especializaciones, maestrías y doctorados) y no conducentes a grado (talleres, congresos, jornadas, círculos de estudio, proyectos de investigación, entre otros).

Este tercer momento, coincide con lo que se conoce como: el desarrollo profesional del profesorado, enfoque que, según Marcelo (1994:315), valora el “carácter contextual, organizativo y orientado al cambio.” Por tanto, se dirige desarrollar la capacidad de indagación y generación de respuesta a las problemáticas que se generan en el hecho educativo

relacionadas con la formación y por ende, con la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización educativa.

Ahora bien, la formación permanente del profesorado, según la revisión bibliográfica, se ha desarrollado dentro de marcos conceptuales, que permiten su comprensión. Se trata de los modelos de formación del profesorado.

El término *modelo* refiere, como lo precisa Flórez (1999:32) una herramienta conceptual para entender mejor un evento. Se trata de instrumentos intelectuales, construcciones mentales, que viabilizan el análisis sobre los fenómenos permitiendo la comprensión de un evento, fenómeno o proceso. Para Álvarez (1999:67) el modelo es “una representación simplificada de la realidad objeto de análisis o estudio, pues refleja sólo algunas características consideradas esenciales por el investigador, obviando las que desempeñan un papel secundario”. Así, el modelo permite representar la realidad compleja en términos simples y resaltar las características esenciales de un sistema, de un evento o fenómeno (Fábregas, 1991)

Es decir, a través de los modelos, se demuestra la consistencia de una teoría y, se interpreta la realidad o la parte de ella sometida a estudio. En toda esta disertación sobre el término *modelo*, se puede apreciar un elemento común y es que se refiere a construcciones elaboradas por la mente humana, cuyo carácter es eminentemente instrumental y que facilita el estudio de la realidad o parte de ella, de manera sistemática.

En este sentido, diversos autores han precisado modelos para explicar el proceso de formación permanente del profesorado; en este sentido, referimos los aportes de Sánchez (2009) quien plantea 5 modelos:

- El modelo de orientación individual. Como su nombre lo indica, cada profesor planifica las actividades que le facilitarán su aprendizaje de acuerdo a sus intereses.
- El modelo de observación y evaluación. Consiste en un proceso mediante el cual el profesor es observado y hasta filmado en sus clases, para recibir retroalimentación. Incluso él debe participar en el análisis de las observaciones. Es un modelo que puede resultar muy efectivo si los profesores no asumieran la observación como evaluación; que es lo que generalmente sucede y se tiende a producir rechazo, en vez de apreciarlo como una oportunidad para reflexionar sobre el proceso es el cual esta inmerso.

- El modelo de desarrollo y mejora. El profesor, previa formación, se inserta en proyectos de innovación curricular, diseños de programas o propuestas institucionales para resolver situaciones o problemas atinentes a la enseñanza en su contexto. El proceso concluye con la valoración de los esfuerzos en función de los resultados.
- El modelo de entrenamiento. Se planifica un programa con objetivos y resultados que se esperan adquieran los docentes para que los reproduzcan en el aula. Luego se les hace seguimiento para apreciar la aplicación de los saberes aprendidos por el profesor con sus estudiantes en el aula. Como se aprecia es una formación desde la cuestión técnica.
- El modelo de Investigación: El profesor problematiza su práctica, recaba información, la interpreta y realiza los cambios que valora pertinentes, para alcanzar la mejora. Los métodos investigativos usados por excelencia son: la investigación acción participante y el hermenéutico reflexivo.

3.2.4. El docente que demanda la realidad actual: competencias

A lo largo del texto se ha venido dilucidando la caracterización del momento histórico y lo compleja que resulta la realidad educativa en general. Ahora corresponde disertar más puntualmente sobre ¿Cómo debe ser el docente de estos tiempos, en términos generales y en términos específicos, para nuestra realidad venezolana?

Si nos ubicamos en la literatura, encontraremos listados de competencias o capacidades que nos señalan perfiles de docentes para este momento, como lo señala el cuadro No. 1. Sobre las competencias que debe tener un docente.

Ahora bien, si revisamos las distintas listas e incluso las diferentes perspectivas, indistintamente de la direccionalidad del discurso se aprecia que todo docente para ejercer requiere de un conjunto de capacidades de tipo: éticas, pedagógicas, investigación, innovadoras y comunicativas, tal como lo señala el gráfico No. 1.

Las competencias éticas, comprenden todos los aspectos valorativos y actitudinales como: afecto, respeto, tolerancia, humildad, alegría, esperanza, compromiso, generosidad, democracia, libertad, entre otros, que deben reflejarse en la acción, pues la congruencia entre el pensar, el decir y el actuar; otorgan autoridad al docente, tal como lo plantea el gran maestro latinoamericano Freire (2004). En el caso específicamente venezolano, el Currículo

Nacional Bolivariano (CNB) (2007:60) incluye, dentro del perfil del docente, los siguientes aspectos que tienen relación con estas competencias éticas:

Listado 1	Listado 2	Listado 3.	Listado 4.
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud democrática • Principios éticos sólidos • Sólida formación pedagógica y académica. • Autonomía personal y profesional. • Amplia formación cultural • Capacidad de innovación y creatividad. <p>Bar, 1999</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rigor metódico • Investigación, • Capacidad crítica • Ética y estética • Testimonio de las palabras en acción • Asunción de lo nuevo • Rechazo a cualquier forma de discriminación • Reflexión crítica de la práctica • Reconocimiento y asunción de la identidad cultural • Conciencia del inacabamiento • Reconocer que somos seres condicionados • Respeto a la autonomía del ser del educando • Buen juicio, • Humildad y tolerancia • Capacidad de lucha en defensa sus derechos • Aprehensión de la realidad • Alegría y esperanza • Convicción de que el cambio es posible • Curiosidad • Seguridad • Competencia profesional • Generosidad • Compromiso • Comprender la educación como una forma de intervenir en el mundo • Libertad y autoridad • Toma consciente de decisiones • Saber escuchar, Reconocer que la educación es ideológica • Disponibilidad para el diálogo • Querer bien a los educandos <p>Freire, 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generador progresivo de aprendizaje • Que entienda las diferencias individuales de sus estudiantes. • Desarrollar la capacidad de autoevaluación de sus estudiantes • Impulsar el trabajo en equipo. • Participar en el proceso de gestión escolar • Informar e implicar a los padres de familia, • Utilizar las nuevas tecnologías. • Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión • Organizar la propia formación continua <p>Cedeño, 2012</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometido • Preparado • Organizado • Tolerante • Abierto a Preguntas • Controlador de Historias • Innovador • Entusiasta con la TIC • Social • Informado <p>Santos, 2013</p>

Cuadro No.1. **Competencias que debe tener un docente según la revisión bibliográfica**

- Poseer una actitud democrática y socializadora, con convicción de libertad, responsabilidad y respeto hacia sus estudiantes, considerándolos como seres sociales.
- Poseer principios éticos sólidos, expresados en una auténtica vivencia de valores, a partir de los cuales, utilizando estrategias metodológicas, contribuyan a la formación de valores en sus estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de hábitos, normas de comportamiento y valores sociales, como parte del proceso de formación de sus estudiantes.

Las competencias pedagógicas, dependen de la claridad teórico - práctica en cuanto a los procesos esenciales inherentes a la profesión: la formación del hombre que requiere la sociedad, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y a la organización educativa, a partir de una mirada filosófica de la Educación como proceso histórico social. Así, el docente no solo debe saber sobre el contenido que enseña, sino cómo y cuándo enseñarlo, a quiénes enseña y dónde enseña. Esto implica, un dominio de la didáctica en su dimensión general y específica; en cuanto a esta última, es menester que el profesor tenga diaphanidad en cuanto a la enseñabilidad de los saberes disciplinares, pues no es lo igual enseñar la Matemática que la Geografía, a manera de ejemplo. Ahora bien, cuando revisamos dichas competencias en el contexto venezolano, apreciamos que se reflejan en el perfil del docente del CNB (2007:59), especialmente en las siguientes capacidades:

- Guiar y orientar la educación de sus estudiantes.
- Tener formación profesional y académica, así como disposición para atender la formación de sus estudiantes, en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas.
- Atender diferenciadamente las potencialidades de sus estudiantes, a partir del diagnóstico.
- Organizar el trabajo con sus estudiantes que tengan necesidades educativas especiales, garantizando su integración al sistema regular.
- Asesorar y dirigir el desarrollo del sistema de actividades y procesos de la organización estudiantil, favoreciendo la autogestión y la capacidad de organización colectiva.
- Utilizar diferentes estrategias para el desarrollo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de optimizar el tiempo y los recursos disponibles.
- Velar por el equilibrio afectivo y emocional de sus estudiantes.
- Dirigir las reuniones con las familias de sus estudiantes.

- Participar en las reuniones técnico-docentes, con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares.
- Promover el trabajo colectivo y solidario de sus estudiantes.
- Promover la orientación profesional y formación vocacional de sus estudiantes.
- Mantener el seguimiento del aprendizaje y la formación de sus estudiantes.
- Coordinar con las instituciones intersectoriales, acciones conjuntas en las que participen sus estudiantes, para impulsar el desarrollo sustentable y sostenible.

La competencia de Investigación, es otra aptitud que requiere un profesor para desarrollar su curiosidad epistemológica, indagar, indagarse y transformar su hacer, a la vez que desarrolla su pensar acertado, es una aptitud que debe ir de la mano con la enseñanza, convirtiéndose en un verdadero intelectual. En el caso del CNB (2007:60), específicamente se hace referencia a la siguiente capacidad:

- Promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje.

La competencia de innovación, es menester para incorporar en su hacer lo nuevo, a la vez que utiliza lo que no es nuevo de manera diferente y efectiva para hacer de su práctica una invención. Como el término lo dice una innovación busca introducir cambios en las prácticas educativas instituidas, que conduzcan a la mejora. Esto abarca el uso de recursos tradicionales y tecnológicos, pero asumiendo la realidad de una forma distinta (Sevillano, 2004). En nuestro país, el perfil docente que aparece en el CNB (2007:60) precisa a tal efecto la siguiente capacidad del docente:

- Manifestar capacidad de innovación y creatividad.

La competencia comunicativa, que incluye el saber escuchar, el saber hablar, el leer y el escribir, la selección de información, el uso de la TIC. Se trata de aptitudes que, junto a la investigación, le permiten informar e informarse, convirtiéndose en un profesional con un gran acervo cultural; en un intelectual, como lo señala Giroux (1990), que tiene plena claridad del mundo en el cual está inserto y, a través de su práctica, emprende acciones transformativas para mejorar las condiciones de todos. En nuestro país, estas competencias aparecen reflejadas en el perfil que refiere el CNB (2007:60), específicamente en las siguientes capacidades:

- Propiciar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's)
- Garantizar una comunicación eficaz, desarrollando la capacidad de escucha.
- Propiciar un ambiente acogedor, abierto y de confianza.

Ahora bien, es importante acotar para terminar este apartado, que las competencias del profesorado tienen mucha relación con el campo de actuación. En cuanto a esto, es conveniente retomar los aportes de Sarramona (2000) para quien el campo de actuación de estos profesionales se caracteriza por ser: *preferente, compartido y complementario*.

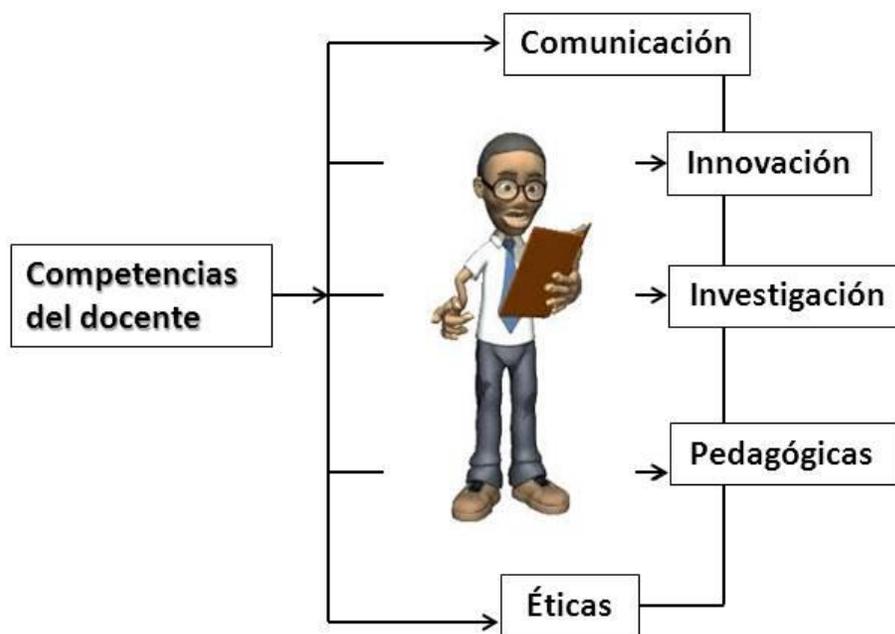


Gráfico No. 4. **Competencias del docente en la actualidad**

El primero, porque es el docente quien sabe lo que debe enseñar, por qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar (lo pedagógico). Para cumplir dicha tarea específica de manera cabal requiere entonces de conocimientos atinentes a: planificación, didáctica, evaluación, e incluso del contexto donde enseña.

El segundo, el ámbito de actuación compartida, porque al ser el proceso educativo una corresponsabilidad social, involucra diversas instituciones y al mismo Estado. Si bien es cierto que la educación se inicia en la familia y prosigue en la escuela, cuando entra en el plano de las actitudes la toma de decisiones es responsabilidad de diversas instancias. En Venezuela, por ejemplo, para casos especiales, los maestros se apoyan en la Coordinación de Bienestar Estudiantil y esta trabaja con la Defensoría Pública a través de la LOPNA; pero también

pueden intervenir orientadores, psicólogos, sociólogos, psicopedagogos, entre otros, según la situación.

El tercero, el campo de actuación del docente es complementario, pues se trata de una influencia, generalmente menor a la ejercida en el tiempo escolar; tiene relación con a las decisiones personales que tocan los intereses de los niños y los padres, tales como la vinculación a actividades relacionadas con: artes, deporte, excursionismo, etc.

3.2.5. Los estudiantes sujetos y objetos del proceso pedagógico

Tal como se plantea en el capítulo I, las condiciones de educabilidad y educatividad, inherentes al género humano, hacen de hombres y mujeres seres constructores de conocimientos, quienes a la vez que aprenden, pueden ejercer influencia en los demás, formar, enseñar. En la medida, en que la sociedad se ha complejizado y ha sentido necesidad promover, controlar e institucionalizar la educación, pues, estas condiciones se han constituido en dos objetos esenciales del proceso pedagógico como son el aprender y el enseñar. Tradicionalmente, el primero, es la actividad esencial que se le asigna al estudiante y, el segundo, se le reconoce como actividad esencial a quien se desempeña como profesor. Actualmente, esto no es tan cierto, de manera categórica porque quien enseña aprende enseñando y quien aprende puede enseñar lo aprendido.

Sin embargo, para efectos de este apartado, pues tenemos que asumir que quien enseña tiene la intención de generar aprendizaje en sus estudiantes y estos, se insertan en los sistemas educativos con la intención de aprender, capacitarse y formarse para ejercer efectivamente una labor y convertirse en ciudadanos profesionales. En la medida en que los estudiantes se comprometen con su proceso de aprender son sujetos de aprendizaje, pero de manera simultánea, en la medida en que los profesores y estudiosos de la Pedagogía y la Didáctica perfeccionan sistemáticamente los conocimientos para ser efectivos en ese proceso de enseñar mejor, para que todos los estudiantes aprendan, estos se convierten en objetos de aprendizaje. De aquí el título de este apartado.

Consideramos que la anterior aclaratoria era necesaria, pues si se inicia este aspecto tratando de conceptualizar al estudiante, nos topamos con una tarea difícil, por no decir que casi imposible. La definición de estudiante está condicionada por las distintas tendencias psicologistas, pedagógicas e incluso epistemológicas sobre el proceso de aprender. Por

ejemplo, si el concepto de aprender se resume al proceso pasivo memorizar esencialmente, pues, el estudiante es un memorizador, receptor. Pero, si el aprender se ve desde una tendencia constructivista, pues el estudiante es un ser activo, constructor de su conocimiento. Igual sucede con las tendencias pedagógicas; de acuerdo a quienes se consideren los actores principales del proceso pues se determina la definición. Desde tendencias que representaron la “Escuela Activa”, por ejemplo, el estudiante dejó de ser un receptor y se convirtió en uno de los actores principales del proceso educativo y sujeto de su propio proceso de formación. Pero, cuando se asume desde ese estudio riguroso de la Pedagogía como disciplina científica, entonces el estudiante es considerado como un objeto.

Ahora bien, considerando los aspectos que hoy se manejan en teoría educativa, los conceptos de enseñanza y aprendizaje que dilucidamos posteriormente, en los próximos numerales, podemos decir, en términos generales, que un estudiante es: *Un ser biopsicosocial*.

¿Qué quiere decir esto para los propósitos pedagógicos o para el docente?

- En primer lugar lo biológico indica que un estudiante es un ser vivo y como tal nace, se desarrolla, se reproduce y fenece. Las implicaciones educativas están en el desarrollo, pues, la evolución cognitiva está directamente relacionada con la maduración de las estructuras anatómicas cerebrales que permiten la cognición. En otros términos como ser biológico se desarrolla y, en este proceso, sufre transformaciones que van condicionando el proceso de aprender, en el sentido que las personas adquieren mayor capacidad de entender el mundo en el cual están insertas. El proceso de aprender no es igual en un niño de tres años que en un joven de 14. Por ello es que existe, por ejemplo, la Psicología del desarrollo y los docentes deben conocerla, pues, les permite entender el proceso de aprender en los diferentes estadios del desarrollo del ser humano.
- En segundo lugar, la maduración biológica, permite el desarrollo de la “Psique”, de la mente y el sistema de conexiones neuronales se complejizan; en la medida que ello ocurre, hay mayor sinapsis, mayor capacidad de aprendizaje; aumenta su capacidad de construcción de conocimientos y adquieren, de manera progresiva, madurez para el manejo emocional.
- En tercer lugar, el proceso anterior, el cognitivo, el desarrollo del aprendizaje está condicionado por lo social. Como lo señala Vigotsky (1979) en la medida que el ser humano interactúa con los otros desarrolla zonas de desarrollo potencial; es decir,

potencia su capacidad cognitiva en la intersubjetividad para alcanzar la intrasubjetividad y elevar a niveles más complejos su pensamiento. De ahí que autores como Sarramona (2000:116) señalen la necesidad en el educador de conocer “cómo evoluciona la sociabilidad del educando, para así actuar de acuerdo con ella...” Esta dimensión social tiene dos aristas personales que son: la interacción individual de cada persona y el desarrollo cognitivo. Entonces, el docente debe conocer la teoría psicoanalítica para entender el desarrollo de la personalidad. En este, sentido se recomienda revisar los aportes de Freud y el psicoanálisis, Erikson (2009), Piaget (1972, 1978), Wallon (2000), Kolhberg (1992), entre otros.

En síntesis, un estudiante, actualmente, debe ser concebido como un *sujeto del proceso educativo, un ser pensante que toma decisiones y participa en su propio proceso de aprender, de ahí su carácter volitivo; un sujeto constructor de conocimientos quien a través de la actividad intelectual, se apropia de las herramientas, de las aptitudes y actitudes para desenvolverse en el contexto.*

3.3. La enseñanza y el aprendizaje en el proceso formativo.

La enseñanza y el aprendizaje se constituyen en dos procesos pilares del proceso formativo, los cuales, tradicionalmente, han tendido a ser identificados o asignados como actividades esenciales de los actores principales del proceso educativo, de acuerdo a la función que desempeña. Así, al docente le ha correspondido el enseñar y al estudiante el aprender. No obstante, al profundizar en la comprensión de ambos procesos, nos topamos con que: quien enseña aprende y viceversa.

Es decir, si bien es cierto que la actividad profesional del docente es la de formar al hombre que requiere la sociedad a través del proceso de enseñar, no es menos cierto que durante este proceso aprende, es aprendiz; entonces, la actividad de aprender no es exclusividad del alumno. Además, toda persona que aprende, puede ejercer influencia en los demás, enseñar, sin tener competencia de docente. Y si a ello sumamos planteamientos como el de Saint - Onge (1997) según el cual, no siempre que se enseña, los estudiantes aprenden, se aprecia una ruptura con la relación causal modernista de la díada enseñanza - aprendizaje, según la cual el docente enseña y el alumno aprende. Es posible que un docente enseñe y un estudiante aprenda durante este proceso; pero, un estudiante puede aprender

pese a la enseñanza del profesor; una persona puede aprender sin estar sujeto a un proceso de enseñanza como tal; un docente al enseñar puede que no genere aprendizajes en sus estudiantes, más él, si puede aprender y darse cuenta de sus aciertos y desaciertos, entre otros razonamientos.

La idea, en este apartado, es presentar unos fundamentos y caracterización general de ambos procesos a fin de propiciar la reflexión pedagógica, pues, los tiempos actuales han generado una cultura de aprendizaje que implica nuevas formas de relacionarse con el conocimiento en los diferentes contextos y que por ende, demanda cambios en la concepción y práctica de la enseñanza como proceso pedagógico.

El manejo de diversos aparatos electrónicos, con los cuales, desde los más pequeños hasta los más adultos, se conectan al mundo del conocimiento, superando las categorías de espacio y tiempo; tienen acceso a mares de información, a través del internet y ello plantea nuevos retos a los sistemas educativos formales, los cuales, tal como lo plantea Pozo (2006:30) no han sido tan permeables al cambio. Incluso este autor afirma al respecto que: “Los cambios predicados, las propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes y profundas que los verdaderos cambios que han tenido lugar en la prácticas educativas.” En otros términos, ha habido una gran producción teórica sobre el deber ser de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero con poca repercusión en la práctica real de enseñanza que se concreta en el aula.

De ahí que Pozo (2006) plantee como alternativa la necesidad de revisar las creencias, las teorías implícitas de quienes ejercemos la docencia y de quienes aspiran a ejercerla, para poder generar un cambio verdadero. Incluso, este planteamiento también lo hace Bruner (1997) cuando señala que ya no es suficiente estudiar lo que hacen los niños y sus profesores sino que se debe determinar lo que creen que hacen y las razones por las cuales lo hacen. Según este autor las prácticas de las aulas están fundadas en una serie de creencias populares sobre la mente de los aprendices.

No obstante, al retomar que dentro de los propósitos de este texto está el facilitar que los docentes inicien la construcción de un marco teórico de la Educación y la Pedagogía, es menester ahondar en los proceso de *enseñanza* como actividad profesional del docente y *aprendizaje* como el proceso que le permite a los seres humanos apropiarse del conocimiento, en la idea de que a partir de esta disertación se genere un reflexión sobre las teorías implícita que propicien una posibilidad, a los futuros docentes y docentes en servicio, de construir un

conocimiento pertinente al momento histórico, sobre estos proceso esenciales del hecho pedagógico.

3.3.1. Fundamentos y caracterización del proceso de enseñar

La concepción de formación y educación determinan un enfoque de la enseñanza, coincidentes con el ideal educativo. Por ello se reitera en este apartado la necesidad de que el docente conozca los fines de la educación en el contexto de desempeño.

Ahora bien, como lo señala Freire (2004) la enseñanza no puede verse como mera transmisión de conocimientos. Implica un proceso de mayor complejidad. En este sentido, el autor referido precisa que enseñar es crear las condiciones para que los estudiantes construyan conocimientos. Se trata de desarrollar un proceso de construcción colectiva de conocimientos en función de la transformación social y de la formación integral. Como lo señala Serrano (1990) la enseñanza durante mucho tiempo consistió en mostrar y suministrar información a los estudiantes. En otros términos en un mero acto de comunicación de información. Pero como los tiempos cambiaron y la información está en todas partes, la función de la enseñanza también debe variar de esta función meramente transmisora.

Así, la enseñanza como actividad profesional del docente en este momento, debe ser entendida como *un proceso pensado, planificado, mediante el cual el docente crea las condiciones para que sus estudiantes eleven sus niveles cognitivos y se apropien de las herramientas que les permitan desenvolverse en un contexto y asumir su vida en forma autónoma y libre.*

Caponi (2005:22) señala que el enseñar debe estar dirigido a desarrollar en los estudiantes herramientas que les permitan ser capaces de buscar y seleccionar información, “comprenderla y transformarla en saber propio, creando un ambiente que estimule la discusión y el debate, la creatividad, el trabajo, la convivencia y la búsqueda de un saber cada vez más autónomo y personal”. Ello coincide con lo expresado también por Saint-Onge (1997) cuando hace mención al imperativo de desarrollar a través de la enseñanza la

capacidad de aprender a aprender, es decir, se deben desarrollar las habilidades para producir los conocimientos, el propio saber.

En tal sentido, el trabajo de aula debe estar orientado por propósitos claros que deben ser conocidos por los estudiantes, que impliquen su libre y protagónica participación en el aula, a través la práctica del diálogo entre personas y saberes, para que se medie el proceso de construcción de conocimientos, pues, el trabajo de los alumnos debe estar dirigido a la adquisición y/o desarrollo de competencias en la solución de problemas.

Debe enfocarse la enseñanza a la generación y difusión de conocimientos en función de necesidades realmente sentidas por los estudiantes y la misma sociedad; debe ser un proceso favorecedor de las estrategias dialógicas, que impliquen y propicien el intercambio de información y saberes en función de la comprensión de la realidad. Se trata de concreta la verdadera función democratizadora del conocimiento a través de la educación sistemática. Y esto es válido desde el infante hasta el adulto. Por ejemplo: el niño tiene que entender que el aprendizaje de la escritura y la lectura deben tener propósitos comunicativos y las actividades de aprendizaje deben enfocarse en esta dirección. La copia y el dictado acrítico y sin referente socio cultural, aplicado mecánicamente carece de significado en la enseñanza de las habilidades comunicativas por escrito. En el caso de los jóvenes y adultos se aprecia que, la información al alcance de todos, hace de las investigaciones documentales un constante corte y pegue irreflexivo.

Tal planteamiento demanda en los docentes retos en cuanto a las estrategias para comprometer a los estudiantes en un verdadero proceso de formación. Quizá el diálogo, la discusión, la reflexión, el conflicto cognitivo, sean estrategias que hayan que ponerse de plano, para que la búsqueda y selección de información se conviertan en actividades generadoras de verdadero conocimiento.

Como lo señala Bravo (1997) pensar en una pedagogía renovadora significa la superación de la práctica intuitiva del docente y, por el contrario, la enseñanza debe estar asociada a procesos investigativos del enseñante, que permita perfeccionar y reflexionar sobre lo que hace. Este es el gran reto.

En síntesis, en este tercer milenio, la enseñanza, como un proceso complejo debe caracterizarse por ser un proceso:

- Dialógico, que propicie el intercambio de ideas y la reflexión, aspecto que se relaciona de manera directa con la competencia comunicativa que exige el CNB (2007) cuando plantea

que el docente tiene que garantizar una comunicación eficaz y desarrollar la capacidad de escucha.

- Contextualizado, de tal forma que los contenidos sean pertinentes con la realidad, de asuntos con significado para los estudiantes. En este sentido la enseñanza se relaciona con las competencias del profesorado atinentes a su condición como mediador de aprendizajes y promotor social.
- Investigativo, para que le permita al docente revisar sus éxitos y desaciertos de manera sistemática. En esta tarea la práctica de la investigación –acción – participante y la hermenéutica resultan métodos muy pertinentes.
- Innovador, de tal forma que contribuya al cambio y a la mejora. Este aspecto también se relaciona con las demandas del CNB (2007) cuando señala dentro del perfil de competencias del profesorado el manifestar capacidad de innovación y creatividad.

Ahora bien, como lo señala Pozo (2006), el cambio en los sistemas educativos formales requiere nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Aquí se pudieran numerar más características e indicaciones sobre cómo debe enseñar el docente, pero resulta que si los profesores no tienen claridad en lo relativo a cómo se genera el aprendizaje, cómo se adquiere el conocimiento, todo los aportes se convierten en palabrería. Incluso, enfatiza este autor, en la necesidad de trabajar sobre la base de las creencias o teorías implícitas que tienen los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, cierto es que no hay teoría sin práctica, ni práctica sin teoría; todos tenemos una idea de cómo se enseña y cómo se aprende porque nos hemos sometido a esos procesos. El problema es que, generalmente, son teorías implícitas y como lo señala Achilli (2000) “Los procesos de aprendizaje son constitutivos de las mismas prácticas docentes.” En la generalidad de los casos, de una manera inconsciente e irreflexiva.

De lo expuesto en este epígrafe, se aprecia la pertinencia del siguiente apartado sobre el aprendizaje, en la intención de presentar una visión sobre cómo se construye el conocimiento que sirva como referente a los lectores, para examinar las creencias sobre este proceso cognitivo y comiencen a pensar el proceso de enseñar desde una óptica más profesional, pues, como lo señala Pérez Echeverría (2000) las creencias sobre el aprender y el enseñar se relacionan con la forma en que aprendemos y enseñamos. Incluso, la misma Serrano (1990) precisa al respecto que si la intención de los docentes es lograr que sus

alumnos aprendan, tienen que comprender en qué consiste el proceso de aprendizaje. De aquí la pertinencia del siguiente apartado.

3.3.2. Fundamentos y caracterización del proceso de aprender

La inquietud fundamental que orienta este apartado es intentar dar respuesta a la interrogante ¿Qué es el aprendizaje?

El aprendizaje humano, como lo señala Serrano (1990), es un proceso lugar que se genera en el cerebro de las personas. Por tanto, es una construcción interna, mediante el cual el individuo adquiere la capacidad de elaborar una representación personal de la realidad o de una parte de ella. Es un proceso activo y dinámico mediante el cual el individuo transforma un conocimiento previo (que puede ser una idea, una noción), a la vez que interpreta una información nueva, integrándola a sus antiguos esquemas. Estos son concebidos como representaciones de una situación específica, los cuales determinan la actuación ante situaciones similares, permitiendo la apropiación de la nueva información; incluso, autores como Rosas y Sebastián (2001) afirman que los esquemas, junto con las operaciones constituyen los dos tipos de estructuras cognitivas, que Piaget diferenció en su teoría.

Es imposible concebir el aprendizaje como una mera acumulación de conocimientos, copia o reproducción de la realidad que parte de la nada o el vacío. Por el contrario, en este proceso intervienen factores como: “las experiencia, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad” (Coll y Solé, 1995: 16). En otras palabras, aprender implica una reorganización profunda y reflexiva de la realidad a partir de concepciones preestablecidas que vamos construyendo en la interacción con los otros. El aprendizaje es un proceso en el cual se conjugan los saberes cotidianos y científicos, produciéndose desequilibrios en los esquemas para dar paso a la asimilación y reacomodación de las estructuras mentales. Estas son concebida por Piaget como sistemas de transformación que permiten captar la globalidad y autorregular los elementos que la van integrando (Rosas y Sebatián, 2001).

Dicho de otra forma, en la medida que el ser humano se topa con un objeto, a través de sus sentidos percibe información que estos tienen independientemente de si los observa o no, la cual organiza (como forma, color, tamaño, etc.) de manera global, unitaria; pero, de manera

simultánea surge otra transformación, cuando el objeto forma parte de un conjunto integrado de acuerdo a algún criterio de orden, pues surgen los elementos, por ejemplo, de progresividad y regresividad. No obstante, todos los cambios que se generan en la mente, siempre están en función mantener la visión unitaria que es la autorregulación. Como se aprecia, las estructuras cognitivas tienen tres propiedades básicas: de totalidad, de transformación y de autorregulación.

Tal como lo expresa Pozo (2000), no puede concebirse el aprendizaje como una actividad meramente reproductiva o acumulativa, pues el aprender no es hacer fotocopias mentales del mundo; todo lo contrario, es un proceso complejo que no para, sino que constantemente está en activo y va de menos a más.

Ubicándonos en la escuela, los educandos aprenden y se desarrollan en la medida en que construyen significados adecuados con respecto a los contenidos que se enseñan. Según Coll y Solé (1995:27) el proceso de aprendizaje “supone una movilización cognitiva desencadenada por un interés, una necesidad de saber.” En el surgimiento de tal interés o motivación, que está directamente vinculado con el sentido del aprendizaje, no sólo se involucran las capacidades cognitivas, sino que se desencadenan aspectos emocionales como el autoconcepto, construido a través de las relaciones interpersonales de los protagonistas, implicando aspectos valorativos. El autoconcepto es la elaboración de una imagen de sí mismo, con la cual el individuo se enfrenta a la tarea, generándole expectativas que dependerán en alto grado de la forma de vernos u apreciarnos. Este de alguna manera se construye de la apreciación que recibimos de nuestros semejantes en especial de los adultos significantes.

Un ejemplo de ello para ser más claro, es el mensaje que puede dar un profesor o profesora cuando al interactuar con sus alumnos dice:

_Margarita, a Ud. que se le facilitan la Matemática pase y realice el ejercicio.

O puede ser, por el contrario:

_Pase Juan a la pizarra, intente resolver el ejercicio con Pablo, porque Ud. nunca entiende.

Ante tal situación posiblemente, alumnos como Margarita van a encontrar más sentido al aprendizaje de la matemática que Juan quien está recibiendo mensajes que le permiten construir una imagen de sí mismo de incapaz para aprender este saber específico.

El aprendizaje, entonces, puede asumirse como *un proceso complejo mediante el cual, las personas construyen conocimientos; involucra aspectos **biológicos** porque intervienen procesos neuronales para transformar la información; **Psicológicos** relacionados con los intereses, motivación, expectativas, emociones, autoestima, entre otros; **epistemológicos** dados por el cambio conceptual metodológico de las ideas previas que logra modificar las estructuras mentales y **Sociales**, ya que le permite su inserción en el contexto por la aceptación y cumplimiento a las pautas y normas.*

Para Pozo (1996) el aprendizaje es un proceso en el que lo aprendido es producto de la información nueva, interpretada a la luz de lo que ya sabemos. Así, se genera un cambio en las ideas, como consecuencia de su interacción con la nueva información; se dice entonces que se aprenden significados. Según este autor, un buen aprendizaje posee ciertas características como:

- Implica un cambio duradero: Todos los aprendizajes implican cambio, más no todos los cambios generan aprendizaje de la misma calidad. El cambio por ejemplo, puede ser una información alojada en la memoria a corto plazo, que al poco tiempo se pierde por desuso.
- Lo que se aprende debe transferirse a otras situaciones: la generalidad de veces, frente a situaciones nuevas no somos capaces de generalizar nuestros aprendizajes. Es común, en nuestro medio las quejas porque lo aprendido no se sabe aplicar al contexto. Se puede decir que en realidad tal proceso no ha tenido el carácter sólido que se esperaba, o mejor dicho, no se ha dado aprendizaje, porque cuando realmente hay construcción la transferencia se hace automática.
- Es consecuencia directa de la práctica realizada: la cual debe plantearse de tal forma que contribuya a generar reflexión mediante la concientización e internalización de las limitaciones y potencialidades, convertidos en conocimientos que a medida que se adquieren se convierten en motivos para seguir aprendiendo de la experiencia, surgiendo ideas y acciones nuevas.

Como es de apreciar, se trata de una concepción sobre el aprender, asumido como un proceso que parte de la premisa de que el conocimiento se construye a partir de un proceso interno, dinámico, de constante construcción y reconstrucción de esquemas, formando nuevas estructuras mentales que les permiten a los seres humanos, hacer nuevas lecturas de la

realidad y emprender mecanismos de transformación de sus condiciones de vida y las del colectivo.

Esta forma de asumir el aprendizaje descarta posturas mecanicistas o transmisionistas que conciben al discente como un simple receptor de conocimientos acabados o absolutos. En consecuencia, estudiantes y profesores son aprendices; es decir, seres de praxis que de manera simultánea accionan y reflexionan sobre su mundo y contexto de acción. En tal sentido, en los sistemas educativos formales, la función del profesor va a ser de mediador para que el estudiante construya aprendizajes significativos; el aprendizaje es indisociable a procesos reflexivos y dialógicos, pues como señala Vigotsky (1979) se genera en la intersubjetividad, en la relación con los otros.

En este sentido, se precisan algunos principios:

- a) Se estructura con problemas de la realidad, por tanto, implica la selección de los mismos en el entorno cercano a la realidad del estudiante.
- b) Involucra el trabajo colectivo, serio e intenso, como es la selección de un proyecto relevante, que coadyuve en la construcción de conocimientos propios, de la comunidad y cuya solución esté en función del bienestar social.
- c) El aprendizaje se construye mediante la discusión, el análisis y búsqueda de referencia de los problemas en que se subdivide el proyecto.

A manera de síntesis, se refiere el aporte de Flórez (1994:235) quien plantea que “...el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. Es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona.”

Por último, si un profesor quiere ser efectivo en su práctica pedagógica tiene que tener claridad en cuanto a cómo aprende el que aprende, para que pueda plantear y ejecutar un proceso de enseñanza de forma efectiva.

3.4. Las instituciones específicamente educativas y su futuro.

Cuando se hace referencia a las instituciones específicamente educativas, orientamos la disertación hacia la Escuela, como un agente educador clásico, pues es la institución encargada de esencialmente de la educación de los ciudadanos, de transmitir, conservar y ampliar el acervo cultural de los pueblos, que se democratizó a partir de la era industrial.

Quizá insistamos en el término escuela, pero revisemos dentro de este término las instituciones dedicadas a atender a los ciudadanos desde el preescolar hasta el final de la adolescencia, que coincide con el liceo.

La escuela como organización educativa *se define como una unidad social creada con la intención de alcanzar unas metas específicas. Debe contar con un sistema más o menos rígido de jerarquías que organizan las diferentes tareas, establecen diversas funciones y marcan los objetivos, así como también los resultados a conseguir.*

3.4.1. La escuela en el contexto general: algo de historia

A medida que el ser humano complejizó sus formas de organización social, como lo señala Prieto (1990) la información y el conocimiento crecieron a tal magnitud, que ya fue insuficiente la transmisión espontánea; se hizo necesaria la organización y sistematización de la comunicación, emergiendo la escuela como medio de transmisión de la herencia cultural. Como lo explica en sus tradicionales clases de Historia de la Educación el Maestro Temístocles Salazar, la escuela se inicia en el bosque y el primer maestro fue el mago, el chamán, el hechicero. Según Lemus (1973) este primer enseñante, es sustituido por el sacerdote y luego si surge el maestro, pues, hubo necesidad de personal capacitado, con dominio del conocimiento y de un método para enseñar. Señala este autor que, en sus primeros momentos, la escuela era a la intemperie, bajo los árboles, bajo los pórticos, a veces en una relación directa de un solo profesor y un alumno.

La escuela nace, entonces, para transmitir el conocimiento, en el cual se incluyen los valores y la misma organización social. En sus inicios estuvo muy ligada a la formación del carácter, la disciplina, la moral, a las prácticas sociales; luego estuvo signada por la religiosidad. Sin embargo, en los inicios no estaba a disposición de todos los sectores de la sociedad, porque surge la división del trabajo y las élites en las comunidades ejerciendo poder. Aspecto planteado en el primer capítulo, cuando se diserta sobre la educación como proceso histórico social y se hace alusión a las cuatro épocas.

Como se aprecia, la escuela surge para responder a la necesidad reproducir los conocimientos de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; en otros términos tiene una función formadora de las nuevas generaciones para que en el futuro ocupen las posiciones de los adultos en las comunidades, cuando estas así lo requieran.

Sarramona (2000) remonta la aparición generalizada de la escuela con la instauración legal de los derechos civiles proclamados por la Revolución Francesa, a finales del siglo XVIII. No obstante, su consolidación, en lo atinente al acceso para todos, se tardara muchas décadas y va a estar impulsada por la revolución industrial y la instauración de los sistemas republicanos y del sistema capitalista en el mundo. Según este autor, la potenciación de la escuela como institución educativa emerge muy relacionada con proyectos generales de desarrollo social; de ahí que las razones que la justifican sean de tipo:

- Político, para hacer posible la democracia social y, preparar la mano de obra que necesita la sociedad industrializada.
- Social, para complementar la educación familiar e informal (religiosa).
- Pedagógico, pues, supuestamente posee la organización y los recursos humanos necesarios para concretar la acción educativa de manera sistemática, que los sistemas republicanos demandan.

Según Lemus (1973) la escuela ha evolucionado de manera lenta y ha pasado de un poder a otro, según la situación hegemónica imperante: de la familia a la iglesia y, de esta al Estado. Esto no descarta que, aún en el mundo de hoy, existan sociedades en las que cualquiera de estas formas de organización social controle la escuela. Ahora bien, según este autor las razones que hicieron posible el surgimiento de la escuela como institución educativa que hoy conocemos y por la que todos hemos pasado, son:

- La complejidad de la vida social, pues con fines de subsistencia la comunidad doméstica cerrada se abre a la comunidad social.
- La división del trabajo, pues surgen las diferentes ocupaciones y cada quien se vale por sí mismo, entre esas la del maestro.
- El crecimiento del acervo cultural, que ameritó de personal capacitado para concretar la transmisión.
- La demasiada influencia del factor afectivo, que limita la acción educativa por parte de la familia a una acción de protección, en lugar de preparar a sus miembros para una vida azarosa y compleja.
- La convivencia entre iguales, que favorece la socialización, la convivencia.
- Las diferencias económicas entre las familias, que no permite a todos los miembros de las nuevas generaciones tener las mismas posibilidades, entre otras.

Autores como Álvarez (1995) y Rubiano (2009) señalan que la escuela, como la institución de hoy día, nace con la modernidad, en el siglo XIX, época que trajo consigo cambios determinantes para todos los sectores sociales. Emerge como una institución necesaria para la formación del hombre racional.

Recordemos que la Modernidad se conoce como un proceso histórico impulsado por la Ilustración; en si se trata de un tiempo en el cual se instituye la razón humana como única vía posible y verdadera para explicar la realidad, sin recurrir a cuestiones míticas, ni supersticiosas. Así, la razón se impone sobre la religión. Como lo plantean algunos marxistas, es un momento en el cual evoluciona el pensamiento burgués y surge la figura del Estado democrático y por eso asumen la Modernidad y la Ilustración como un proyecto político. Rubiano (2009), señala que es en este contexto que surge la escuela como una institución al servicio de la razón, del trabajo, del mercado, del capital y en función, supuestamente, del progreso. En tal sentido, va a tener como funciones: la acumulación de conocimiento, la propagación de disciplinas y la progresiva transmisión de conocimientos para tener una población informada.

Según el mismo Prieto (1990):

“La escuela es, como parte de la comunidad, un organismo especial en el cual la sociedad dispone el ambiente para que los individuos, mediante un proceso intencional, continúen y perfeccionen el proceso de educación espontánea que se ha venido realizando (...) en el seno de la familia, en la calle y en los demás grupos con los cuales se ha puesto en contacto el niño”

Como es de apreciar, se trata de una concepción de la escuela desde el punto de vista funcionalista, que resalta la intencionalidad explícita de la sociedad, de acuerdo a sus necesidades, para formar el hombre que se requiere en un momento determinado. De ahí que surja el Estado como ente rector y regulador de la educación.

Para los críticos, la escuela surge como un aparato del Estado, para mantener la hegemonía y, como instrumento para reproducir los esquemas de poder. En este sentido, Martínez Bonafé (1995:79) expresa: “las escuelas, en su dimensión institucional, reproducen las relaciones hegemónicas...”

Lo cierto es que en la medida que el sistema capitalista industrialista avanzó, hacia el capitalismo tecnológico y neoliberal, la escuela se hizo insuficiente para concretar la formación de los ciudadanos que requiere la sociedad y fue necesario la organización de los sistemas educativos, cuya reestructuración ya comprende la posibilidad de asistir a la escuela desde

que los bebés están en la cuna hasta, prácticamente, su mayoría de edad, cuando deciden incorporarse a la fuerza del trabajo o proseguir formación profesional en las universidades (Ver Capítulo I. Organización social de la educación).

Así, actualmente ya no se habla de la escuela incluso, como la institución encargada de la educación de los miembros de la sociedad, sino de la organización escolar, porque la escolarización se amplió y las instituciones se multiplicaron, se complejizaron y además, su estudio se permeó de los aportes de saberes como la administración y la economía y surgen nuevos temas en su estudio como: la mejora de la escuela, escuelas eficaces, escuelas inteligentes, la gestión escolar, entre otros.

Ahora bien, sea porque la escuela surge con el proyecto civilizatorio de la Modernidad o porque emerge como aparato ideológico del Estado, para mantener el sistema de organización social capitalista, la escuela en este momento, como institución social, tiene que trascender el rol meramente transmisor del conocimiento y la información porque la misma está en todas partes. Como lo señala Pozo (2000: 38)

...la escuela ya no puede suministrar toda la información relevante, porque esta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela, lo que sí puede es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información, proporcionándoles capacidades de aprendizaje que les permitan una asimilación crítica de la información.

A la escuela el momento actual le demanda retos, porque ya no vivimos en la modernidad, la época de las verdades absolutas y del conocimiento universalmente válido; todo lo contrario, vivimos un momento caracterizado por la volatilidad del conocimiento, por un dinamismo exacerbado, por un materialismo y consumismo devastador, por un sistema tecnológico industrialista depredador, entre otras particularidades, que demandan de a las nuevas generaciones desarrollo de capacidades distintas a las demandadas en la Modernidad. Hoy día es poco útil a los seres humanos la memorización mecánica de los contenidos, pero resulta extremadamente útil, apropiarse de los sistemas de comunicación a través del internet, por ejemplo. Entonces, como lo plantea Sarramona (2000), la escuela se enfrenta hoy a un conjunto de desafíos dentro de los cuales precisa:

- Las transformaciones en la familia, que cada día se diversifican; se proliferan las familias monoparentales, las familias compuestas por homosexuales, etc.; y la incorporación de ambos padres al mundo laboral.
- La existencia de múltiples fuentes informativas.

- La existencia de un mundo globalizado, en el cual las fronteras no existen.
- El gran dinamismo poblacional de unos países a otros.
- La pluralidad del pensamiento y de las corrientes ideológicas en un mismo contexto social.
- La transformación constante del mundo laboral, como consecuencia de los cambios tecnológicos y las tendencias económicas.
- El desplazamiento de los valores tradicionales por los materialistas, hedonistas, efímeros, marcados por un comportamiento consumista e individualista, que traen como consecuencia una desorientación moral.

Conviene ahora preguntarnos luego de estas deliberaciones históricas sobre la escuela, surge la inquietud, en términos generales en cuanto a ¿Cuál será su futuro?

3.4.2. El futuro de la escuela: algunas aproximaciones

Iniciar la reflexión sobre este aspecto, trae a mi memoria algunas vivencias del mundo profesional y personal que, valoro procedente compartir. En primer lugar, quiero remitir dos parábolas que refiere Pérez (2003). La primera versa sobre un hombre que duró congelado casi cien años y despertó atónito, porque todo había cambiado a su alrededor: carros, metros, rascacielos, teléfonos, televisión, hipermercados, computadores,...y paremos de contar. El asunto es que aturdido y sin ninguna referencia cercana, se topa con un cartel que se leía Escuela y entra; por fin se reencuentra con su tiempo. Allí, casi todo seguía igual: los contenidos, la forma de enseñar, la organización del aula, los pupitres en fila, el pizarrón, entre otros. Esta es una narración que nos induce a pensar la resistencia de la escuela a los cambios; permanece anclada a esquemas de otras épocas, que distan de la realidad que vivimos.

La segunda parábola de Pérez (2003) pertinente para reflexionar sobre la escuela del porvenir refleja la escuela alejada de la vida y, al respecto, como elemento ilustrativo, cuenta que un chico muy habilidoso pasaba su tiempo inventando y fabricando cosas y con frecuencia solía decir, algo así como: tengo que dejar de aprender porque me toca ir a la escuela. El mismo autor al reflexionar sobre el relato precisa que una de las fatalidades de la escuela actual, es su alejamiento de la vida. Describe entonces el mundo escolar como un mundo artificial, dentro de uno real.

Ahora bien, como lo señala Sancho (2009:15): al reflexionar sobre la escuela y la educación del futuro “en realidad el futuro está en el presente.” Es menester detenerse a ver el hoy de la escuela, en función de lo que pasa en el contexto mundial, nacional, local y hasta familiar, para proyectar su futuro.

Quizás, sea preciso entender el diferentes presentes de la escuela a través de referentes biográficos, porque todos pasamos por la escuela como estudiantes, como padres y representantes y, algunos como maestros y gestores. Es posible que al revisar nuestras vivencias tengamos relatos sobre la escuela, que pueden coadyuvar en la comprensión del presente y en la proyección de su futuro, pues tal como lo señala Balderas (2013) “los sucesos del mundo social (...) implican una construcción por medio del actuar de sus integrantes.”

Entonces, creando significados sobre el tema relativo a la escuela del futuro, vienen a la mente las memorias de la vida profesional y personal. En primer lugar comparto con los lectores un hecho sucedido en Octubre de 1993, en mi experiencia de maestra. Un par de niñas, de las aparentemente más adaptadas a la escuela, se acercan en los primeros días del año escolar, para comentarme que habían revisado el calendario y ya sabían cuántos días tenían libres por festivos dejaban de asistir a la escuela y, se lamentaban de los feriados que caían sábado y domingos. Estábamos comenzando período escolar; venían de dos meses de vacaciones. En su cara de picardía revelaban un rechazo evidente a la escuela que en ese momento no pude entender, pues, la institución, de carácter privado, era muy bonita, contaba con una serie de recursos que yo nunca tuve y a mi me encantó la escuela. Es importante señalar que para aquel momento, aún no estaba el auge de todos los aparatos electrónicos de hoy día, pero igual la escuela no les agradaba del todo. Es posible que en todos los tiempos haya niños que no les haya gustado la escuela, el asunto en cuestión es por qué, pues cuando el hecho se generaliza, pues se convierte en un problema.

El hecho descrito hace emerger inquietudes como ¿Qué no les atrae de la escuela? ¿Cómo debería ser la escuela para que agradase a los niños? ¿Por qué a mí sí me encantaba la escuela que me formó, aun cuando escribía y copiaba más; cuando se jugaba solo en recreo, cuando la organización del aula era en fila, mirándonos los cogotes? ¿Por qué a mí me gustaba, aun cuando las aulas no estaban dotadas de tantos recursos? Pueden ser hechos aislados, pero también pueden darnos visos sobre la escuela en los diferentes presentes, que forman parte del pasado y nos pueden ayudar a advertir el futuro.

Ahora bien, en mi experiencia familiar, en pleno siglo XXI, en el rol de madre, he pasado la escolaridad de mi hijo argumentando razones por las cuales debe asistir a la escuela. Incluso, en algún momento me comentó haber hecho una encuesta a sus compañeros de clase y, según él, a todos les aburría la escuela. También he escuchado otros niños de la familia comparar la escuela con la cárcel. Incluso, en una jerga familiar, uno de los niños manifestó su deseo, de manera muy espontánea, en cuanto a que su aula de clase fuese una fiesta todo el tiempo.

Sin embargo, en la medida en que los niños han crecido, pues, como que se les ha clarificado más el panorama y, dependiendo del docente y de las actividades, el gusto por la escuela aumenta o disminuye. Al menos, percibo que han entendido que ir a la escuela es un requisito para proseguir estudios, formarse para el trabajo a través del cumplimiento de responsabilidades y de un horario. También comprenden, de cierto modo, que es un deber legal de los padres hacer que sus hijos asistan a la escuela y cumplan con sus deberes. No obstante, comparto mi asalto más impactante en mi responsabilidad materna: la interpelación de mi hijo, a los nueve años, sobre la posibilidad de estudiar a través de internet. Dentro de sus argumentos señalaba que le mandaban las asignaciones y él las hacía en casa. Este ha sido un tema de reiteradas conversaciones, en las que he tenido que recurrir a explicar los aspectos referidos a socialización que cumple la educación a través de la escuela y, destacar cada hecho que ocurre en la institución, malo o bueno, como una oportunidad de aprender, que no lograría en casa. Para tranquilidad de ambos, este año el docente envía las tareas por internet y mi hijo siente algo satisfechas sus expectativas.

Cantidad de veces me pregunto ¿Por qué no les gusta la escuela a los niños? La respuesta de ellos esencialmente es que se fastidian. Pero cuando se les observa en los días que permanecen en el hogar operar con todo una gama de recursos diversos (electrónicos y no electrónicos): computador con internet, DS, Wii, teléfono celular, textos diversos, juegos pedagógicos (rompecabezas, legos, ajedrez, etc.) y un sinfín de cosas más; ellos, pasan del uso de un aparato a otro; juegan, ven videos, ven películas, ven comiquitas, dibujan, escriben, colorean, consultan en internet, leen libros impresos y digitales, comentan entre ellos. En algunas oportunidades hacen dos cosas simultáneamente: por ejemplo, juegan en la tabla y ven televisión; juegan en el ordenador y escuchan música. También les da por tocar instrumentos musicales. Por supuesto, la parte menos atractiva es la del cumplimiento de las

asignaciones escolares, especialmente cuando son copias, ejercicios matemáticos, escritura de números, etc.

Entonces, en esta sociedad de consumo, como es la actual, con la presencia de niños con estos recursos ¿Qué escuela les motiva y agrada? Pero a los que tienen pocos recursos y que tampoco les motiva, ¿Qué escuela desean? Igual, es increíble ver cómo los niños de ahora manejan con destrezas los aparatos electrónicos, a veces sin mayor adiestramiento y en general, tienen mucha información sobre diversos temas.

Quizás en las diferentes narrativas podemos entender que detrás de la situación motivacional de los niños en los diferentes presentes, puede subyacer una explicación sobre la escuela del presente como una institución resistente al cambio y alejada de la realidad como lo señala Pérez (2003) a la vez que avizora la verdadera escuela del futuro.

No obstante, como lo señala Sancho (2009) quizás subyace en que el modelo de escuela que se conoce hoy, proviene de un modelo surgido en el siglo XIX y universalizado en el siglo XX. Épocas muy disímiles a siglo XXI, pues, según la autora, cuando las escuelas comenzaron a convertirse en las instituciones burocrática que hoy conocemos, no existía, por ejemplo, una investigación sistemática sobre el aprendizaje de los individuos. En otros términos, se trata de un modelo de escuela basado en concepciones de sentido común, sin comprobaciones científicas; por ende, el conocimiento es concebido como conjunto de hechos sobre el mundo y procedimientos para resolver problemas que debían ser retenidos en la cabeza del estudiante, mediante la transmisión del profesor, quien debía conocerlos primero, para luego transferirlos en un orden que iría de lo simple a lo complejo.

No es difícil comprender que un modelo semejante choque con un presente, en pleno siglo XXI, que da cuenta de una sociedad del conocimiento, informatizada a través de las TIC. Es decir, la cuestión se coloca más clara, cuando valoramos que la escuela de hoy, pertenece a un modelo de sociedad industrializada en la cual todos los estudiantes se formaban en función de asegurar la estandarización y por eso se reglamenta y se instituye en una analogía de la fábrica.

En el modelo de escuela industrialista, los alumnos estudian los conocimientos elaborados por la ciencia, los cuales se aprenden en clase, bajo el control del profesor; los alumnos viven en un mundo secuenciado en cuanto a entornos de desenvolvimiento: familia, escuela, comunidad; el texto escrito es considerado como la fuente actual del conocimiento;

en términos generales, se trata de la escuela como una institución pensada para un grupo reducido de estudiantes, que tenían que adquirir conocimientos.

¿Cómo puede ser pertinente en este momento la escuela como institución heredada de la era industrialista, cuando vivimos en la era del conocimiento?

Pensar en la escuela del futuro pasa por: pensar que el proceso que allí se desarrolle tiene que dar respuesta al momento histórico, fundado en la sociedad del conocimiento, por tanto, tiene que abrirse para todos, con estructuras y recursos propios del momento como lo son las TIC, sin eludir los aportes científicos sobre cómo se genera el aprendizaje y comprender que este se genera en todos los lugares; entonces los estudiantes ya no deben ser concebidos como receptáculos vacíos, para entender que todos los individuos llegan a las instituciones con una historia que puede potenciar o limitar el proceso formativo. Por ende, no se puede proseguir con una escuela para la transmisión pasiva de información sino que su orientación tiene que ser hacia la creación de nuevas formas de generación y distribución de conocimiento. Las generaciones del siglo XXI, se mueven en un mundo digital, vagan por mares de información y son influenciados por una gran diversidad de valores, formas de comportarse, de vida, que tienen que ser consideradas en la escuela de este momento, incorporando diversos recursos en el proceso de aprender a leer y escribir. (Sancho: 2009).

Para San Martín (2014) en la escuela del futuro desaparecerá la clase magistral; el aprendizaje será permanente, personalizado y costoso; estará centrada en el desarrollo de habilidades y su principal fuente será internet. Según esta autora, la revolución tecnológica propiciará grandes cambios a los sistemas educativos y las instituciones se convertirán en entornos interactivos. El profesor, no será un transmisor de información, sino un guía que orientará al estudiante en su propio proceso de aprender, a través de un currículo personalizado, que se adecue a las necesidades de los estudiantes. El papel del docente será entonces más relevante, pues tendrá el reto de desarrollar en sus estudiantes, el nivel de criticidad para la selección la información, pues no toda la que navega por internet es correcta. Incluso ya se plantean cambios en las infraestructuras, pues el mobiliario del aula debe permitir la movilización, deben existir muchas posibilidades de conexiones eléctricas, bancos de datos, internet, etc.

En este ejercicio de investigación, en el cual se conjuga lo documental con lo vivido, apreciamos las posibilidades de cambio de la escuela para un futuro cercano, a la vez que

entendemos el rechazo a este modelo de escuela tradicional por las nuevas generaciones, porque poco responde a la realidad que viven.

En Venezuela, algo se ha andado, con la dotación de portátiles en todos los niveles, pero, no se trata solo del recurso tecnológico, sino de una serie de cambios en las concepciones pedagógicas y en las estructuras educativas.

Ahora bien, luego de estas reflexiones sobre la escuela y su futuro, luce procedente dedicar el siguiente apartado a la **Escuela** en el marco específico de nuestro país, pues la Historia permite conocer el pasado, entender el presente y vislumbrar el futuro, en nuestro caso particular.

3.4.3. La escuela en el contexto venezolano: reseña histórica

Como lo señala Rubiano (2009: 274) la historia del país da cuenta de cómo ha sido la educación en los diferentes momentos y, cómo la misma está ligada a la organización político social. Refiere por ejemplo, que en la época colonial, a la escuela asistían los descendientes de los mantuanos, al igual que en la antigüedad los hijos de nobles y escribas. Precisa este autor que “el proceso educativo se inició a través de una especie de globalización arcaica que comunicaba las ideas que en ese momento movían el mundo, ideas que se mezclaron con la sangre de los precursores de nuestra libertad.” La mejor referencia la tenemos en la Educación de Simón Bolívar por su maestro don Simón Rodríguez, quien estaba influenciado por las ideas de la Ilustración. Este es reflejo de que la educación para estos tiempos fue clasista, a ella tenían acceso los niños de la clase acaudalada; eran quienes tenían las posibilidades de pagar al maestro. La primera escuela se creó en 1591.

Según Bonilla (2004) es a partir del siglo XVI, con la creación de conventos en los centros coloniales, se van conformando escuelas con preceptores formales. Pero, en sus inicios son de corte elitista; a estas instituciones no asisten ni siquiera todos los gentiles de la época.

No obstante, la trascendencia la educación en esa época fue tal que, los mismos precursores de la Independencia, aprecian su importancia y, como consecuencia centran sus reformas en el poder de la educación para formar los nuevos ciudadanos, de tal forma que sean capaces de sostener el progreso de los pueblos. Incluso, se refleja en el célebre pensamiento de Bolívar cuando plantea que un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción.

Los libertadores en la gesta independentista, apreciaron la importancia de la educación para la vida de la República, pues se dieron cuenta que requerían ciudadanos para la liberación, ciudadanos que como lo afirma Rubiano (2009), que estuviesen formados para la libertad, con capacidad de romper con las cadenas de la sumisión. Esta es una aspiración que no se lograba a través de la escuela de las primeras letras, razón por la cual Don Simón Rodríguez propone dentro de los cambios el surgimiento de la Escuela Elemental. Esto dice que cada sistema de organización político, organiza la escuela de acuerdo a sus intereses. Ello explica el sentido del decreto de 1821 promulgado por Bolívar, a través del cual todos los centros educativos de la República pasaban a pertenecer al Gobierno.

Sin embargo, Don Simón Rodríguez avizó que la educación al servicio de la causa republicana no podía estar orientada por la Ilustración, pues esta solo servía para mantener los privilegios de los grupos que asumieron el poder. De ahí que proponga una educación social y por tanto, la escuela para la República tenía que ser social y a ella asistirían todos los miembros y estaría fundada en el trabajo. La idea era crear una educación que orientada a consolidar una actitud liberadora en la población que rompiera con los esquemas clasistas heredados de la colonia Española. Según refiere Prieto (1990:225) para Simón Rodríguez educar es enseñar al hombre a tratar con las cosas e infundirle ideas sociales; enseñarle una industria que asegure su sostenimiento y una moral que regule sus relaciones con los otros. Los varones debían aprender oficios como la albañilería, carpintería y herrería, por ejemplo. Esto no caía bien en los descendientes de los mantuanos o blancos criollos; pues ellos aspiraban que sus hijos en el futuro aprendieran los conocimientos que les permitiera la administración de los recursos. Entonces, las ideas y prácticas de enseñanza del maestro del Libertador, que no era otra cosa, como lo señala Paladines (2008), un proyecto de educación social, chocaron con las costumbres y sentimientos de la época.

De todas formas, consolidada la República se requirió de una educación en función del desarrollo social y del crecimiento económico, entendido este más como distribución de bienes. No obstante, era bastante exigencia para unas incipientes escuelitas, como lo expresa Rubiano (2009). Según este autor, en 1843, asistían 13.100 jóvenes de una población aproximada de 250 jóvenes que tenía la república. Existían tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y científica o universitaria. A pesar de estas reformas la educación no avanza mayoritariamente pues, 37 años después la matrícula de alumnos era de apenas 15.226. En 1870 Guzmán Blanco declara la educación como popular, gratuita y obligatoria;

se avanza en cuanto al número de escuelas; se dan las primeras señales de profesionalización del maestro en la UCV, con la creación de la cátedra de Pedagogía Primaria.

Para finales del siglo XIX se reforman las escuelas de Educación Primaria y se promulgan por decreto los estatutos reglamentarios para la organización general de la instrucción primaria, gratuita y obligatoria; se divide la educación en grados, se establecen kindergarten o jardines de infancia, se crean las escuelas especiales para sordos, ciegos, etc. Igualmente, se diversifican las especialidades y surgen las escuelas de artes y oficios, escuelas de bellas artes, los politécnicos, las escuelas técnicas y agropecuarias. También se precisan los criterios para la obligatoriedad de la educación, los objetivos de las escuelas federales, la formación y la selección de los maestros, los deberes de los maestros, con respecto a los métodos de enseñanza y el sistema de evaluación. (Rubiano, 2009)

A pesar de las reformas, la educación entra al siglo XX, con una situación insostenible pues son más los días feriados que los de clase. Aunado a ello, menos del 20 % en edad escolar estaba inscrita. Esta situación es el reflejo de las estructuras políticas económicas del momento con matiz feudal, basada en la producción y exportación de rubros como el cacao y el café que no ameritaban mucha mano de obra calificada. Además, cuando asume el poder Juan Vicente Gómez, ya ni siquiera la escuela funciona como aparato ideológico del Estado, porque en Venezuela imperaba un régimen autoritario. Es un tiempo donde aumenta el número de escuelas, pero no se cuenta con los recursos para la buena dotación de los planteles. Es una época en la que interesa una educación científica para las élites.

Con la muerte de Gómez, surge un proceso de transformación política, encaminado hacia un régimen de libertad y justicia. Se generan movimientos políticos heterogéneos que van a repercutir en la educación: se aprueba la Ley Orgánica de Educación, se amplía la atención escolar al sector rural y fronterizo, entre otras cuestiones. Comienza en Venezuela el auge petrolero, pero también el proceso de masificación de la escuela. Para 1948 se cambió el turno completo por dos medios turnos para que mayor número de niños asistiesen a la escuela. Entre los años 60 y 90 se elevan los índices de escolarización y se concreta toda una política de expansión de la escuela primaria. Recordemos que también se da una modernización del país y movimientos migratorios internos que significan abandono del campo y creación de una alta concentración de la población hacia la zona norte costera, porque allí se asentaron las grandes industrias y las fuentes de trabajo.

No obstante, como lo señala Rubiano (2009) las reformas en los planes de estudio pues no fueron tan significativas en cuanto a transformaciones profundas. Siempre los cambios eran más de carácter populista que en función de un proyecto país. Incluso, en algún momento se pensó, que a la final, al sistema pseudo democrático que se instala desde la década de los 60 no le convenía desarrollar una educación que formara generaciones críticas como lo rezaba la Constitución del 61. El país desarrolló una economía mono-productora, dependiente del petróleo. Eso con el tiempo instauró una cultura de importación y consumo a la cual no escapó la educación. Como ejemplo de esto, están las reformas en los programas que se dieron en la década de los ochenta y noventa; por ejemplo, la que se gestó en los años noventa es copia del proceso de cambio educativo español. El currículo es casi una copia del famoso Libro Blanco de España. No se introducen cambios transformadores, sino que traemos modelos foráneos y los aplicamos, aun cuando no se ajusten a nuestra realidad.

Con la llegada de la Revolución Bolivariana al poder se propone una refundación de la educación; se plantea un modelo educativo basado en la inclusión. Surgen los Simoncitos para la Educación Inicial; la Escuelas Bolivarianas con una jornada corrida, para favorecer la situación familiar de los niños al valorar que la mayoría de madres están incorporadas al mundo laboral. De acuerdo al planteamiento de la Educación Bolivariana se aspira que la escuela emerja como el espacio en donde se llevarán a cabo los procesos transformadores del individuo, para la producción y el desarrollo endógeno, en el cual se aprenda haciendo y se enseñe produciendo. La intención es desarrollar una educación por y para el trabajo como mecanismo de autorrealización, para la participación comunitaria; entonces bajo esta dirección, la escuela debe convertirse en un centro de formación permanente para:

- El cambio cultural, político, social y económico; para la formación integral, la creación y la creatividad
- La promoción de la salud y el respeto a la vida.
- Las innovaciones pedagógicas, pues, la verdadera transformación del currículo se llevaría a cabo con la puesta en práctica de experiencias pedagógicas exitosas e innovadoras, así como actividades creadas orientadas a favorecer el desarrollo personal y social de los actores involucrados en la escuela y su entorno.
- El uso y el desarrollo de las Tecnologías de la Información en Educación,
- La organización y funcionamiento de Consejos Comunitarios
- El desarrollo de la comunicación alternativa

- Consolidar la paz.

También se crearon los Liceos Bolivarianos. Para concretar el proyecto educativo se crean políticas orientadas a crear igualdad de condiciones; surge el Programa de Alimentación Escolar; el Canaima Educativo, la dotación de la Colección Bicentenario, entre otras acciones; se rescata la gratuidad de la enseñanza prohibiendo el pago de matrícula; se reestructura el Sistema Educativo y se formaliza el Currículo Nacional Bolivariano, como construcción colectiva.

No obstante, como las rutinas instaladas al interior de los centros educativos no han variado el funcionamiento, que se asemeja más a una fábrica, que a instituciones formadoras de personas con las características que demandan los fines educativos; en las aulas, salvo algunas excepciones, se siguen repitiendo los procedimientos de siempre, casi que los mismos contenidos, de manera acrítica e irreflexiva. De alguna forma, esta situación refleja la falta de conciencia de lo que realmente es el proceso de transformación que propone la Revolución Bolivariana; la falta de un verdadero cambio cognitivo en cuanto a lo que significa formar para una Patria donde la equidad y la justicia sean pilares fundamentales, aún es un pendiente.

3.4.4. Las Instituciones educativas en el contexto venezolano actual.

Bajo este epígrafe se comparte información relacionada con las instituciones educativas formales, es decir que forman parte del Sistema Educativo Bolivariano y, por tanto, acreditan la formación.

En primer lugar, es importante señalar que en nuestro país existe la educación pública y privada para los dos subsistemas: el de Educación Básica y el de la Educación Universitaria, bajo la rectoría del Estado a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), y del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT). El primero, tal como se señala en el Gráfico No. 3 del Capítulo I., abarca los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media. En los dos primeros niveles, el proceso formativo se lleva cabo en escuelas públicas ya sean para la educación inicial o preescolar, algunas convertidas en Simoncitos. Estos Centros pueden depender directamente del MPPE, o de las gobernaciones de los Estados o de las Alcaldías. La Educación Primaria (de primer grado a 6to), se concreta en Escuelas Bolivarianas, Escuelas

Estadales o en Escuelas Municipales. En algunas, está incorporada la etapa Preescolar del nivel de Educación Inicial. Algunas tienen el Programa de Alimentación Escolar (PAE), poseen comedor, laboratorio de Computación, atención médico odontológica, entre otras. También existe la alternativa privada en este nivel.

La Educación Media se concreta en los Liceos, algunos convertidos en Liceos Bolivarianos y otros son Escuelas Técnicas Robinsonianas. Todos los Liceos Públicos dependen directamente del MPPE y también gozan del programa PAE. Ahora bien, en los tres niveles hay oferta de Educación Privada, pero todas las instituciones para poder acreditar tienen que estar inscritas en el MPPE. Las instituciones privadas tienden a recibir el nombre de colegios, para establecer la diferenciación. Existen instituciones privadas que tienen todos los niveles del Subsistema de Educación inicial, iniciando la etapa preescolar hasta egresar con el título de Bachiller de la República en una mención específica. Los egresados de las Escuelas Técnicas Robinsonianas son acreditados como técnicos medios.

Es importante señalar, que un número significativo de instituciones educativas de carácter privado, son administradas por el clero católico y otras religiones, pero se adscriben a los lineamientos del MPPE; algunas, incluso son apoyadas por el Estado a través de un subsidio, especialmente a las que funcionan en el Subsistema de Educación Básica. Aunque también existen las instituciones laicas, de las cuales algunas reciben subsidio por el Estado.

El Subsistema de Educación Universitaria, se concreta en las Universidades, las cuales están adscritas al MPPEUCT ya sean de carácter público o privado, en ambos niveles: Pregrado y postgrado.

Ahora bien, en este momento es procedente también hacer mención a las instituciones que han emergido dentro de la política educativa de inclusión, como son las Misiones Educativas, las cuales son definidas como políticas sociales creadas con la finalidad de distribuir, la riqueza y los recursos financieros del país, a fin de garantizar el disfrute de los derechos sociales y fortalecer la participación social de la y el ciudadano, favoreciendo en primer lugar, a las personas con menos recursos económicos excluidos en cuanto al accesos de bienes y servicios como: educación, salud, vivienda, entre otros.

Las Misiones se crean a partir del año 2003. Actualmente, en educación permanecen vigente los siguientes:

- **Robinson I:** surge con la finalidad de eliminar el analfabetismo enseñando a leer y a escribir a jóvenes y adultos, promocionando la comprensión lectora.

- **Robinson II:** garantiza la prosecución al sexto grado de los alfabetizados, así como a toda la población que ha dejado incompletos sus estudios en educación básica.
- **Ribas:** es un programa educativo que garantiza la continuidad de estudios en el sistema educativo, a la población que no había logrado ingresar o culminar los estudios de educación en el nivel de Educación Media.
- **Ribas Técnica:** Brinda capacitación técnico-productiva en áreas como mecánica industrial, gas, electrónica, construcción civil, petroquímica, agropecuaria, entre otros.
- **Sucre:** Garantiza el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo.
- **Alma Mater:** Creada con el propósito de promover la transformación de la educación universitaria venezolana, impulsando la articulación territorial e institucional en función de las líneas del Proyecto Nacional Simón Bolívar, a fin de garantizar el derecho de todas y todos a una educación universitaria, de calidad, sin exclusiones.

3.5. El currículo y sus implicaciones en el proceso formativo.

“Camino abierto, flexible y pertinente que convoque a todos a caminar, a sumar y a aunar esfuerzos, a construir realidades y a vivir posibilidades soñadas. Un camino muchas veces no expresado, no señalado pero sí caminado, sí construido, el cual siempre posee compañía: la huellas de los caminantes.”

Ofelia Roldan Vargas, 1999.

Currículo es un término de uso reciente en la lengua Castellana, según lo refiere Sevillano (2005); su uso se generaliza a partir de la década de los 80. Para Sarramona (2000) el término currículo proviene del latín currículum, que significa “camino”. Sin embargo, en la cuestión educativa el currículo puede definirse desde varias perspectivas: el estudiante, el profesor, administración educativa y desde las corrientes teóricas. De ahí el calificativo de ser un término polisémico, es decir que tiene diferentes acepciones.

Entonces, desde la perspectiva del estudiante, tradicionalmente la palabra currículo se ha utilizado para designar el conjunto de asignaturas y actividades a realizar en un tiempo determinado, en función de alcanzar un nivel educativo, una carrera, un oficio, etc. (Sarramona, 2000; Moreno, 1996). Desde la figura del profesor el currículo tiende a ser concebido como el ámbito académico de desempeño; es decir, el ámbito desde el cual se materializa la acción pedagógica y, se convierte entonces, en una fuente de proyección, reflexión y valoración de la profesionalidad del docente. Desde la administración educativa, se define como el conjunto de prescripciones que los centros escolares deben cumplir para

alcanzar la formación de los estudiantes, de acuerdo a lo establecido con la normativa legal que rige el sistema educativo en un contexto determinado. Desde las diversas posturas teóricas, pues el currículo ha tenido diversas concepciones: como plan de estudio, como saber disciplinar, como concepto pragmático que orienta la formación de personas responsables; como experiencia docente, pues los profesores interpretan los planes de estudio y pueden optar por reproducirlo, reflexionarlo y criticarlo, obviarlo o emprender procesos de cambio como lo señala Stenhouse (1995).

Para autores como Moreno (1996) y Sevillano (2005) el término currículo es polisémico y en el devenir ha recibido los variados significados; así se tiene:

- Conjunto de disciplinas de estudio (Siglos XVII y XVIII).
- El currículo como conjunto de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación. Como se aprecia, esta concepción equivale al proceso de planificación y tiene mucha relación con el auge del paradigma conductista. Es una concepción que se incluye en la perspectiva del currículo como sistema tecnológico o de producción. El currículo es entonces asumido como un diseño estructurado de los resultados que se pretenden alcanzar, formulados a través de los objetivos específicos, en términos de conductas observables. La calidad de la enseñanza se concibe en función de la calidad de los productos y resultados. Los profesores pasan a ser instrumentadores del currículo diseñado por expertos. El currículo es definido como un plan de instrucción, como una herramienta de trabajo para la consecución de fines educativos; es un producto. Como se aprecia, esta es una concepción marcada por la influencia del paradigma tecnológico que representa la lógica científicista de la corriente filosófica positivista, al servicio del eficientismo y eficientismo del sistema capitalista industrializado. Esta postura adquiere fortaleza en los años 50 y se basa en la lógica de los medios fines, enmarcado en la tendencia positivista, que pretendió convertir el currículo en un asunto racionalidad, de reproducción de la verdad absoluta y universal.
- El currículo como proceso. Con la evolución de la Psicología en lo atinente a las teorías del aprendizaje, especialmente con el auge de perspectivas como el procesamiento de la información, la teoría de sistemas, la corriente cognitiva, se le da un sentido renovado al término. El currículo es asumido como un proyecto complejo orientado al desarrollo del pensamiento reflexivo; se concibe como proceso orientado a desarrollar experiencias de aprendizaje, que se diseña en función de las necesidades e intereses de los estudiantes

previamente diagnosticados, a partir de los cuales se formulan los objetivos, se seleccionan los contenidos, se prevén y organizan las experiencias de aprendizaje y el mismo proceso de evaluación. Se trata de una concepción inscrita en el paradigma interpretativo fenomenológico, que se desarrolla a partir de la década de los 70.

- El currículo como forma de selección cultural, sometidas a las relaciones de saber y poder. (Martínez Bonafé, 1996). Es la postura socio crítica del currículo que lo asume como forma de reproducción de los saberes y estructuras hegemónicas. Desde esta óptica quien tiene el poder, tiene el conocimiento que debe reproducirse y por tanto, el currículo es utilizado como un instrumento para mantener estructuras hegemónicas, lo cual se concreta cuando se trata de privilegiar un tipo de conocimiento u otro. Entonces, a través del currículo, desde el paradigma crítico, se pueden develar cuestiones de poder, en la que se colocan en juego la posibilidad de destacar una identidad cultural o subjetividad como ideal, como proyecto, entre diversas posibilidades. No obstante, por su carácter social, puede convertirse en un espacio de maniobra que revele las contradicciones sociales, mediante el reconocimiento de los problemas sociales, a través del desarrollo de la capacidad de interpretación crítica. Como lo señala Apple y Beane (2000:156) el currículo “se basa en la creencia de que el conocimiento nace para los estudiantes y profesores cuando se relaciona con algo que es serio.” Por tanto, el conocimiento adquiere valor cuando desarrolla capacidad en las personas de comprender el mundo, actuar en él y transformarlo, en función de la mejora de sus condiciones de vida y las de sus semejantes. Desde esta postura, se trasciende la idea del conocimiento como listas de conceptos, hechos y destrezas que deben dominar los estudiantes, en un momento dado y luego olvidan, para aprobar pruebas estandarizadas. Todo lo contrario, para los estudiantes el conocimiento influye, de manera determinante en la vida de las persona, incluyendo la suya, porque guarda estrecha relación con las comunidades y la vida real de la gente. El currículo como reflexión, como praxis, inscrito en el paradigma socio crítico, introduce el análisis ideológico y teórico que subyacen en el currículo, con la intención de develar la reproducción de las estructuras hegemónicas que subyacen ocultas en el currículo oficial y en el currículo oculto.
- El currículo para el mundo postmoderno. Se trata de un currículo que considere los problemas del mundo actual, de un mundo en el cual se superaron las fronteras y se convirtió en un mundo globalizado debido al auge de la TIC y a las particularidades del

momento, que como lo señala Coll (2013), han dado origen a una nueva ecología del aprendizaje propia de la sociedad de la información, la cual contrasta con los sistemas educativos fundados en la escolarización universal. El hecho de que el aprendizaje sea continuo durante toda la vida; que las personas se participen en múltiples escenarios y sean influenciados por diversos agentes educativos, que ofrecen las TIC, dan como resultado la adquisición de las competencias de acuerdo al aprovechamiento que se hagan de las oportunidades y de los recursos que se tengan a disposición; el hecho de que emerjan nuevas necesidades demandante de nuevos aprendizajes, requiere el desarrollo de la capacidad para aprender de manera constante, para adquirir los nuevos conocimientos, que permitan el aprender en situaciones y contextos diversos. Todos estos son aspectos que marcando tendencias y trayectoria personales para la adquisición de conocimiento, pero que a su vez, chocan con las prácticas escolares uniformes e igualitaristas. Según el autor referido, esta situación se manifiesta en síntomas como: el desinterés y desmotivación por lo que se aprende en la escuela y se expresan en bajo rendimiento, absentismo, fracaso escolar, poca participación protagónica en las actividades de enseñanza y aprendizaje, entre otras. Dentro de las consecuencias de esta situación en el currículo se pueden mencionar la pérdida de sentido de muchos contenidos escolares para los actores principales del proceso: estudiantes, profesores y comunidad familiar. En este sentido propone como alternativa, dentro de la conciencia de esa nueva ecología del aprendizaje, la redefinición del: para qué (las intencionalidades), qué (competencias y contenidos) y cómo (actividades de enseñanza y aprendizajes).

Como se puede apreciar, las diferentes concepciones curriculares se inscriben en las posturas paradigmáticas presentes en los distintos momentos históricos. Pero, como lo señala también Sevillano (2004), dichas formas de asumir el currículo están contaminadas por la ideología dominante en el momento, por las concepciones filosóficas emergentes y por las características histórico culturales que, de una u otra forma, impregnan los postulados educativos y las diferentes instancias y/o ámbitos, dentro de los cuales el currículo constituye el escenario desde donde el profesorado toma las decisiones para concretar el acto formativo.

Según Roldán (1999) las teorías curriculares dan pie a diferentes tipos de currículo cuya tipificación depende de factores como: *la naturaleza e intención del conocimiento*, que da cuenta del enfoque epistemológico y de los criterio para seleccionar contenidos; *la jerarquía de valores* anhelados por la sociedad, que orienta el sentido de la educación expresado en

inquietudes como: ¿por qué y para qué se estudia?; *las relaciones entre la escuela y la sociedad*, si van de la mano o son antagónicas y, *la naturaleza de los de las relaciones psicopedagógicas* entre los actores del proceso ¿Qué las mueve? ¿La búsqueda conjunta de la verdad o la transferencia de verdades acabadas? ¿Las relaciones son complementarias o hegemónicas a través de la evaluación? ¿El error se valora como elemento generador de aprendizaje o como indicador de retraso?

De todo lo expuesto, se puede concluir que no hay una definición terminada y última del currículo educativo o escolar, sino que el mismo es concebido en función de: *las bases filosóficas y pedagógicas* que sustenten la educación de un país o sociedad y que se enmarcan en un proyecto político, social y económico, *las características del momento histórico* que determina el ideal de hombre a formar y, *la situación de la escuela en relación con la sociedad* a través de la actuación de sus profesores, de los contenidos y actividades que se desarrollan en su contexto interno y externo. Estas determinan las implicaciones educativas, pues, el currículo se convierte en la pauta de actuación del docente. De la forma como el profesorado interpreta el currículo lo desarrolla. No obstante, dicha interpretación depende, como se señalan en otros epígrafes precedentes, de las creencias que manejen los profesores y estudiantes sobre los proceso de enseñar y aprender, tal como lo plantean autores como Pozo (2006).

Roldán (1999) plantea que el currículo es la expresión de un proyecto humano en la medida que permite a los sujetos educativos, abrirse a nuevos horizontes y reafirmarse como personas, a la vez que desarrollan sentido de pertinencia social, en consonancia con un proyecto histórico cultural de país. Visto así, entonces, el currículo se orienta a la formación integral de los ciudadanos, que se concreta a través de un proyecto educativo institucional, el cual se deslinda de un proyecto educativo nacional, y este, a su vez, se desprende del proyecto histórico cultural de un país, el cual, debe impregnado de las características del momento.

En este sentido, para efectos del fin formativo que cumple este texto, se precisa al *currículo como el conjunto de fundamentos teóricos (filosóficos, pedagógicos, psicológicos, políticas, científicas, entre otras) criterios, planes de estudios, concepciones metodológicas, programas y todos y cada uno de los procesos y recursos académicos, humanos y materiales que servirán para orientar la formación integral de las nuevas generaciones, de acuerdo con el proyecto de país.*

Ahora bien, luego de esta disertación sobre qué es el currículo educativo, surgen otras inquietudes atinentes a cómo se diseña y desarrolla el currículo, es lo que se pretende desarrollar a continuación.

3.5.1. El diseño del currículo educativo.

El diseño de un currículo se refiere a la construcción colectiva de cómo debe desarrollarse el proceso educativo en términos generales y específicos. Debe partir de los fines educativos de un país que generalmente se contemplan en las bases legales o, al menos, estar en consonancia con los mismos, pues allí están contempladas las intenciones más generales del ideal de hombre que se aspira a formar, tal como se plantea en el capítulo 1, en el apartado 3.

El diseño curricular debe también dar cuenta de unas bases teóricas filosóficas y pedagógicas referenciales desde donde se formula, que clarifique la concepción epistemológica ¿Cómo se construye el conocimiento científico? ¿Qué concepción de ciencia fundamenta la propuesta? y axiológica ¿Cuáles son los valores que sustentan el proceso y que permite hacer la selección de los contenidos; la concepción de los procesos esenciales del hecho pedagógico como son los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y las ópticas desde las cuales se definen e incluso, que refleje la concepción educativa en general. También se deben clarificar el rol del estudiante y del docente y cómo debe ser la relación entre ellos, e incluso, de la institución en general con el contexto externo. En otros términos como lo señala Roldán (1999), el diseño curricular debe dar cuenta del: qué, para qué, por qué, cómo, cuándo del aprendizaje.

No hay un esquema absoluto para elaborar un diseño curricular, pero, generalmente el proceso comprende más o menos las siguientes etapas o pasos:

- **Una fase diagnóstica;** es revisar el pasado y el presente, para proyectar el futuro. A partir de esta fase se identifican los problemas, las necesidades, los recursos disponibles, entre otras cosas. Generalmente se hace considerando el contexto externo como el interno a la institución.
- **Una etapa conceptual o de precisión del marco teórico;** es la etapa desde donde se formula la concepción filosófica y pedagógica que resulte más pertinente para la orientación del proceso formativo de las nuevas generaciones. Se destaca la concepción curricular desde donde se parte. Sarramona (2000) plantea con más precisión en esta fase aspectos relacionados con lo: filosófico, pedagógico, sociopolítico, lo psicológico y lo epistemológico, a manera de ejemplo.

Lo *filosófico* incluye la explicitación de los fines que persigue el currículo los cuales deben ser coherentes con los fines educativos, reitero, y, a partir de ellos se desprende el concepto de hombre a formar, es decir la concepción antropológica. *Lo pedagógico*, abarca los concerniente a los proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, desde los cuales se delimitan los objetivos o competencias, los contenidos, cómo desarrollar el proceso, entre otros aspectos. *Lo socio político*, tiene que ver con la descripción del contexto general y particular desde donde se parte. En lo general se destaca la descripción del momento histórico y en lo más específico la realidad del país, de la región y de lo local. *Lo psicológico* se refiere al marco que explica cómo se genera el aprendizaje en las personas si el planteamiento es conductista, cognitivista, Histórico cultural, etc. Lo epistemológico, es atinente al concepto de ciencia que determina la selección de los contenidos y su secuenciación.

- **Una fase de planificación;** contempla las características y funciones de estudiantes y profesores, o de los egresados según sea el nivel educativo. También en esta fase se trabaja con la estructura curricular y el plan de estudio. Hay quienes refieren los términos de maya curricular o mapa curricular. Hasta aquí se habla del macro diseño. Luego se perfila lo más fino o el micro diseño que es la parte de la precisión de contenidos, competencias u objetivos, estrategias metodológicas, contenidos y evaluación.

Ahora bien, después de haber realizado los planteamientos anteriores que intentan ubicar al lector en lo atinente a qué se puede entender por currículo, como se elabora, se considera necesario hacer otro alto para responder a otra inquietud qué surge ¿Cómo se desarrolla el currículo?

3.5.2. Desarrollo curricular.

En este apartado se aspira, como lo señala Marcelo (1994) proporcionar una idea sobre cómo “aterriza” el diseño y se convierte en proyecto de trabajo. Señala al respecto que todo currículo, con independencia de su tendencia conceptual, se orienta a la mejora y transformación, las cuales se concretan mediante el desarrollo del currículo, que no es otra cosa que la descripción de cómo la propuesta curricular se concreta en la práctica.

Para Casarini (1999) el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular, a la aplicación del diseño, cuyo proceso sirve para retroalimentar,

cambiar, confirmar y ajustar progresivamente el currículo formal al currículo real, tratando, simultáneamente de tender al logro del currículo formal, en la medida que el diseño se ajusta y modifica. De ahí que esta autora señale que tanto la fase de diseño como de desarrollo no pueden o deben concebirse por separado, pues ambas son interdependientes. La propuesta tiene que ser clara y sus fundamentos deben derivar opciones de operatividad. Como lo señala Stenhouse (1995) la utilidad de un diseño curricular está en la capacidad de estimular, en los involucrados, la reflexión sobre la práctica, considerando las condiciones del contexto donde se desarrolla, la naturaleza de los contenidos que incorpora y a quienes va dirigido. Pero eso va a depender del modelo curricular por el cual se opte. Hay modelos en los que el diseño se va construyendo con el desarrollo o viceversa.

En otros términos, el desarrollo curricular es el que le da sentido a la propuesta de cambio que se plantee, pues siempre que surge un proceso de reforma curricular se hace con la intención de transformar la realidad educativa de una sociedad o institución, a partir de problemas que se detectan en la fase de diagnóstico, punto de partida para el proceso de diseño.

Ahora bien, ¿Quiénes son los responsables del desarrollo del currículo? En primer lugar, este es un asunto de la gestión educativa, en quienes recae la dirección educativa, en los diferentes niveles e instituciones, son corresponsables de este proceso de operatividad del diseño; pero, quienes realmente lo concretan o no, son los profesores, de ahí que haya quienes señalen que el puente entre el diseño y el desarrollo del currículo, es la formación de los profesores; ésta y la disposición de los docentes son los agentes del currículo, con los que se puede generar el cambio. Con la primera, se puede abonar el camino para la segunda. Para ser más precisos, la formación del profesorado en el diseño curricular puede y debe generar disposición a su puesta en marcha, a su desarrollo. Quizás sea menester, como lo señala Marcelo (1994) de acompañar, de manera explícita, la propuesta curricular con un sistema de apoyo, que describa las acciones viables para lograr el cambio, en las cuales la formación del profesorado es un aspecto fundamental. Incluso, pudiera hacerse un plan operativo, que incluya también los cambios administrativos requeridos para concretarla.

3.5.3. El currículo en el contexto venezolano: una reseña histórica

El término currículo es de corta historia en nuestro contexto, pero revisando los referentes históricos educativos podemos decir, que sus inicios son propios del proceso de formalización e institucionalización de la educación. De acuerdo a lo que refiere Rubiano (2009) es en 1894 cuando se promulgan los estatutos reglamentarios para la organización de la Educación Primaria y se precisan aspectos como: los objetivos de las escuelas, la formación de los maestros, sus deberes, los métodos de enseñanza y de evaluación. Esta organización dice ya de una incipiente propuesta curricular. No obstante, según este autor, es hasta 1902 cuando se diseñan los primeros programas de educación primaria, elaborados por el Consejo de Instrucción del Distrito Federal, con el nombre de “Programas Provisionales de Enseñanza Primaria para las Escuelas Federales de la República”. El período que sigue, es de inestabilidad política y económica, con presencia del régimen opresor gomecista, que poco refiere en cuanto a un avance en la transformación educativa de manera significativa en cuanto al currículo como objeto de disertación.

Luego, la realidad cambia y se da un giro a la educación; no tanto para favorecer la calidad sino la cantidad. Autores como Rojas (2006) y Rubiano (2009) hacen mención al proceso de democratización de la educación promovido por Medina Angarita en 1941 y que continúan bajo el mandato de Rómulo Gallegos, en 1948, el cual fue más en términos de cantidad que calidad, pues, no se logra la modernización del sistema educativo nacional. Pero luego viene otro período político autocrático, el de Marcos Pérez Jiménez, en el cual no se reportan cambios curriculares significativos.

Es hasta la primera presidencia del Dr. Rafael Caldera (1969-1974) cuando se genera un gran movimiento en el sistema educativo, que devino en la creación de los programas de preescolar, se revisaron y actualizaron los programas de primaria y se inició el proceso de descentralización de la educación. En este período, precisamente en 1970 se realizó el primer concurso para la selección de maestros con el propósito de mejorar la enseñanza. A partir de los resultados obtenidos de las pruebas se surgió la necesidad de organizar un programa de preparación para maestros en las áreas de: lenguaje y literatura, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. Pudiéramos hablar de una aproximación de planteamiento curricular para la actualización de docentes noveles, que se inscribe en un

plan de modernización y mejora cualitativa de la educación, inspirada en las exigencias del bien común, que contempla la Constitución del 61 (Rojas,2006).

Para Rojas (2006) dicha reforma educativa fue marcada dentro de la tendencia tecnocrática, la cual influenció de manera determinante en la elaboración de los planes y programas de estudio privilegiando los contenidos científicos técnicos sobre los social humanísticos; cuestión que explica la eliminación de la Historia de Venezuela en los nuevos programas de primaria y secundaria. Como se puede apreciar, la reforma de currículo, fue uno de los aspectos centrales de modernización educativa, junto con la Reforma de la Administración del Sistema Escolar y Modernización de la Educación Superior.

Durante el período 1974-1979, (Presidencia de Carlos Andrés Pérez) se plantea en el V Plan de la Nación el programa de revolución educativa y desarrollo nacional, orientado por tres grandes políticas esenciales para todos los programas y acciones: educación para la democratización, educación para la Innovación y educación para el desarrollo autónomo. Precisa Rojas (2006:135) que “El fin último de esta política era orientar el desarrollo hacia el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida del venezolano”. Aparecen por primera vez, referidos en este Plan, los lineamientos educación básica, que alcanza su definición en un documento denominado: “Propuesta para la Innovación en Educación Básica” en el cual se precisa la Escuela Básica como la institución de 9 grados; a través de ella el Estado pretende garantizar la educación a la población entre 6 y 15 años. Se concreta como ensayo pedagógico a partir de 1977.

Como es de apreciar, es durante la década del 69 al 79 que se generan cambios curriculares significativos en el país, dentro de los cuales se destaca la sustitución de los programas vigentes durante 25 años, con el fin de promover el aprendizaje activo y abandonar la memorización. Lo novedoso de los programas diseñados bajo el paradigma conductista, consiste en la presentación de los mismos en 6 columnas contentivas de: objetivos, contenidos, actividades del alumno, orientaciones al maestro, recursos y evaluación. Los objetivos se plantean en términos de conducta observable, pero articulados entre si mediante la correlación.

Según esta orientación, la conducta es determinada por un conjunto de fuerzas internas que lo motivan a reflexionar, a desarrollar su capacidad creadora y accionar todas las disposiciones propias de la naturaleza humana. Las matemáticas y el lenguaje son

concebidos “como mecanismos o moldes que cooperan a conformar aptitudes relativas al desarrollo del razonamiento coherente, claro y preciso.”(Rojas, 2006: 138).

Desde el punto de vista del desarrollo curricular en Venezuela, Rubiano (2009) destaca como elemento importante, para el período subsiguiente de 1979-1984 (Presidencia de Luis Herrera Campins), la creación del currículo de preescolar, que se plantea en el período de Caldera, ya que constituye el antecedente de la educación para edades tempranas. En este período, se continúa el proceso de la consolidación de la Educación Básica, que como lo refiere Antúnez (2009:105) es en 1988 cuando se logra, a través de la elaboración y divulgación de instrumentos los Programas de Estudio y Manuales del Docente, para el sector urbano, rural, indígena y de fronteras.

Según Antúnez y León (2007) en la década de los 80 predominaron tres modelos de diseño curricular en la educación básica venezolana:

- El modelo disciplinar
- El modelo de currículo que agrupa las disciplinas en áreas de conocimiento con objetivos, contenidos y epistemologías afines
- El modelo de diseño curricular que se propone en torno a de problemas, tópicos o temáticas con carácter interdisciplinario, que cruzan, simultáneamente, distintas áreas o disciplinas del conocimiento.

Según los autores referidos en el párrafo anterior, durante el período 1980-1985, (Luis Herrera Campins, en la presidencia) se aplicó el segundo modelo, el que agrupa las disciplinas en áreas de conocimiento, con objetivos, contenidos y unidades curriculares, pero solo para la primera y segunda etapa. El desarrollo del currículo se pone en marcha secuenciando los contenidos sobre la base de temáticas o conceptos comunes en las disciplinas que conforman las áreas de conocimiento y las etapas de desarrollo evolutivo de los estudiantes. Pero en este mismo período, específicamente entre los años de 1980 y 1983, se aprecia la presencia en el ámbito educativo venezolano del tercer modelo, a través del uso de la Unidad Generadora de Aprendizaje (UGA), como forma de dar operatividad y cumplimiento a los postulados filosóficos de la Educación Básica.

Prácticamente la UGA surge, como una como una estrategia curricular, a través de la cual se organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje; en la misma e se plantea la correlación de objetivos inter-áreas, como técnica integradora de aprendizajes y garantizar la participación de los estudiantes al considerar sus necesidades e intereses, divisados en la

comunidad local, regional, nacional o mundial (Antúnez y León, 2007). Este diseño curricular parte de los grandes problemas de la sociedad y ser humano, de las deficiencias educativas de la población en general y de las deficiencias del sector estudiantil, en particular.

Para la tercera etapa, el cambio curricular se implementa a partir de 1985 (Presidencia de Jaime Lusinchi), se estructura en función de áreas y disciplinas de conocimiento, las cuales se constituyen en los elementos organizadores del currículo. En este sentido, precisa:

la organización, alcance y secuencia se definen por disciplinas separadas, dándole a cada una valor absoluto, Matemática (Matemática), Estudios Sociales (Historia de Venezuela, Geografía de Venezuela, Educación Familiar y Ciudadana, Historia Universal, Geografía General), Educación Física y Deporte (Educación Física y Deporte), Educación para el Trabajo (Educación para el Trabajo), Educación Estética (Educación Artística), Ciencias Naturales y Educación para la Salud (Ciencias Naturales, Educación para la Salud, Ciencias Biológicas, Física, Química), Lengua (Castellano y Literatura, Inglés).

De acuerdo a lo expresado se ve la aplicación de un modelo disciplinar, cuya secuencia va estar definida por los estadios de desarrollo y maduración del estudiante; más la organización “viene dada por la lógica y naturaleza de cada disciplina, que en ocasiones adopta patrones espiralados concéntricos de contenidos a fin de garantizar la repetición de contenidos y experiencias educativas en distintos niveles de complejidad y amplitud” (Antúnez y León, 2007: 97).

Es procedente señalar que los cambios curriculares de la década del 80, son orientados por la razón instrumental, los criterios de eficiencia cientificista y la racionalidad pragmática. Pretende alcanzar rápido rendimiento mediante un enfoque mecanicista del aprendizaje. Propone, para tal fin, esquemas didácticos de gran complejidad técnica, cuyo manejo instrumental prima sobre proceso cualitativo de la adquisición del conocimiento. Así, la práctica didáctica, de corte conductista, al concebir el aprendizaje como un intercambio en términos de conducta observable, se resume al intercambio de preguntas y respuestas adecuadas a la conducta esperada por el docente de sus alumnos. Tal situación en contraria con el modelo teórico de Educación Básica, que plantea la formación de estudiantes críticos y creadores. En los objetivos lo teórico cualitativo del proceso educativo queda desplazado por lo técnico e instrumental, que busca, básicamente, cumplir con los principios de control y predicción del resultado esperado (Antúnez y León, 2007).

A pesar de lo novedoso del diseño curricular planteado para la educación básica, por diversas causas, al final su aplicación devino en un currículo centrado en el estudiante y el

conocimiento, con la predominancia de esquemas repeticionistas, mecanicistas, percoladores del conocimiento y común para todos, que devinieron en graves problemas como: alta repitencia, deserción y exclusión; niveles bajos de rendimiento académico; permanencia de prácticas pedagógicas transmisionistas y repetitivas; deficiencias en la formación docente; analfabetismo; corrupción y pérdida de valores morales. Tal situación diagnosticada, sirve de base para el impulso de la reforma de los años 90 en el sistema educativo venezolano, especialmente, en la primera y segunda etapas de la educación básica.

Es importante señalar que a finales de los 80, el país sufre los efectos de la crisis económica marcados por el endeudamiento al Fondo Monetario Internacional y al Banco Mundial, la instauración de un modelo de desarrollo enmarcado en la tendencia Neoliberal, el cual es rechazado de la población generándose un clima de inestabilidad política. Situación a la cual no escapó la educación. Sin embargo, a la par del escenario descrito, continúa un movimiento pedagógico, con experiencias aisladas, que rescata la modalidad de planificación de proyectos, como vía para poner en práctica una enseñanza que se acerque a las demandas de la sociedad y sea más coherente con los planteamientos psicopedagógicos constructivistas que estaban en boga, en el contexto mundial, en especial el desarrollo de la teorías cognitivas.

La propuesta de cambio educativo de manera formal, se da en el segundo período presidencia del Dr. Rafael Caldera entre 1994-1999; deviene en la propuesta de reforma curricular en 1997, para la educación básica, consolidándose un modelo curricular fundado en la transversalidad. Este es el diseño que se conoce como Currículo Básico Nacional (CBN), que según muchos autores es producto también de las incidencias de la reforma educativa española. Para Rubiano (2009) el CBN, como todo diseño curricular, surge como producto de las tendencias políticas y económicas del momento, del acontecer educativo mundial y nacional; en este sentido, precisa que para este momento se exagera la tendencia mundial de intentar traducir la integralidad del sujeto en componentes curriculares integradores y transversales, como estaba en auge en España.

Se trata, como lo refieren Antúnez y León (1997), de un modelo de diseño curricular tridimensional, que orienta un proceso educativo centrado en el individuo, la sociedad y el conocimiento, fundado en la teoría productora, a fin de gestionar y potenciar cambios sociales y culturales. Dicho modelo curricular se inscribe dentro del modelo pedagógico constructivista,

que conjugan un conjunto de postulados psicopedagógicos con matices heterogéneos, los cuales no fueron entendidos o asimilados por el profesorado en general.

Lo cierto es que en el proceso educativo, la práctica la tridimensionalidad no se concreta; en general, se continúa potenciando un proceso fundado en conocimientos descontextualizados de la escuela, alejados de una planificación académica acertada, salvo algunas experiencias aisladas. Lo que se generalizó fue un currículo centrado en el estudiante, pero sin lograr la formación del hombre crítico y creador que demanda la sociedad; todo lo contrario el discente recibe orientaciones empobrecidas y desfiguradas de la ciencia y del mundo que lo rodea. Además, como lo señala Rubiano (2009) a pesar de que el CBN se ostentaba de responder a modelos contemporáneos curriculares como respuesta a los avances epistemológicos más significativos y coherentes en el campo de la educación, no supera el abismo entre el currículo y la escuela: el diseño y la aplicación del currículo permanecen distantes, por una lado, por el otro, los índices de repitencia y exclusión escolar, no solo se mantuvieron, sino que aumentaron.

Abre las puertas el tercer milenio y, para el 2004, emerge una propuesta de reforma educativa, con el enfoque de educación bolivariana, fundamenta en un intercambio de saberes, partiendo de premisa de que el ser humano construye el conocimiento a partir de la praxis reflexiva. La propuesta de cambio es contentiva de un modelo de diseño curricular nucleado, que permite organizar el currículo en bloques modulares interdisciplinarios, integrando los contenidos disciplinares con las necesidades o problemas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el docente pasa a ser un profesional investigador, un científico de la educación.

Según Rubiano (2009) la educación bolivariana, con relación al currículo ha pretendido romper con la tradición y, se propicia un trabajo colectivo en aras de revalorizar de los actores integrantes de la comunidad escolar. Destaca el autor que, la intención es loable, en el sentido que compromete a todos en la labor de profundizar en los cambios curriculares que queremos y, sobre todo, de comprender al fin, que las transformaciones curriculares no se circunscriben únicamente a un plan de estudio. En este contexto emerge el Diseño Curricular Bolivariano para el nivel de Educación Inicial, como resultado de una construcción colectiva, que llevó 5 años y, el de Educación Primaria, es producto de 8 años de trabajo y posteriormente se formalizó el de Educación Media.

En general, el Currículo Nacional Bolivariano se diseña sobre unos ejes integradores de áreas curriculares, las cuales comprenden un conjunto de saberes y conocimientos, que tienen afinidad en los campos disciplinares, pero, pueden conjugar distintos enfoques de conocimiento académico y popular, en función de los problemas de la vida social. Este modelo se aplica para todo el subsistema de Educación Básica. Según documento oficial Currículo Nacional Bolivariano (2007:5), el mismo es un proyecto que:

“...dicta las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanistas con las cuales se implementará la formación de los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas de nuestro país, en los subsistemas que le competen al Ministerio del Poder Popular para la Educación”.

Se destaca que el mismo constituye una guía, contentiva de las orientaciones metodológicas para formar al ser humano social e integral, tal como lo demanda la realidad del país, acorde al modelo de sociedad planteado y al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico que lo fundamenta.

Como se puede apreciar, a manera de síntesis, fundados en esta historia del currículo en nuestro país, presentada en términos generales, se puede decir que los cambios educativos y curriculares en un contexto son producto de las transformaciones políticas, económicas, sociales, científicas, filosóficas que emergen en los contextos: mundial, nacional e incluso, local, que presionan dialécticamente las estructuras, emergiendo las propuestas transformadoras.

ACTIVIDADES

¡Active su comprensión!



Instrucciones:

- ❖ Realiza una lectura general de la primera parte del presente texto, titulada: **Elementos e instancias del quehacer docente**
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida, subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades y prepárate para la discusión en clase:

1. ¿Qué opinión le merece esta lectura?
2. Explique la siguiente afirmación: “Los sujetos de la educación, en un sentido amplio somos todos”
3. Según la lectura ¿Cuáles son los actores educadores de este momento?
4. ¿Cuáles son los actores esenciales de la educación formal?
5. Parafrasee la siguiente expresión: Freire (2004:25) “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado.”
6. ¿Por qué la educación es un proceso complejo?
7. ¿Cuál es la problemática relacionada con la formación del profesorado que se presenta en el texto?
8. ¿Por qué se dice en el texto, que los docentes, generalmente son dadores de clase?
9. ¿Cuál es la problemática que se expone en el texto con respecto a la actuación de los docentes en nuestra realidad?
10. Según la lectura ¿Por qué se fastidian los niños en la escuela? ¿Cuáles, consideras, pueden ser las alternativas para evitar tal situación?
11. ¿Cuál es la gran deuda, en este momento, con respecto al proceso pedagógico actual, en la educación venezolana?
12. ¿Cuál de las dos tendencias que se plantean con respecto a la formación del profesorado te parece más adecuada? Razone su respuesta.
13. ¿Qué planteamiento subyace en el Artículo 104 de la CRBV (1999)?
14. Explique con tus palabras el siguiente párrafo:
“...el “puente” pedagógico nunca se cae ante los ojos, y la mutua complicidad y legitimación que se maneja en la educación formal permite que los fracasos no tengan repercusión conceptual, y que la misma praxis educativa continúe tan campante a pesar de que todos los implicados sepan que su aporte a la formación de los estudiantes como seres más inteligentes, más autónomos, más fraternos y más universales no ofrece ninguna evidencias observable.”
15. ¿Cuáles son los factores que subyacen en el proceso de formación del profesorado que se concreta en las universidades tradicionales? Explícalos brevemente.
16. ¿Cuál es la problemática de la formación del profesorado en las universidades de reciente historia?
17. Explique con sus palabras la definición que se presenta en el texto de formación del profesorado.
18. Elabora un cuadro sinóptico sobre las fases de formación del profesorado.





ACTIVIDADES

¡Active su comprensión!

Instrucciones:

- ❖ Realiza una lectura general de la primera parte del presente texto, titulada: **Elementos e instancias del quehacer docente**
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida, subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades y prepárate para la discusión en clase



19. Elabore un mapa conceptual sobre las competencias de un docente en la actualidad.
20. Elabore un cuadro sinóptico del campo de actuación de los profesionales de la educación.
21. ¿Por qué se consideran los estudiantes como sujetos y objetos del proceso pedagógico?
22. De acuerdo al material ¿Cuáles son las dificultades que se presentan al momento de definir al estudiante?
23. ¿Qué importancia tiene para el docente saber que el estudiante es un ser biopsicosocial?
24. ¿Por qué la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en dos procesos pilares del proceso formativo?
25. ¿Cuáles son las actividades esenciales de un docente?
26. ¿Por qué considera Ud., que el autor señala una ruptura en la relación causa enseñanza-aprendizaje?
27. ¿Qué significado tiene la siguiente expresión: los tiempos actuales han generado una cultura de aprendizaje que implica nuevas formas de relacionarse con el conocimiento?
28. ¿Qué quiere decir la siguiente expresión: “¿Los cambios predicados, las propuestas teóricas para el cambio han sido más fuertes y profundas que los verdaderos cambios que han tenido lugar en la práctica educativa?” Pozo (2006:30)?
29. ¿Cuál es su creencia con respecto a: qué es enseñar y aprender?
30. ¿Qué importancia tiene la revisión de las creencias de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?
31. ¿Cuál considera Ud., es la relación entre el proceso de enseñanza y los fines de la educación?
32. ¿En qué crees se fundamenta la siguiente afirmación de Freire (2004): “la enseñanza no es mera transmisión de conocimientos”? ¿Qué es la enseñanza según este autor?
33. ¿Qué es la enseñanza según la autora del texto y qué opinión le merece esta precisión conceptual? Explique con sus palabras la definición.
34. ¿Qué quiere decir el autor Saint (1997) cuando hace mención al imperativo de desarrollar a través de la enseñanza la capacidad de aprender a aprender?
35. Explique esta afirmación: “La copia y el dictado acrítico y sin referente socio cultural, aplicado mecánicamente carece de significado en la enseñanza de las habilidades comunicativas por escrito.

ACTIVIDADES

¡Active su comprensión!



Instrucciones:

- ❖ Realiza una lectura general de la primera parte del presente texto, titulada: **Elementos e instancias del quehacer docente**
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida, subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades y prepárate para la discusión en clase.



36. ¿Qué estrategias, catalogadas como generadoras de conocimiento se presentan en el texto?
37. ¿Qué significa pensar en una Pedagogía renovadora?
38. ¿Cuáles son las características de la enseñanza como un proceso complejo en este momento?
39. ¿Por qué se dice que no hay teoría sin práctica no práctica sin teoría?
40. ¿Qué opinión le merece la disertación que se hace bajo el epígrafe: Fundamentos y caracterización del proceso de enseñar. ¿Qué aprendiste?
41. ¿Qué es el aprendizaje? ¿Cuál de las definiciones o consideraciones te parece más precisa? Argumente su respuesta.
42. ¿Cuáles son los dos tipos de estructura que diferenció Piaget?
43. ¿Qué son los esquemas?
44. Investiga ¿Qué son las operaciones, según Piaget?
45. ¿Cuáles son las propiedades básicas de las estructuras cognitivas?
46. De acuerdo al material ¿Cómo se genera el aprendizaje en los escolares?
47. ¿Por qué no puede concebirse el aprendizaje como una actividad meramente reproductiva?
48. ¿Qué influencia tienen aspectos como las emociones o el autoconcepto en el aprendizaje?
49. ¿Qué es el autoconcepto y cómo se construye?
50. ¿Cómo define la autora el aprendizaje?
51. Precise las características de un buen aprendizaje en forma sintética.
52. ¿Cómo se construye el conocimiento?
53. ¿Cuáles son los principios del aprendizaje que se precisan en el texto?
54. ¿Qué importancia tiene el que un profesor tenga claro qué es aprender?
55. Sintetice la historia de la escuela en un mapa mental.
56. ¿Cuál es el futuro de la escuela?
57. ¿Por qué los niños se fastidian en la escuela?

GUÍA DE LECTURA



¡Active su comprensión!

Instrucciones:

- ❖ Realiza una lectura general de la primera parte del presente texto, titulada: **Elementos e instancias del quehacer docente**
- ❖ Vuelva a leer, pero ahora, de manera detenida, subraya las ideas que te parezcan importantes.
- ❖ Proceda a efectuar las siguientes actividades y prepárate para la discusión en clase.



58. ¿Cómo ha sido la evolución de la escuela en Venezuela?
59. ¿Cómo se aspira sea la escuela bajo el sistema de educación bolivariana?
60. ¿Qué instituciones educativas existen en el contexto educativo actual venezolano?
61. ¿Cuál es la importancia del currículo en el proceso formativo?
62. Precise en un cuadro sinóptico las diversas concepciones del currículo.
63. A qué se refiere la siguiente expresión: "El currículo es la expresión de un proyecto humano."
64. ¿Cuáles fases que generalmente se cumplen en el diseño curricular?
65. ¿A qué se refiere el epígrafe: Desarrollo curricular?
66. Sintetice en una línea de tiempo la reseña histórica del currículo en Venezuela.
67. Precise 4 aspectos que conforman conocimientos construidos a partir del estudio de este material.

Referencias Bibliográficas:

- Achilli, E. (2000). Aprendizajes y Práctica Docente. *Novedades Educativas*. (33). 18-25
- Álvarez de Z., C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: pueblo y Educación.
- Antúnez, A. (2009). Educación, reforma y currículo en la Educación Básica Venezolana. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (14). 97-121.
- Antúnez, A. y León S., A. (2007). Modelos de diseños curriculares en la educación básica venezolana. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12 (12). 93-113.
- Balderas G., I. (2013) Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, En <http://caribeña.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bonilla, L. (2004). *Breve Historia de la Educación en Venezuela*. Caracas: ediciones Gato Negro.
- Bravo S., N. (1997). *Pedagogía Problemática*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Bruner, J. (1997) *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Caponi, O. (2005). Universidad Bolivariana de Venezuela: Universidad de Estado. En M., Fernández. (Comp.) *La Municipalización de la Educación Superior*. (19-22). Caracas: UBV.

- Casarini R., M. (1999). *Diseño y Desarrollo del Currículo*. México: Trillas.
- Cedeño, S. (2012). Competencias del nuevo docente del siglo XXI. Educando. El Portal de la Educación Dominicana. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/competencias-del-nuevo-docente-del-siglo-xxi/>. Consulta: 4-10-2014.
- Coll, C. y Solé, I. (1995) *Los profesores y la concepción constructivista*. El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAó.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*. (219). 31-36.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.
- Contreras, J.; Hernández. F.; Puig, J.; Trilla, J. y Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía*. (253) 8-11.
- Erikson, E. (2009) *Infancia y Sociedad*. Barcelona: Paidós
- Fábregas, J. (1991). *Sistemas de Información. Planificación, análisis y diseño*. Caracas: Miro.
- Flórez O., R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.
- Flórez O., R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición..* Bogotá: McGrawHill.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- García A., L, Ruiz C., M. y García B., M (2009). *Claves para la educación*. Madrid: Narcea-UNED.
- Generación Anáhuac (2018) La educación del Siglo XXI, transformar para mejorar. Disponible en: <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/la-educacion-del-siglo-xxi-transformar-para-mejorar>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Lemus, L. (1973). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, Agosto 15, 2009.
- Marcelo G., C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez Bonafé, J. (1996). *Pedagogías Críticas. Poder y Conciencia. Cuadernos de Pedagogía*. (253). 78-84
- Moreno, H. (1996). *Pedagogía y Educación*. Bogotá: Impreandes Presencia
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación de futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Paladinez, C. (2008). Simón Rodríguez el Proyecto de Educación Social. *Educere*. 12 (40). 159-169.
- Pérez E., A. (2003). Educar Valores y el Valor de Educar. Caracas: San Pablo
- Pérez Echeverría, M. (2000) Sólo se que no se nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. *Novedades Educativas*. (33) 26-37.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel
- Piaget, J. (1978). *Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Polanco B., Y. (2003). La universidad venezolana y la formación de investigadores. *Revista Ciencias de la Educación*. 2 (22). 185-198.
- Pozo, J. (2000). La Crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En: Barbera, E.; Bolívar, A.; Calvo, J.; Coll, C.; Fuster, J.; García, M.; Grau,

- R.; López C., A.; De Manuel, J.; Marrero, M.; Molla, J.; Navarro, M.; Onrubia, J.; Pozo, J.; Rodríguez, F.; Segura, J.; Soler, M.; Teberosky, A.; Torres, M. y Yabar, J. *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: Pozo, J.; Schever, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó
- Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Rojas de Ch., B. (2006). Blanca Rojas de Chirinos Modernización y regionalización: Un estudio de la reforma educativa en la escuela primaria venezolana 1969- 1979. *Laurus. Revista de Educación*. 12. 127-147. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109908.pdf>. Consulta: 10-12-2014.
- Roldan V., O. (1999). El currículum y su contribución al desarrollo humano y social. En: Roldan, O.; Alvarado, S.V.; Hincapié, C.M.; Ocampo, E.; Ramírez, J.E.; Mejía, M.R.; Ospina, H.F. (1999). *Educación el desafío de hoy*. Bogotá: Magisterio.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rubiano A., E. (2009). Breve historia de la escuela en Venezuela. *Educere*. 13 (45). 271-279. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102009000200002&script=sci_arttext Consulta: 19-11-2014.
- Sacristán, G. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Reformas y Modelo Educativo. Buenos aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- Sain – Onge, M. (1997). *Yo explico pero ellos... ¿Aprenden?* Bilbao: Mensajero.
- Sancho G., J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27 (2). Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90931/87711>. Consulta: 15-12-14.
- Santos, D. (2013). La 10 Competencias del docente moderno. *Examtime*. Disponible en: <https://www.examtime.com/es/blog/competencias-del-docente/>. Consulta: 04/10/2014.
- Sánchez, D., S. (2009). La formación del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- San Martín, O. (2014). Así será la Escuela en 2030. *El mundo. Diario Online*. Octubre, 21. Disponible en: <http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html>. Consulta: 02-02-15.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Serrano, M. (1990). *El proceso de enseñanza Aprendizaje*. Mérida: Consejo de Estudios de Postgrado y Consejo Editorial de la Universidad de Los Andes.
- Sevillano G., M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGrawHill.
- Stenhouse, L. (1995). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Acción Pedagógica*, 4(1,2).
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica

Bibliografía

- Achilli, E. (2000). Aprendizajes y Práctica Docente. *Novedades Educativas*. (33). 18-25
- Adell, J. (1997). Tendencias de la Educación en la sociedad de las tecnologías de la Educación. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (7).
- Aguerrondo, I. (1993) La calidad de la educación. Ejes para su definición y Evaluación. *La Educación*. OEA. III (116).
- Álvarez de Z., C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana: pueblo y Educación.
- Antúnez, A. (2009). Educación, reforma y currículo en la Educación Básica Venezolana. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (14). 97-121.
- Antúnez, A. y León S., A. (2007). Modelos de diseños curriculares en la educación básica venezolana. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 12 (12). 93-113.
- Appel, M. (1995). Programas conservadores y posibilidades progresistas. El conocimiento general del currículum y la enseñanza. *Kikiriki* (35). 34-41.
- Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.
- Balderas G., I. (2013) Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, En <http://caribeña.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Bedoya I. y Gómez, M. (1998). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá. Edit. Presencia.
- Becerra T., G. y Gallego G., D. (2011). La gestión del conocimiento pedagógico en la universidad. Referentes conceptuales y prácticos. Editorial Académica española. PP. 228.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra pedagogía. *Perspectivas*. 8. UNESCO.
- Bonilla, L. (2004). *Breve Historia de la Educación en Venezuela*. Caracas: ediciones Gato Negro.
- Botte, E. (1991). Niveles educativos básicos en América Latina y el Caribe: situación actual y perspectivas. *La Educación*. OEA. Año XXXV. 108-110.
- Bravo S., N. (1997). *Pedagogía Problemática*. Bogotá: Tercer Mundo Editores
- Bruner, J. (1997) *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Caponi, O. (2005). Universidad Bolivariana de Venezuela: Universidad de Estado. En M., Fernández. (Comp.) *La Municipalización de la Educación Superior*. (19-22). Caracas: UBV.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata. Casarini R., M. (1999). *Diseño y Desarrollo del Currículo*. México: Trillas.
- Castellano G., J.M. (2019) *La educación en tiempos de cambio*. Madrid: Global Knowledge.
- Cedeño, S. (2012). Competencias del nuevo docente del siglo XXI. Educando. El Portal de la Educación Dominicana. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/articulos/docente/competencias-del-nuevo-docente-del-siglo-xxi/>. Consulta: 4-10-

2014.

Coll, C. y Solé, I. (1995) *Los profesores y la concepción constructivista*. El constructivismo en el aula. Barcelona: GRAÓ.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*. (219). 31-36.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 3, 2000.

Contreras, J.; Hernández, F.; Puig, J.; Trilla, J. y Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy tendencias educativas? *Cuadernos de Pedagogía*. (253) 8-11.

Corsini, A.B. (2019). *Conectando pilares para la Educación*. Madrid: Global Knowledge.

Delors, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana – UNESCO.

Erikson, E. (2009) *Infancia y Sociedad*. Barcelona: Paidós

Fábregas, J. (1991). *Sistemas de Información. Planificación, análisis y diseño*. Caracas: Miro.

Figueira, C. *Desafíos del paradigma educativo en el siglo XXI: investigación, innovación y formación*. Madrid: Global Knowledge.

Flórez O., R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGrawHill.

Flórez O., R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*.. Bogotá: McGrawHill.

Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX (47), 165-173.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

García A., L, Ruiz C., M. y García B., M (2009). *Claves para la educación*. Madrid: Narcea-UNED.

García C.,J. y García del DD., A. (1996). *Teoría de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Generación Anáhuac (2018) *La educación del Siglo XXI, transformar para mejorar*. Disponible en: <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/la-educacion-del-siglo-xxi-transformar-para-mejorar>

Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Barcelona: Paidós.

Imbernón F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós

Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1999). Amplitud y Profundidad de la Mirada. La educación ayer, hoy y mañana. *La Educación en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

- Larroyo, F. (1980). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Lemus, L. (1973). *Pedagogía. Temas fundamentales*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5929, Agosto 15, 2009.
- Marcelo G., C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martín G., M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía, *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 42. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie42a04.htm>
- Martínez B., A. (1990). *Teoría pedagógica. Una Mirada Arqueológica a la Pedagogía*. *Pedagogía y Saberes*. 1. Bogotá.
- Martínez Bonafé, J. (1996). *Pedagogías Críticas. Poder y Conciencia*. *Cuadernos de Pedagogía*. (253). 78-84
- Martínez G., G. (2000) *Las Razones de la Educación. Trama y urdimbre del hombre*.
- Martínez y Tamayo. (1997). *Ética y Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Matosas L., L. (2019). *Los retos educativos del siglo XXI en España y Latinoamérica: de las TIC a la enseñanza inclusiva*. Madrid: Madrid: Global Knowledge.
- Mora, P. (1997). *La escuela del día después*. San Cristóbal; ULA-Táchira.
- Moreno, H. (1996). *Pedagogía y Educación*. Bogotá: Impreandes Presencia
- Moreno L., J. (2001). *El Nuevo Milenio y Los Nuevos Desafíos de la Educación. América Latina y el caso venezolano*. Caracas: Panapo.
- Morin, E. (1986). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la Educación de futuro*. Bogotá: Magisterio.
- Narodowski, M. (2011). *¿A quién le importa la educación? Síntesis Educativa. Periodismo educativo hecho por educadores*. Buenos Aires. Disponible en: http://sintesis-educativa.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=274:ia-quienes-les-importa-la-educacion&catid=2:colaboraciones&Itemid=5
- Olmos de M., O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la Pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*. 30 (1). 7-29.
- Paladinez, C. (2008). Simón Rodríguez el Proyecto de Educación Social. *Educere*. 12 (40). 159-169.
- Pérez E., A. (2003). *Educación Valores y el Valor de Educar*. Caracas: San Pablo
- Pérez Echeverría, M. (2000) Sólo se que no se nada: algunas consideraciones acerca de las creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje. *Novedades Educativas*. (33) 26-37.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel
- Piaget, J. (1978). *Epistemología Genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Pizano Ch., G. (2007). Bases Científicas de la Educación como Proceso de Comunicación. *Investigación Educativa*. 11(19), 117-127.

Polanco B., Y. (2003). La universidad venezolana y la formación de investigadores. *Revista Ciencias de la Educación*. 2 (22). 185-198. Porlán, R. *Constructivismo y Escuela*. Sevilla: Díada.

Pozo, J. (2000). La Crisis de la educación científica ¿volver a lo básico o volver al constructivismo? En: Barbera, E.; Bolívar, A.; Calvo, J.; Coll, C.; Fuster, J.; García, M.; Grau, R.; López C., A.; De Manuel, J.; Marrero, M.; Molla, J.; Navarro, M.; Onrubia, J.; Pozo, J.; Rodríguez, F.; Segura, J.; Soler, M.; Teberosky, A.; Torres, M. y Yabar, J. *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Laboratorio Educativo.

Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En: Pozo, J.; Schever, N.; Pérez Echeverría, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó

Prieto Figueroa, L. (1990). *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Risquet V., J. (1997). *Globalización y Neoliberalismo*. La Habana: Worl Data Research Center.

Rojas de Ch., B. (2006). Blanca Rojas de Chirinos Modernización y regionalización: Un estudio de la reforma educativa en la escuela primaria venezolana 1969- 1979. *Laurus. Revista de Educación*. 12. 127-147. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109908.pdf>. Consulta: 10-12-2014.

Roldan V., O. (1999). El currículum y su contribución al desarrollo humano y social. En: Roldan, O.; Alvarado, S.V.; Hincapié, C.M.; Ocampo, E.; Ramírez, J.E.; Mejía, M.R.; Ospina, H.F. (1999). *Educación el desafío de hoy*. Bogotá: Magisterio.

Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). Piaget, Vigotski y Maturana. *Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.

Rubiano A., E. (2009). Breve historia de la escuela en Venezuela. *Educere*. 13 (45). 271-279. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102009000200002&script=sci_arttext Consulta: 19-11-2014.

Sacristán, G. (1997). *Docencia y Cultura Escolar*. Reformas y Modelo Educativo. Buenos aires: Instituto de Estudios y Acción Social.

Sain – Onge, M. (1997). *Yo explico pero ellos... ¿Aprenden?* Bilbao: Mensajero.

Sancho G., J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI*, 27 (2). Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/90931/87711>. Consulta: 15-12-14.

Santos, D. (2013). La 10 Competencias del docente moderno. *Examtime*. Disponible en: <https://www.examtime.com/es/blog/competencias-del-docente/>. Consulta: 04/10/2014.

Sánchez, D., S. (2009). La formación del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su funcionamiento. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

San Martín, O. (2014). Así será la Escuela en 2030. *El mundo. Diario Online*. Octubre, 21. Disponible en: <http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/544455b9f22601d22738b458e.html>. Consulta: 02-02-15.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.

Serrano, M. (1990). *El proceso de enseñanza Aprendizaje*. Mérida: Consejo de Estudios de Postgrado y Consejo Editorial de la Universidad de Los Andes.

Sevillano G., M.L. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGrawHill.

- Solé I. y Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción Constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Bogotá: Ariel.
- Solé, I. y Coll, C. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Spranger (1961). *Espíritu de la Educación Europea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stenhouse, L. (1995). La investigación del currículum y el arte del profesor. *Acción Pedagógica*, 4(1,2).
- Subirats, I. (1999). La Educación del Siglo XXI: La urgencia de una Educación Moral. *La Educación en el siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. Bogotá: CORPRODIC.
- Vigostky, L. (1979), El desarrollo de los procesos psicológicos. Barcelona: Crítica.
- Vivas, G., M. (1997). Teoría Pedagógica. Un imperativo para la práctica reflexiva. *Revista de Pedagogía*. XVIII (52). UCV.
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica
- Zuluaga, O. y otros. (1988). Educación y Pedagogía. Una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*. (14). Bogotá.