

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
COMISIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA EDUCACIÓN**



**La Pedagogía Crítica, el Paradigma de la
Complejidad y el Currículum de Formación
Docente en Venezuela.**

Autora: Oly Olmos de Montañez

Caracas, 2010

Se evidencian las relaciones que se establecieron durante el proceso de categorización o codificación axial. Así mismo, se revela la comparación de las opiniones de los docentes entrevistados con respecto a las categorías y subcategorías generadas, para enriquecer las propiedades y resaltar lo más relevante de la información. En este sentido, se integraron las categorías menores a una categoría más comprensiva (codificación axial), para alcanzar la estructuración general, la cual se “relaciona con todos los miembros o fuentes de la información” (Martínez, 2006, p.276).

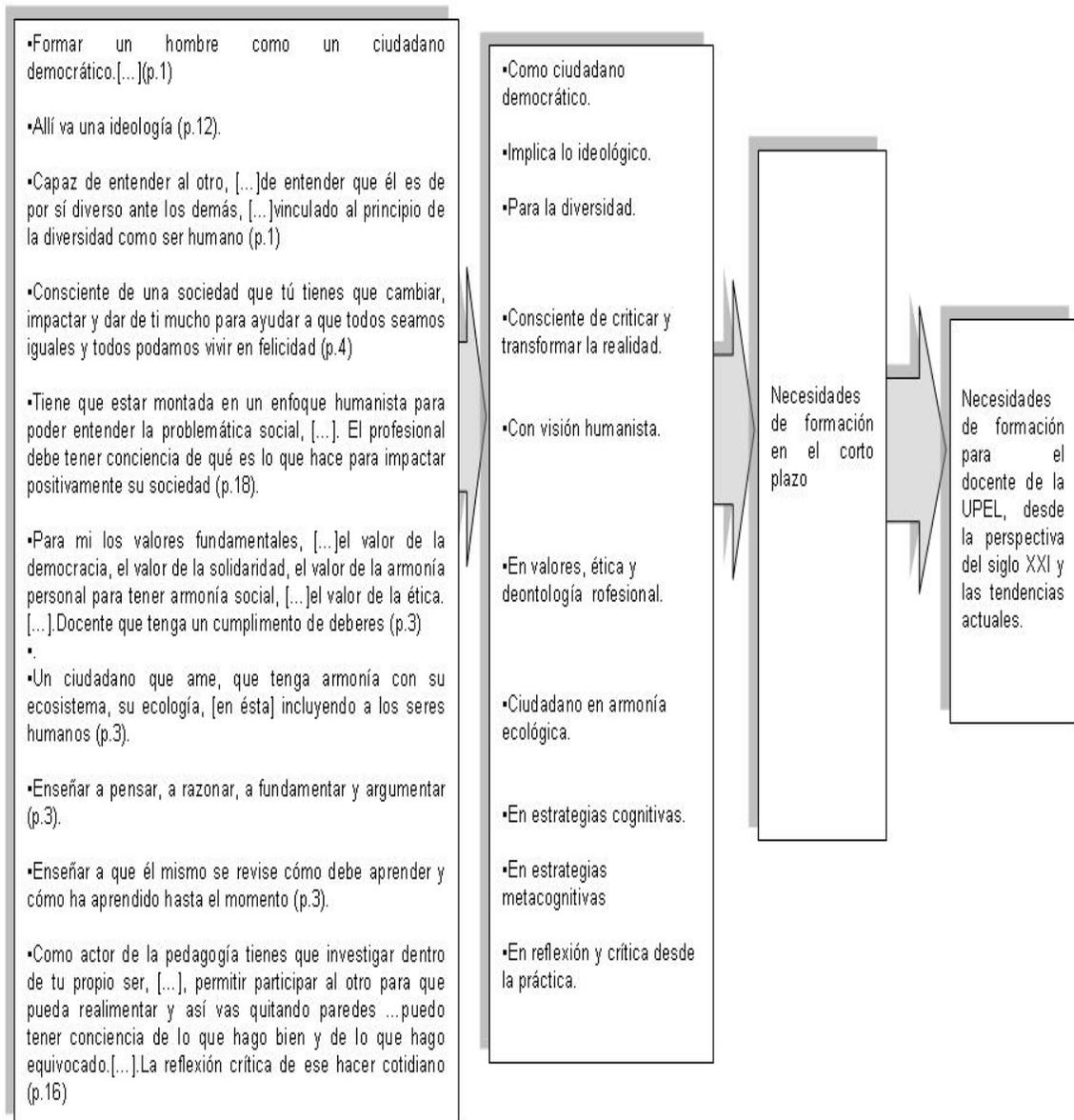
A fin de incrementar el poder explicativo de las categorías generadas y presentadas en el cuadro anterior, se retomó el trabajo de campo con la entrevista a tres (03) especialistas en pedagogía crítica, currículum, e interdisciplinariedad, para la recolección de información acerca de las necesidades de formación docente en la UPEL. Para resguardar la privacidad de los especialistas entrevistados, se les ha denominado en esta investigación: Especialista 1, Especialista 2 y Especialista 3, quienes se identificaron como E1, E2, y E3.

El análisis de los testimonios de los especialistas, a quienes se consultó acerca de las necesidades de formación docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales, derivó en dos categorías: 1) Necesidades de formación en el corto plazo; y 2) Necesidades de formación prospectivas.

En los cuadros 14, 15 y 16 se muestran las relaciones que se establecieron en el análisis e interpretación de los testimonios de los Especialistas 1, 2 y 3 respectivamente, para derivar las categorías y subcategorías asociadas a la dimensión denominada: Necesidades de formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. En los cuadros referidos que se presentan a continuación los testimonios se identifican con la numeración de página correspondiente que se señala en las entrevistas.

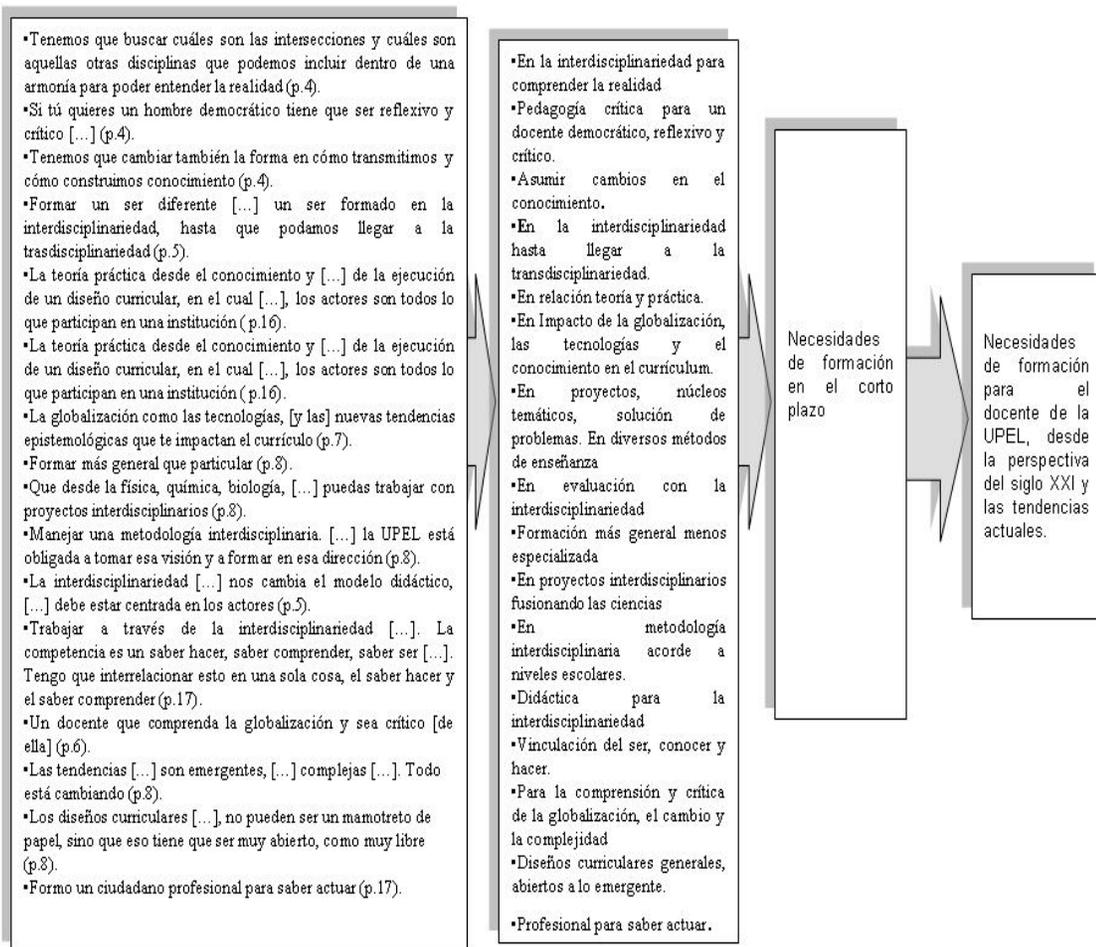
CUADRO 14

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1.

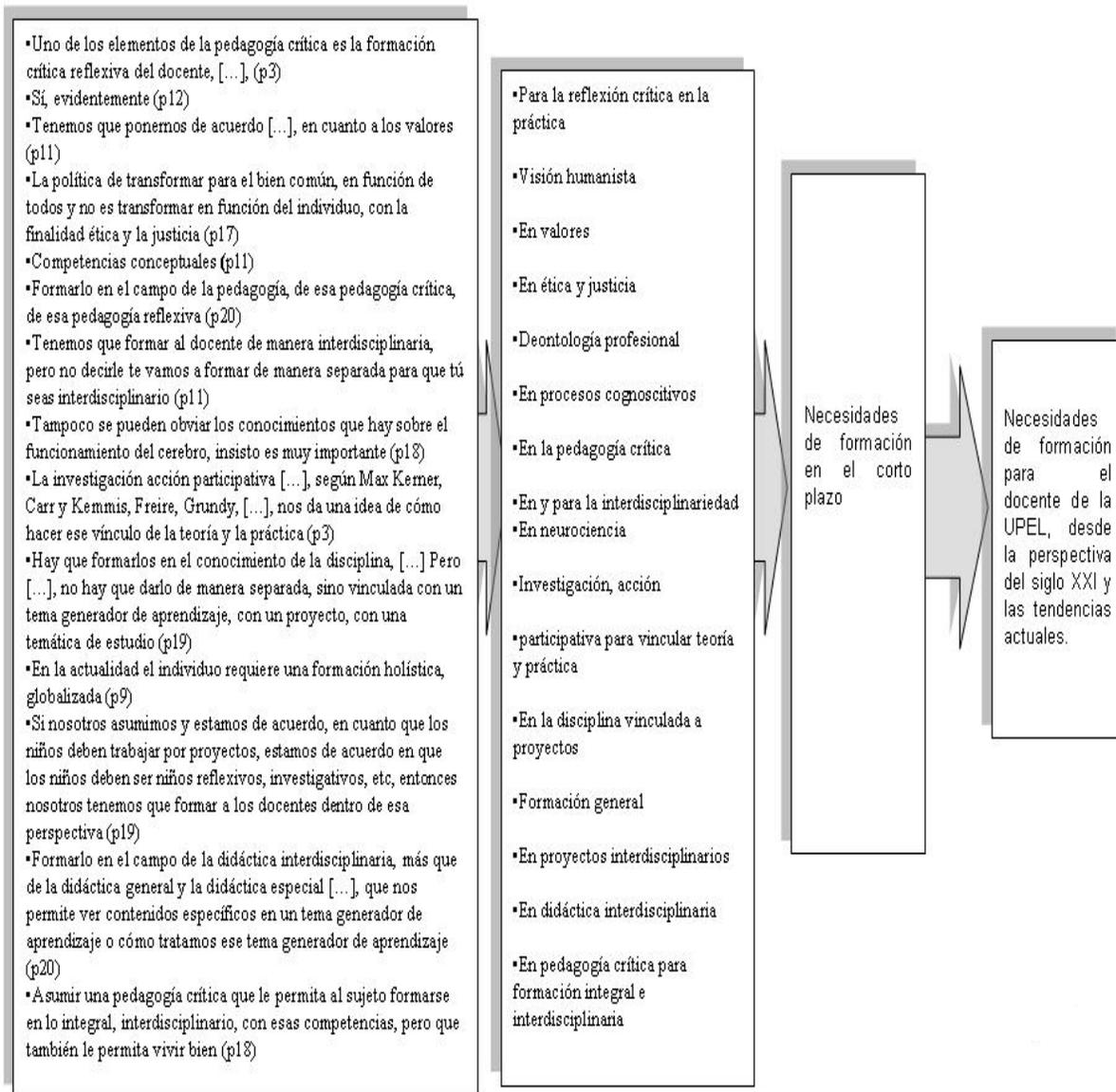


CUADRO 14 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1.

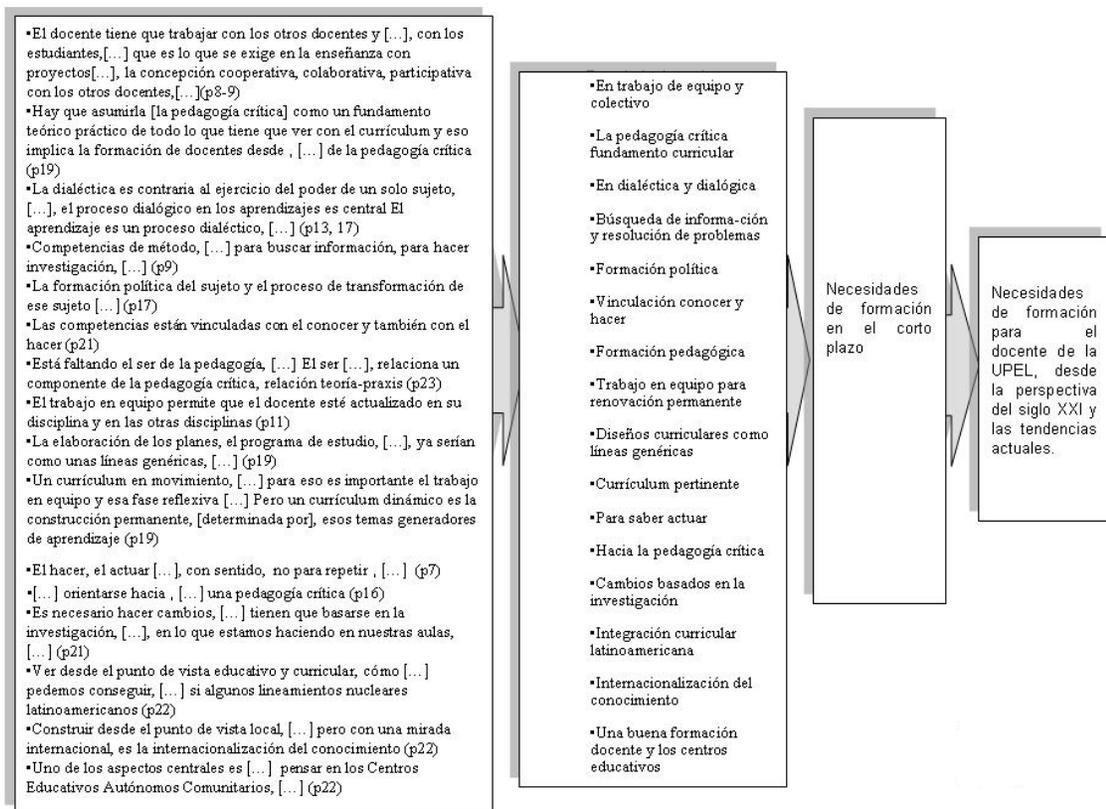


CUADRO 15
NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL
DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y
LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 2



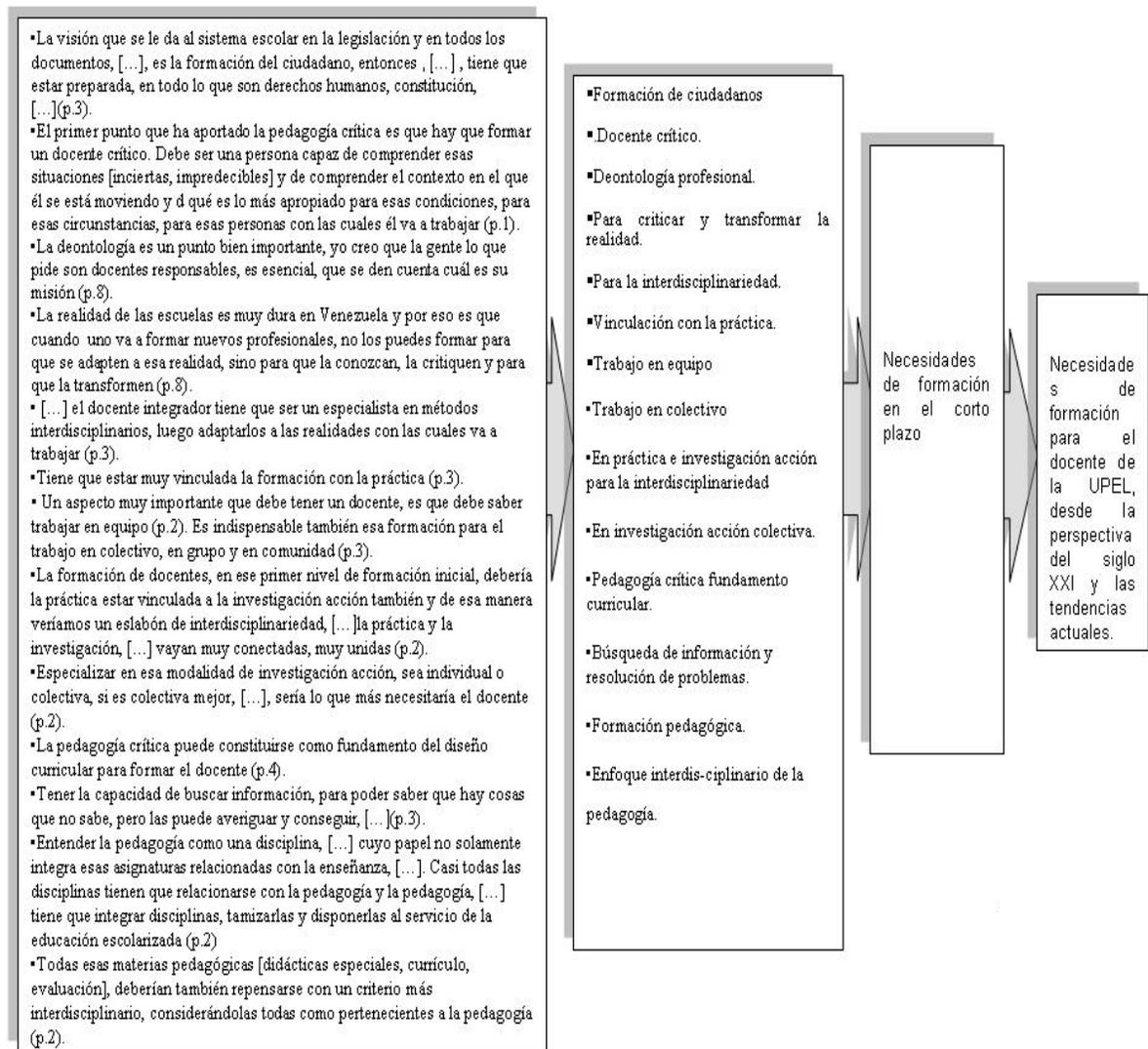
CUADRO 15 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 2



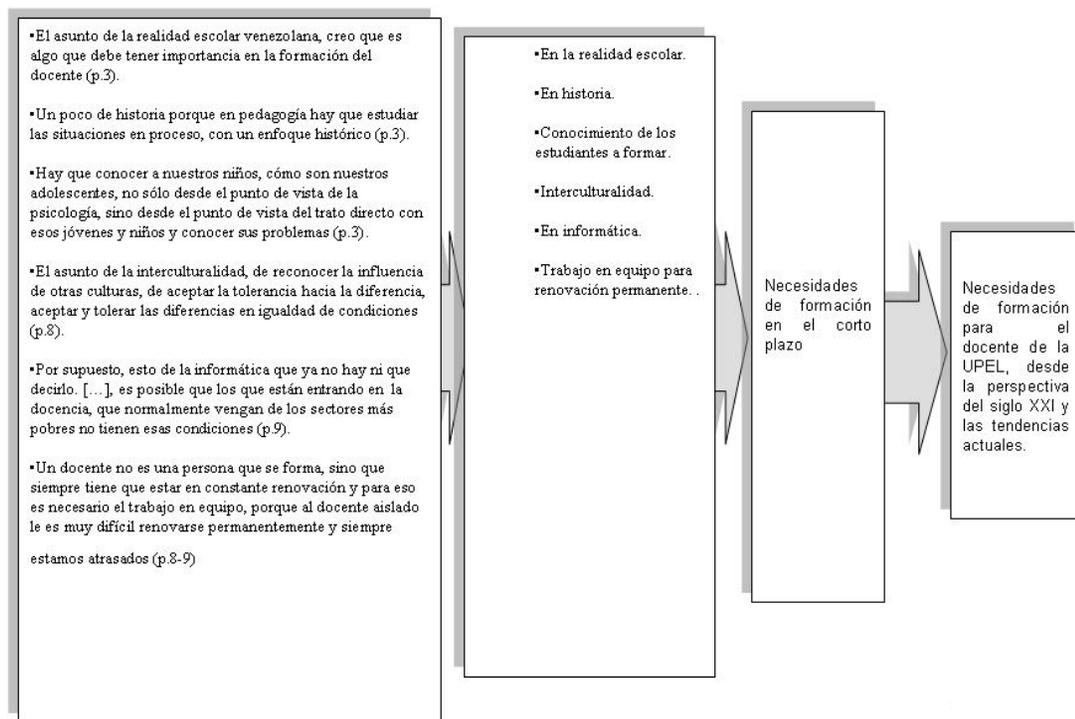
CUADRO 16

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 3



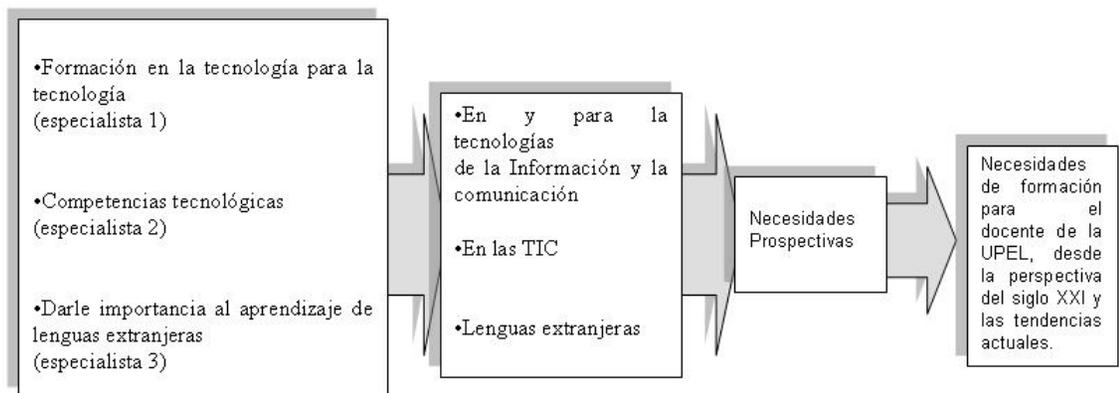
CUADRO 16 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 3



CUADRO 17

NECESIDADES DE FORMACIÓN PROSPECTIVAS PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1-2-3



Estas subcategorías se desarrollaron en profundidad, contrastándolas a la luz del contexto actual y con las investigaciones y teorías vigentes, como base para la propuesta de aproximación a la fundamentación curricular para formar el docente de la UPEL, que como se señaló anteriormente, se presenta en el capítulo siguiente. A partir de las subcategorías se desprendieron principios que soportaron la fundamentación aludida, especialmente referidos desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad. Tales principios responden a enfoques teóricos actualizados así como al sentir de los docentes y especialistas.

Los principios referidos aluden a: complejidad, interdisciplinariedad, relación teoría y práctica, pensamiento crítico-reflexivo, conciencia crítica de transformación

de la realidad, ciudadanía democrática, ética, investigación-acción participativa, vinculación ser, conocer y hacer, la reflexión crítica en la práctica, pedagogía crítica como fundamento curricular, formación pedagógica, trabajo en equipo.

Para introducir otros conceptos teóricos y establecer relaciones más complejas entre ellos, se utilizó un proceso hermenéutico que va del todo a las partes y de las partes al todo, es espiral, de manera dialéctica, comprensiva, imprimiendo mayor comprensión hacia la producción de la teoría alusiva a las necesidades de formación objeto de estudio. En esta dirección, se compararon las relaciones entre los conceptos y los conceptos mismos generados de los análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la UPEL y a los especialistas, para descubrir similitudes.

Ello constituyó el muestreo teórico, realizado de manera sistemática para apuntar a hacer más densas y saturar las categorías, pues el referido muestreo consiste en la “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, [...]” (Strauss y Corbin, op. cit., p.219). El muestreo terminó con la saturación teórica de las categorías, es decir, cuando no emergieron datos nuevos y se alcanzó el desarrollo de las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

En el cuadro 18 se muestra el diagrama integrador que evidencia las relaciones entre categorías y subcategorías generadas al comparar los análisis e interpretación de las opiniones de los docentes de la UPEL y los especialistas entrevistados, mediante la aplicación de la triangulación de la información proveniente de los informantes consultados.

CUADRO 18

**DIAGRAMA INTEGRADOR DE LAS RELACIONES ENTRE LOS
TESTIMONIOS DE DOCENTES Y ESPECIALISTAS
CORRESPONDIENTES EN CUANTO A LAS NECESIDADES DE
FORMACIÓN PARA EL DOCENTE EN LA UPEL**

Dimensión: Necesidades de Formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales.

Subcategoría: Necesidades de Formación en el Corto Plazo		Subcategoría: Necesidades de Formación Prospectivas
Categorías		Categorías
<ul style="list-style-type: none"> - Como ciudadano democrático → E 1, 3 - En lo ideológico → D 2 ↔ E 1, 2 * - Para la diversidad → D 3 ↔ E 1 - Conciente de criticar y transformar la realidad → E 1, 2, 3 * - Con visión humanista → D 1 ↔ E 1, 2 * - Valores, ética, justicia, derechos humanos → D1,2 ↔ E 1, 2, 3 * - Ciudadano en armonía ecológica → D 3 ↔ E 1 - En estrategias cognitivas → E 1, 2 - En reflexión y crítica en la práctica desde la pedagogía crítica → D 2 ↔ E 1, 2, 3 * 	<ul style="list-style-type: none"> - En didáctica interdisciplinaria para responder a los niveles escolares → E 1, 2, 3 * - Formación integral → D 1 ↔ E 2, 3 * - En didáctica centrada en los actores → E 1, 2 - Trabajo en equipo y colectivo entre docentes, estudiantes, familia, comunidad → E 2, 3 - Pedagogía crítica para formación integral e interdisciplinaria → D 2 ↔ E 2 - En pedagogía crítica fundamento y eje teórico práctico → D 1, D 2 ↔ E 1, 2, 3 * - En investigación-acción para vincular teoría y práctica → D1, D 2 ↔ E 2, 3 * 	<ul style="list-style-type: none"> -En las TIC → D 2, 3 ↔ E 1, 2, 3 * -Diseños curriculares generales, abiertos a la emergencia, a lo nuevo → E 1, 2 -Diseños curriculares pertinentes → D1 ↔ E 1, 2 * -Integración curricular latinoamericana → D1 ↔ E 1, 2 *

<ul style="list-style-type: none"> - Asumir cambios en el conocimiento →D1,3 ↔ E 1, 2 * - Formación en y para la interdisciplinaridad →D1,D2,D3 ↔ E 1,2,3* - Relación teoría y práctica → E 1, 2, 3 * - En diversos métodos de enseñanza → E 1, 2 - En proyectos, núcleos temáticos, solución de problemas ↔ E 1, 2 - En proyectos interdisciplinarios integrando las ciencias →E 1, 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación en equipo para proyectos interdisciplinarios →D 2 ↔ E 3 - Búsqueda de información y resolución de problemas → E 1, 2, 3 * - Formación política →D 2 ↔ E 2 - Vinculación ser, conocer y hacer →D1 ↔ E 1,2 * - Vinculación práctica e investigación para la interdisciplinaridad → D1 ↔ E 2, 3 * - Formación pedagógica → D 1,2,3 ↔ E 1, 2, 3 * - Enfoque interdisciplinario de la pedagogía →D 2 ↔ E 3 - Vinculación teoría-práctica-historia-pedagogía-realidad →D 1, 2, 3 ↔ E 1,2,3 	<ul style="list-style-type: none"> -Interculturalidad →D1 ↔ E 3
--	---	--

Fuente: Autora

Leyenda: →= categoría asociada a testimonios de informantes; ↔ = relaciones entre categorías generadas por testimonios de Docentes (D1, D2, D3) y Especialistas (E1, E2, E3) *Similitudes con tres o más coincidencias

En el cuadro anterior se aprecian relaciones entre las opiniones de los entrevistados (docentes y especialistas), en términos de similitudes y representan las subcategorías concernientes a la dimensión: Necesidades de formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Las similitudes allí representadas, se muestran asociadas a dos (2) categorías: 1) Necesidades de formación en el corto plazo; y 2) Necesidades de formación

prospectivas (los docentes se identifican como D1, D2 y D3 y los especialistas como E1, E2 y E3).

Al asumir como criterio las similitudes caracterizadas por tres o más coincidencias entre los informantes entrevistados, se evidencian una serie de rasgos que permiten inferir las necesidades de formación en el corto plazo y prospectivas.

Con relación a la formación en el corto plazo, se evidencian las siguientes necesidades:

- Formación ideológica
- Conciencia crítica y transformadora de la realidad
- Con visión humanista
- Formación en valores
- Asumir cambios en el conocimiento
- Formación en y para la interdisciplinariedad
- Relación teoría y práctica
- En didáctica interdisciplinaria acorde con los niveles escolares
- Formación integral
- En pedagogía crítica fundamento y eje teórico práctico
- En investigación acción para vincular teoría y práctica
- Búsqueda de información y resolución de problemas
- Vinculación ser, conocer y hacer
- Formación pedagógica

En lo concerniente a la formación prospectiva se develan las necesidades que se mencionan a continuación:

- En las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Diseños curriculares pertinentes

- Integración curricular latinoamericana

Las subcategorías donde se plasman las relaciones entre las opiniones de los docentes y especialistas entrevistados acerca de las necesidades de formación se desarrollarán sobre la base del contraste con las investigaciones y las teorías vigentes, en el capítulo siguiente, con vistas a la construcción de la propuesta.

Con la interpretación y el análisis realizado en lo concerniente a las necesidades de formación siguiendo a Strauss y Corbin, (ob.cit.), se buscó generar una teoría sustantiva que emergió de los informantes y aportó elementos que contribuyeron, en lo concerniente a las necesidades de formación, a la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente. Se relacionaron las clasificaciones de los acontecimientos o conceptos entre sí y así se formó un esquema explicativo, en el cual se integraron de manera sistemática varios conceptos mediante oraciones que expresan relaciones.

Finalmente, con base en los resultados del análisis y las reflexiones derivadas en el diagnóstico conformado por: a) Análisis externo del diseño curricular de la UPEL; b) Análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y su implementación; y c) Análisis de las necesidades de formación docente en la UPEL desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales, se presentan a continuación las conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación que justifican la propuesta que más tarde se aborda.

2. Conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación.

1. En el Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), se postula la tesis del Estado Docente como parte de la fundamentación teleológica, aún cuando ésta no está explícita.

2. El diseño curricular vigente es el resultado de la reforma curricular que realizó la UPEL desde 1992 hasta 1994, es decir, está desactualizado.

3. Con base en la Resolución N^o 1, el diseño curricular asume la redefinición del perfil profesional del docente, formulado por el Estado venezolano y que a la luz del contexto actual no se corresponde con el perfil del docente del siglo XXI. Es así como estableció entre otros rasgos los de: investigador, con formación ética, constructor de conocimientos. Incorpora los componentes de formación: general, pedagógica, especializada y práctica profesional, manteniendo el bloque común homologado del diseño curricular de 1987.

4. El currículo escrito fue elaborado por un grupo de especialistas y no a partir de la construcción colectiva, pues no se consultaron los docentes, los estudiantes, la comunidad y los empleadores. Se advierte que la consulta se realizó a grupos reducidos de docentes, sin embargo, no tuvo carácter colectivo.

5. En general, los docentes formadores desconocen el diseño curricular, en consecuencia, se sienten ajenos a éste, lo cual genera un impacto negativo en su implementación y por ende, en los procesos de aprendizaje, de producción y distribución de conocimientos y saberes, así como en la calidad de la educación.

6. La práctica profesional organizada como un componente, evidencia fragmentación de contenidos, conocimientos y práctica, pues se estructura en fases (Observación, Ensayo Didáctico, Integración Docencia-Administración y Ejecución de Proyectos Educativos), Cada una de ellas se corresponde con un determinado semestre, se administra aislada de la realidad escolar y no se desarrolla como un continuo desde el inicio de la carrera.

7. No se evidencia el análisis de las bases como procedimiento que se exige en la metodología para el diseño curricular, el cual comporta, entre otros aspectos, el análisis del contexto (histórico, educativo, social, económico, político, ideológico, legal, cultural, científico) y las características de la población. Desde esta perspectiva, el diseño curricular se revela descontextualizado pues no se corresponde con el contexto en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL.

8. La construcción de los fundamentos del currículo debe soportarse en el análisis del contexto. La ausencia de dicho análisis no permite observar la correspondencia entre los fundamentos y el contexto donde se implementa el currículo, por ende, aquellos se muestran desactualizados.

9. Los fundamentos curriculares no aparecen explícitos en el diseño curricular, lo cual repercute desfavorablemente en su implementación y consecuentemente, en el impacto en la educación y la sociedad a la cual sirve, pues no proporciona claridad acerca los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos que conforman la doctrina pedagógica que ha de orientar el proceso educativo.

10. Es necesario actualizar la concepción del currículo plasmada en el diseño curricular, en consonancia con las nuevas tendencias y paradigmas de la educación, la pedagogía y el currículo del siglo XXI.

11. La revisión de los propósitos del currículo es perentoria en virtud de que no responden a los retos de la formación docente de hoy, ni al rol que el Estado venezolano ha encomendado a la Universidad, como tampoco a su misión.

12. Revela deficiencias en la formación pedagógica La débil presencia de la Pedagogía en el diseño curricular no fortalece la identidad y no favorece la definición adecuada del perfil del egresado. Como consecuencia, al no disponer de la teoría pedagógica para desarrollar la enseñanza desde la práctica reflexiva, la investigación, la comprobación de teorías y de hipótesis de trabajo colectivo, el docente puede reproducir tareas y conocimientos e impactar negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su ejercicio profesional. Debilidades en la enseñanza de la Pedagogía Crítica, así como en su consideración como ciencia fundante y nuclear del diseño curricular.

13. Se evidencia fragmentación del conocimiento en general y de manera particular en la formación pedagógica, lo cual genera dificultades para alcanzar una visión de totalidad, sistémica, complementaria y de la complejidad en el abordaje de las situaciones o fenómenos educativos y sociales.

14. El perfil del egresado no se configura como perfil por competencias, pues no se revelan las competencias ocupacionales, académicas y de personalidad, tampoco los indicadores de logro, tal como lo propugnan los especialistas en concordancia con las tendencias actuales.

15. Se requiere la actualización del perfil del egresado con respecto al contexto actual del país. No responde a las exigencias del sistema educativo venezolano de hoy. Se caracteriza por su tendencia escolarizante, academicista, lo conduce a la formación de un docente acrítico, que fragmenta el conocimiento, no establece vinculación con el contexto, no ejerce una acción transformadora en las realidades educativas y sociales, no produce conocimiento con base en la reflexión-acción-reflexión para mejorar su práctica y consecuentemente, el egresado impacta de manera desfavorable en las generaciones que ha de formar en su ejercicio laboral, en el sistema educativo y en la sociedad.

16. Se evidencia tendencia hacia la especialización en el perfil del egresado, lo cual está en contradicción con la intención teórica del diseño curricular de alcanzar la formación integral del docente y los enfoques curriculares que propugnan la formación integral, polivalente, para abordar la interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

17. El perfil revela vacíos en materia de ética y valores. Al no estar explícitos los principios axiológicos que deben fundamentar la formación inicial, el formador de formadores carece de claridad para orientar al educando en la consecución de los mismos y consecuentemente, ello genera dificultades en el docente en formación para desarrollar conciencia de las implicaciones éticas y deontológicas de su ejercicio profesional. .

18. La organización y la estructura curricular muestra un carácter disciplinario, que requiere ser repensado para abrir espacio hacia la formación interdisciplinaria.

19. Es perentorio revisar la perspectiva epistemológica del currículum, pues conduce a la separación entre teoría y práctica, la Práctica Profesional es un ejemplo

de ello. Este requerimiento obedece a que tal separación genera fragmentación del conocimiento.

20. El currículum de la UPEL debe responder a las necesidades del contexto nacional e internacional. Se revela la importancia de realizar las transformaciones necesarias para que sirva a los diversos niveles del sistema educativo nacional y responda con pertinencia a los desafíos de la formación del docente del siglo XXI, frente a los escenarios de la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado.

21. A partir del análisis de la realidad, se generó la teoría sustantiva con relación a las necesidades de formación a considerar en la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, que se presenta en el capítulo siguiente. Se revela que tales necesidades están asociadas a los principios de la Pedagogía Crítica (relación teoría-práctica; racionalidad crítica dialéctica; investigación-acción colaborativa emancipadora; contextualización y finalidad ética), así como a los fundamentos epistemológicos de la Interdisciplinariedad (sujeto productor de conocimiento; el conocimiento emerge de las interconexiones entre disciplinas y su vinculación con el contexto; la ciencia socialmente producida, interdisciplinaria; lógica dialéctica-hermenéutica; visión sistémica; principio de complementariedad) abordados en páginas precedentes.

22. Sobre la base de los planteamientos precedentes, se considera que la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad coadyuvan a dar respuesta a las referidas necesidades, con vistas a alcanzar una formación integral acorde a los requerimientos nacionales e internacionales en el siglo XXI.

Finalmente, con base en el planteamiento del problema, la revisión teórica referencial, la aplicación de la metodología seleccionada, los resultados del análisis, interpretaciones y reflexiones críticas que derivaron en el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación, se propone en el capítulo siguiente, una aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN DE LA APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR PARA FORMAR EL DOCENTE DEL SIGLO XXI, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Consideraciones preliminares

En la construcción de la aproximación a la fundamentación del currículum para formar el docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinarietà, se asumió la Metodología para elaborar la Fundamentación del Currículo de Fernández (2004), por considerar que: a) Posee los elementos teóricos y técnicos que orientan la planificación curricular en la Educación Superior; b) Su aplicación es de vieja data en la Educación Superior y se ha enriquecido con los aportes de diversas comisiones curriculares de la UCV, pues “se comenzó a utilizar en la práctica desde la década de los 90 a partir de la Comisión Central de Currículo en la Universidad Central de Venezuela” (Fernández, op. cit., p.104), por tanto se estima que este modelo ha sido validado suficientemente.

La fundamentación curricular cuya aproximación se intenta construir en esta investigación, ha de considerarse como una propuesta creativa que debe someterse a la discusión de la comunidad universitaria, en concordancia con el enfoque del currículum como construcción colectiva, social e histórica que requiere la participación de sus actores y con este objeto se sugiere su consideración ante las instancias pertinentes a fin de que a través de éstas se generen espacios para el diálogo (mesas de trabajo, talleres, círculos de estudio, entre otros), así como un proceso de reflexión,

de praxis, de adecuación permanente en el hacer curricular cotidiano de la Universidad.

La metodología para construir la Fundamentación del Currículo en esta investigación (Fernández, op. cit., p. 104), comprende los elementos siguientes: 1) Marco conceptual; 2) Principios curriculares; 3) Misión y visión; 4) Definición de la carrera; 5) Caracterización pedagógica. Seguidamente, se desarrollan cada uno de estos elementos En el gráfico 16 que se presenta a continuación se ilustra la metodología aludida.

GRÁFICO 16

Construcción de la Aproximación a la Fundamentación del Diseño Curricular para formar el Docente del Siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad



Fuente: Autora

1. Marco conceptual

La fundamentación constituye la fase inicial del proceso de planificación curricular que se elabora a partir de los resultados del análisis de la realidad, es decir, del contexto económico, histórico, social, cultural, científico, tecnológico, donde se inserta el diseño curricular de la UPEL. Este procedimiento metodológico curricular se denomina análisis de las bases, el cual implicó el estudio del contexto y su influencia en el diseño curricular de formación del docente. El análisis de las bases se desarrolló en páginas posteriores.

Asimismo, se analizaron y propusieron los fundamentos o principios curriculares, es decir, los conocimientos de diversas ciencias para aportar al diseño curricular y su implementación, tomando en cuenta el contexto en el cual operan para sustentar y direccionar la formación del docente. De modo que la metodología para elaborar la fundamentación considera la relación teórica, técnica y metodológica entre las bases y los fundamentos. De ahí que dicha metodología condujo a privilegiar, elementos como los referidos por Fernández (2004),

[...] la contextualidad de la política educacional, la axiología que impregna a la sociedad en su conjunto y la selección de la cultura que se circunscribe al importante ámbito del saber, así como las instancias profesionalizantes de las carreras y relación directa con la práctica laboral. (p. 90)

La aproximación a la fundamentación del Diseño Curricular para formar el docente del siglo XXI, está dirigida a aportar los elementos teórico-prácticos requeridos para sustentar la formación de docentes que ejercerán su profesión en los niveles del Sistema Educativo de Educación Inicial, Educación Básica, Educación Media Diversificada y Profesional, en la modalidad de Educación Especial, de la Educación Técnica, los cuales formarán las generaciones del futuro para la construcción permanente de la sociedad y la historia de nuestra nación. Esta es la razón de ser fundamental de la carrera docente como proyecto de formación.

La aproximación a la fundamentación se abordó desde un punto de vista metodológico, técnico y teórico, con un enfoque hermenéutico, dialéctico, reflexivo, crítico e interdisciplinario, para dar espacio a la generación de teorías mediante la participación de los actores del currículum de la Universidad, de los especialistas entrevistados y de la investigadora, así como a través de la contrastación de dichas teorías, con la práctica pedagógica curricular y la cosmovisión de aquellos.

En esta dirección se partió, por una parte, de los resultados obtenidos en el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación (capítulo IV). Ello implicó considerar los elementos siguientes: a) El análisis documental del diseño curricular vigente contenido en el documento base (UPEL, 1999); b) El proceso de triangulación del análisis del discurso del Diseño Curricular, con el análisis del discurso de las opiniones de los docentes entrevistados (autores y actores del currículo UPEL) y con las investigaciones ó teorías vigentes pertinentes, para explicar y comprender la problemática curricular e identificar y conceptualizar las necesidades de formación, las cuales tienen su expresión vital en la aproximación a la fundamentación curricular que se aborda en el presente capítulo; c) La teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002), generada a partir del análisis de las opiniones de los especialistas y docentes consultados y de la participación de la investigadora como actora del currículum e integrante de la comunidad Universitaria, para determinar las necesidades de formación del docente y las teorías pertinentes; d) Los aportes de la revisión y análisis de la bibliografía especializada en pedagogía, pedagogía crítica, interdisciplinariedad y currículum (capítulo II).

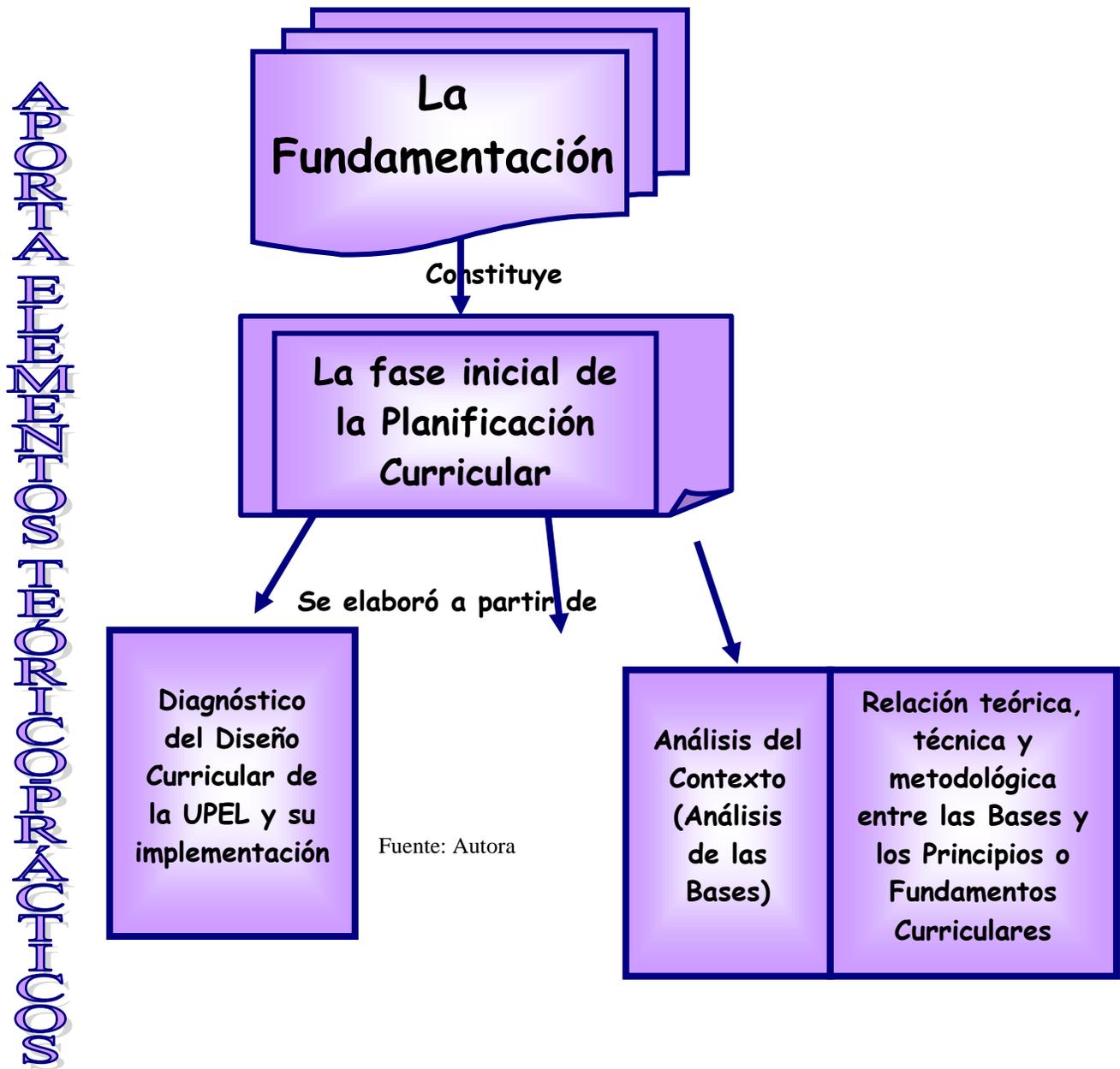
Por otra parte, se partió del análisis del contexto actual histórico-educativo-social-económico-político-ideológico-cultural, nacional e internacional, así como de los avances científicos y tecnológicos y de las características de los estudiantes que cursan en la UPEL. Sobre la base de estos elementos se procedió en un intento de construcción de la aproximación a la fundamentación objeto de esta investigación. En las páginas siguientes se continúa ampliando los aspectos inherentes a la relación entre las bases y los fundamentos, que configuran la aproximación a la

fundamentación del diseño curricular para formar el docente en la UPEL, que se propone en este estudio.

Las consideraciones precedentes en lo concerniente a la Fundamentación, se representan en el gráfico 17 que se muestra a continuación.

GRÁFICO 17

MARCO CONCEPTUAL



2. Principios o Fundamentos Curriculares

Con base en la definición de los principios o fundamentos curriculares, referida en la revisión teórica, estos se asumen como enunciados de orden teórico, político que sustentan la formación del docente e imprimen dirección hacia la calidad y la pertinencia de la educación que ofrece la Universidad. Así, constituyen la plataforma sobre la cual se construye la fundamentación del diseño curricular objeto del presente estudio.

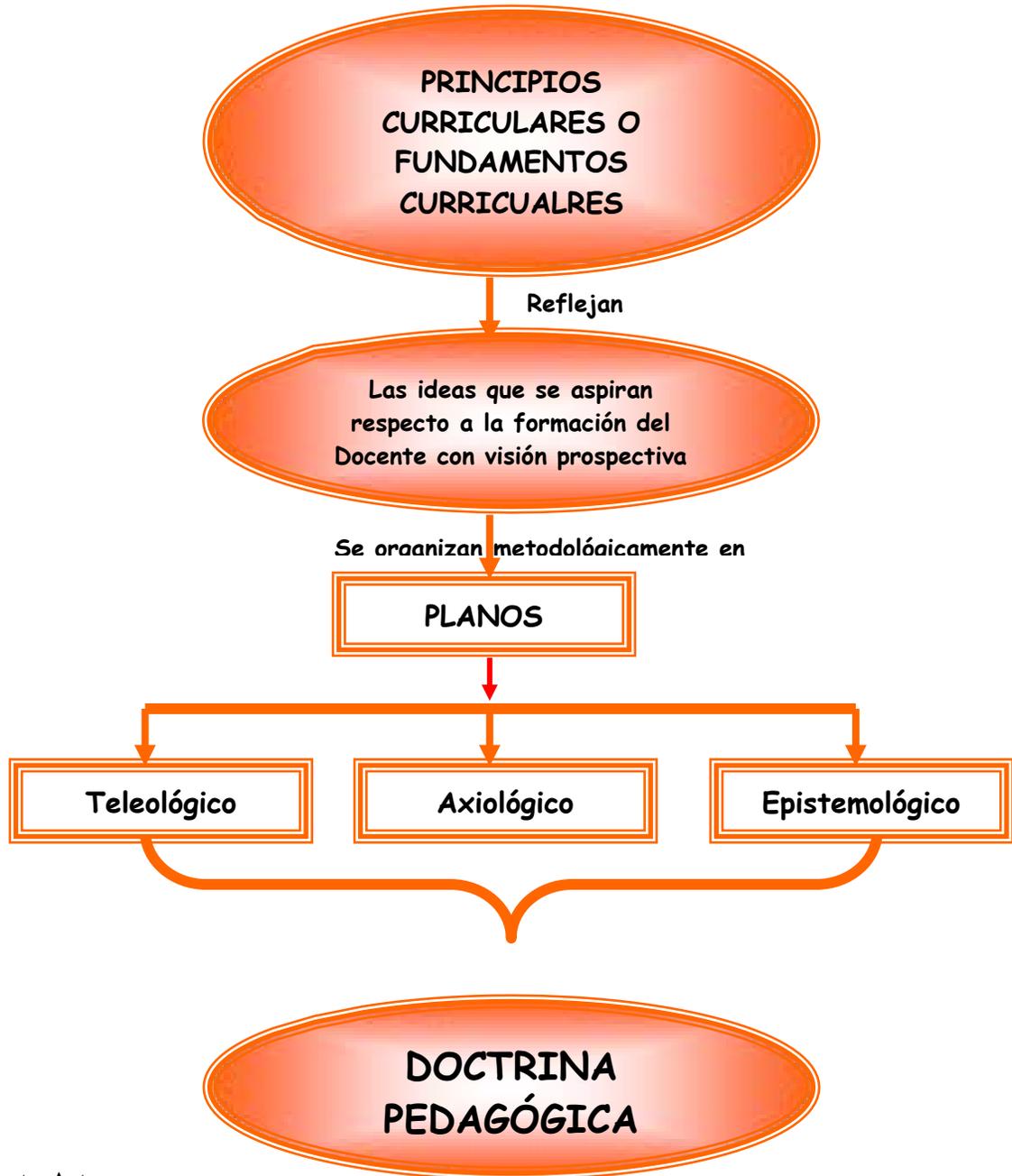
Es importante destacar que los principios o fundamentos curriculares están interrelacionados, integrados en el currículum, sólo se organizan en planos, a los efectos metodológicos, pues deben ser “[...] el resultado de la comprensión profunda del acercamiento integrado de las ciencias hacia una propuesta de formación del hombre en situación, es decir en el contexto” (Fernández, op. cit., p.94). El análisis de las bases (análisis del contexto) influyó en el establecimiento de los fundamentos, imprimiendo vinculación entre el contexto actual histórico-educativo-social-económico-político-ideológico-cultural y el proyecto de formación docente que nos ocupa, pues lo pedagógico se hace en la historia cotidiana de las sociedades.

En esta investigación, se consideran los fundamentos del currículo como los conocimientos teóricos y prácticos acumulados de orden filosófico, pedagógico, sociológico, entre otros, que reflejan las ideas que se aspiran respecto a la formación del docente con una visión prospectiva, los cuales se abordan seguidamente, como referentes que se han organizado en los planos teleológico, axiológico y epistemológico.

En este estudio se asume conjuntamente con Rodríguez (s.f.), como doctrina pedagógica los aportes de la teleología, la axiología y la epistemología que han de orientar la formación personal y profesional del docente. De manera que, los principios o fundamentos pedagógicos implican lo teleológico, epistemológico y axiológico tal como se expone a continuación en el gráfico 18 y seguidamente en el

texto. Ellos tienen su síntesis en la caracterización pedagógica cuyo apartado se desarrolló en páginas posteriores.

GRÁFICO 18



Fuente: Autora

2.1. Plano teleológico

El plano teleológico se refiere a “los fines y políticas que normen la Educación Superior. [...] suele también evidenciar su adscripción a la normativa vigente para la educación: Ley Orgánica de Educación, y en particular para la educación superior: Ley de Universidades y su reglamento, [...]” (Fernández, 2004, p.105). Se trata, entonces, de la dirección que imprimen los fines de la educación, los fines de la UPEL y el tipo de docente que se aspira formar en el proyecto de formación docente que nos ocupa. Por ello, el diseño curricular para formar el docente en general y en particular en la UPEL, se fundamenta en los fines, las políticas, la normativa y las directrices que regulan la Educación Superior en nuestro país. Así mismo, se consideran los lineamientos emanados de las instancias internacionales para la planificación de la Educación Superior. Los principios teleológicos se definen como las proposiciones filosóficas educativas, que se plasman en documentos nacionales e institucionales y sintetizan el ideal de hombre o docente que se desea formar con visión actual y prospectiva, en sus dimensiones social, histórica, cultural, antropológica. Ellos imprimen sentido, dirección y viabilidad al diseño curricular. Los referidos principios teleológicos, entonces, están contemplados en documentos emanados de los escenarios nacional e internacional.

2.1.1. Escenario Nacional

2.1.1.1. Documentos emanados del Estado venezolano

La fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, contribuye al desarrollo de la educación que se requiere para construir la sociedad delineada en el Preámbulo de la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**, a saber:

Establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, en un estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para ésta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad. (p.1)

Así mismo, la fundamentación del diseño curricular para formar el docente en la UPEL se orienta hacia el cumplimiento de los fines del Estado venezolano contemplado en los artículos 2º y 3º de la referida Constitución, como son:

Artículo 2º: Venezuela se constituye en un Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político. (p.1)

Artículo 3º: El Estado tiene como fines esenciales la defensa y desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La Educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (pp.1- 2)

En atención al cumplimiento del articulado precedente, la fundamentación del diseño curricular para formar el docente se direcciona para responder a los fines de la educación establecidos en la Constitución que se mencionan a continuación:

Artículo 102º: La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico

y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de 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 y con una visión latinoamericana y universal. El estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de Educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta constitución y en la ley. (p.26)

Artículo 103º: Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones [...]. (p.26)

Por otra parte, la formación integral del docente favorece la educación ambiental para involucrarlo en la participación consciente y responsable del conocimiento y preservación del medio ambiente, con miras a abordar problemas ecológicos como el calentamiento global y sus consecuencias para la vida humana, entre otros. En esta dirección, la carta magna nacional expresa en el Artículo 107º: “La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo [...]” (p.27).

En esta línea, es fundamental considerar la cultura y el deporte para impulsar la formación integral en el docente, estimulando su participación en estos escenarios para que reciba sus bondades en su desarrollo personal y profesional, al tiempo que él contribuya a su difusión como ciudadano y en su práctica pedagógica. Al respecto, la Constitución contempla los siguientes artículos:

Artículo 100º: Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas. La ley establecerá incentivos y estímulos para las personas, instituciones y comunidades que promuevan, apoyen, desarrollen o financien planes, programas y actividades culturales en el país, así como la cultura venezolana en el exterior [...]. (p.25)

Artículo 111º: Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El

Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción [...] El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia [...]. (pp. 27-28)

Así mismo, la formación política del docente es parte integrada al proyecto de formación, para promover su participación democrática en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas públicas y de manera particular en la educativa, así como en la toma de decisiones de manera integral, mediante la legitimación de los conocimientos y saberes del docente y de la comunidad, estableciendo redes educativas y sociales para la construcción de propuestas con la participación de la comunidad.

Los postulados constitucionales que se aluden seguidamente, direccionan la formación para que impulse la autogestión, la cogestión, la cooperación, la solidaridad y la corresponsabilidad.

Artículo 62º: Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica. (pp.15- 16)

Artículo 70º: Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros, y en lo social y económico, las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas [...] las empresas comunitarias y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad. (p.17)

La fundamentación del diseño curricular de formación que se propone asume las directrices y bases de la educación, contempladas en **La Ley Orgánica de Educación (2009)**, donde se define la educación, en el Artículo 4º, “[...] como

derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano, [...], para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad” (pp.4-5). Con relación a la Educación Universitaria establece en el artículo 32º, lo siguiente:

profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometido o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, [...]. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad [...], con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, [...] sean soporte para el progreso [...], del país. (p.28)

La fundamentación curricular le imprime viabilidad a la **Ley de Universidades (1970)**, de manera particular, en lo concerniente a los artículos siguientes:

Artículo 1º. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. (p.3)

Artículo 3º. Las Universidades deben realizar una función en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.(p.3)

Artículo 4º. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal [...]. (p.3)

Artículo 146º. [...] las Universidades señalarán orientaciones fundamentales tendientes a mejorar la calidad general de la educación en el país. (p.36)

En cuanto a la Política de Formación Docente plasmada en la **Resolución N° 01** (Ministerio de Educación, 1996), la fundamentación del diseño curricular se apropia de los aspectos siguientes: 1) la formación para una educación de calidad; 2) la formación básica es prioritaria, caracterizada por la actualización permanente frente a la especialización; 3) el perfil del docente que alude al desarrollo de la investigación, la identidad profesional, búsqueda de cambios en el aprendizaje y a la integración de

lo afectivo, lo ético y lo cognoscitivo; 4) la reflexión es fundamental para transformar creativamente la educación. Sobre la base de los aspectos precedentes ha de orientarse la formación de profesionales de la docencia:

- a) Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que conduzcan a la formación de la población, facilitando el progreso social, cultural, científico y tecnológico del país.
- b) Preparados para comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social, las implicaciones éticas del proceso educativo, el nivel de desarrollo del alumno, las características del contenido y los objetivos instruccionales, de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa.
- c) Con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento en las que se inscriben los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización que su vocación y aptitudes le han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa.
- d) Con un saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto de su acción educadora, a la vez que con el dominio teórico y práctico de estrategias, técnicas y recursos apropiados para la estimulación de los aprendizajes y del crecimiento afectivo, ético y social de los educandos.
- e) Conocedores de la realidad educativa y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o la comunidad en la cual se desempeñan.
- f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y la solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios, así como también en el estímulo a la participación de sus alumnos, la organización y la coordinación de esfuerzos, a fin de lograr los objetivos educacionales e integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad.
- g) Con una actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y de superación permanente, espíritu de servicio, sólidos principios éticos, poseedores de características y actitudes personales que les permitan interpretar y desempeñar su rol en la comunidad y ser verdaderos ejemplos de educación. (pp. 95-96)

El diseño curricular orienta su fundamentación para contribuir a formar al profesional de la docencia, como persona de reconocida moralidad e idoneidad que cumple los deberes que contempla El **Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000)**, en el artículo 6º, entre otros:

1. Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los contenidos de la Constitución y las leyes.
2. Cumplir las actividades docentes conforme a los programas oficiales y las disposiciones legales pertinentes.
3. Planificar el trabajo docente.
4. Cumplir con las disposiciones de orden pedagógico, técnico, administrativo y jurídico exigidas por las autoridades educativas.
5. Cumplir con las actividades de evaluación correspondientes.
6. Orientar y asesorar a la comunidad educativa donde labora.
7. Contribuir a elevar el nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución donde ejerce sus funciones.
8. Promover acciones y campañas para la conservación de los recursos naturales y del ambiente. (p.3)

El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) (MPPS y MED, 2005), elaborado en el marco de la Misión Sucre y bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación y Deportes, se viabiliza en la fundamentación del diseño curricular que se propone en esta investigación, desde el: a) objetivo general; b) el perfil profesional general; y c) las funciones del educador, que se establecen en el PNFE, los cuales referimos seguidamente.

a) **Objetivo General:**

Formar un Educador Bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad en general, atendiendo a la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano. (p.547)

b) **Perfil profesional general:**

El licenciado(a) en Educación egresado(a) se desempeñará para atender al proceso formativo del ciudadano, la familia y la comunidad, así como para responder a las exigencias del contexto histórico social. El educador egresado se caracterizará por ser un profesional:

- Poseedor de valores que dignifican al ciudadano venezolano, latinoamericano, caribeño y del mundo: patriota, solidario, justo, laborioso, culto, latinoamericanista.
- Consciente de su labor social, capaz de asumir diferentes roles, de realizar el diagnóstico de sus estudiantes, la institución educativa, la familia y la comunidad; y que facilita, media y potencia el desarrollo integral de los mismos, en ambientes escolarizados y no escolarizados. [...]
- Creativo e innovador constante de la praxis pedagógica, que articule de manera coherente los ejes del aprender a ser, convivir, saber y hacer. (pp. 547-548)

c) Funciones: En el PNFE se establecen tres funciones para el Licenciado egresado que se mencionan a continuación:

Docente: desarrolla la labor formativa establecida según su especialidad estimulando la formación integral de sus estudiantes y la comunicación necesaria con la familia y la comunidad. A su vez, contribuirá en la formación de los nuevos educadores como maestro(a) tutor(a).

Investigativa: aplica métodos científicos en su labor cotidiana en el diagnóstico de las/los estudiantes, la institución docente, la familia y la comunidad para estimular su desarrollo, dentro y fuera del contexto escolar, teniendo en cuenta los avances de las Ciencias de la Educación.

Comunitaria: desarrolla una activa labor con los estudiantes, familias y otros entes comunitarios que confluyen en el proceso formativo de manera que sea un promotor dinámico y dinamizador del desarrollo endógeno de la comunidad donde vive y/o labora, en correspondencia con las exigencias y necesidades del país y de su papel como educador. (p.548)

Se subrayan como aspectos del PNFE que concuerdan con los planteamientos de la fundamentación que se propone, los siguientes: la formación de un educador consciente de su papel transformador que atiende a la diversidad del ser humano y contextualízale proceso formativo; la formación del docente para responder a las exigencias del contexto, consciente de su labor social y creativo e innovador constante de la praxis educativa; en su ejercicio profesional estimula la formación

integral, investiga en su labor cotidiana y promueve el desarrollo endógeno de la su comunidad en correspondencia con su papel como educador.

La fundamentación del diseño curricular que se propone en este estudio, se orienta hacia el cumplimiento de lo previsto en **la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005)**, para que el estudiante en formación de la carrera docente preste el servicio comunitario, el cual se define en el artículo 4º como:

[...] la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley. (p.1)

Desde esta perspectiva, el servicio comunitario persigue los fines contemplados en el artículo 7º, que se mencionan a continuación:

- a) Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
- b) Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.
- c) Enriquecer la actividad de educación superior con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación.
- d) Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad.
- e) Formar, a través del aprendizaje y del servicio, el capital social.

En esta dirección, la UPEL ha de contemplar en diseño curricular la elaboración y desarrollo de proyectos comunitarios en concordancia con el perfil académico de la carrera docente y con las necesidades de las comunidades.

Por otra parte, el diseño curricular para formar el docente asume en su fundamentación, la ciencia y la tecnología en su papel fundamental para alcanzar el

desarrollo de la nación, rol explícito en la **Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), 2005**.

Ello conlleva la necesidad de formar al docente para la producción y utilización, junto al estudiante, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con una orientación crítica, creativa y reflexiva, con clara conciencia que es el docente con sus conocimientos y saberes, el elemento fundamental en la transformación de la educación mediante el uso de las TIC, pues él produce el conocimiento e imprime la innovación y la calidad en el acto educativo.

Para lograr los objetivos previstos en la LOCTI, **el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030**, plantea una nueva cultura científica y tecnológica participativa, donde están presentes elementos siguientes: participativo, diálogo de saberes, organización colectiva para ciencia y tecnología, transdisciplinario, integral. En esta dirección, el referido Plan formula los objetivos estratégicos siguientes:

- 1) Promover la independencia científica y tecnológica [...] para construir un modelo endógeno de desarrollo ambientalmente sustentable para el país; 2) Desarrollar una ciencia y una tecnología para la inclusión social donde los actores de la sociedad venezolana sean sujetos de acción en la formulación de políticas públicas en ciencia y tecnología y partícipes del nuevo pensamiento científico que se gesta en el país; 3) Generar mayores capacidades nacionales en ciencia, tecnología e innovación, referidas a la formación de talento [...]. (p.86)

Estos objetivos están orientados a responder a problemas identificados por áreas, entre otras, la educación “con la finalidad de promover el conocimiento científico de punta con pertinencia local, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación [...] para apuntalar todos los procesos educativos de calidad” (Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, op. cit., p.90).

Para apuntar hacia la consecución de dichos objetivos la fundamentación curricular, impulsa la formación del docente en esta nueva cultura científica y tecnológica, al tiempo que es menester otorgar relevancia a la formación para la enseñanza de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva endógena, sustentable y

humana, en consonancia con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela promulgada en 1999. La formación del docente en ciencia, tecnología e innovación pertinente, integral, de producción colectiva implica, entonces, en coherencia con dicho Plan, cambiar:

[...] la concepción tradicional de la ciencia al romper con la visión de una ciencia circunscrita estrictamente al terreno de las ciencias físico-naturales, por una concepción donde éstas se integran a las ciencias sociales y humanas bajo un enfoque transdisciplinario. Dentro de este enfoque se incorpora con el mismo nivel de importancia el conocimiento generado por las ciencias sociales y el conocimiento o saberes tradicionales de los pueblos, reforzándose esa idea de una ciencia para y con la gente. (p.82)

Así, el docente del tercer milenio que se forma en la UPEL, debe desarrollar su potencial para la investigación, la aplicación del conocimiento y la socialización del conocimiento junto a los actores del currículo, desde los principios éticos del desarrollo sustentable, centrado en el ser humano, “[...] que respeta y protege la naturaleza y la cultura de los pueblos dentro de un concepto de ambiente integrado a lo sociocultural” (Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, op. cit., p.80), a los fines de contribuir a la solución de problemas regionales, locales y a la transformación de la sociedad venezolana.

Para dar cumplimiento a la formación integral del docente y contribuir a la vinculación de la profesión docente con el currículum de los niveles en los cuales ejercerá la profesión el egresado, quien a su vez deberá formar de manera integral las generaciones que estarán en sus manos, la fundamentación curricular que nos ocupa considera los lineamientos contenidos en los documentos substantivos orientados hacia dichos propósitos, que se mencionan a continuación:

- Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (2002).
- Educación Inicial. Bases Curriculares (2005).
- Currículo Básico Nacional (1997).
- La Educación Bolivariana (2004a).

- Plan liceo bolivariano, adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano (2004c).

En correspondencia con las demandas del sistema educativo y el desarrollo social, la fundamentación curricular considera los documentos del Estado venezolano, orientados hacia la formación del docente desde la vinculación educación y trabajo, así como a propiciar el desarrollo endógeno y sustentable de la nación, en razón de que la UPEL forma profesionales de la docencia en el área técnica. En esta dirección, asume los lineamientos plasmados en lo referente a las: Escuelas Técnicas Robinsonianas (2004b).

La fundamentación del currículo para formar el docente construye viabilidad a las Líneas Generales del **Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013**, donde se establecen líneas estratégicas en lo económico, lo social, lo político, lo territorial y lo internacional que tienen implicaciones en educación. En este sentido, dicho Plan apunta al desarrollo de la diversificación productiva promoviendo el desarrollo local sustentable y sostenible; busca la inclusión fortaleciendo la participación social, con una concepción de calidad de vida centrada en el ser, el convivir y el respeto al equilibrio ecológico; contribuye a la construcción de la democracia participativa y protagónica; estimula la creación de zonas de desarrollo sustentable; fortalece la soberanía nacional e impulsa la pluralización multipolar, promoviendo la integración latinoamericana y caribeña.

En el documento se establecen como directrices la creación de la ética de valores que conformen la Nación, la República y el Estado, mediante las estrategias y políticas que conducen a la transformación de la sociedad material y espiritualmente que se señalan a continuación:

1. Rescatar los valores como la solidaridad humana.
2. Transversalizar la enseñanza de la ética.
3. Realización colectiva de la individualidad.
4. Nueva ética del hecho público: El ciudadano como parte del Estado y corresponsable de la vida pública.
5. Justicia y equidad sin minar las bases del Derecho. (p.6)

La concreción de esta ética de valores en el currículum de la UPEL, coadyuva a la formación del ciudadano docente democrático, participativo, justo y corresponsable en la construcción de la historia, la sociedad, la nación

Asimismo, el referido documento propugna que “[...] la educación ambiental debe permear todos los estratos sociales y todos los niveles educativos” (Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, op. cit., p.8). Declara que el bien común entiende la solidaridad como sentido de la vida humana para vivir en la sociedad como comunidad. Proclama la democracia protagónica y el modelo de producción con un enfoque social, humanista y endógeno, en la búsqueda de similares condiciones y la “suprema felicidad social” para la población.

En esta dirección: favorece el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de los centros de investigación en las regiones; privilegia la conformación de redes científicas, nacionales, regionales e internacionales para atender las necesidades del país; apoya las redes de conocimiento y capacitación para el trabajo en los diversos niveles educativos. Sobre esta base, la fundamentación del diseño curricular de formación del docente que nos ocupa, ha de asumir esta orientación, con miras a desarrollar el talento humano, promover el acceso al conocimiento y participar en el desarrollo de la nación.

2.1.1.2. Documentos emanados de la Comisión Nacional de Currículo.

La propuesta de fundamentación del diseño curricular adopta las proposiciones emanadas de la Comisión Nacional de Currículo (CNC), tal como se refirió en apartado precedente. En este sentido, se asumen los principios de: pertinencia y compromiso social, integralidad, modernización, actualización, calidad, equidad y el tecnocurricular, los cuales se establecen en el documento titulado: **Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario (CNC, 1993)**. Así mismo, se apodera de la orientación curricular que

aborda la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológica, psicológica, social, cultural, política, humanística, ética.

Se apropia de los principios para la **transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana, establecidos por la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 1997)**, como elementos que direccionan el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente.

2.1.1.3. Documentos emanados de la Comisión Nacional de Currículo.

La propuesta de fundamentación del diseño curricular adopta las proposiciones emanadas de la Comisión Nacional de Currículo (CNC), tal como se refirió en apartado precedente. En este sentido, se asumen los principios de: pertinencia y compromiso social, integralidad, modernización, actualización, calidad, equidad y el tecnocurricular, los cuales se establecen en el documento titulado: **Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario (CNC, 1993)**. Así mismo, se apodera de la orientación curricular que aborda la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológica, psicológica, social, cultural, política, humanística, ética.

Se apropia de los principios para la **transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana, establecidos por la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 1997)**, como elementos que direccionan el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente.

Asimismo, toma en consideración los aspectos planteados en el documento titulado: **Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares (CNC, 2002)**, donde se establece que la modernización de las instituciones de educación superior desde el plano curricular, debe realizarse con la integración de las Universidades, así como con la participación y discusión de la comunidad universitaria, para generar la transformación de la Educación Superior, a partir de los cambios curriculares. Del mismo modo, la

aproximación a la fundamentación curricular que nos ocupa, asume del referido documento los principios curriculares, a saber: Pertinencia social y académica; Calidad; e Integralidad.

La fundamentación curricular que se propone en esta investigación, adicionalmente, se apropia de aspectos primordiales plasmados en el documento titulado **Necesidades Innovadoras de las Instituciones de Educación Superior (CNC, 2007)**, que se enuncian seguidamente: reflexiona acerca de la innovación curricular orientada hacia la transformación de la Universidad; asume la formación de profesionales integrales con un enfoque multi e interdisciplinario; y constituye una cultura de la innovación y la formación de sujetos innovadores.

En síntesis, la propuesta objeto de este estudio asume todas las consideraciones anteriores, en consecuencia, es necesario que se hagan visibles.

2.1.1.2. Documentos emanados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

La fundamentación curricular que se propone en este estudio, se sustenta en elementos contenidos en documentos que constituyen el ser y quehacer de la UPEL, de los cuales deviene el profesional que se aspira formar, entre otros, referimos los siguientes:

Resulta coherente con la definición de la UPEL como instancia asesora del Estado venezolano en programas de formación docente, de acuerdo con lo previsto en el **Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003)**, en el artículo 3º, donde establece que,

La Universidad es una institución destinada a asesorar al Estado en la formulación de políticas y de programas de formación docente, de investigación y de extensión educativas. Igualmente está destinada a ejecutar estas políticas y estos programas y a participar en su evaluación.
(p.1)

Asimismo, en la propuesta que nos ocupa se asumen los artículos que se refieren seguidamente, en virtud de que sus contenidos imprimen sentido y direccionalidad al proyecto de formación del docente.

“Artículo 6°. La Universidad imparte una educación orientada a la formación de competentes profesionales de la docencia con vocación de servicio, con clara conciencia de la importante misión que les corresponde como agente activos para el mejoramiento social y el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país y para la consolidación de otros valores fundamentales relacionados con la identidad nacional, el desarrollo independiente, la comprensión, la tolerancia, la convivencia y todas las actividades que favorecen el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad con los pueblos latinoamericanos” (p.2).

Artículo 11°. La Universidad tiene los siguientes objetivos:

“1. Contribuir a la búsqueda, a la transmisión y a la proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.

2. Contribuir a la formación, al desarrollo, al perfeccionamiento y a la consolidación de una concepción nacional del proceso educativo.

3. Fomentar la investigación como eje fundamental de la Institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado.

4. Formar profesionales de la docencia con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas pedagógicas para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano en todos sus niveles y en algunas de sus modalidades.

[...]

9. Contribuir al desarrollo de la educación venezolana mediante el diseño y el ensayo de nuevos sistemas, modalidades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. (pp. 3-4)

El Plan de Desarrollo de la UPEL 2007-2011, (UPEL, 2007), orienta el desarrollo de la academia y la gerencia de la Universidad desde la articulación de cinco ejes, a saber: formación, investigación, integración con la sociedad, talento humano y gestión. Seguidamente, se enuncian los objetivos estratégicos de los tres primeros ejes (formación, investigación e integración con la sociedad), los cuales consideramos que sustentan la aproximación a la fundamentación curricular que nos ocupa.

El eje Formación se orientan al logro de un modelo formativo innovador y de calidad y a contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo venezolano, [...]. (p.8)

A través del eje estratégico Investigación, se aspira consolidar una cultura investigativa de desarrollo y creación intelectual, que impulse la generación y construcción de conocimientos para superar el carácter meramente docente, reproductor y difusor del saber al articular la docencia y la investigación con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.(p.9)

Con el desarrollo del eje estratégico Integración con la Sociedad, se intenta consolidar una mayor interacción social de la Universidad con su entorno al propiciar la participación de todos sus integrantes entre sí (profesores, estudiantes, empleados) y con la sociedad, a través de asesorías y servicios que contribuyan a aumentar el compromiso y responsabilidad social y a mejorar la calidad de vida. (p.9)

Sobre la base de los elementos fundamentales de los mencionados objetivos estratégicos precedentes, es necesario, entonces, apuntalar la formación integral del docente desde la interdisciplinarietà (como vía para alcanzar la transdisciplinarietà), para la producción y organización de los saberes y conocimientos que apunten hacia la innovación y la calidad en la formación y ejercicio del docente y en consecuencia, del sistema educativo y del desarrollo del país en el escenario nacional e internacional.

Políticas de Docencia (UPEL, 2000). La aproximación a la fundamentación del proyecto de formación que proponemos responde, al tiempo que contribuye a la concreción de las Políticas de Docencia (UPEL, 2000), entre ellas se resaltan las siguientes:

En cuanto al rol de la Universidad, se plantea el papel de la educación superior, como el

[...] nivel responsable de la formación profesional, de la innovación y producción de conocimientos, continuador de la formación moral y factor importante en el desarrollo y consolidación de una nación soberana con independencia tecnológica, de integración consciente, autónoma y crítica al mundo global. [...] debe responder a los problemas específicos de un país o una comunidad determinada. Se le exige [...] pertinencia social. (p.22)

Con respecto a la educación para el cambio, sostiene que:

es imperativo que el docente se ubique en el contexto global del mundo contemporáneo, participe en la construcción del saber pedagógico y esté convencido de que su acción profesional trascenderá en la tarea de transformación de sí mismo, de la sociedad, de su entorno y la educación, en la medida en que él se imponga la realización de un proyecto histórico-pedagógico fundamentado en un saber científico integrado [...]. (p.25)

Con relación a las políticas de docencia se destacan, entre otras, las siguientes:

Reivindicación de la educación como proceso social que responda a las características y necesidades de la sociedad para lograr el desarrollo pleno del ser humano. Para ello la educación deberá garantizar una preparación integral, que desarrolle capacidades técnicas y habilidades diversas [...]. (p.28)

Orientación de la educación para el uso de tecnologías complejas que impliquen creatividad [...] (p.28)

Promoción de la identidad nacional [...] que privilegie la integración latinoamericana para que contribuya a los procesos de transformación y cambio que requiere la educación. (p.29)

Fomento de políticas y diseños educativos que, a partir del análisis y la investigación de los problemas sociales, permitan la participación de la comunidad en la solución de los mismos. (p. 29)

Formación de un docente que sea factor esencial en una educación de calidad, que facilite el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario [...] (p. 30).

Formación de un docente que sea un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre su área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos. (p. 30)

La política de calidad y pertinencia del programa de formación docente de la Universidad, toma en cuenta “que quien se forma como docente es un ser histórico social [...]. Su formación será integral, atenderá a los avances exponenciales de la ciencia y la tecnología [...]” (p.32).

La política de diferenciación regional se orienta a la formación de docentes “capacitados para ejercer la docencia en estas áreas [rurales, fronterizas e indígenas], sensibilizado con la cultura de entorno [...]” (p.36). En este sentido, la fundamentación curricular que nos ocupa con miras a contribuir al desarrollo humano

en atención a la diversidad cultural, considera los documentos emanados del Estado vinculados a la Escuela Básica Rural, Indígena, de Frontera e Intercultural Bilingüe.

La política de evaluación educativa prevé la aplicación del Reglamento correspondiente, así como “incorporar las últimas tendencias de la evaluación educativa: evaluación integral, cooperativa, comunicativa, diferenciada”. (p.37)

La política de vinculación de la docencia y la investigación se considera indispensable “para innovar en la praxis pedagógica del aula, renovar en forma permanente el currículo y fomentar el estudio de los problemas en un contexto sociocultural complejo” (p.38).

La política de vinculación universidad-comunidad “para penetrar en el conocimiento de la realidad social, económica y cultural [...]” (p.41).

La política de internacionalización universitaria, orientada a “[...] revalorizar la integración iberoamericana [...] acercar a las universidades pedagógicas de los diferentes países, en particular las latinoamericanas” (p.43)

Políticas de investigación (UPEL, 1989) Las Políticas de Investigación (UPEL, 1989) imprimen dirección a la aproximación a la fundamentación del proyecto de formación del docente que proponemos en este estudio. En este sentido, se consideran los elementos inherentes a la concepción y propósitos de la función de investigación que fundamentan dichas políticas, a saber:

a) La investigación como un método educativo y como actividad necesaria para la formación y mejoramiento de los profesionales de la docencia: la Universidad “promoverá la creación de un ambiente inquisitivo, crítico y de búsqueda de respuestas y de soluciones alternativas para estimular el desarrollo personal de sus estudiantes, a través del logro de aprendizajes con mayor contenido vivencial” (p.21). Asimismo, la Universidad prevé la formación en enfoques y metodologías de la investigación educativa, pues aspira,

a través del cultivo y fomento de la investigación como método educativo, crear las condiciones que estimulen en el alumnado el espíritu de superación y una actitud de abierta hacia el cambio, facilitando al mismo

tiempo el desarrollo de destrezas de auto-aprendizaje y una actitud de indagación y de búsqueda que permitan la actualización permanente. (p.21)

b) La investigación como un servicio de la Universidad a la sociedad, con vistas a ofrecer mejores egresados y contribuir en la solución de los problemas inherentes al desarrollo de lo social.

En cuanto a los lineamientos que orientan la investigación en la UPEL, se subrayan, entre otros, su contribución al mejoramiento, desarrollo, perfeccionamiento y consolidación del sistema educativo venezolano, mediante la investigación de su problemática y sus posibles soluciones. Ello ha de impulsar la formación del estudiante de la carrera para asumir tal compromiso, mediante el ejercicio de la docencia orientada hacia la investigación desde el aula, en la cotidianidad del proceso aprendizaje enseñanza. En esta dirección, la propuesta que nos ocupa considera la investigación-acción colaborativa emancipadora que promueve la Pedagogía Crítica, para formar al docente en la relación de la teoría y la práctica desde la reflexión de su práctica pedagógica, la prueba de hipótesis, de teorías en su acción docente conjuntamente con los actores del currículum.

Políticas de extensión (UPEL, 2004). La aproximación a la fundamentación curricular contribuye a establecer interrelación entre el currículum y la función de extensión, en los espacios intra y extra universitarios. En este sentido, se orienta a impulsar el cumplimiento de la visión y las políticas de extensión.

Visión: Ser por excelencia la función universitaria que contribuya a mejorar la calidad de vida de las comunidades educativas [...].

En cuanto a las políticas se subrayan, entre otras, las siguientes:

a) Generar servicios y productos que respondan a las necesidades, requerimientos y expectativas académicas, culturales, informativas, tecnológicas, deportivas y recreativas de la comunidad. b) Impulsar acciones orientadas al afianzamiento de la identidad regional y nacional. (p.7)

2.1.2. Escenario Internacional

La fundamentación del diseño curricular asume elementos que le imprimen dirección a la formación del docente para el siglo XXI, contenidos en documentos internacionales, los cuales referimos seguidamente:

La Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada y proclamada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1948), consagra en lo concerniente a la educación, en el artículo 42º, los derechos siguientes:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos [...]. (p.10)

Estos derechos inspiran la aproximación a la fundamentación del proyecto de formación docente que se propone y los mismos han de ser enseñados durante la carrera, con vistas a que el profesional egresado se comprometa a difundirlos, enseñarlos y modelarlos en su actuación laboral y como ciudadano ejemplar. Ellos tienen su fundamento en la dignidad del ser humano, de la que se derivan la libertad y la igualdad, las cuales son inalienables.

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990), suscrita en Jontiem, Tailandia, proclamó seis objetivos, entre los cuales se subraya el de la calidad de la educación. Consideramos que constituye un desafío para la Universidad, formar docentes que contribuyan a alcanzar la calidad de la Educación Básica en nuestro país. En el Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005, los estudios que realiza la UNESCO (2004) acerca del índice de desarrollo de

Educación para Todos (IDE), para determinar en qué medida los países que suscriben la referida declaración, están alcanzando los objetivos previstos, se define la calidad en los términos siguientes,

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (p.6)

Los principios referidos imprimen dirección acerca de las competencias que necesita desarrollar el docente del siglo XXI para coadyuvar con su ejercicio profesional, al logro de la calidad de la educación para los niños y niñas en nuestra nación y en consecuencia, en el concierto de la comunidad internacional comprometida en la aludida Declaración.

El **Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996)**, presidida por Jacques Delors, también expresa su atención al futuro de la humanidad al afirmar la importancia de la educación para el progreso de la humanidad. De este documento la fundamentación objeto de esta investigación considera los aspectos siguientes: Los cuatro pilares de la educación (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir);. Establece la relación de la educación con el desarrollo, la ciencia, la ciudadanía, la cultura, la cohesión social y el empleo.

Asimismo, las tres dimensiones de la educación: la dimensión ética y cultural; la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica, mediante las cuales asumirá grandes retos para el siglo XXI, entre otros, el desarrollo humano y sostenible, el respeto a los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia participativa. Se destaca que la escuela inculque “[...] la capacidad de aprender a aprender [...]”. Imaginémosnos inclusive una sociedad en que cada uno sería

alternativamente educador y educando” (Delors, 1996, p.21). Se asume el concepto de educación permanente que permite al ser humano aprender durante toda su vida. En el ámbito pedagógico se toma en cuenta la incorporación de métodos de enseñanza orientados al desarrollo de la investigación, del juicio crítico, así como las tecnologías de la información y la comunicación.

Los lineamientos emanados de la **Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996)**, celebrada en La Habana, Cuba, como evento preparatorio para la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), expresan conceptos substantivos que se mencionan a continuación: calidad, pertinencia y cooperación internacional.

Con relación a la calidad, establece asumir la cultura de calidad entendida como un compromiso constante de los actores que hacen vida en la Universidad, introduciendo la cultura informática como factor de calidad. Asimismo, la internacionalización de la educación superior se reconoce como un aspecto de su calidad. Así como, su contribución al mejoramiento de la calidad y una mejor articulación con todo el sistema educativo, la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje y la formación integral. En esta conferencia se subraya el papel de la Educación Superior y su compromiso ante los niveles que la preceden, lo que conduce a prever que, la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto para formar el docente que se propone en este estudio, responda al currículo de Educación Inicial, Básica, Media Diversificada y Profesional del sistema educativo venezolano.

En cuanto a la pertinencia, considera que la educación superior debe analizarla especialmente de sus currículos, como pertinencia social, la cual implica redefinir sus relaciones con el estado, los sectores productivos, la sociedad, los otros niveles del sistema educativo. Así como promover la flexibilidad curricular para anticiparse o responder adecuadamente a los cambios constantes de la sociedad.

Con respecto a la cooperación internacional, propicia el establecimiento de redes para el intercambio, la solidaridad y ayuda entre las instituciones. En esta dirección,

se redefine la cooperación internacional superando el concepto asistencialista por el de cooperación solidaria y horizontal, privilegiándola entre América Latina y el Caribe. Se estableció como propósito movilizar las principales redes del conocimiento de la educación superior de la región para impulsar las profundas transformaciones de la educación superior.

Los lineamientos precedentes constituyen desafíos pendientes que se asumen en la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto de formación para el docente del siglo XXI que nos ocupa.

Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina (UNESCO/IESALC,1998), acordado en el marco de la Conferencia referida en el aparte anterior, a partir del cual el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) elaboró cuatro programas estratégicos, a saber: i) Hacia una educación superior permanente y de calidad; ii) Educación Superior para un desarrollo humano y sostenible; iii) Transformación de la gestión de la Educación Superior; iv) Reorientación de la cooperación internacional. Estos programas empezaron a ejecutarse desde el año 1998. Seguidamente, se refieren algunos aspectos de los dos primeros programas.

El primer programa contiene cinco subprogramas, entre ellos se alude al número tres, el cual se aboca a la Transformación curricular de la Educación Superior. En este sentido, el IESALC promueve el debate acerca de la necesidad de realizar una profunda revisión de los contenidos curriculares con visión prospectiva, para asegurar la pertinencia, calidad y flexibilidad de la Educación Superior. El segundo programa incluye dos subprogramas: 1) Educación para todos; 2) Educación Superior, ciencia y tecnología para el desarrollo. El primer subprograma busca fortalecer la vinculación entre los procesos de reforma educativa en la educación primaria y secundaria y los de educación superior. El segundo subprograma se orienta a, entre otros aspectos, mejorar la vinculación entre las instituciones de educación superior, los organismos del Estado de ciencia y tecnología y las entidades de cooperación que apoyan la investigación científica.

Los programas y subprogramas precedentes proveen direccionalidad a la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto de formación docente de la UPEL, objeto de la presente investigación. En este sentido, imprime orientación respecto de las competencias y el enfoque pedagógico y curricular requeridos para la formar el docente del siglo XXI, sobre la base de las demandas del contexto nacional e internacional.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, 1998), proclama como misión de la educación superior educar, formar y realizar investigaciones. En esta dirección, debe “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles mediante la capacitación del personal docente” (p.4).

Subraya el fortalecimiento de la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, para atender a las necesidades sociales y culturales con visión prospectiva, desde la investigación y la promoción del saber en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades. Ello exige la pertinencia para alcanzar la articulación de la educación con los problemas de la sociedad y el ámbito del trabajo, con miras al análisis y solución de los problemas. Asimismo, propugna un nuevo modelo de enseñanza que implica la reformulación de los planes de estudio y propiciar

[...] nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para [...] la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico con el saber tradicional o local, con la ciencia y la tecnología de vanguardia. (p.9)

Estos elementos se asumen en la propuesta que nos ocupa, como fundamentales para direccionar y transformar la formación del docente, que ejercerá su profesión en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

El documento titulado “**La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su conjunto**” (UNESCO-OIE, 1998), propugna que la educación

superior aporte contribuciones importantes en el conjunto del sistema educativo, entre otras, las orientadas hacia su participación en la elaboración conceptual que requiere la renovación del currículo; la formación del personal docente. En cuanto a los cambios en el currículo, la Universidad ha de intervenir en la “[...] conceptualización compleja en relación con el saber, los conocimientos y las competencias que se seleccionan o excluyen” (p.10).

En lo concerniente a la formación del docente sostiene que “[...] éste ámbito de formación es el que tiene repercusiones más directas y fundamentales en la extensión y mejora de la educación en las escuelas” (p.14). Asimismo, reitera las recomendaciones formuladas en la 45° Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, el año 1996, entre otras: 1) Articulación de la formación inicial con las exigencias de la innovación en el ejercicio profesional; 2) Promoción del profesionalismo; 3) Cooperación regional e internacional para propiciar la movilidad y competencia de los docentes.

Corresponde a la Universidad en su función social y por ende al currículo, con la participación de sus actores, participar en la construcción de la sociedad y en la mejora de la educación, mediante la discusión de temas como “la ciudadanía mundial”, “la cultura de paz” y “el desarrollo humano sostenible”, para resolver sus propios problemas y los del entorno, por cuanto, “Estos problemas pueden seguir siendo insolubles si las instituciones no vuelven a tomar parte en los debates de nuestra sociedad”(UNESCO-OIE, op. cit., p.22).

En el **Foro Mundial sobre Educación**, celebrado en Dakar, Senegal (**UNESCO, 2000**), los países participantes ratificaron su compromiso con una Educación para Todos (UNESCO, op. cit.). En esta dirección, formularon seis objetivos, entre los cuales resaltamos los siguientes: 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia; 2) Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; 3) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más

elevados con el fin de conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Estos objetivos implican, a su vez, un compromiso de la Universidad para ofrecer una formación integral al docente, de manera que éste contribuya a alcanzar la educación integral en la primera infancia, así como a mejorar los aspectos cualitativos de la educación en nuestro país.

En la **Cumbre del Milenio** celebrada en septiembre de **2000**, en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (**ONU**), se ratifican los objetivos que en materia educativa se aprobaron en Dakar, Senegal 2000 (educación integral en la primera infancia y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación). En esta Cumbre se suscribe la **Declaración del Milenio (2000)**, documento en el cual se acuerdan ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que deben cumplirse para el 2015, de los cuales subrayamos dos que referimos seguidamente, por sus implicaciones con el tema educativo: a) lograr la enseñanza primaria universal; b) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

En la referida Declaración deciden, entre otros aspectos los siguientes: “[...] Velar por que todos puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, (p.6); [...] apoyo a los principios del desarrollo sostenible, [...] por consiguiente, adoptar una nueva ética de conservación y resguardo en todas nuestras actividades relacionadas con el medio ambiente (p.6).

Es importante destacar que las metas comunes a los países suscriptores de tal acuerdo para alcanzar un mundo sin pobreza, con un desarrollo social, económico y cultural basado en la equidad y la justicia en el marco de la globalización, conlleva un cambio conceptual del desarrollo que va más allá de lo económico para centrarse en el ser humano. Aquí, entonces, la formación del docente cobra especial relevancia pues él forma las generaciones del mañana, de allí que ha de apuntalarse hacia una educación de calidad vinculada al trabajo, con consciencia de que la educación, la

ciencia y la tecnología deben asumirse para coadyuvar al desarrollo del ser humano y de nuestro país.

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (CRES), (UNESCO-IESALC, 2008), constituye la preparación, por parte de la UNESCO, de la Conferencia Mundial de Educación Superior, a celebrarse en París en el año 2009. La Declaración de la CRES (2008), subraya la responsabilidad de formar profesores para todos los niveles del sistema educativo que formen “[...] sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes [...]” (p.4).

Para superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, propone los currícula flexibles, contextualizados, que promuevan una formación polivalente y se fundan en la diversidad, la interculturalidad, el pluralismo, el diálogo de saberes, así como, en el reconocimiento de diversos modos de aprendizaje. Para responder a los retos de la sociedad latinoamericana, los diseños curriculares necesitan asumir el enfoque interdisciplinario con énfasis en los aprendizajes.

En el documento se confirman los paradigmas que debe propugnar la educación superior, declarados por la ONU para el siglo XXI, a saber: desarrollo humano endógeno y sostenible y la cultura de paz. La conferencia reitera que en los procesos de enseñanza aprendizaje es necesario orientar a los estudiantes, para que aprendan a aprender y continúen su aprendizaje durante toda la vida, asumiendo el paradigma de la educación permanente. Ante el contexto actual caracterizado por la amenaza de imponer una cultura uniforme y global, cobra valor la misión cultura de la Universidad para fortalecer la identidad nacional y nuestras raíces culturales. Se ratifica la función prospectiva planteada en la Conferencia de Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996) como un compromiso de la educación superior para proponer a la sociedad escenarios alternativos para su desarrollo.

Estos principios declarativos, orientan la aproximación a la fundamentación del currículo para formar el docente en la UPEL, que se propone en este estudio.

Finalmente, se asume el criterio de que la aproximación a la fundamentación curricular que se propone en esta investigación debe contribuir, a través de la implementación del currículum de la UPEL, a la concreción de los principios filosóficos o teleológicos contemplados en: la constitución; las leyes y las normativas de la nación; los documentos de la UPEL; y los lineamientos de organismos nacionales e internacionales, a partir de los cuales se delinearán los fines. Ello en virtud de que el diseño y su implementación tienen su fuente de validez, en un “todo” que son los fines hacia los cuales se orienta la acción de formar al ciudadano docente del siglo XXI.

Estos fines los provee la Pedagogía desde la noción de humanidad y de su destino presente y futuro que concretiza en la praxis, es decir, en el desarrollo curricular, porque la Pedagogía como reflexionáramos en un apartado precedente (capítulo II) es una ciencia práctica. Tal noción comporta una interpretación antropológica de la formación, pues “la educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse” (Fermoso, 1985, p. 155).

La propuesta de fundamentación objeto de esta investigación asume todas las consideraciones precedentes, por lo que deben concretarse en la formación del docente. Como consecuencia, a partir de tales consideraciones, en síntesis, la aproximación a la fundamentación del diseño curricular concibe la formación del docente que apunta hacia:

- La formación integral, la pertinencia y la educación de calidad vinculada al trabajo, tal como se contempla en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), las Políticas de Docencia de la UPEL (2000), la Resolución N° 01 (Ministerio de Educación, 1996), CNC (2002)..
- La formación para la democracia participativa, en coherencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Informe “La

educación encierra un tesoro”, Delors (1996), el Reglamento General de la UPEL (2003).

- La concepción del docente como ser humano y centro de desarrollo nacional, en concordancia con los principios expresados en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El respeto a los derechos humanos, en concordancia con los principios contemplados como derecho inalienable en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

- La ética, las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, en correspondencia con los principios expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), la Declaración Mundial sobre educación para Todos (UNESCO, 1990), Reglamento General de la UPEL (2003), Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

- La búsqueda de la equidad, la justicia, la cultura de paz, tal como se contempla en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El desarrollo humano y sostenible, en correspondencia con los principios contemplados en el Informe “La educación encierra un tesoro”, Delors (1996), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008),

- El pensamiento crítico y reflexivo, tal como se expresa en la Ley Orgánica de Educación (2009).

- La identidad nacional, conforme lo contempla la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Reglamento General de la UPEL (2003), las Políticas de Docencia de la UPEL (2000).

- La formación política con sentido crítico y conciencia de su responsabilidad para la participación en los asuntos públicos, en correspondencia con los principios formulados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009).

- El desarrollo del potencial creativo y la educación permanente, en concordancia con los principios contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) (MPPEs y MED, 2005), la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- La producción y difusión del conocimiento pedagógico desde la práctica y con apertura a la emergencia epistemológica, conforme lo contemplan las Políticas de Investigación de la UPEL (1989).

- El dominio de diversidad de métodos y técnicas pedagógicas para responder a las necesidades de aprendizaje de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con su área de ejercicio profesional, en correspondencia con los objetivos formulados en el Reglamento General de la UPEL (2003).

- La investigación orientada hacia el desarrollo profesional del docente y su actualización, en coherencia con los planteamientos expuestos en la Ley Orgánica de Educación (2009), las Políticas de Investigación de la UPEL (1989).

- La innovación durante su formación inicial y su ejercicio profesional, en correspondencia con los postulados expresados en la Ley Orgánica de Educación (2009), la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El concepto de ciencia y tecnología integradas, así como la integración de las ciencias humanas y sociales con un enfoque inter y transdisciplinario en vinculación con los saberes de los pueblos, en concordancia con los postulados del Plan

Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2005-2030 (Ministerio de Ciencia y tecnología, 2005).

- El empleo crítico y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación con vistas a elevar la calidad de la educación, en correspondencia con los principios formulados en la Ley de Ciencia y Tecnología (Ministerio de Ciencia y tecnología, 2005), Cumbre del Milenio (ONU, 2000).

- La diversidad y la interculturalidad, en coherencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008), la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

- La atención a las necesidades sociales, culturales, económicas de la sociedad y en particular, de la comunidad donde se inserta el docente con vistas a resolverlas, en concordancia con los principios formulados en: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); Políticas de Docencia de la UPEL (2000); Políticas de Extensión de la UPEL (2004); Plan de Desarrollo de la UPEL 2007-2011 (UPEL, 2007); la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008); Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (MPPEs, 2005).

- La búsqueda de la integración en lo relativo a lo social, educativo, cultural, científico y tecnológico, con los países latinoamericanos, caribeños y de otros continentes, con forme los principios contemplados en las Políticas de Docencia de la UPEL (2000), Políticas de Extensión de la UPEL (2004), Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- Conciencia para el resguardo y conservación del ambiente en coherencia con los principios formulados en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

2.2. Plano axiológico

El diseño curricular para formar al docente constituye un documento de carácter político, pedagógico, histórico, técnico, por ende, está impregnado de valores que le imprimen significación y dirección. En tal sentido, debe contemplar valores que desarrollará el estudiante durante su formación y que manifestará en su ejercicio profesional, con miras a transformarse a sí mismo, transformar su entorno y transformar la realidad que interpreta y comprende como construcción social, para intervenir en la mejora de la calidad de la vida y de la educación venezolana.

Lo antes señalado, implica entender que los principios axiológicos han de vertebrar sustancialmente la formación del docente, concebida con visión de totalidad, pues se parte de la premisa de que existe relación entre la educación, los valores y nuestras concepciones de conocimiento y métodos de conocimientos (Sloan, 1981). Ello conlleva tomar en cuenta el sentimiento, el deseo, la imaginación, la intuición, el significado, los valores, el propósito, la mente, en nuestra comprensión del conocimiento y del conocer.

Así mismo, las transformaciones en el conocimiento y el conocer involucran una tarea para la Pedagogía, pues se traduce en formar al docente para que se convierta en autor, al tiempo que formador de dichas transformaciones, lo que supone “Reconocer las conexiones entre el conocimiento y el valor exige un diálogo [...] acerca del tipo de sociedad y cultura que se desea” (Sloan, op. cit., p.94), que consideramos debe desarrollarse desde la Pedagogía, como ciencia que reflexiona acerca de los fines de la educación. Estas consideraciones tienen implicaciones en el currículo, en el sentido de reconocer la cualidad del ser como elemento fundamental, lo cual está connotado con la integración de “cuestiones que siempre habíamos separado; ensamblar por ejemplo, valores y tecnologías, conciencia y ciencia, poesía y existencia” (Sloan, op. cit., p.93), reflexiones éstas que escribió Peter Abbs acerca del simposio “Conocimiento, educación y valores humanos: hacia el redescubrimiento de la totalidad”, realizado en Vermont, USA, en 1980 (Sloan, op.cit.), donde participaron

científicos de la Neurofisiología, Medicina, Física Cuántica, Psicología Celular, Computación, Educación, Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología, entre otros.

Con base en estas consideraciones, se deriva la importancia de otorgar preeminencia a la educación integral del ser humano docente como valor fundamental para propiciar una comprensión multidimensional de la realidad natural y social. La formación integral del docente constituye un camino de preparación para la vida, la felicidad, la paz, el amor y la prosperidad, por cuanto integra la racionalidad, los sentimientos, los significados, la imaginación, es decir, la condición de ser del educador. Esta condición revela la dimensión humana de la formación, la cual se integra en su contexto de vida y experiencia para imprimir otro valor esencial, a saber, la dimensión social del proyecto pedagógico curricular. De manera que, la propuesta apunta hacia la integración del ser y su contexto, para alcanzar una visión y una acción armoniosa de la totalidad que impacte el ser y el hacer docente y por ende, la sociedad.

Las consideraciones anteriores permiten apreciar que aspectos como los valores, el conocimiento y la educación están estrechamente interrelacionados, lo que conduce a entender que, consecuentemente, los principios axiológicos, teleológicos y epistemológicos deben estar estrechamente interrelacionados en la fundamentación curricular, al tiempo que los primeros constituyen la piedra angular del triángulo, tal como lo afirma D'Hainaut (1980), según refiere Fernández (2004: 85), "Considera el autor la importancia de los valores como los determinantes de mayor peso en el currículo, inclusive señala su preponderancia por encima de las necesidades, las demandas y el patrimonio cultural". Esta reflexión nos conduce a entender que el diseño y el desarrollo curricular se sustentan en valores que delinean el docente que deseamos formar y cuando abordamos el cómo lograrlo, asumimos la enseñanza, la formación, lo pedagógico. Es decir, los fundamentos pedagógicos están unidos a los fundamentos o principios axiológicos, pues para formar el ideal de ciudadano profesional, las teorías pedagógicas pautan los lineamientos que permiten lograrlo.

De manera que, es importante tomar en cuenta la articulación entre el docente que se ha soñado formar, la práctica que se realiza y la teoría que sustenta el trabajo docente en la fundamentación e implementación del currículum. En esta dirección, la formación del docente pedagogo ideado desde la formación en los valores requeridos, destacando los valores individuales y sociales, impactará con su actividad laboral, la sociedad donde está inmerso.

Esté (1998) sostiene que “Los valores y referentes [...] son conjuntos de saberes, actitudes, comportamientos y disposiciones perceptuales y cognoscitivas que constituyen y cohesionan al sujeto, a los grupos, comunidades y naciones y desde los cuales se disparan y producen conocimientos, riquezas, creaciones” (p.258). Ellos están presentes en el proceso educativo, pedagógico y curricular y se manifiestan como valores humanos individuales y sociales. Los valores “conforman modelos mentales: no vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos. [...] es todo lo que yo quiero hacer para llegar hacer lo que yo quiero” (Guédez, 2004, pp.44, 45). Por ende, el diseño y el desarrollo curricular de formación docente se fundamentan en valores culturales, ecológicos, epistémicos, estéticos, entre otros, dirigidos a formar un profesional líder, presto para transformar nuestro sistema educativo y social.

La Pedagogía se orienta hacia la transformación de la conciencia del ser humano (Gállego, 1998), de ahí que el acto pedagógico implica la producción y transformación de conocimientos, saberes, haceres y valores, lo cuales a su vez, constituyen la base para la construcción de la sociedad, la cultura, la educación y por ende, para la formación del ser humano docente con conciencia crítica y reflexiva. De manera que, la reflexión y praxis pedagógica se direccionan hacia la humanización, la libertad del ser humano en su experiencia personal y colectiva como valores. En este sentido, desde la perspectiva de Kant (1989), el desarrollo de la ética y la moral (incluyendo lo espiritual) implica considerar la dignidad de la persona, como parte de la formación del ser humano, con vistas a la búsqueda del progreso de la humanidad.

Estos aspectos relativos a la humanidad, involucran tener presente la noción de sujeto en el proyecto de formación del docente, como elementos constitutivos de la

Pedagogía, que conllevan reflexionar acerca de los elementos antropológicos que desde la filosofía y la pedagogía requieren considerarse, con vistas a la concreción de la humanización a que se aspira mediante la práctica pedagógica. De manera que, la humanización se puede asumir como el compromiso ético del docente de contribuir, con el ser y el hacer, al progreso de la humanidad.

Al reflexionar acerca de la ética en la formación del ser humano y en particular, del docente, desde la Pedagogía Crítica, Ovelar (2004), sostiene que esta refiere a:

una noción de ética con sentido equivalente al de “humanidad”, una ética que alude en forma preeminente a la condición de “ser humano”. [...] Consideramos que la ética está preñada de historia, de la historia de los seres humano concretos y reales en movimiento de valores, creencias y costumbres que se entremezclan en el vivir de los hombres y mujeres. (p.454)

Una ética que considera en el proyecto de formación, los valores de la ciudadanía, la libertad, la dignidad, la autonomía, la democracia, la solidaridad, la convivencia y todos aquellos inherentes a los derechos humanos universales, se genera por el contexto histórico, cultural, económico, político, en el cual emergen como resultado de las interacciones de los seres humanos, en convivencia, en el hacer cotidiano y en la práctica pedagógica. Así, a decir de Ovelar (op. cit.), en la Pedagogía Crítica la ética rescata la formación en valores y “entra, [...], a desempeñar un papel significativo en la práctica educativa, un papel que no es neutro, sino comprometido con una opción de ser humano y de sociedad, opción que es sin duda alguna histórica, ideológica y política” (p.455).

Por ello el desarrollo de la conciencia implica la formación política del docente, como un compromiso humano, social, educativo, como una responsabilidad consigo mismo y con el otro, con la transformación de la realidad, con la emancipación, pues en palabras de Freire (1998),

la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, [...]. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. (p.106)

La formación política ha de entenderse como fundamento para desarrollar la nacionalidad y contribuir a la construcción y consolidación de la democracia y de la República en nuestro país, tal como lo revela el ideario de Simón Rodríguez y Simón Bolívar (Rodríguez, 1975b; Bolívar, s/f). En este sentido, es importante subrayar que la formación para la democracia y la autonomía (Dewey, 1946), está necesariamente asociada a la formación moral.

El ser humano docente, entonces, en su diario vivir busca hacerse consciente del contexto, de las relaciones humanas, de los elementos que caracterizan e influyen en el quehacer educativo, de sus valores, sus creencias, sus significados, sus pensamientos, sus emociones y sobre esta base, toma opciones o decisiones conscientes, reflexivas, críticas de cara a transformarse, transformar el acto pedagógico y transformar la realidad. Así, el docente “puede demostrar que es posible cambiar. Y eso refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica” (Freire, op. cit., p.108). Esta perspectiva, deviene en formar al docente para la ciudadanía en un sistema democrático, es decir, para que él se comprometa a la construcción de una nueva sociedad, que sea justa y equitativa. En esta visión de la ciudadanía, (Giroux, 1999) apunta con respecto a la consciencia del maestro que,

es importante que los maestros sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplia a fin de que los significados latentes sean mejor comprendidos. Esta ubicación dialéctica, por así llamarla, ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente. (p.244)

Es decir, el docente al desarrollar su consciencia puede darse cuenta de las interconexiones entre educación, pedagogía, currículum, cultura, sistema económico y político. Estas interconexiones constituyen un engranaje que determinan el papel del docente, el tipo de formación, los contenidos escolares, las estrategias y recursos didácticos, las relaciones personales y profesionales, que se matizan con las dimensiones histórica, ideológica, política y económica de la racionalidad dominante.

Desde la pedagogía crítica, se promueve el valor cívico como una forma de comportamiento para vivir en democracia, para construir la democracia día a día, como elemento inherente a la ciudadanía impulsada hacia la emancipación individual y social, como puntal hacia la creación de espacios para la comprensión ética, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y las prácticas sociales emancipadoras. Esta perspectiva, implica sin embargo, la formación de un docente concebido como sujeto histórico, social, ético, político, moral, contextualizado, cualificado para la innovación, la calidad, la vida en democracia y la práctica pedagógica democrática. Un docente que participa en la escuela como esfera pública e interactúa en otros espacios de la esfera pública como ciudadano democrático, que comprende las relaciones entre el poder de la ideología y el poder institucional (Giroux, op. cit.).

Apuntar hacia la formación de la ciudadanía de la mano de la ética, de la filosofía, conlleva el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y deviene en posibilidades, para enfrentar los dilemas morales de estos tiempos, así como en significación para formar las nuevas generaciones. Asimismo, concierne a la ciudadanía una orientación problematizadora de la realidad que según sostiene Ovelar (2001),

propicia la formación de las personas para la lucha por el cambio, contra las situaciones opresivas, e incita a asumir riesgos para lograr una real democracia no sólo en el contexto escolar sino en la sociedad en general. Propone la formación de “ciudadanos críticos”, sujetos cuyos conocimientos, moral, actitud y valores los preparan para la acción cívica, la vida pública, [...]. (p.171)

La formación del docente del siglo XXI propugna un educador intelectual transformador (Giroux, 1990), como valores esenciales para reconocer e impulsar su condición de sujeto histórico, investigador, con potencial pedagógico, con vistas a que indague con espíritu crítico la validez de las formas lingüísticas, las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, las relaciones sociales, los elementos epistemológicos, los valores que imperan en la escuela de manera explícita o subyacente. El docente como intelectual transformador orienta su acción emancipadora hacia la construcción de un currículum que responda al contexto, así

como a la lucha por la concreción de su progreso como ser humano y de las transformaciones sociales.

Hoy es insoslayable fortalecer en el docente los valores culturales propios de la nacionalidad y la latinoamericanidad, los cuales según Tunnermann (2008b) están “ [...] amenazados por la pretensión de imponer una cultura propia de los países hegemónicos y difundidos por los medios trasnacionales de información” (p.3). Dichos valores se describen en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (op. cit.), como bien irrenunciable para el pueblo venezolano. Ello implica comprender nuestras culturas indígenas y populares venezolanas y latinoamericanas de ayer y de hoy, para revalorizar nuestras raíces y entender lo que somos como sujetos sociales, históricos, culturales, con vistas a imprimir significados, resignificados y sentidos a nuestro ser, a nuestro hacer y a nuestro contexto. Así, Venezuela con vistas al rescate y fortalecimiento de su espíritu latinoamericano, requiere comprender y emprender la creación en su “ser colectivo” del “mestizaje viviente y creador” (p.25), pues en palabras de Pietri (1969):

su vocación y su oportunidad es la de realizar la nueva etapa de mestizaje cultural que va a ser la de su hora, en la historia de la cultura. Todo lo que se aparte de eso será desviar a la América Latina de su vía natural y negarle su destino manifiesto. (p.26)

Desde esta mirada, es posible generar transformaciones sociales con fuerza creadora, que le corresponde a la educación propiciar, al tiempo que aquellas, en una dialéctica de interacciones, han de impactar la educación, la formación del ser humano, del ciudadano, del profesional, del docente.

Esta tarea es fundamental, pues hoy en nuestro país aún permanece el problema de la identidad y de la conciencia nacional, las cuales generan una autoimagen nacional que confirma la presencia de un fenómeno social e histórico que se expresa según Montero (1997), en un “cuestionamiento de la propia identidad y de su definición que en la mayoría de los casos se traduce por una expresión negativa que denota minusvalía nacional y sobrevaloración de lo extranjero [...]” (pp.161-162).

El docente del siglo XXI que se propone en la fundamentación, debe asumir el compromiso, a su vez, de formar en valores, a las generaciones del mañana, desarrollando su praxis como sujeto ético apegado a las máximas éticas que pautan los ámbitos interpersonales, familiares, profesionales y de la sociedad en su conjunto. Así, construye una ética con valores que privilegien la tolerancia, la paz, la sensibilidad, la responsabilidad, la justicia, la equidad, el respeto a la diversidad, la pluralidad, la interculturalidad, entre otros. Propugna los valores donde se consideran los derechos humanos declarados por la ONU en 1948, referidos en el plano teleológico precedente, para que el profesional egresado viva en armonía con el otro, con responsabilidad por su conducta y libertad en sus actos y consciente del respeto a la dignidad humana.

Asimismo, se asumen los valores inherentes a la protección del medio ambiente para que el docente en su formación inicial, desarrolle conciencia ecológica, es decir, acerca de su estrecha relación con el medio ambiente, con el cosmos y la necesidad de manifestar su compromiso para resguardarlo y sanearlo. En palabras de Gorety (2008), se trata de adoptar el enfoque de la ecopedagogía como:

[...] en una herramienta fundamental que contribuya a propiciar un cambio de conducta por parte de las nuevas generaciones en la búsqueda de [...], la conservación del ecosistema mundial para beneficio de los seres humanos y muy particularmente, para lograr mantener la supervivencia de la humanidad [...]. (p.224)

En esta misma línea, Pérez (2008), sostiene en lo concerniente a la ecopedagogía, la necesidad de su construcción en la formación del docente tomando en cuenta:

la perspectiva humanista freireana se concibe a la educación dentro y para el amor, hacia la persona, [...], hacia la naturaleza, hacia el ambiente y hacia el planeta tierra. [...]. En una relación ecológica [...], Paulo Freire plantea la relación horizontal educador educando, [...]. Por lo que afirmamos que en el Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire se plasman las bases de una Ecopedagogía latinoamericana. (p.219)

Se trata de lo que Morin (2001) denomina “pensamiento ecologizado” en el contexto del pensamiento complejo, para explicar la importancia de que el ser

humano entienda que es parte del medio, al tiempo que, el medio está inmerso en el hombre. Formar una conciencia ecológica en la carrera docente, supone comprender la necesidad de integrar el espíritu, la afectividad (emociones y sentimientos), lo intelectual en el vínculo de los seres humanos y de éstos con el medio ambiente, en una multidimensionalidad de interacciones que se complementan e impactan unas a otras. La formación ética ha de considerar que el ser humano docente es racional e irracional, constituido por mitos, magia, ciencia, filosofía, lo real, lo imaginario, las emociones, los afectos. Todo ello revela la complejidad del ser humano y de la humanización del individuo, que nos convoca a enseñar la “ética de la comprensión” (Morin, op. cit.), es decir, implica que enseñar al docente a comprenderse a sí mismo autoexaminándose para comprender al otro sin condenarle.

Ante el panorama internacional actual, caracterizado por desequilibrios económicos, desigualdad, hambre, exclusión, guerra, dominación, pobreza, limitaciones educativas, problemas del medio ambiente, corrupción, entre otros aspectos, la educación, la pedagogía y el currículum tienen un desafío que abordar para contribuir a formar al ser humano y por ende, a transformar tal panorama en una convivencia que beneficie a todos, propicie el respeto hacia el otro y favorezca el desarrollo para el bienestar de la humanidad.

Lo antes expuesto justifica la necesidad de privilegiar la formación en valores en los estudiantes de la carrera docente, pues estos formarán las generaciones futuras. Tal formación supone una reflexión crítica permanente de nuestros valores, para que éstos nos conduzcan al logro de las metas, teniendo en cuenta que “Ser más, crecer, no significa rechazar o arrasar los valores que tenemos, sino que significa filtrarlos, purgarlos y reconocer nuestra insuficiente comprensión de lo que es en toda su extensión el ser humano, su dignidad y su libertad” (Rodríguez, 1999 citado en Fuenmayor, 2004:p.85).

Los desafíos éticos inherentes a la deontología en el ejercicio del docente, implican una formación inicial que promueva el descubrimiento de las posibilidades en medio de las luchas, ante las dificultades o limitaciones, sustentadas a decir de

Freire (1993), en la “esperanza crítica”, como una “necesidad ontológica”, un “imperativo existencial e histórico”, que “necesita de la práctica para volverse historia concreta” (p.8). Así, la lucha es impulsada por “la esperanza, por el fundamento ético–histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión” (Freire, op. cit., p.9). Sobre esta base, el docente debe asumir luchas por su dignidad, por la democracia, por la justicia, por beneficios laborales, por el bienestar de la comunidad y de la sociedad, por mejores condiciones laborales que favorezcan la calidad de la educación, por su ideología y por sus derechos políticos.

Considerar la deontología del docente invita a impulsar su formación, con énfasis en el respeto que debe mostrar al estudiante en cuanto a su ser, su hacer, sus ideas, así como respecto a la importancia de escucharle y valorarle. En palabras de Freire (op. cit.), un deber ético del docente “es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (p.75), como parte de lo que significa el construir la educación democrática y la sociedad democrática.

De manera que, en la fundamentación el diálogo es fundamental, las interacciones entre docente y educando, han de estar impregnadas de libertad para la expresión de las ideas en un espacio de alteridad, donde el diálogo sea un ir y venir, en un fluir del escuchar al otro, así como en una espiral de crear y enriquecerse del otro, con el otro y por el otro. Sobre esta base, el docente debe estar vigilante a “las trampas de que está lleno el llamado ‘currículum oculto’ ”(Freire, op. cit., p76), las cuales obstruyen la libertad. Ello exige al docente atender a la pluralidad y a la diversidad, sin manipular o intentar la hegemonía de sus apreciaciones o propuestas, así como a las relaciones de saber poder (Foucault, 1970) y a los elementos ideológicos que impregnan el currículo y la cultura (Apple, 1984). En el currículum oculto, las diversidades de discursos procedentes de los curricularistas, los docentes y los estudiantes están connotadas con lo político y docente requiere entender cómo influye en la formación del ser humano.

Entonces, al tiempo que consideramos la humanización como parte de la ética del docente, creemos que este proceso implica la “concientización” para la transformación de “la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1976), así como de la sociedad (Freire, 1993). Ello supone asumir una educación, una pedagogía orientada mediante la libertad y para la libertad (Ferrière, 1926).

Asimismo, en la propuesta de fundamentación la humanización la se asocia a la estética (vinculada con la ética). Esta conlleva el compromiso, por parte del docente, para la búsqueda de la belleza en su ser, en su vida, en su quehacer profesional cotidiano, en las relaciones humanas, en el contexto donde está inmerso. Esa búsqueda dignifica el ser humano y debe convertirse en una construcción y creación permanente y colaborativa del docente con sus educandos, en medio de las interacciones, los saberes y los haceres de todos los actores del currículum.

La deontología implica que el docente desarrolle consciencia acerca de su responsabilidad de manifestar o “modelar” la ética y los valores en su comportamiento como ser humano, ciudadano y educador. En la práctica pedagógica el docente realiza tal “modelaje” aún de manera inconsciente, por ello es conveniente que tome consciencia acerca de cuáles valores está formando en su actuación y de la pertinencia de los mismos. Adicionalmente, el docente debe estar alerta a los sentidos, significados e implicaciones de los valores que viven los estudiantes y la sociedad donde ellos están inmersos. En esta dirección, advierte Ovelar (op. cit.), la importancia de

la reflexión crítica tanto teórica como práctica, sobre dichos valores, sobre cómo ellos se expresan en la convivencia así como cuáles son los sentidos y contrasentidos, posibilidades y obstáculos que se presentan al intentar vivir esos valores en los diferentes campos de vida. (p.456)

La pedagogía de Pestalozzi también consideró la integración de la ética (el amor), el conocimiento (intelecto) y el trabajo (práctica) como elementos que generan la acción. Estos elementos, mediante la educación, deben ser orientados en el educando

hacia el bien, así como para el logro de su autonomía. La educación y el trabajo están estrechamente relacionados, la enseñanza es impulsada por el modelaje y en la interacción con el contexto. Estos principios del método pestalozziano deben ser considerados en el curriculum para formar docentes. Esta visión de la formación del ser humano propuesta y desarrollada por Pestalozzi, coincide con los planteamientos de la Pedagogía Crítica (Freire, 1993,1997a; Giroux, 1990,1999).

En el contexto de la ética como base para enseñar la democracia (Morin, 2001b), la deontología del docente conlleva manifestar conciencia de que el ejercicio profesional supone las interacciones y retroacciones en la acción individual y en la acción social, bajo los parámetros de la ética, la democracia y la humanización de la humanidad. Es decir, la deontología profesional se desprende de los principios axiológicos que fundamentan el currículum, por ello supone el ejercicio de la enseñanza con sentido de responsabilidad, de compromiso, de amor al servicio, de ayuda y comprensión al otro, de respeto a la diversidad (biológica, emocional, psicológica, espiritual, cultural, social), de entender la unidad del ser humano (cerebral, emocional, afectiva, psíquica, espiritual, intelectual, física), con miras a potenciar el desarrollo del ser humano que se está formando en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, donde se ejerce la docencia.

En el documento titulado “Tendencias del pasado reciente” de la UNESCO (1990 citado en Casarini, 2001), donde se reflexiona acerca de la prospectiva de la educación para el presente milenio se considera la necesidad de tomar en cuenta un conjunto de actitudes y valores “como parte de la moral humana”, como son las siguientes:

el sentimiento de solidaridad y justicia; el respeto a los demás; el sentido de responsabilidad; la estima del trabajo humano y sus frutos; las actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales; la defensa de la paz; la conservación del entorno; la identidad y dignidad culturales de los pueblos; otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo.(p.45)

Tales actitudes y valores tienen relevancia en la fundamentación, como contenidos curriculares para formar el docente del presente milenio, en un contexto contemporáneo urgido de transformaciones orientadas hacia la calidad de vida, la convivencia fraternal, la valoración de ser humano y sus manifestaciones, en el ámbito de las naciones y del mundo. El docente ha de contribuir para asumir este reto, al cual está comprometida la Educación Superior y por ende la UPEL, para formar los valores inherentes a la cultura de paz, suscritos en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, op., cit.).

En atención a la necesidad de asumir el lineamiento de la UNESCO (1995), en torno la dimensión internacional de la educación superior para favorecer la vinculación de los docentes, estudiantes, entre otros, en redes académicas internacionales, conviene propiciar en la formación del docente, valores esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI que propuso la ONU, en la Cumbre del Milenio (op., cit.), a saber: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y responsabilidad común. Esta propuesta ha sido reiterativa y también a lo largo de las páginas anteriores, en el transcurrir del tiempo pues en el “Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”, suscrito en 1995 por los miembros que conforman la UNESCO, se estableció la cooperación como base de la calidad y se propugnaron como valores substantivos para alcanzar la cooperación: la asociación, la confianza mutua y la solidaridad.

Formar el docente del siglo XXI implica la posibilidad de contribuir, en consecuencia, a la formación del capital social, atendiendo a las dimensiones, señaladas por Klisberg (2004):

Clima de confianza al interior de una sociedad, o sea qué está pasando en términos de la confianza en las relaciones interpersonales; capacidad de asociatividad, capacidad para construir en conjunto, capacidad para hacer sinergias; conciencia cívica, preocupación por lo colectivo, por el destino de un país en su conjunto, de una sociedad en su conjunto; [...] los valores éticos predominantes en una sociedad. Los valores éticos son mucho más

que capital social, son las metas últimas, pero además son una parte del capital social. (p.29)

Considera el autor que el capital social está asociado al crecimiento económico, a mayor estabilidad política, a mayor profundización de la democracia, a menos corrupción, a la diversidad cultural, al respeto por la etnicidad. Las dimensiones aludidas anteriormente, están interrelacionadas tal como lo revelan las investigaciones en torno al capital social. Así, se ha encontrado que a mayor desigualdad menor clima de confianza y se reduce la esperanza de vida. Es decir, el clima de confianza impacta directamente sobre la salud pública y la sociabilidad. Por ello Klisberg (op. cit.), subraya que,

poner la agenda ética en el centro del escenario significa volver a reflexionar sobre para qué estamos en el planeta, cuál es el sentido de nuestra existencia terrena, ¿cómo abdicar los valores fundamentales que le dan el sentido, la solidaridad, el amor, la generosidad?. Está la responsabilidad del uno por el otro y debemos ponerla en las decisiones cotidianas [...]. (p.32)

La base fundamental en la cual se expresa el capital social, es el capital humano, que en el caso de la Universidad corresponde a los actores del proyecto de formación, en el cual se privilegia el docente del siglo XXI que se forma desde la sustentabilidad y la sostenibilidad con vistas a: favorecer su desarrollo y el desarrollo de la nación; promover la producción y utilización de conocimiento y saberes para añadir valor; propiciar valores en el ámbito afectivo, ético, social y cultural para consolidarlos y compartirlos en el quehacer educativo, en la convivencia nacional e internacional.

Asimismo, ello comporta un valor fundamental en el ser y el hacer del docente, como es el amor (Pestalozzi citado en Abbagnano y Visalberghi, 2001; Freire, 1998), que debe reivindicarse en la formación y el ejercicio del profesional de la docencia, en virtud de que forma parte de la condición humana y estrechamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia y los comportamientos racionales (Morin, 2001).

2.3. Plano epistemológico.

Los fundamentos epistemológicos que subyacen en la propuesta de formación desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad, toman en consideración los elementos involucrados en el proceso de producción de conocimientos y saberes propios de la carrera, así como los relacionados con la ciencia, la investigación y las implicaciones de éstos, en el ejercicio profesional y en el desarrollo de la nación. Como apunta Pérez (1978:14), “si el conocimiento es el objetivo propuesto a toda práctica educativa, es necesario, desde un principio, considerar la problemática epistemológica subyacente a todo proceso de producción de conocimientos”.

Los aportes del desarrollo de la ciencia, especialmente de la teoría cuántica y la neurociencia como se explica más adelante, plantean cambios en la epistemología, es decir, en el conocer, en el conocimiento, en la visión de ciencia, en la lógica, en la complejidad. Estos cambios epistemológicos, a su vez, conducen a transformar el cómo del proceso enseñanza aprendizaje, pues los principios o fundamentos epistemológicos y los pedagógicos están interrelacionados, en virtud de que la pedagogía comporta la teoría y la práctica orientada hacia la formación del ser humano mediante el desarrollo del conocimiento, pues a decir de Flórez (2000), la tarea y la meta de la pedagogía es desplegar la razón o la comprensión de cada persona.

Por otra parte, los resultados del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación aludido en páginas anteriores, sugiere la necesidad de resolver los problemas de la fragmentación del conocimiento, la separación entre teoría y práctica, la descontextualización de los conocimientos, la desvinculación de la formación con la realidad del ejercicio profesional del docente y las insuficiencias en la formación pedagógica, entre otros aspectos considerados relevantes.

La perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el currículum de formación docente, resultan pertinentes para el abordaje de la problemática

planteada en virtud de que orienta la producción de conocimientos y saberes y la práctica pedagógica desde la racionalidad crítica reflexiva, la dialéctica, la dialógica, la hermenéutica, la visión sistémica, de complementariedad y totalidad en el estudio y solución de las situaciones educativas en su complejidad y contexto. En esta dirección, se consideran las premisas siguientes agrupadas en tres categorías: a) Pedagogía Crítica; b) Paradigma de la Complejidad; y c) Interdisciplinariedad.

a) Pedagogía Crítica

La producción de conocimientos y saberes se sustenta en la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Habermas, 1984a, 1984b; 1989; Freire, 1976), donde ambos se interrogan y enriquecen mediante la práctica pedagógica reflexiva del docente para transformar la realidad.

El docente produce conocimientos y saberes desde la dialéctica: de los procesos de socialización; de la historia y sus implicaciones en la conformación del sujeto docente; de la filosofía y la ciencia; del contexto y las disciplinas científicas.

La relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza (Rodríguez, 1975b; Freire, 1997a, 1993), constituye el fundamento para la producción de conocimientos y saberes en la formación y el ejercicio profesional del docente e implica a los actores en la reflexión y discusión, acerca de las contradicciones que surgen en las creencias, las teorías implícitas, las ideas y los comportamientos de las personas, las instituciones y las comunidades involucradas en la formación del docente. Así, el pensamiento dialéctico propicia el desarrollo y la sistematización de conocimientos y saberes, desde el develamiento de las intenciones y los discursos subyacentes. De este modo, “al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos” (Freire, 1993, p 77).

El conocimiento de la realidad y la transformación de la realidad en su dialecticidad son fundamentales por cuanto en palabras de Freire (1993),

[...], la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. (p.99)

Los aportes de la Neurociencia revelan que el aprendizaje de las personas se facilita cuando relacionan la teoría y la práctica (Pizarro, 2003).

La producción de la teoría se realiza en la práctica, así se mejora la práctica pedagógica cotidiana (Ferrière, 1929).

La comprensión se asume como construcción de los significados, en el ámbito de las interacciones humanas que se generan en la práctica o en el acto curricular considerado como acto práctico (Grundy, 1998).

En la perspectiva dialéctica se reconocen las relaciones entre subjetividad y objetividad, entre conciencia crítica y mundo, en el proceso de transformación de la realidad. En esta dirección, a decir de Freire (1993),

es en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de `interdicción del cuerpo` consciente a que estemos sometidos. (pp. 97-98)

Para conocer los fenómenos educativos y las diversas realidades, el docente asume la investigación desde la reflexión crítica (Hegel, 1976),

La investigación-acción emancipadora, colaborativa, deliberativa (concertada entre docentes, educandos, familia y comunidad), derivada de la acción comunicativa, media entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998; Elliot, 1990; Stenhouse, 1987), favorece el entendimiento y la producción de la teoría pedagógica, así como su fundamento y validación en la práctica docente cotidiana. Con esta concepción, el docente se forma durante su carrera y en su ejercicio profesional de manera permanente y resuelve situaciones educativas.

La relación teoría y la práctica el docente favorece en el docente en el docente en análisis y la comprensión la realidad (su práctica pedagógica y el contexto), de este modo se potencia su pensamiento para desarrollar la crítica-reflexiva y pensar como

sujeto emancipador con vistas a: transformar la sociedad; configurar otra visión del mundo; desplegar espacios para reelaborar la teoría; y arribar a otra concepción y desarrollo de su práctica, desde una perspectiva social e histórica.

El docente en su relación con la ciencia asume un pensamiento crítico y reflexivo que le orienta acerca de cómo utilizar los conocimientos acumulados, así como los conocimientos y saberes producidos por él.

Desde el realismo crítico, el docente entiende que las realidades existen aún cuando no las conozca. Busca conocerlas profundizando en el conocimiento de los elementos que inciden en las realidades sociales y naturales, con vistas a alcanzar la producción y el descubrimiento científico, como una alternativa ante el positivismo y el relativismo. (Bháskar, 1992, 2005)

La reflexión acerca de los conocimientos y saberes en la formación del docente, implica tomar en cuenta su diversidad, su naturaleza, su clasificación y los diferentes procedimientos epistemológicos para producirlos.

La reflexión crítica del docente acerca de su práctica, en durante y después de la práctica pedagógica, conlleva a mejorarla (Schön, 1992) y por ende, contribuye a perfeccionar la producción de conocimientos y saberes de los actores del currículum, así como a generar teorías a partir de la investigación cotidiana durante el proceso de aprendizaje y enseñanza (Zeichner, 1993; Freire, 1997a).

El pensamiento crítico contribuye a la formación de ciudadanos para la nación y para la humanidad (Ferrière, 1926), en el entendido de que hacer transformaciones en la educación y la pedagogía, conlleva transformar la sociedad.

Desde el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1986,1997), el desarrollo del ser humano proviene de la relación dialéctica compleja entre el desarrollo individual y el tiempo histórico o generacional, en su interacción con otros sujetos y el con el contexto histórico-socio-cultural en el cual están inmersos en un proceso transformador que es creativo, mediante la cooperación de otras personas con mayor desarrollo. Ello alude al concepto de zona de desarrollo próxima sostenido por Vigotsky (1997).

Considerar el saber popular, o saber de sentido común de los educandos y de la sociedad para, a decir de Freire (1993), evitar el obstáculo ideológico y por ende, el error epistemológico. Así, “[...], el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. [...] que no se puede entender fuera de su corte de clase” (p.82).

El abordaje de la realidad para significarla y otorgarle sentido implica “[...] la búsqueda de un pensamiento original orientado a recoger y actualizar la sabiduría de nuestras culturas indígenas y de nuestras culturas populares [latinoamericanas] [...]” (González, 2000, p.61).

El aprehender la realidad lleva al docente junto a los otros actores del currículum a mirar hacia América Latina, la condición de mestizaje y el sincretismo característico de la cultura latinoamericana porque “[...] debemos entender por sincretismo esa capacidad popular de construir y reconstruir sistemas de representaciones colectivas, [...] con la finalidad de producir nuevas síntesis, combinaciones originales a partir de lo viejo y de lo nuevo” (González, op. cit., p.68). Ello es importante comprenderlo pues la ciencia nace del sentido común (Bronski, 1978) y el mito puede proporcionar elementos para la construcción de teorías (Feyerabend, 1975).

Como intelectual transformador (Giroux, 1990) el docente produce conocimiento mediante la racionalidad crítica reflexiva y la investigación, para arribar a su transformación personal, profesional, así como a la de orden pedagógica y social, problematizando la lógica de las teorías de la Pedagogía y del aprendizaje.

La racionalidad crítica en la formación y el ejercicio del docente, implica asociar las realidades naturales y sociales a las relaciones de poder (Apple, 1984), a los elementos políticos e ideológicos que las matizan. Así, el docente determina las causas de dichas realidades (Kant, 1973), con rigor científico para profundizar acerca de sus consecuencias, con vistas a buscar las transformaciones requeridas.

En la producción de conocimientos y saberes, el docente toma consciencia que el pensamiento crítico debe abordar la historia, la racionalidad y la antropología, pues a decir de Larrosa (2002):

la crítica tiene que ver con un hacerse cargo reflexivamente de la propia posición en el presente. [...], la crítica debe partir hoy de la imposibilidad de una alternativa epistemológicamente garantizada que nos asegure que estamos del lado de la verdad, [...]. La crítica debe problematizar el estatuto mismo del sujeto crítico (y también del sujeto de la historia y del sujeto racional). (p73)

La experiencia del docente en su ser y hacer cotidiano, es un saber subjetivo, particular, personal, pues es lo que a él le acontece, ya que “la experiencia funda también un orden epistemológico y un orden ético. [...]. El saber de experiencia se da en la relación entre el conocimiento y la vida humana” (Larrosa, 2002, p.60).

El docente produce conocimiento y saberes en el hacer, en una relación dialéctica entre el ser, el conocer, el saber hacer y el saber convivir. Se trata de la acción, de hacer con las manos, de la práctica como elemento para alcanzar el aprendizaje (Dewey, 1946,1960; Freinet, 1972, 1973; Marx, 1981; Pestalozzi citado en Abbagnano y Visalberghi, 2001). Ello implica la vinculación estudio y trabajo en la formación del docente, mediante la práctica docente o práctica profesional, con vistas a propiciar la relación de la teoría y la práctica y favorecer la memoria de procesos mediante el hacer. De esta manera, adicionalmente, se articula la formación con las necesidades laborales y sociales y se favorece la interrelación entre los principios curriculares epistemológicos, teleológicos y axiológicos.

b) Paradigma de la Complejidad

La teoría de la complejidad (Morin, 1984; Capra, 1992), mediante el principio de complementariedad (situaciones que pudieran ser contradictorias, resultan complementarias entre sí), introducido por el físico cuántico Niels Bohr (Bronski, 1979), sustenta la formación y el ejercicio del docente, para abordar el estudio de la

realidad natural y social desde las ciencias, las tecnologías, las humanidades, el arte, como áreas diferentes y complementarias, que nos lleve a comprender la realidad con visión integrada, de totalidad, pues la complejidad del mundo no se puede abordar desde una sola ciencia o disciplina. Este constituye un principio para desarrollar la interdisciplinariedad.

En la producción de conocimientos y saberes el docente en su formación inicial, siguiendo a Morin (1999), asume que:

La comprensión puede y debe participar de todos los modos de conocimiento, incluidos lo científicos, de los fenómenos humanos. [...] es un modo de conocimiento antropológico. [...], debe ser combinada, por una parte con procedimientos de verificación (por los riesgos de error e incompreensión), [lo analógico, la intuición global, lo subjetivo] y por la otra con procedimientos de explicación [lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo]. (pp. 162-163)

El procedimiento en el pensamiento de la complejidad (Morin, 1984) conduce al docente a integrar los principios de la ciencia clásica (separabilidad, orden, certidumbre, lógica, entre otros), es decir, articula los principios de separación y de unión, de orden y de desorden, de certidumbre y de incertidumbre, de autonomía y de dependencia, de lo elemental y de lo global, los cuales son al mismo tiempo complementarios, antagónicos en el universo, para enriquecer su cosmovisión de lo educativo.

El paradigma de la complejidad aporta el principio hologramático (Morin, op. cit.) según el cual no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte, es decir, cada parte del todo contiene la información de la totalidad, De manera que, el sujeto docente es una parte de la educación, al tiempo que la educación en tanto que todo, está presente en el sujeto docente, mediante los discursos, los aprendizajes, las interacciones, las normas, la cultura. Esta perspectiva es develada por la teoría cuántica (Briggs y Peat, 1994), la cual muestra una visión sistémica de la totalidad del universo y por ende, de los fenómenos educativos y de su comprensión.

El principio dialógico (Morin, 1984) del pensamiento complejo orienta la producción de conocimientos y saberes del docente, a unir dos principios o nociones que son antagónicas. No obstante, éstas resultan inseparables para comprender una misma realidad en el abordaje de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La racionalidad abierta (Morin, 1984), conduce al docente a la interacción y el diálogo con la realidad, para considerar los datos provenientes de la experiencia (Kant, 1973). Se trata de estudiar lo educativo con “[...] una racionalidad inacabada, abierta, que necesita de una lógica inacabada, abierta [...]” (Morin, 1984, p.67), pues la visión de complejidad conduce al docente a un “[...] conocimiento que intenta conocerse a sí mismo, es decir, los [camino]s de una ciencia con conciencia” (Morin, 1984, p. 66). Ello significa asumir que la ciencia y la realidad se someten a un estudio permanente, dinámico, con cambios que llevan a autocorrecciones para mejorar la práctica pedagógica. Así, convoca a la comprensión, lo que implica el estudio de lo particular de manera integral, con una visión global del hecho educativo, donde el docente interconecta las disciplinas, a partir de lo cual se producen “las interretroacciones” (Morin, 1984, p.348) entre ellas y entre el fenómeno educativo y los diversos campos disciplinares, para unir en su contexto, en su globalidad, los conocimientos que están separados. Ello sobre la base de que, según la segunda ley de la termodinámica, el ser humano y el universo, se concibe como sistemas abiertos que se transforman en su conexión con el contexto, en un proceso que evoluciona en el tiempo (Prigogine, 1994). En la producción de conocimientos y saberes el docente en su formación inicial, siguiendo a Morin (1999), asume que:

La comprensión puede y debe participar de todos los modos de conocimiento, incluidos lo científicos, de los fenómenos humanos. [...] es un modo de conocimiento antropológico. [...], debe ser combinada, por una parte con procedimientos de verificación (por los riesgos de error e incompreensión), lo analógico, la intuición global, lo subjetivo] y por la otra con procedimientos de explicación [lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo]. (pp. 162-163)

Desde la perspectiva de Dilthey (1980), el docente en formación asume el círculo hermenéutico con un enfoque dialéctico, donde la comprensión es un proceso en espiral, que apunta a la producción de conocimientos y saberes en la práctica pedagógica cotidiana, para abordar las realidades en estudio.

c) Interdisciplinariedad

La producción de conocimientos y saberes desde la interdisciplinariedad supone reconocer que la educación, la pedagogía y el currículum se asumen como interdisciplinarios, porque están inmersos en la realidad y la realidad se entiende en su complejidad, desde diversas miradas que se integran para alcanzar una visión de totalidad. La interdisciplinariedad se constituye en teoría y práctica del proyecto de formación y orienta permanentemente a sus actores, a la “lectura” de la realidad educativa, histórica, social, cultural, económica, política, ideológica para estudiarla, comprenderla, responder a sus necesidades y transformarla. Se asume como una transición hacia la transdisciplinariedad, con vistas a la producción de conocimientos y saberes, a partir del abordaje de las situaciones educativas, naturales y sociales, desde diversos niveles de realidad, para ir más allá de las disciplinas. Apropiarse de la interdisciplinariedad implica alcanzar la visión de totalidad de la realidad. En esta dirección, es importante considerar que “lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental” (Freire, 1993, p.83). Esta perspectiva, reflexiona Freire, es “indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional” (p.84).

Sobre la base de las investigaciones de la física cuántica el conocimiento se produce por la relación entre el sujeto y el objeto (Heisenberg, 1975). Por ello, el estudio de lo educativo implica la relación del sujeto de la educación con el objeto, en una interacción donde ambos se realimentan pues el sujeto impregna al objeto de

cualidades que él crea en su mente, según nos informan las aportaciones de la física atómica (Martínez, 1993).

La producción de conocimientos y saberes, por parte del docente en formación y en su ejercicio, se fundamenta en pilares como lo es la teoría de sistemas, para apropiarse de que “el todo es más que la suma de las partes” (Bertalanfy, 1981), lo cual implica que al estudiar el fenómeno educativo, social o natural con visión de totalidad, toma en cuenta las cualidades que emergen de las partes y del todo, así como que dichas cualidades realimentan tanto las partes como el todo. Es así como el todo puede llegar a ser menos que las partes del fenómeno en estudio.

La hermenéutica orienta la comprensión de diversas realidades (Husserl, 1986; Heidegger, 1988), de la práctica pedagógica y del desarrollo de la interdisciplinariedad, incluso del ser y el hacer del docente en su ontología, pues a decir de Gadamer (1977), la comprensión constituye el ser en sí, es decir, el ser humano en el mundo.

En la integración del saber, el concepto de saber se asume “[...] como una categoría más amplia que la de la propia ciencia, pues incluye los saberes de la vida cotidiana y del mundo mágico, simbólico, religioso y mítico” (Ruíz, 2002, p.84). Ello deviene en la exigencia de “poder ser sensibilizados por la sabiduría tradicional esencial para toda humanidad” (Sloan, op. cit., p. 92). Apropiarse de la interdisciplinariedad, entonces, implica alcanzar la visión de totalidad de la realidad. En esta dirección, es importante considerar que “lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental” (Freire, 1993, p.83). Esta perspectiva, reflexiona Freire, es “indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional” (p.84).

La producción de conocimientos y saberes desde la interdisciplinariedad supone reconocer que la educación, la pedagogía y el currículum se asumen como interdisciplinarios, porque están inmersos en la realidad y la realidad se entiende en su complejidad, desde diversas miradas que se integran para alcanzar una visión de

totalidad. La educación, la pedagogía y el currículum, entonces, no se admiten como teorías absolutas, sino como discursos y prácticas que se generan interdisciplinariamente, de manera permanente, con la integración de las perspectivas de las diferentes ciencias para comprender la realidad de manera integral. La interdisciplinariedad se constituye en teoría y práctica del proyecto de formación y orienta permanentemente a sus actores, a la “lectura” de la realidad educativa, histórica, social, cultural, económica, política, ideológica para estudiarla, comprenderla, responder a sus necesidades y transformarla. Se asume como una transición hacia la transdisciplinariedad, con vistas a la producción de conocimientos y saberes, a partir del abordaje de las situaciones educativas, naturales y sociales, desde diversos niveles de realidad, para ir más allá de las disciplinas.

En el abordaje de la cotidianidad del hecho pedagógico, el docente interconecta las diversas ciencias y sus avances, sobre la base de las similitudes en las estructuras de las ciencias, según la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1981), en interacción con el contexto y los actores, para arribar a la complejidad de la realidad, con la finalidad de resolver problemas educativos y sociales. En tal abordaje el conocimiento de la estructura de la ciencia, es decir, de las disciplinas organizadas por el hombre (Pérez, 1978), de la Pedagogía y de otras ciencias que se relacionan con la formación del docente, contribuye al desarrollo de la enseñanza interdisciplinaria.

La Filosofía como ciencia que estudia los supuestos implícitos de las ciencias, analiza las implicaciones del progreso de la ciencia sobre dichos supuestos. Por ello, el docente ha de considerar la Filosofía como un enlace para establecer interconexiones entre los conocimientos de las ciencias, en su práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se promueve la producción de conocimientos, por parte del docente, a partir de la perspectiva de la ciencia que vincula la ideología y la filosofía, e implica una revisión constante de sus consecuencias, tal como lo sostiene (Pérez, 1978):

como una actividad humana implicada en la construcción real del mundo en sus diversas dimensiones. Una actividad al mismo tiempo formal y empírica, técnica y teórica, en todo caso política, pues el condicionamiento sociohistórico de toda actividad humana es eminentemente un condicionamiento político. (p.38)

La búsqueda de elementos comunes y complementariedades entre los saberes conduce al docente, a confrontar sus saberes con los saberes del otro, a compartirlos, a intercambiar posturas y a colaborar, para llegar a objetivos comunes en la aplicación del método interdisciplinario en el currículum. Así, el docente asume la producción de conocimientos desde la visión de la ciencia socialmente producida (Follari, op. cit.), mediante la construcción de teoría con una lógica dialéctica que da cuenta de la totalidad, la complejidad, las interacciones de lo humano, lo social, lo histórico, lo natural, lo cultural, para comprender y transformar la realidad.

La relación entre el sujeto y la ciencia, durante su formación y en su ejercicio profesional docente, se desarrolla desde una racionalidad diferente a la racionalidad contemporánea que separa, fragmenta, disgrega el conocimiento, se centra en la especialización y el determinismo. Se trata de una racionalidad que integra el conocimiento de las diversas ciencias y los conocimientos y saberes, producidos por el docente en su práctica pedagógica, en una totalidad integrada para resolver las situaciones educativas e incidir en la transformación de la realidad. Dicha racionalidad genera conocimientos y saberes que se comparten y debaten con los actores del currículum (docentes, estudiantes, familia, comunidad) y que pueden convertirse en teoría (Zeichner, 1993).

Se valora el conocimiento tácito que posee el docente de manera inconsciente, en virtud de que es un potencial para producir conocimiento de manera inconsciente, aprehendiendo el todo de manera central y comprendiendo las partes con atención secundaria (Polanyi, 1966).

El docente como sujeto que piensa, conoce y reflexiona, produce conocimientos y saberes (Kant, 1973;Feyerabend, 1975), sobre la base de las aportaciones de la teoría cuántica reveladas en el teorema de Godel (Bronowski, 1978), que le permite

comprender los fenómenos educativos, los naturales y los sociales como sistemas abiertos, donde existe la incertidumbre y la contradicción. El pensamiento y la acción del docente ha de tomar en cuenta la contextualización, mediante la cual articula las características del objeto de estudio, establece relaciones entre el objeto y el contexto, considera su actividad e interacciones como sujeto en la formación del objeto, para imprimir un carácter multidimensional y de inteligibilidad al fenómeno educativo. Se trata de un diálogo entre el ser humano y la complejidad, la multiplicidad, la incertidumbre, la diversificación y las inestabilidades del contexto (Prigogine y Stengers, 1983).

El docente produce ciencia desde la reciprocidad entre lo empírico y la reflexión (Bronowsky, 1978) en su quehacer pedagógico, pues a decir de Einstein, hacer ciencia es crear teoría, la cual construye el educador como teoría sustantiva (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) en la observación, interacción, reflexión y comprensión de la realidad y en particular, de su práctica pedagógica (Zeichner, 1993). Esta perspectiva exige entender que en la producción de conocimientos y saberes “Una unidad fundamental relaciona el `insight` científico, artístico y moral” (Sloan, op. cit., p. 90), como principio de integración que tiene sus implicaciones en una visión integradora del currículum frente a la fragmentación. Por ello, se consideran las conexiones entre conocimiento y valores (sentimiento, imaginación, intuición, deseo, entre otros), (Sloan op. cit.), para generar cambios profundos en las concepciones y métodos de conocimiento y por ende, en la educación, la pedagogía, el currículum y la sociedad.

Considerar las implicaciones de la diversidad de logros científicos (por ejemplo: los abordados en el capítulo II, entre otros), en la aplicación de la interdisciplinariedad para resolver situaciones educativas y sociales, contribuye a vincular la teoría y la práctica en el ejercicio profesional del docente, así como a transformar la cosmovisión de los actores del currículum.

El progreso de la ciencia permite al docente comprender las relaciones entre diversos tipos de conocimiento y la experiencia, favoreciendo la vinculación de la

experiencia y del saber en su práctica pedagógica, como elementos que facilitan la interdisciplinariedad.

Los desarrollos de la epistemología actual en diversas disciplinas (física cuántica, mecánica cuántica, neurociencia, entre otras) proporcionan al docente principios fundamentales para aplicar la enseñanza interdisciplinaria, mediante la integración de las ciencias, las humanidades, la tecnología y el arte, en función de las necesidades del contexto.

El docente como investigador en su práctica pedagógica, se orienta hacia la búsqueda de la comprensión de las experiencias, los procesos, las entidades, sus cualidades, en torno a lo cual teoriza o experimenta, integrando las perspectivas de las diversas ciencias, respetando las peculiaridades y autonomía de éstas.

El docente considera las contribuciones relevantes que pudieran ser aportadas a la disciplina, de la cual parte, desde las otras disciplinas y perspectivas epistemológicas, para abordar situaciones educativas, pedagógicas, curriculares y comunitarias.

El debate entre equipos colaborativos o colectivos de docentes, en torno a los núcleos temáticos tratados por cada ciencia por separado y por varias de ellas, a la vez, contribuye a arribar a conclusiones útiles para resolver problemas de la práctica pedagógica con visión de totalidad.

La educación como ciencia caracterizada por su complejidad exige la integración de diferentes disciplinas, cuyas aportaciones sintetiza el docente en sus procesos de investigación acción emancipadora colaborativa con sus pares, en la búsqueda de favorecer el aprendizaje y la enseñanza interdisciplinarios.

En el proyecto de formación del docente, la interdisciplinariedad se asume como metodología para la producción de conocimientos y saberes, mediante una práctica crítica, reflexiva, innovadora y creativa en la búsqueda de los fines educativos, de la transformación de la realidad y de los actores del currículum.

Los actores del currículum problematizan la realidad mediante el enfoque interdisciplinario, respetando los límites de cada disciplina, integrando sus aportaciones para estudiar y producir la realidad y arribar a la comprensión del

conocimiento del ser humano, con vistas a aplicarlo en el mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida.

La producción de conocimientos y saberes acerca de lo educativo, de lo pedagógico, lo curricular y de la realidad del mundo, nos lleva a reconocer las investigaciones realizadas por la Neurociencia (Eccles y Popper, 1985; Pizarro, 2003; Beauport y Díaz, 2008), acerca del funcionamiento del cerebro, que nos informan las cualidades de los dos hemisferios del cerebro, el derecho (linealidad, pensamiento numérico, intelectual, analítico) y el izquierdo (creatividad, simultaneidad, globalidad, síntesis, emotividad, lenguaje oral, simbólico, artístico), resaltando las de este último hemisferio porque su manifestación y desarrollo, es poco atendido en la formación del docente. Por ello, resulta necesario valorar otra lógica “[...] una lógica de la vida, de la emotividad, de la simultaneidad, el símbolo, y lo sensible frente a la lógica de la razón, la forma, la linealidad, lo sucesivo y lo despersonalizado” (Parker, 1993 citado en González, 2000, p. 62).

El conocimiento se produce por interacción entre el contexto exterior y los significados que procesa el sujeto en su cerebro (Eccles y Popper, 1985).

Los avances de la ciencia, y en particular de la Neurociencia (Eccles y Popper, 1985; Puebla, 2003; Puebla, s/f; Escobar, s.f.; Salazar, 2005) revelan que la producción de conocimientos se sustenta en capacidades humanas como la creatividad, la intuición, la interpretación, la argumentación y la comprensión, que contribuyen a conocer y potenciar al ser humano educador y educando en sus dimensiones espirituales, emotivas, cognitivas, sociales, culturales y materiales y por ende, a impulsar su aprendizaje y su participación en la transformación de sí mismo y de la sociedad.

El desarrollo de la actividad neuronal tiene implicaciones en el aprendizaje y la enseñanza. Por ello, es necesario considerar las aportaciones de la Neurociencia para favorecer la producción y utilización de conocimientos y saberes, orientados a mejorar la calidad de la educación, de la vida de los docentes, de los estudiantes y por ende, de la sociedad. A decir de Morin (2001b), no hay cultura sin cerebro humano,

ni mente (consciencia y pensamiento) sin cultura, reflexión que conlleva el reconocimiento de la importancia de las aportaciones de la neurociencia para la formación del docente.

Con base en los principios epistemológicos abordados en líneas precedentes, consideramos para que el Proyecto de formación del docente responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento actual, conviene asumir la producción de conocimientos orientada a “construir una capacidad social adecuada de aprendizajes significativos modernos”, lo cual requiere un nuevo diseño y desarrollo curricular, pues “solo la redefinición de la currícula de forma integral, podrá generar esas nuevas capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuada a nuestra realidad, [...]” (Didriksson, s.f., pp.12-13).

Ante las exigencias de la sociedad del conocimiento y la presencia de un conocimiento globalizado, la formación del docente ha de apuntar hacia la producción de conocimiento propio, que responda a las necesidades e intereses comunitarios, nacionales y regionales, lo que exige tomar en cuenta los principios epistemológicos planteados anteriormente. Por ello, “el conocimiento, entonces, requiere ser explicado como proceso de trabajo pero también como el eje de la nueva organización social y como plataforma ideológica-cultural” (Didriksson, 2008, p.417).

Desde la perspectiva de los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos propuestos en párrafos anteriores, la búsqueda de la transformación del conocer “pudiera significar la renovación del sentido de la Pedagogía [...]. Reconocer las conexiones entre el conocimiento y el valor exige un diálogo público sostenido acerca del tipo de sociedad y cultura que se desea” (Sloan, op. cit., p. 94). La comprensión de las situaciones educativas, sociales y naturales implica el reconocimiento, por parte del docente, de la pluralidad de saberes y de la capacidad de reconciliarlos, para potenciar las posibilidades de resolverlas. Esta premisa convoca los actores del currículum de la UPEL y la sociedad venezolana, a un debate para decidir acerca de las transformaciones profundas de orden epistemológico, teleológico, axiológico que

requiere la formación del docente, con vistas a valorar y llevar a la práctica tales conexiones, para apuntalar la producción de conocimientos y saberes con una perspectiva humana, que integra lo ético, lo estético, la ciencia, lo personal, la tecnología, lo imaginario.

Finalmente, se puede concluir que los principios o planos curriculares precedentes, como elementos de la fundamentación curricular que nos ocupa, conforman el sustento teórico-práctico que proporciona dirección y sentido al proyecto pedagógico curricular para formar el docente del siglo XXI.

La aproximación a la fundamentación del currículum que ha sido delineada en páginas anteriores con una visión aproximativa por cuanto requiere la construcción colectiva y consensuada de la comunidad universitaria y desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad, para formar el docente que nos ocupa, como proyecto pedagógico curricular de la Universidad y en atención a su pertinencia social, apunta a subrayar el rol del egresado en el servicio a la sociedad, a la comunidad y por ende, su contribución en actividades sustentadas en valores, dirigidas a favorecer la calidad de la educación; eliminar la pobreza; contrarrestar el consumo de drogas y las enfermedades; enfrentar la intolerancia; combatir el deterioro del medio ambiente; desafiar el analfabetismo; neutralizar la violencia. Ello supone asumir la concepción del “[...] valor social del conocimiento y de su utilidad pública” como lo señala la UNESCO (Didriksson, 2008, p. 407).

Asimismo, resulta significativo subrayar la importancia de que los docentes que asumirán la responsabilidad de implementar el diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, alcancen la comprensión de tales principios curriculares y cómo se llevan a la práctica, con vistas a que los estudiantes de la carrera docente se formen en ellos y así, se pueda alcanzar el docente ideal que se propone en el proyecto de formación. De igual modo, el docente egresado debe comprender la fundamentación del diseño curricular que pondrá en práctica durante su ejercicio profesional, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Es substancial resaltar la relevancia de favorecer la revisión, discusión y reflexión de los

principios curriculares con el colectivo para que se asuman de manera consensuada y sobre todo consciente.

3. Misión y visión

Es importante subrayar que la misión de la Universidad Experimental Libertador (UPEL), ha sufrido modificaciones en el devenir de la vida universitaria, lo cual habla de las transformaciones que emprende para asumir los desafíos del siglo XXI, tal como lo sostiene la Comisión Nacional de Currículum en el documento titulado: Principios para la Transformación y Modernización Académico Curricular en la Educación Superior Venezolana (CNC, 1997),

La transformación es asumida en la medida que las instituciones en Educación Superior desean garantizar su sustentabilidad, cambiando su propia visión y misiones como instituciones sociales [...]. Esta nueva visión y misiones significan una revisión y reformulación del papel de las IES en la sociedad del siglo XXI [...]. (p.29)

Así, seguidamente se enuncian la misión y la visión de la Universidad, las cuales están formuladas en el Plan de Desarrollo 2007-2011 (UPEL, 2007).

Misión de la Universidad: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es una universidad pública de alcance nacional e internacional, líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos, que desarrolla procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores que promueve la Universidad” (p.16).

Visión de la Universidad: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador será una universidad de excelencia, comprometida con el país para elevar el nivel de la educación, mediante la formación de docentes competentes; capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores e impulsar la transformación de la realidad social, y así contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria” (p.17).

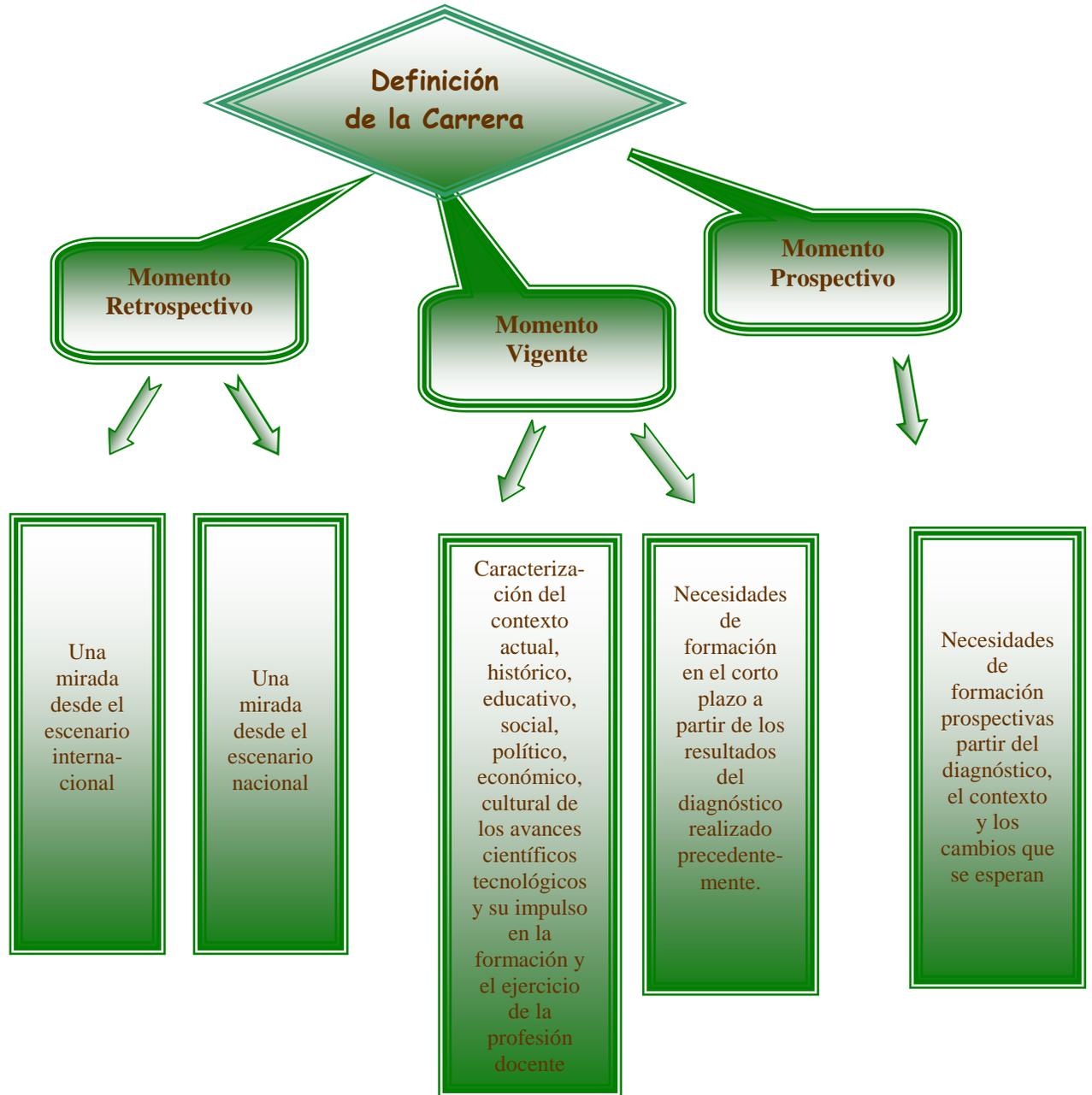
La misión y la visión de la Universidad deben ser matizadas para potenciarlas a la luz de los fundamentos antes expuestos.

4. Definición de la carrera

Para entender la definición de la carrera docente se aborda seguidamente la caracterización del campo profesional, con vistas a configurar un intento de conceptualización de la carrera docente, desde una perspectiva más amplia que la asocia a su devenir desde el pasado, transitando por el presente y perfilándolo en escenarios futuros.

Por ello, en esta etapa de la aproximación a la fundamentación del currículum de formación docente de la UPEL, siguiendo la metodología asumida en esta investigación (Fernández, 2004), se caracterizó el campo profesional del docente atendiendo a tres momentos: 4.1.) Momento Retrospectivo; 4.2.) Momento Vigente; y 4.3.) Momento Prospectivo. En el gráfico 19 que se muestra seguidamente, se representa la definición de la carrera aludida.

GRÁFICO 19



Fuente: Autora

4.1. Momento retrospectivo. En esta caracterización se consideran los elementos históricos, educativos, sociales, políticos, económicos, ideológicos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y culturales que imprimen concreción al origen y desarrollo de la formación del docente en Venezuela, como aspecto referencial fundamental para comprender y sustentar la propuesta de fundamentación del diseño curricular de formación docente con visión prospectiva. Ello se entiende pues, el currículum se planifica hoy, mirando el ayer, para construir el mañana, es decir, es necesario comprender el pasado de la profesión para proyectarse hacia la formación del docente que requerirá nuestra nación en el presente y el futuro. En este sentido, se da una mirada retrospectiva desde el escenario internacional y nacional.

4.1.1. Una mirada desde el escenario internacional

En este apartado, se aborda de forma sucinta la caracterización retrospectiva de la formación docente, desde el escenario internacional, haciendo énfasis en el ámbito latinoamericano.

Inicios de la formación docente

El inicio de la formación de docentes, a nivel internacional, se originó en Europa, en la ciudad de Halle, Alemania, a través de A. H. Francke (1663-1727), quien fundó una escuela normal de docentes y una escuela normal secundaria, con una dirección religiosa y según determinaciones de la clase social. En Francia, se funda en 1794 la Escuela Normal y da inicio en 1795 (Peñalver, 2007).

La Escuela Normal se institucionaliza como centro de formación de aquellas personas (institutrices o maestros) encargadas de la enseñanza de la ciencia y la formación del ser humano. De esta manera, emerge en Europa la función docente, como una significativa función social del Estado.

La función docente manifiesta entonces modificaciones, pues de estar a cargo de la familia, se convierte en una profesión bajo la responsabilidad de una persona que detenta conocimientos y saberes específicos. Los docentes se constituyen en funcionarios públicos, con carácter profesional para enseñar a los niños y jóvenes. Así se da inicio a la formación sistemática del docente para la enseñanza elemental en Europa y posteriormente surge en América.

La formación docente en América Latina

En América Latina los antecedentes de la formación docente se remontan a las Escuelas Normales y en palabras de Messina (1997), éstas han “dejado su impronta en la región” (p.58) y en algunos países aún coexisten con las universidades. La escuela normal tiene sus raíces en los escenarios de la colonización, la evangelización y emerge en el contexto del estado liberal, como una institución que garantiza la concreción de la educación pública. Así, “fue parte del movimiento liberal del siglo XIX por la educación pública, gratuita, obligatoria y laica” (Messina, 1997, p.62). Como consecuencia, era necesario formar el maestro, en el marco de la escuela como institución, quien se encargaría de enseñar a la población escolar.

El modelo de formación docente de la escuela normal se instaura en América Latina durante más de un siglo, para sustentar el sistema educativo y acompañar las reformas educativas que han ido emergiendo en el transcurrir de la historia. La formación del docente en la escuela normal ha cosechado frutos, pues para 1995, en el ámbito latinoamericano se cuenta con un gran número de maestros normalistas como docentes en servicio, “unos tres millones de maestros en ejercicio para 19 países” (Messina, op. cit., p.62).

De manera, que la escuela normal se constituye en estructura de los sistemas educativos, bajo la inspiración de los ideales de la ilustración y estaba adjudicada a los Ministerios de Educación y a las Universidades. La creación de las escuelas normales acontece en momentos cronológicos diferentes, en unos países a mediados

del siglo XIX, en otros en la primera década del siglo XX (Messina, op. cit.). Así, en Perú es creada la Escuela Normal de Varones por San Martín, el 6 de julio de 1822, en la época republicana, y posteriormente, se constituyó en la Universidad Nacional de Educación (Cabrera, 1993). En Bolivia las escuelas normales surgen con la fundación de la Primera Normal Urbana en Sucre, en el año 1909, según el estudio de Piérola (1987). La formación docente en Argentina, tuvo sus orígenes en el siglo XIX con la creación de la escuela normal (Diker y Terigi, 1994). De manera que, en Argentina, según Pogré y Merodo (2006), se crea:

en el año 1870, la primera Escuela Normal de Paraná, con el mandato fundacional de formar docentes. Con la rápida expansión de las Escuelas Normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol central en la formación de maestros. De este modo, la docencia se constituye históricamente como profesión de Estado.(p.60)

En su devenir histórico las escuelas normales han transcurrido en etapas diversas, a saber: el cierre; la permanencia en el nivel medio; el traslado a la educación superior. Estas etapas ocurren en fechas y procesos diferenciados en los países de la región. El cierre, por ejemplo, ha ocurrido por razones políticas, como es el caso de Chile, con motivo del golpe militar de 1973. Para 1995, se mantienen escuelas normales de nivel medio, en diez de trece países latinoamericanos. (Messina, op. cit.). El traslado a la educación superior, en ocasiones implica la desaparición de las escuelas normales para dar paso a la creación de otras instituciones (caso UPEL, en Venezuela), es decir, algunas escuelas normales se convirtieron en universidades.

Con la transferencia de las escuelas normales a las universidades, se ha generado la opinión de “que la formación inicial no sólo no ha mejorado en los últimos 20 años sino que se ha mantenido invariante e incluso ha retrocedido respecto de las escuelas normales, tanto en términos de efectividad como de coherencia” (Messina, op. cit., pp.68-69). En la misma línea, Orozco (1993), asevera que “[...] no resulta mera coincidencia, el hecho de que a raíz de que se transformaron las instituciones normalistas en institutos superiores de estudios pedagógicos o universidades

pedagógicas, los niveles cuantitativos y cualitativos docentes hayan descendido o simplemente se hayan estancado” (p.99).

Asimismo, en su recorrido histórico, la formación del docente se desarrolló en Universidades con Escuelas o Facultades de Educación y en Instituciones de Educación Superior, del sector público y privado. El contexto latinoamericano donde se desarrolla la formación del docente durante la década de los noventa, se caracteriza en palabras de Torres (2000), por:

una crítica y una oposición organizada, nacional y regional, al modelo neoliberal y sus manifestaciones más salientes en la región: reducción del Estado y de su rol, privatización, flexibilidad laboral, incremento de la pobreza, el desempleo, la inequidad y la exclusión social. (p.7)

Contexto este que impacta la formación inicial del docente, en la dirección a la cual alude la investigación de Messina (1997), quien asevera que manifiesta una “triple crisis: de la formación, de la profesión docente y de la escuela pública” (p.5). En este sentido, la formación del docente en América Latina muestra debilidades que son registradas por diversas investigaciones (Castro, 1991; Braslavsky, 1999), las cuales señalan las consecuencias de la formación en el ejercicio profesional. Por su parte, Messina (1999), al reseñar varias investigaciones, sostiene que ellas convergen en que el “problema”, [...], es en mayor grado el tipo y no la ausencia de formación; en efecto persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos” (p. 14). De manera, que permanece un enfoque tradicional que repercute en el proceso enseñanza aprendizaje y se configura como una cultura institucional, arraigándose en el tiempo. Esta cultura no da cabida al pensamiento crítico, creativo, ni a la investigación como generadora de conocimientos en la cotidianidad.

Con respecto a la profesión del docente, la consulta realizada por Messina (1997), revela que “el supuesto subyacente, explícito o no, es que la actividad docente es una profesión débil o que no se ha constituido aún como profesión” (p.61). De manera

que, entre lo diversos enfoques acerca de la profesionalización, se destaca la tendencia a entenderla como un elemento externo que se impone desde fuera, en lugar de ser construido por el docente en su ejercicio profesional. Asimismo, se interpreta la profesionalización como un proceso separado de la profesionalidad, con lo cual se devela que no se considera el concepto de autonomía del docente en la configuración de la profesionalización.

Entre los aspectos alusivos a las reformas educativas emprendidas en los años 90, considerados como “desestructurantes y amenazantes”, se destaca el “énfasis en el aprendizaje” o el rol docente como “facilitador de aprendizajes”, cuestiones asumidas por los docentes como “desénfasis en la enseñanza, entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente” (Torres, 1999 citada en Torres, 2000, pp. 8-9). De manera que, las reformas han generado confusión respecto a cómo apropiarse del rol de facilitador.

Quizás ello obedezca a que, “la formación docente ha operado como un mecanismo socializador del personal educativo para la puesta en marcha de las reformas, antes que como una estrategia para construir `el proyecto de reformas` (Messina, 1997, p. 62). Es decir, el docente se estima en segundo plano, pues los esfuerzos se dirigen hacia la profesionalización de la gestión educativa, en lugar de la profesionalización del docente. Esta tendencia ha derivado en la desvirtuación de la formación del docente, donde no se evidencia coherencia entre el docente que se forma y las necesidades e intereses del contexto histórico, educativo, geográfico, económico, político, ideológico y cultural determinado.

Esta situación, a su vez, ha configurado un modelo escolar, que responde al modelo de formación docente y al modelo de profesión docente que se ha instituido en Latinoamérica y según Torres (2000), se caracteriza en los términos siguientes: “El modelo escolar que conocemos (organización, manejo del tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículum, la pedagogía, la evaluación, etc.) está pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, [...]”(p. 10).

Desde la perspectiva pedagógica curricular la formación docente latinoamericana ha estado influenciada, en sus inicios, por las teorías pedagógicas de Europa y Estados Unidos. En el siglo XX, durante las primeras décadas, por el conductismo; desde la década de los sesenta, por el constructivismo, derivado del auge de la psicología cognoscitiva. Esta tendencia deviene en un currículum “intelectualista y excesivamente cognoscitivista. [...]. En la visión cognoscitivista el maestro legitima su rol de enseñante, como mero transmisor de conocimientos” (Cabrera, 1993).

La investigación de Ávalos (1996, p.19), devela que “El currículo en muchas instituciones se presenta fragmentado incluyendo gran número de asignaturas y de horas de clase, pero con pocas vinculaciones con la práctica docente. La práctica docente se observa separada, concebida en otro componente de los planes de estudio y discontinua durante el desarrollo de la carrera. En opinión de Ávalos (op.cit.), “En muchos casos, la práctica docente queda relegada a un momento final de todo el ciclo de formación inicial” (p.20).

Por su parte, el currículum de formación de profesores para secundaria, de Ciencias y Matemática, revela “una alta proporción de tiempo dedicada al aprendizaje de las disciplinas científicas, la proporción de tiempo asignada a la didáctica especial y a la práctica en el aula, es mínima en relación con el tiempo que se otorga a la ‘pedagogía general’” (OEI, 1994 citado en Ávalos, op. cit., p. 20). Este desequilibrio en el currículum deviene en profesionales con escasa formación pedagógica, máxime cuando se evidencia una desvirtuación en lo concerniente a la pedagogía, pues a decir de Ávalos (op. cit.), esta “comprende los estudios conocidos como psicología, sociología, filosofía de la educación y currículo o didáctica educacional” (p.20). Como consecuencia, el docente egresa con insuficiencias que repercuten en la calidad del proceso aprendizaje y enseñanza durante su ejercicio profesional.

La problemática de la pedagogía en la formación del docente deviene en una “profesionalización alejada de una perspectiva realmente pedagógica. La pedagogía es vista como simple instrumentalización en la que se confunde capacitación con titulación. Así la profesionalización queda reducida a sólo títulos” (Mejía, 1993, p.

68). Sobre esta base, Ávalos (1996, p.22), señala que “en general la calidad de la enseñanza no ha mejorado”.

Asimismo, desde el punto de vista de su aporte pedagógico, el modelo de formación del docente en la región, devela que no ha contribuido al desarrollo de la pedagogía latinoamericana, en virtud de sus precarias actividades de investigación. Ello se evidencia en que, “los centros de formación parecen haber estado al margen de la producción de conocimientos pedagógicos, [...]” (Messina, op. cit., p.74).

En cuanto a la formación de los docentes en servicio, se revela que “a pesar del énfasis, [...], sus resultados parecen no ser satisfactorios” (Ávalos, op. cit., p.13), pues se emiten juicios acerca de la baja calidad de los programas en cuanto a los contenidos y las prácticas de enseñanza para su implementación.

Con respecto a la formación de docentes para atender poblaciones con sus especificidades (multilingües, rurales, compromisos cognoscitivos y físicos), “la oferta es deficiente. Hay pocos profesores preparados para trabajar con las mayorías multilingües en Bolivia (UNESCO, 1996) como también en América Central. [...]. Entre los países con más déficit son Haití, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Paraguay, Perú y Venezuela” (Ávalos, op. cit., p. 17). Asimismo, Cabrera (1993), devela las insuficiencias en la formación de docentes para la enseñanza bilingüe, con un enfoque intercultural que atienda a los grupos étnicos, sin desarraigarlos de sus espacios originales ni desvirtuar su cultura. Esta problemática pone de manifiesto la no pertinencia del currículum en América Latina y el Caribe, en virtud de que no responde a las necesidades de la población en las diversas regiones o localidades donde habita.

En cuanto a la formación inicial de docentes para educación básica y de los profesores de nivel medio, las investigaciones revelan que “siguen caminos diferentes”; asimismo, “no existe un subsistema de formación docente donde se articule la formación de profesores para los distintos niveles del sistema educativo y la formación inicial y con la continua” (Messina, 1999, p. 12). Ello convoca al establecimiento de políticas educativas que impulsen la gerencia y el currículum

hacia la articulación de los referidos ámbitos formativos, para apuntar a una visión coherente e integrada de la formación del docente, como una contribución a la formación integral y a la calidad de la educación.

Con relación a como son percibidos los docentes por parte de los reformadores, su apreciación los califica como un problema, por cuanto consumen un alto porcentaje del presupuesto educativo, lo cual involucra según (Torres, 2000), aspectos tales como "bajos salarios pero imposibilidad de mejorarlos significativamente, siendo ésta la principal reivindicación de los gremios docentes; bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles[...]”(p.11). El deterioro de la condición de los docentes, se traduce en insatisfacción de éstos y está asociado al poco aprecio que el estado y la comunidad manifiesta al docente y a su labor profesional.

Las consideraciones precedentes acerca de la formación del docente en América Latina, conlleva a reflexionar acerca de las concepciones y valores que configuran el modelo de formación docente que ha prevalecido en el camino histórico de la región. En este sentido, se evidencian tradiciones que coexisten en el currículum para formar docentes, como características comunes en los diversos países, las cuales se enuncian a continuación: “tradición normalizadora-disciplinadora”; “tradición académica”; y “tradición eficientista” (Davini, 1995).

Desde esta perspectiva, la formación docente se ha caracterizado por: la transmisión de información; el aprendizaje memorístico; el énfasis en el control de la disciplina; la pasividad en el educando; la clase magistral; la escuela domesticadora; el privilegio del conocimiento académico y teórico, en desmedro de la práctica pedagógica para producir conocimiento; hincapié en los medios; el concepto de eficacia y/o competencia para formar al docente como “técnico”; la neutralidad sin considerar los valores y el contexto; el currículum se centra en objetivos conductuales; la acumulación de conocimientos como criterio de eficacia de la enseñanza; la correlación estadística entre actuación del profesor y el rendimiento del educando.

El impacto desfavorecedor de estos rasgos de la formación docente, así como las transformaciones generadas, en los diversos órdenes, en el escenario internacional y particularmente, en América Latina, ha propiciado el espacio para el surgimiento de enfoques alternativos acerca de la formación del docente, como es el modelo socio-crítico. Desde este paradigma, se busca formar el docente como sujeto que: es social; histórico; reflexivo; crítico; intelectual; transforma la realidad; construye el currículum; investiga en y sobre su práctica pedagógica; produce conocimientos; busca la comprensión de la complejidad de la realidad desde la interpretación subjetiva; relaciona teoría y práctica en el desarrollo curricular; genera interacciones y considera el contexto en su quehacer educativo.

En síntesis, la formación y el ejercicio del docente se han caracterizado por una institucionalidad que se ha concebido y desarrollado en los términos siguientes: como un proceso transitorio, separado de la formación permanente del docente; el docente trabaja aislado, como individualidad, en lugar de hacerlo de manera colaborativa; la actitud y la práctica pedagógica se han desarrollado a espaldas de las necesidades comunitarias; desvinculado de la realidad nacional y de la vida escolar; bajo modelos tradicionales; incoherente con respecto a la formación para los diversos niveles educativos; desarticulada y diferenciada; ha transitado de la escuela normal a la universidad; se han subestimado las condiciones remunerativas, de estímulo o promoción, así como las físicas laborales y su incidencia en el prestigio de la profesión y por ende, en la calidad de la educación. Por ello, es importante tomar en cuenta la reflexión de Torres (2000):

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo y enfrentado a una tarea mucho más compleja, [...]. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente permaneció aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido. (p.2)

De allí que se requiere repensar la formación docente. Este desafío supone, sobre la base de las reflexiones acerca de la problemática apuntada precedentemente,

asumir la construcción de un modelo que responda las realidades y necesidades actuales de la región, a las conceptualizaciones, los valores, los principios, las ideologías, los procesos sociales y las tendencias que hoy se plantean. Con una visión de desarrollo futuro sostenible y sustentable, en el marco de la equidad, la autonomía, la calidad, la integración y el consenso cultural. Es importante destacar la necesidad de que el docente se constituya en autor protagonista del modelo de formación que exige el contexto donde está inmerso, para superar la tradición donde los modelos se delimitan e imponen desde la alta gerencia.

4.1.2. Una mirada desde el escenario nacional.

Los antecedentes de la formación de docentes en Venezuela se remontan al año 1836, cuando “se creó la primera escuela normal de dibujo para formar maestros en esta área, [...]. Y en 1841 Feliciano Montenegro y Colón, [...], creó una escuela normal primaria en Caracas” (Aris, 2001, p.2).

El Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco, “supone la formación de maestros”, según Gustavo Ruíz citado por Luque (2001, p.121). Así, en 1876 Guzmán Blanco crea las Escuelas Normales, una en Caracas, otra en Valencia, bajo la inspiración de las ideas educativas de los Estados Unidos que imperaban para la época, con estudios que comprendían seis meses de duración. Tales ideas, señala Gustavo Ruíz, están contenidas en el libro titulado “Métodos de Enseñanza”, traído a Venezuela por Julio Castro y Mariano Blanco, quienes son enviados a Estados Unidos por Guzmán Blanco para prepararse en pedagogía. Este libro escrito por Castro y Blanco, contiene “los aspectos teóricos de la educación en la época de la llamada pedagogía filosófica, [...]. La parte de la enseñanza, nada más; no las disquisiciones, o el discurso teórico, [...]”(Luque 2001, p.122). Así, se introducen en la formación de docentes en Venezuela elementos pedagógicos de la educación norteamericana, la cual posteriormente se desplaza por la influencia de la corriente europea. Desde lo

organizativo, la formación del docente estaba centralizada, como el resto de la educación, pues su administración pasa al poder central del gobierno, el cual estaba en las provincias.

Posteriormente, en 1881, se crean las Escuelas Normales de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto (Bigot, 1998). La Escuela Normal de Varones de Caracas se creó en el marco del Código de Instrucción Pública de 1912, la cual posteriormente será denominada Miguel Antonio Caro, con un programa prescrito para cuatro años de estudio.

En la primera década del siglo XIX, los egresados de las Escuelas Normales, según la legislación correspondiente, realizaban los estudios de la carrera docente durante tres años y se les otorgaba los títulos de Profesor y Profesora Normal y de Maestro y Maestra de Primera o de Segunda Enseñanza (Govea, 1990).

En cuanto a la valoración del docente para la época, se prodigaban palabras enaltecedoras de su labor, se les denominaba apóstoles, se consideraba la enseñanza como apostolado. No obstante, su remuneración era muy baja y no se le proveía protección social. Por ello, no resultaba atractivo asumir estudios magisteriales. No se requería el título para el trabajo docente, lo que motivó a personas con necesidades económicas a incorporarse a la docencia sin preparación previa.

La primera organización gremial de los maestros se conformó en el año 1932, durante la dictadura de Juan Vicente Gómez, se denominó Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), se inspiró en el ideólogo Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, quien ejerció su presidencia (Luque, 1999). La SVMIP participó en los proyectos de transformación social y educativa que se gestaban durante el período gomecista, con la aportación de tesis educativas que generaron cambios ante la irrupción del positivismo y el proyecto modernizador del capitalismo. Entre las referidas tesis más relevantes destacan las siguientes: la Escuela Activa liderizada por Prieto Figueroa; b) la divulgación de las ideas pedagógicas predominantes de Dewey, Pestalozzi, entre otros; c) los esfuerzos dirigidos hacia la construcción de la pedagogía nacional; la propuesta de elementos para asumir un nuevo papel del

maestro ante la renovación pedagógica que propulsaron; la divulgación de reflexiones teóricas acerca de lo educativo y social mediante la Revista de Pedagogía, órgano comunicacional de la SVMIP. En este contexto histórico, entonces, la formación en la Escuela Normal está influenciada por las corrientes pedagógicas europeas provenientes de la Escuela Nueva y el ideario de Dewey (Luque, 2002).

En cuanto a las Escuelas Normales Superiores, orientadas a la formación de los profesores de Educación Secundaria y Normalista, su concreción se realiza en 1936, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional, en Caracas, durante el gobierno de Eleazar López Contreras, “cuya misión será tanto la formación del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, como el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y el fomento del estudio científico de los problemas educacionales” (Luque, 1999, p.142). Así, nace lo que hoy se denomina el Instituto Pedagógico de Caracas. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación de 1940, se le confiere el rango de Institución de Educación Superior, equiparado al de las Universidades nacionales.

López Contreras asume la primera magistratura del país, después del derrocamiento de la dictadura de Juan Vicente Gómez y emprende un plan de acción para enfrentar la situación de salud, educación, la transición de la ruralidad a la actividad petrolera y la emergencia de la oposición izquierdista. El plan privilegia la educación, perfilándose una filosofía educativa que sustentaba y orientaba el proyecto social hacia la modernización desde las masas y la modernización a partir de la industrialización. Así, el Ministro de Educación Nacional de este gobierno, Dr. Arturo Uslar Pietri, orientó la política educativa hacia la formación de los trabajadores que requería el país para su desarrollo social y económico. En esta dirección, Portillo y Bustamante (1999.), señalan que:

El asumido en el proyecto de Uslar Pietri busca legitimarse a través del desarrollo industrial que generaría el bienestar social y el consenso de los individuos alrededor del sistema político. Por esta razón, entre los años 1936-1945 se le da especial preferencia al desarrollo de la educación técnica. (p.39)

Frente al déficit y las deficiencias en la formación de maestros, el gobierno de López Contreras asume medidas para favorecer las condiciones sociales y económicas, así como de orden académico para proveer el perfeccionamiento de los maestros en servicio e impulsar la formación del número de maestros que requería el país. Es importante subrayar que la formación de éstos últimos implicaba: clase de Pedagogía, Metodología de las asignaturas de Primaria donde ejercerían su profesión y práctica en las escuelas de la localidad durante el horario matutino (López, 1981). Elementos estos que actualmente, presentan debilidades en algunos Planes de Estudio de la formación docente en Venezuela, por lo que se requiere su revisión.

En 1938, se crea la Escuela Normal Rural “El Mácaro”, destinada a la formación de maestros para el sector rural, concebida por el insigne Mariano Picón Salas y bajo la planificación y puesta en funcionamiento de la misión cubana que asesoraba el Ministerio de Educación en diversos proyectos, durante el gobierno de Eleazar López Contreras.

Con la Ley de Educación promulgada en 1940, defendida por Uslar Pietri ante el Congreso, la formación de los maestros se clasificó en: a) Urbana, ofrecida en las Escuelas Normales Urbanas y b) Rural, proporcionada en las Escuelas Normales Rurales. Ello en correspondencia con la Educación Primaria Urbana y la Educación Primaria Rural, normadas en la referida ley. La comparación entre escuelas normales urbanas y rurales realizada por García (2003), señala que los estudios en la Escuela Normal Urbana tenían una duración de cuatro años, en tanto que en la Escuela Normal Rural eran de tres años. En cuanto al perfil de ingreso, se otorga preferencia de ingreso a la Escuela Normal Rural, al egresado de la escuela superior urbana, en tanto que el egresado de una escuela granja no tenía acceso a la Escuela Normal Urbana.

El pensum correspondiente a la Escuela Normal Urbana comprende veinte asignaturas para las Escuelas Normales de Varones y veintitrés unidades curriculares para las Escuelas Normales de Mujeres. Según García (op. cit.), “esta misma

diferencia o discriminación académico sexual se venía observando desde el siglo XIX (Código de Instrucción Pública de 1897, art. 119 y el de 1904, art. 61)” (p.138). En cuanto a la Escuela Normal Rural incluye diecisiete asignaturas, de las cuales cinco están relacionadas con el ámbito rural.

La formación de los maestros para el año 1945 responde a la política del Estado- Docente, es decir, al decreto donde se contempla la facultad de Estado para intervenir en la educación, pues “[...], el Estado determina los medios para satisfacerla” (Prieto, 1980, p.41). La fundamentación filosófica y pedagógica que caracteriza la formación docente para el período 1945-1948, es el humanismo democrático liderado por el doctor Luís Beltrán Prieto Figueroa, corriente asociada a la educación de masas, la escuela activa, el Estado Docente, la concepción de educación nacionalista y regionalizada.

En lo concerniente al ejercicio profesional del docente para la época, según Prieto (1954), en la democracia el poder del maestro se erige por su posición como líder en la escuela y la comunidad. El liderazgo del docente en la comunidad es interferido por factores como sexo (femenino) y su condición social (popular). En esta dirección Albornoz (1993), afirma en cuanto al desempeño del maestro que “es un rol en conflicto y en indefinición relativa, porque a menudo la sociedad atribuye la condición de maestro a individuos del sexo femenino” (p.291). De modo que, esta connotación de carácter social y cultural ha matizado el ejercicio docente con la discriminación por un largo tiempo histórico.

La Ley Orgánica de Educación Nacional promulgada en 1948, (Congreso de la República de Venezuela, 1952), contempla la masificación de la educación, sin embargo, la Junta Revolucionaria de Octubre se encontró “que en el país no existía el número de profesores graduados para satisfacer el plan de masificación, [...]. Para subsanar esta situación se creó el Instituto de Profesionalización del Magisterio en servicio” (Portillo y Bustamante, 1999, p.61). En la referida Ley se postula unificar la educación y en lugar de la denominación Escuelas Normales, se asume la de Institutos de Formación Docente, los cuales otorgaban dos titulaciones: Maestro de

Primer Ciclo, para ejercer en la Educación Primaria; y Maestro de Segundo Ciclo para desempeñarse en la Educación Media. Ambos estudios comprendían dos años de duración.

En 1950, la Unión Panamericana, posteriormente Organización de Estados Americanos (OEA), crea la Escuela Normal Rural Interamericana, en Rubio (Estado Táchira), en la cual participaron docentes y estudiantes de diversos países de Sur América y Centro América.

Para emprender la formación de los docentes en las Universidades, durante el período de la dictadura de Pérez Jiménez, se crea en 1953 la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Posterior a la caída de la dictadura se crean otras Escuelas de Educación de las universidades del país.

Con esta situación, según Ruiz (1993), “se produjo la separación en el currículum, de la actividad de docencia por `otras` como la administración, la evaluación, la supervisión y una supuesta capacidad para investigar sobre educación sin tener un saber que enseñar” (p.403). Es decir, pareciera que los egresados de las universidades no estaban formados para ejercer en la Educación Secundaria, carecían de conocimientos pedagógicos acerca de cómo enseñar las diversas asignaturas, así como de sus contenidos. Ello derivó en deterioro del sistema educativo, pues “la calidad de los docentes era ínfima” (p.403)

La Ley de Educación de 1955 (Congreso de la República de Venezuela, 1973) contempla, entre las siete ramas de la educación, la Formación Docente, la cual comprende: a) la Educación Normal, orientada hacia la preparación de maestros de Educación Preescolar y maestros de Educación Primaria; b) la Educación Secundaria; c) la Educación Técnica y d) La Educación Normal dirigida a formar los profesores para la Educación Normal. La formación de maestros se realizaba en las Escuelas Normales con una duración de cuatro años. La formación de los profesores para la

Educación Secundaria, Técnica y Normal era competencia de las Universidades y los Institutos Pedagógicos.

Durante el período 1958-1959, la formación docente responde a la política educativa plasmada en la “Declaración de Principios y el Programa Mínimo de Gobierno”, acordado por el Pacto de Punto Fijo (partidos políticos de AD, COPEI y URD). Esta política educativa “[...], corresponde a la política de la UNESCO para [...], lograr imponer un modelo de capitalismo liberal, tanto en lo económico como en lo ideológico-cultural” (Portillo y Bustamante, op. cit., p.77). Durante el referido período, se crean quince nuevas Escuelas Normales, “en total funcionaban ahora 19 de estos centros educativos y cuatro escuelas normales municipales” (Aris, op. cit., p.6).

El currículum de la Educación Media sufre transformaciones bajo el decreto 120 de 1969, en el marco de la reforma educativa, con el cual se establece el Ciclo Básico Común de tres años de duración. Ello implicó la creación del Ciclo Diversificado de Formación Docente, con estudios de dos años de duración, orientado a la formación de docentes para la Educación Secundaria. Con respecto a estos cambios generados en la formación de maestros, Ruiz (1993), sostiene que:

Otra política errada fue eliminar las Escuelas Normales públicas, [...]. Durante el gobierno de Rafael Caldera se estableció una suerte de bachillerato docente que terminó convirtiendo a las antiguas normales en liceos [...] y desdibujando su papel de formación de maestros. Pero además durante años, las únicas instituciones que egresaron bachilleres normalistas fueron las instituciones privadas, fundamentalmente religiosas, [...]. (p.403)

A partir de la década de los años sesenta la formación docente en Venezuela se impregna del modelo tecnocrático imperante en la época, como consecuencia de la influencia de la psicología conductista y del modelo de la industria proveniente de los países desarrollados. Ello derivó en la formación y ejercicio profesional de un docente carente de autonomía, que reproducía conocimientos y valores contenidos en

los denominados paquetes instruccionales y con precaria participación en la comunidad. “Esta situación contribuyó a la desvalorización como profesional, subordinando su acción a la de los especialistas en planificación, currículum y evaluación” (Rodríguez, 1993, p.56).

Posteriormente, con el decreto 1.052 del año 1972, la formación de los docentes en las Escuelas Normales, alcanza una duración de seis años para los docentes de Educación Primaria y Educación Preescolar, al tiempo que se establece equivalencia entre el título de Maestro Normalista y el de Bachiller Docente. Para este momento, participan en la formación docente, las Universidades e Institutos Pedagógicos, los Colegios e Institutos Universitarios. En el sector universitario se crean especialidades en la carrera docente, tales como: planificación de la educación, orientación, tecnología educativa, evaluación educativa y administración de la educación.

Las Escuelas Normales en su desarrollo llegan convertirse en Instituciones de Educación Superior, algunas de ellas, posteriormente, se constituyen en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el año de 1988. Así, la Escuela Normal Superior (Instituto Pedagógico Nacional), se convierte en el Instituto Pedagógico de Caracas en 1936, orientado hacia la formación de docentes para la Educación Secundaria y Normal; El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio dependiente del Instituto Pedagógico Nacional (Escuela Normal Superior), es declarado independiente de éste en 1950, para profesionalizar a los docentes de Educación Primaria no titulados; A partir de la Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto, se crea en 1959, el Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”; La Escuela Normal Rural Interamericana Gervasio Rubio, da origen en 1976 al Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, el cual posteriormente, en 1990, fue declarado Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”; La Escuela Normal El Mácaro se convierte en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en 1990.

Esta iniciativa de integración de Institutos Pedagógicos en la UPEL, con el objetivo de formar al docente, según Peñalver (2007), tiene un antecedente

importante en “la fundación, en febrero de 1895, del Liceo Pedagógico, centro educativo dedicado a los estudios pedagógicos. Se contempla en parte de su reglamentación, lo siguiente: profundizar el estudio de la pedagogía y propagar las enseñanzas de esta ciencia, [...]” (p.34).

Con la Ley Orgánica de Educación (1980), se establece que la formación de los docentes debe realizarse en las instituciones de educación superior, así como la obligatoriedad de profesionalizar los maestros en servicio. Como consecuencia, en el año 1981 se ejecuta el cierre de los Ciclos Diversificados de Formación Docente.

La política educativa durante el período del Presidente Luís Herrera Campíns (1980), en lo relativo a la formación de los maestros, en opinión de Ruiz (1993) es:

un nuevo eslabón en este conjunto de políticas erradas, fue trasladar la formación de los maestros de la educación básica a los Institutos de Educación Superior, [...]. Pero esta política poco a poco desvirtuó la formación de los maestros y se les dio a cambio una pésima preparación generalista, que poco o nada sirve para encarar la actividad docente, en sus respectivos niveles. (pp. 403-404)

Para dar cumplimiento a la profesionalización de los docentes en servicio, se implementó en el año 1983, el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO), (Ministerio de Educación, 1984), en su primera fase, en el marco de la Resolución N° 12 (Ministerio de Educación, 1983), para ofrecer titulación universitaria a los maestros de Educación Básica en servicio, conforme lo contempla la Ley de Educación de 1980. La referida resolución constituyó la política educativa de la época, que estableció lineamientos acerca del diseño y el desarrollo de currículum para formar los docentes. En el contexto de la Resolución N° 12, el perfil del docente incorpora los lineamientos del perfil del docente establecidos en el Normativo de Educación Básica de 1980. Así, contempla los roles de facilitador, orientador, promotor e investigador, planificador, administrador y evaluador.

El PREXFORDO se concibió para propiciar la integración del estudio de la carrera, con el trabajo del estudiante en las aulas escolares. No obstante, “estos interesantes propósitos no se llevaron a cabo; las instituciones de Educación Superior,

dictaron los cursos en sus propios locales, asignándoles un valor de 12 créditos computables para la continuidad del programa definitivo” (Rodríguez, 1991, p.71-72).

En su segunda fase, se denominó Programa Nacional de Formación Docente, PRONAFORDO, (Ministerio de Educación, 1984) y se implementó en 1985, a través de las diversas Instituciones de Educación Superior del país. El diseño curricular contempla el Bloque Común Homologado, orientado sólo hacia la formación del docente en la Especialidad de Educación Integral, con la titulación de Profesor o Licenciado. Es decir, la Comisión Interinstitucional de Formación Docente en Servicio de la UPEL, no presentó el Bloque Común Homologado, correspondiente a las restantes Especialidades contempladas en la Resolución N° 12, referidas anteriormente.

El bloque común homologado está conformado por treinta y tres asignaturas comunes para las instituciones que asumieron el Programa Nacional de Formación Docente. Las asignaturas se distribuyen en cuatro componentes: general, pedagógico y especializado y práctica profesional, para sumar un total de 113 unidades crédito. A decir de Rodríguez, op. cit., en “La homologación en términos tan específicos, aparte de la ausencia de justificación explícita para su puesta en práctica, no se vislumbra como una política conveniente. [...], limitará las posibilidades de experimentar con contenidos y prácticas innovadoras” (p.76). Esta reflexión resulta relevante pues, en los escenarios de la formación docente es fundamental considerar la innovación permanente, para que el docente durante su carrera y en su actividad laboral, introduzca elementos creativos y críticos en la construcción diaria del acto pedagógico, así como en la solución de problemas educativos, en correspondencia con la dinámica del contexto histórico, social, cultural, político, económico donde se desarrolla.

El plan de estudios de PRONAFORDO, establece entre 160 y 165 unidades crédito, de los cuales 52 créditos conforman el bloque institucional, en el cual cada Institución planifica conforme a sus especificidades y criterios. Se trata, entonces, de

un plan de estudio con una larga lista de asignaturas o cursos, “conduciendo a planes superescolarizados” (Rodríguez, op. cit., p.76). Asimismo, se observan deficiencias en lo concerniente a la formación especializada de la Resolución N° 12 y el Plan Homologado, pues el número de créditos que contempla, “no es suficiente para garantizar una preparación de calidad en la especialidad de docentes para la tercera etapa Básica y Media en cuanto a la profundización en las asignaturas específicas a dictar en esos niveles” (Rodríguez, 1993, p.54).

El ejercicio profesional del egresado del referido plan de estudios, es analizado por Rodríguez (op. cit.), desde la observación de su acción docente en las aulas de Educación Básica, en los términos siguientes:

la actuación docente revela la asimilación de algunas características del modelo pedagógico de los programas de 1969, [...], “modelo educativo tecnocrático”. [...]. Hay unas esporádicas recomendaciones al docente de “correlacionar objetivos”, lo que no se logra al momento de la interacción en el aula. (p.116)

Ello evidencia un impacto negativo del docente egresado del currículum de Educación Básica de 1980, pese a que las observaciones en las aulas se realizaron en 1985 y 1989, Es decir, a cinco y nueve años de implementar la reforma educativa de 1980, aún el docente no muestra calidad e idoneidad en su labor.

Por otra parte, a partir de 1983 cuando se promulga la Resolución N° 12, mediante esta se autoriza el ejercicio docente a quienes no poseen título como profesional de la docencia, así como a aquellos profesionales que no poseen capacitación pedagógica. Esta normativa emanada del Ministerio de Educación constituye una desvalorización del ejercicio profesional del docente, la cual a su vez, se refleja como elemento referencial para la apreciación que la sociedad pueda generar en cuanto los docentes. Asimismo, es importante tener presente las consecuencias que acarrea la mencionada normativa en desmedro de la calidad de la educación en nuestro país.

Durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez, iniciado en 1989, el ejercicio profesional del docente estuvo marcado por la tendencia partidista y proselitista, pues según Albornoz (1993), “Esta es una propuesta de política

educativa que halló inédita en Venezuela, el empleo directo de los docentes adscritos a un determinado partido político para que hagan proselitismo político” (p.288). Esta práctica atenta contra la libertad y pluralidad de la participación política y el pluralismo democrático que debe caracterizar el ejercicio del docente. En este período se instaura “una visión e interpretación neoliberal de la educación” (Albornoz, op. cit., p.43), se impulsa la participación privada en el sector educativo, en concordancia con la política económica neoliberal que establece como eje el mercado, lo que vincula la educación al aparato productivo y asocia el ascenso social y económico mediante la educación.

En 1996 se promulga la Resolución N° 1 (Ministerio de Educación, 1996), para derogar la Resolución N° 12. Aquella contempla la política de formación docente, establece el perfil del profesional y persigue resolver el déficit de docentes en el país. Instituye la formación del docente como técnico superior, con estudios que comprenden tres años de duración, en las diversas instituciones de educación superior (Institutos Tecnológicos, Colegios Universitarios, Universidades). Esta Resolución derivó en modificaciones en el diseño curricular de formación docente, no obstante, el bloque común homologado persiste actualmente, en los planes de estudio como elemento común y directivo para las instituciones encargadas de formar el docente en nuestro país.

El diseño curricular para formar el docente en Venezuela que tiene vigencia, hoy en día, está sustentado en la referida Resolución. De manera que aún se implementa con algunas modificaciones, a partir de las evaluaciones a las cuales se ha sometido, pese a que no está en consonancia con las nuevas tendencias educativas, pedagógicas, curriculares y epistemológicas que promueven, entre otros, los enfoques progresistas, los críticos, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad. Asimismo, requiere adecuarse a los cambios que exigen tanto la reforma de la Educación Básica de 1997, como la del currículum del Sistema Educativo Bolivariano que actualmente está emergiendo en el país.

En cuanto al ejercicio profesional del docente, también en la Resolución N° 1, así como en la anterior Resolución N° 12, se evidencia la facultad que se concede a aquellos profesionales que no poseen el título de profesional de la docencia, para laborar como docentes en el sistema educativo nacional. Se trata de otro acto que vulnera la profesión docente y que da cuenta, de que las autoridades educativas que participaron en elaboración de la referida norma, no manifiestan conciencia de la relevancia y significación del ejercicio docente, como factor fundamental para el desarrollo educativo, social y económico de Venezuela.

En la década de los noventa, el sistema educativo sufre un estancamiento después del crecimiento de los años setenta, esta crisis “degenera en un desplazamiento del concepto de Estado docente que es suplantado por la tesis de la sociedad docente. [...], se observa un reposicionamiento de la función del Estado en la educación” (Cortázar, 1997, p.295). De manera que, se erigen nuevos conceptos que dan paso a: la supremacía de la educación privada sobre la educación pública; la neutralidad política en la formación y el ejercicio del docente; la desestimación de la autonomía del docente; y la promoción de valores educativos sustentados en la competitividad, el individualismo, la eficiencia cuantificada, entre otros. Según Téllez (1997), se trata,

del ocaso de la educación como asunto público que alude a la crisis de la modernidad lo que deviene en, disolución de las claves de inteligibilidad y legitimación que rigieron , hasta años recientes, como plataformas de pensamiento, de producciones culturales de sentido, de diversas formas de acción individual y colectiva - razón, progreso, sujeto, emancipación, libertad, igualdad, comunidad, voluntad general, nación, identidad nacional, Estado-nación, ciudadanía, [...]. (p.306)

En este contexto la apreciación de los docentes por parte de la sociedad tiende a ser poco estimulante cuando se hacen diversas consideraciones, algunas de ellas provienen de vieja data como son: incapaces de investigar, precariamente calificados, rutinarios (Bigott, 1975); a las cuales se adicionan otras: poco preparados, incompetentes, pobres, (Cortázar, 1990a; 1990b); “la noción de la docencia como

una suerte de apostolado que supone sacrificios a cambio de exiguas remuneraciones y en condiciones de trabajo adversas, ha signado históricamente a la labor magisterial”(Ramírez, 2005, p.11).

Estas valoraciones matizadas por la contradicción entre enaltecida misión y desprestigio del docente, han estigmatizado el docente y su ejercicio, acompañado de condiciones laborales precarias y baja remuneración que se traducen en desmotivación y en consecuencia, en merma de la calidad de su acción y por ende, en la calidad de la educación. De allí, la necesidad de reflexionar acerca de la formación del docente desde una perspectiva contextualizada, para apuntar a proponer mejoras en las diferentes dimensiones de la situación. Por esta razón, según los planteamientos de Cornieles (2006), debe abordarse:

bajo la concepción de la docencia como fenómeno histórico, situación que trata de demostrar que al no ser vista la misma desde esta óptica los esfuerzos del Estado y de las instituciones en la preparación de los docentes evidencian pocos cambios cualitativos y significativos en el mejoramiento de la calidad educativa, pues dichos cambios apuntan más a lo sistemático que a lo sistémico, [...]. (p.1)

Para 1999, cuando accede a la presidencia de Venezuela el teniente coronel Hugo Chávez, quien permanece actualmente en el gobierno, en el contexto de la educación superior y como consecuencia, en la formación docente, es menester asumir los retos siguientes:”Por un lado, debe enfrentar las tensiones acumuladas por ausencia de reformas orientadas a organizar el sistema, pero además debe encarar los desafíos emergentes de una nueva agenda de transformación del milenio que comenzaba” (García Guadilla, 2005, p.194). En resumen, la formación del docente en Venezuela, desde sus inicios hasta el año 1999, período que se ha analizado en líneas precedentes, ha estado impregnada por diversas tendencias educativas, pedagógicas y curriculares influenciadas por: el positivismo; el liberalismo político; la Escuela Nueva con los pedagogos europeos (Decroly, Montessori, Freinet, Ferrière, entre otros); el ideal democrático de Dewey; la psicología del desarrollo; el conductismo; el modelo neoliberal.

Se ha caracterizado por sus logros, pero también por su precariedad, discontinuidad y limitaciones, como resultado de políticas educativas desacertadas, que no han respondido a las necesidades del contexto histórico, educativo, social, económico, cultural en el cual se han ejecutado, sino a intereses personalistas, políticos y a lineamientos de organismos internacionales. Como consecuencia, las referidas políticas no contribuyeron a la formación de un docente con visión crítica de su profesión y de la realidad, para construir conocimiento pedagógico y valores propios; asimismo, no favorecieron la participación del docente en la transformación de la educación y del país, con una racionalidad reflexiva, dialógica y dialéctica para producir el conocimiento y los saberes desde los paradigmas científicos emergentes. Destaca el hecho reiterativo de políticas educativas que en su ejecución, no concretan la formación idónea y oportuna del docente para dar respuesta al currículum de los diversos niveles del sistema educativo donde ejercerá el egresado la profesión. Por el contrario, la práctica generalizada en el devenir histórico del país, muestra que primero se implanta una determinada reforma educativa y posteriormente, se acciona para formar y actualizar el docente que desarrollará el currículum implantado con bastante antelación.

El desarrollo de la formación docente en Venezuela ha transcurrido en medio de vaivenes del discurso y la acción, que han puesto de manifiesto diversos escenarios como son: la democratización, la masificación, el postulado del Estado docente, la tesis de la sociedad docente, el desplazamiento de la educación pública por la educación privada, con notable presencia de instituciones educativas religiosas, amparadas por la iglesia católica, impulsada por las carencias en la formación impartida por el sector educativo público del país.

Asimismo, el devenir de la formación docente en Venezuela revela tendencia hacia los enfoques curriculares academicista y tecnológico, así como a la fragmentación y desarticulación en su diseño y desarrollo curricular. Así, la racionalidad curricular que la caracteriza pone de relieve los aspectos siguientes:

objetivos de conducta, observables, medibles; el conocimiento se concibe como un objeto para el consumo y se entiende como verdades universales.

Esta teoría tradicional del currículum favorece la racionalidad técnica, que privilegia la formación y el ejercicio del docente en el marco de las recetas o técnicas para aprender, enseñar, investigar, desde la perspectiva de la eficacia, la reproducción, lo instrumental y la pasividad. Las implicaciones de esta teoría curricular en la formación y ejercicio del docente derivan, entre otras, en: un educando y un educador que se convierten en sujetos descentrados, pasivos, transmisores, receptores, que se adaptan al consenso hegemónico de sociedad, de educación, de escuela; una pedagogía débil que se sustituye por otras ciencias, o se subvalora, pues no se comprende como ciencia de la formación del ser humano, de la enseñanza, como núcleo del currículum, ni se construye como propia, comprometida con nuestra sociedad.

No obstante, se considera que la formación del docente en las escuelas normales, presenta elementos que actualmente están ausentes en el currículum de las instituciones de educación superior. Ello en razón de que el egresado de las escuelas normales, poseía conocimientos, destrezas y valores que lo preparaban para ejercer su profesión en el escenario educativo correspondiente, es decir, ostentaba formación en: pedagogía; el conocimiento de la población de estudiantes que atendería (cómo son, cómo aprenden); la metodología apropiada a la enseñanza de las disciplinas y a las características de los alumnos; la práctica vinculada a la realidad; la contextualización de la enseñanza para favorecer el aprendizaje. Estos elementos han de recuperarse en el discurso y la acción de la formación de los docentes de hoy y del mañana.

El debate acerca de las carencias, la inercia y los fracasos de la formación docente, conlleva advertir la necesidad de abrirse a las consideraciones de otra racionalidad, desde las diversas contribuciones teóricas y metodológicas tales como: las teorías críticas aunado a la hermenéutica y la fenomenología; la perspectiva de la investigación del docente en el aula; el desarrollo curricular desde la comprensión del pensamiento del docente en su práctica pedagógica; la construcción curricular con la

participación de sus actores; la transformación de la enseñanza y de la realidad a partir de la reflexión crítica del docente sobre su práctica; la búsqueda de la comprensión de los fenómenos en su complejidad, su contexto y su totalidad. Es un reto que está planteado para las Instituciones formadoras de docentes.

4.2. Momento vigente

El momento vigente consiste en establecer “una caracterización a partir de las determinaciones de las determinaciones de la estructura socio-económica, de la cultural laboral actual, del impacto derivado de los adelantos que se imponen al ejercicio profesional, [...]” (Fernández, 2004, p.108). Esta caracterización aborda los aspectos siguientes: 4.2.1.) Caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente; 4.2.2.) Necesidades de formación en el corto plazo, a partir de los resultados del diagnóstico realizado en apartados precedentes (capítulo IV).

4.2.1. Caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente

Esta caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente, constituyen las bases definidas en capítulos anteriores

El análisis de las bases, entonces, se realizó a lo largo de esta investigación y en estrecha relación con la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular objeto de estudio, por cuanto desde el inicio de la investigación se estuvo analizando la problemática de la formación del docente inmersa en su

contexto. En este apartado se presentan a manera de síntesis, las características más resaltantes del contexto actual, en el cual se inserta la propuesta, de modo que ésta responda a las demandas de la sociedad. En tal sentido, se comparten los planteamientos de Díaz (1981 citada en Díaz, 2000), quien destaca que en virtud de que el currículo no sólo se trata de problemas técnicos, sino también político-sociales, se requiere reflexionar sobre sus aspectos científico-tecnológicos y su vinculación con el contexto donde opera.

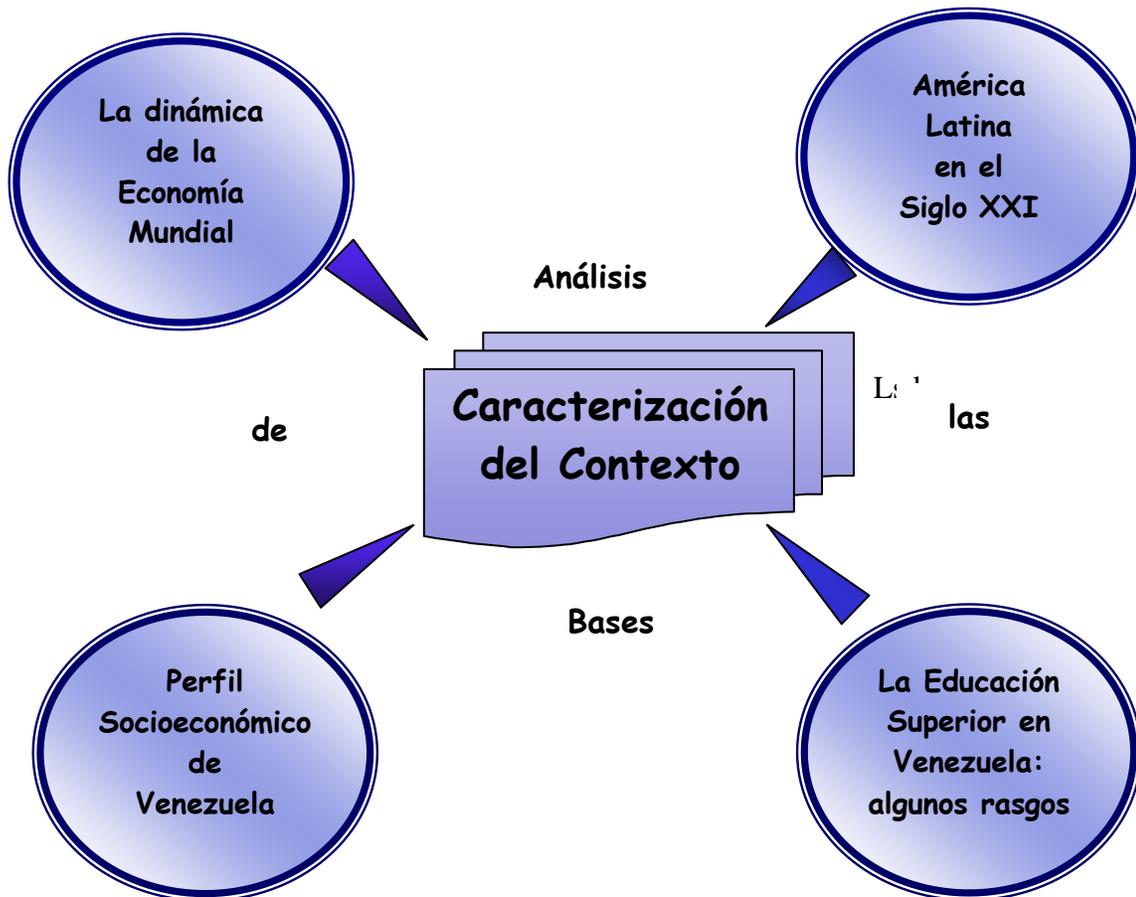
De este modo, es posible la articulación entre la Universidad y el entorno y el currículo como señala (Polo, 2005),

[...], asume rol protagónico, en tanto diseño, coordinación, ejecución, control y seguimiento del hacer docente y estudiantil imbricados en una compleja red de interacciones que se salen del currículo y entran en él como resultado de la interacción administrativa-curricular-legal y eminentemente humana. (p.66)

En la caracterización del contexto actual se abordaron los aspectos siguientes:1) La dinámica de la Economía Mundial; 2) América Latina en el siglo XXI; 3) Perfil Socioeconómico de Venezuela; 4) La Educación Superior en Venezuela: Algunos rasgos. En el gráfico 20 que se presenta seguidamente, se ilustra la referida caracterización.

GRÁFICO 20

Caracterización del contexto actual, histórico, educativo, social, político, económico, cultural de los avances científicos tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente.



Fuente: Autora

1. La dinámica de la economía mundial

En este tiempo histórico la geopolítica mundial se presenta actualmente con la emergencia de economías como China e India como potencias económicas, frente a Estados Unidos, la economía más grande del planeta, la Unión Europea, la economía más integrada del mundo. En el escenario de América Latina se erigen Brasil y México como economías con éxito para insertarse en las sociedades del conocimiento.

Hoy estamos frente a una crisis financiera mundial que se ha globalizado e impacta lo económico, lo social, lo educativo, lo ambiental, en general toda la vida de la humanidad. Las causas de la referida crisis se atribuye a fallas, a saber: en mercados financieros; en regulación y supervisión financiera; en políticas monetarias, fiscales, entre otras (OCDE, 2009). Asimismo, la OCDE op. cit., refiere como acontecimientos recientes de la crisis financiera los siguientes: la pérdida generalizada de confianza entre instituciones financiera y su impacto en los mercados financieros internacionales; la crisis financiera de EEUU derivó en crisis financiera global afectando diversas instituciones, entre ellas las bancarias, las cuales están en la incertidumbre; desplome en los mercados accionarios y en los mercados de la vivienda y la construcción residencial (burbuja hipotecaria); caída del precio del petróleo y en los precios de materias primas. Ante esta situación las proyecciones 2009-2010 de la OCDE aluden a una recesión hasta mediados del 2009 en los países de la OCDE.

En la Cumbre del G8 (Grupo de los ocho países más ricos del mundo), celebrada en Roma, el mes de marzo de 2009, el Dr. Angel Gurría, Secretario de la OCDE, vaticina la caída del PIB (Producto Interno Bruto) de la OCDE a 4,3 por ciento para el año 2009 y pronostica que la tasa de desempleo en la OCDE podría alcanzar el 10 por ciento, es decir, 25 millones de desempleados para el año 2010. Para paliar el desempleo Gurría, en unas declaraciones al diario electrónico mexicano El Universal (2009), recomienda que:

deben emprenderse ya acciones decisivas para los jóvenes en situación de riesgo. Por ejemplo, los subsidios para contratos en prácticas para los jóvenes sin formación y la promoción de escuelas de segundas oportunidades podrían ayudar a reducir el riesgo de que entren en el mercado de trabajo sin cualificación.

Este complejo panorama mundial conlleva restricciones en diversos órdenes de la dinámica de las naciones y su impacto, es generalizado pues se trata de una economía mundial globalizada con una elevada competitividad y se manifiesta en obstáculos para alcanzar aspectos fundamentales, a saber: crecimiento económico; productividad; salud; reducción de la pobreza, la desigualdad y la exclusión; calidad y equidad de la educación; el desarrollo humano; cumplimiento de la EPT, las Metas del Milenio, las Metas Educativas del 2021; el incremento en la producción de conocimiento y en los desarrollos en ciencia y tecnología; y la internacionalización de la educación.

Como políticas para favorecer el desarrollo mundial ante las crisis financieras el Banco Mundial (2009), sostiene que los mercados y los gobiernos deberán trabajar de manera conjunta para promover la concentración geográfica de la producción, la integración económica dentro y entre los países, universalizar la atención a las necesidades básicas como escuelas, salud, infraestructura, seguridad. Hace hincapié en que ello implica la movilidad de ideas, productos y personas en la geografía de los países, para facilitar la globalización inclusiva y sostenible. Estas políticas impulsan a los países a reconfigurar su geografía económica con vistas a alcanzar un desarrollo incluyente.

2. América Latina en el siglo XXI

En América Latina la crisis aludida precedentemente ha impactado en el ámbito económico, según Informe de la CEPAL (2009), el cual sostiene que la caída en el precio del petróleo, metales y alimentos, incidirá en el intercambio comercial de la región para el año 2009. El crecimiento económico consecutivo de seis años, con un

incremento del PIB de un 4,6%, coadyuva para que la crisis financiera mundial no impacte tan severamente. La CEPAL prevé un incremento de la tasa de desempleo de 7.5% en 2008 a un rango entre 7,8% y 8,1% en 2009. Recomienda impulsar el comercio intrarregional y la integración con la mayor amplitud, en lo cual se observa coincidencia con las recomendaciones de la OCDE.

El gasto público en educación como proporción del PIB y del gasto público total, es tan alto en América Latina como en la OCDE (OCDE, 2008). El gasto público referido ha incrementado la población escolarizada, no obstante, la calidad no ha mejorado. Ello revela que la región requiere mejorar la eficiencia del gasto público para potenciar la calidad de la educación y de los servicios de salud, con vistas a favorecer el desarrollo humano.

En cuanto al gasto por alumno se evidencia lo contrario, es cinco veces menor con respecto al de la OCDE, lo cual deriva en bajo rendimiento del estudiante. Por ello, la OCDE, (op.cit.), sugiere poner énfasis en políticas educativas enfocadas en el aprendizaje del estudiante, por ejemplo, el tiempo que ellos dedican a sus clases en la escuela, con vistas a mejorar el rendimiento estudiantil.

En el documento con título “Perspectivas económicas de América Latina 2009” OCDE (2008), se recomienda a la región diseñar una política fiscal que contribuya al desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida en América Latina. En esta dirección, la OCDE sugiere ampliar la base impositiva, diversificar las fuentes de ingresos y buscar una distribución del ingreso más equitativa.

3. Perfil socioeconómico de Venezuela

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística de Venezuela), los indicadores demográficos muestran que para el año 2007 (datos disponibles) la población total de Venezuela es de 27, 483.208 millones de habitantes. En cuanto a la esperanza de vida al nacer para el mismo año es de 76,61% (mujeres) y 70,66% (hombres), lo cual evidencia un progreso con respecto al año 2003, en el cual se registra 75,81%

(mujeres) y 69,90% (hombres), que se traduce en mejoras en las condiciones sociales y económicas de la población.

El Producto Interno Bruto (PIB) de Venezuela, según cifras disponibles para el año 2008 es de 4,8 en dólares de EEUU; el de Brasil es 5,9. Mientras que el de Chile es 3,8; el de Costa Rica es de 3,3; el de América Latina y América Latina y el Caribe coinciden en 4,6, de acuerdo a los datos de la CEPAL (2008). Se observa que Venezuela posee el PIB más elevado de los países que integran América Latina y el Caribe.

Venezuela alcanzó un índice de GINI de 0,4099 para el año 2008 (INE). Este índice mide la desigualdad en la distribución del ingreso, en un intervalo de 0 a 1, donde la tendencia a cero indica una menor desigualdad. Al ser comparado con el año 2006, cuando muestra un índice de 0,421, se observa una disminución de 0,0111, es decir, evidencia avances para erradicar la desigualdad social y económica. Mientras que según datos disponibles (CEPAL), para el año 2007 en Brasil el índice de GINI es 0,563 y en Costa Rica es 0,441. La comparación del índice GINI de Venezuela incluso del año 2006 con los índices del año 2007 ya referidos de América Latina revela que Venezuela alcanza el GINI más bajo de América Latina.

La tasa de desocupación en Venezuela para el mes de marzo de 2009 según el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE, 2009), es de 7,3 por ciento, la cual al ser comparada con otros países de América Latina se evidencia baja ya que Chile tiene una tasa de 8,5 por ciento y Colombia el 12,5 por ciento para la misma fecha. Venezuela revela una proporción baja en la tasa de desocupación si se considera que el impacto de la crisis económica y financiera internacional está generando cifras muy elevadas de desempleo en diversas naciones de la región y del mundo (CEPAL, 2009; OCDE, 2009).

Con respecto a la tasa de ocupación el INE (2009), sostiene que para el mes de marzo de 2009, es de 92,7 por ciento (11.875.454 personas) y en marzo de 2008, muestra una tasa de 92,4 por ciento (11.593.206 personas), es decir, se evidencia un incremento de 282.248 personas ocupadas.

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano (IDH) del PNUD, según el (INE, 2009), para el año 2008 se evidencia el 0,84 por ciento que se clasifica como Desarrollo Humano Alto, en el cual se observa un incremento de 0,8 por ciento con respecto al año 2003, cuando se muestra 0,76 por ciento que se clasifica como Desarrollo Humano Medio. El IDH contempla indicadores relacionados con salud (esperanza de vida), educación (alcance educativo) e ingreso (per cápita), es decir, alude a la calidad de vida de la población.

En los indicadores de la Educación para Todos confluyen aspectos sociales y económicos que convergen en lo educativo. Así, según el Informe de la Educación Para Todos (EPT), de la UNESCO (2009a), la República Bolivariana de Venezuela está ubicada en posición intermedia con respecto a los objetivos de la EPT comprendidos en el IDH (2006), es decir, el IDH oscila entre 0,80 y 0,94. Se evidencia un progreso de Venezuela para alcanzar la educación para todos, es decir, los esfuerzos benefician a una mayor proporción de la sociedad. No obstante, es conveniente la búsqueda de la inclusión y la diversidad socioeconómica de los estudiantes en estrecha relación con el rendimiento de éstos. El estudio PISA 2006, revela que el rendimiento estudiantil y la equidad pueden ir de la mano cuando la escuela es pertinente respecto de la sociedad donde se inserta (OCDE, 2006).

4. La educación superior en Venezuela: algunos rasgos

4.1. Financiamiento de la educación superior

El gasto público en educación como porcentaje del PIB para el año 2008 es de 6,09 por ciento, siendo para el año 2007 de 5,79 por ciento, se observa que hubo un incremento de 1,70 en el intervalo de un año, según las cifras del Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV). Asimismo, se evidencia que el gasto público en educación como porcentaje del gasto social en el año 2007 es de 27,3 por

ciento, en tanto que en el año 2008 es de 32,7, lo cual manifiesta un incremento de 5,4 por ciento.

El gasto público en educación superior según datos disponibles (SISOV), en el año 2003 es de Bs. 2.580.075,3. Mientras que en el año 2002 es de Bs. 2.169.452,3, lo que evidencia un incremento de Bs. 410.623 para el año 2003

En cuanto al gasto público real por alumno en educación superior según los datos disponibles (SISOV), en el año 2002 es de Bs. 2.807.530,3, en tanto que en el año 2003 se observa una cantidad de Bs. 2.423.190,9, es decir, se revela una disminución del gasto de Bs. 384.339,4 que se traduce en merma de la calidad de la educación.

Para el año 2005, el presupuesto asignado a las universidades públicas es de 889.350.622,84 (precios constantes bolívares), lo que representa el 5,12% del presupuesto nacional, según datos disponibles (CINDA, 2006). Estos aportes provienen del Ejecutivo en un 95% y el 5% procede de los ingresos propios generados por las universidades. Con respecto a la distribución de las finanzas en la educación superior, en opinión de CINDA, op. cit.,

existe una fuerte tendencia a centralizar los recursos financieros del sector y que el Ejecutivo, a través del nuevo Ministerio de Educación Superior sea el ejecutor directo de las políticas públicas obviando las instituciones del sistema establecido. Un ejemplo de ello es la Misión Sucre, [...]. (p.77)

El presupuesto nacional dirigido al sector universitario, adicionalmente, involucra la inversión de “cuantiosos recursos en la Misión Sucre (con Aldeas Universitarias Bolivarianas) y en dos programas nacionales: Formación de Educadores (en varias universidades) y Medicina (convenio con Cuba)” (CINDA, 2007, p.94). Ambos programas están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Superior y la Universidad Bolivariana de Venezuela, con la asesoría de profesionales cubanos y “lamentablemente no es posible conseguir información de los organismos públicos sobre la inversión y el alcance de estos programas” (CINDA, op. cit., p. 94).

En las universidades nacionales el presupuesto asignado se ha reducido progresivamente en los últimos años. Recientemente el Ministerio de Educación

Superior redujo el presupuesto universitario en un 6%, lo cual se traduce en deterioro de la calidad de la educación, así como en disminución del desarrollo científico y tecnológico. Por ello los integrantes del Núcleo de Autoridades de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico (CDCHT) de las Universidades del país emitieron un comunicado de fecha 27-03-09, donde fijan posición en los términos siguientes, según el Servicio Electrónico de Noticias de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas (IPC):

Vemos con suma preocupación que durante los últimos años se vienen aplicando políticas como la eliminación de la productividad investigativa como indicador para la asignación presupuestaria y la reconducción presupuestaria donde no se considera a la investigación entre los rubros donde se pueden declarar insuficiencias por lo que no existen mecanismos para superar el déficit en tan importante área.

La crisis económica y financiera mundial referida precedentemente, ha impactado desfavorablemente el financiamiento del sector universitario en Venezuela. En consecuencia, la reducción del 6% aludida se traduce en que la cuota presupuestaria para el año 2009 asignada a la UPEL por Bs.607.315.055 quedó en Bs. 570.876.152, es decir, sufrió una disminución de Bs. 36.438.903 (Roselli, 2009). La situación presupuestaria y financiera de la UPEL incide en todo el quehacer de la universidad y de manera particular es importante subrayar que afecta la cantidad y calidad en la formación del docente que demanda este tiempo histórico. Según la Coordinadora Nacional de Programación y Control de Presupuesto de la UPEL Roselli (2009), la reducción en los recursos asignados no permite cubrir los gastos de funcionamiento para atender la matrícula del año 2009, por lo que no se podrá admitir el ingreso de nuevos aspirantes a la universidad y sostiene que,

los recursos del aporte fiscal de las Normas CNU para el proyecto Formación de Docentes, se encuentran rebajados en un 86,42%, es decir, sólo el 13,58% del crédito presupuestario inicial, financiará la totalidad de los gastos propios de las acciones de gerencia y coordinación académica y los gastos de funcionamiento e inversión, asociados a la acción de formación de profesionales, [...]. (p.4)

La calidad de la educación es un tema de debate permanente, máxime cuando las universidades venezolanas están bajo la restricción presupuestaria como consecuencia de la crisis económica y financiera mundial. Ello incide en la adecuada capacitación y desempeño del “formador de formadores”, la cual está asociada a sus posibilidades de disponer de una remuneración económica apropiada, un buen nivel de vida y una actualización permanente. Al referirse a la remuneración de los docentes de las universidades venezolanas Rago (2006), afirma que “Los sueldos son extremadamente bajos en la Universidad, pese a los aumentos ofrecidos por el Ejecutivo, si los comparamos con los estándares salariales elevadísimos en la propia administración pública” (p. 62).

En la UPEL, sobre la base de reducción presupuestaria aludida, según las instrucciones emanadas del Ejecutivo Nacional, el primero de abril de 2009, el gasto relacionado con el pago de los beneficios socioeconómicos del Personal Activo y Pasivo no debe ser afectado, el cual representa el 88,52% del presupuesto. No obstante, no se garantiza el pago del incremento del 30% aprobado por el Presidente de la República el primero de mayo de 2009, “por cuanto no fue considerado en la estimación de la Estructura de Cargos” (Roselli, op. cit., p. 4), contenida en la Gaceta Oficial N° 5.900, de fecha 15-12-2009. Ello se traduce en una merma en los sueldos de los docentes universitarios que impacta su calidad de vida y por ende, la calidad de la educación.

4.2. Tasa de participación y matrícula en la educación superior

Según el Informe 2007, Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2007), las tasas de participación en relación a la cohorte en edad de cursar en educación superior es más relevante que la matrícula en el sector universitario. El Informe revela que en cuanto a las referidas tasas de participación para el año 2004,

se sitúan hoy, en promedio para los países incluidos [República Bolivariana de Venezuela entre ellos], en tono a 40%, con significativas diferencias

entre los extremos. Argentina y Portugal superan la barrera del 60% y en la parte inferior, México y Ecuador no llegan aún al piso de 25%. Por su lado, las tasas de participación iberoamericanas, aún las más altas, se hallan todavía por debajo de los niveles que caracterizan a los sistemas de los países desarrollados de comparación. (p.105)

El Informe de seguimiento de Educación para Todos (EPT) de la UNESCO (2009a), muestra que en la República Bolivariana de Venezuela, así como en el resto de América Latina y el Caribe el crecimiento de la matrícula ha sido acelerado desde el año 2000, “el promedio de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior pasó del 21% al 31% entre 1999 y 2006” (p.5). Venezuela se ubica entre los cinco primeros países de la región con la mayor proporción de matrícula en el sector universitario, siendo los otros países Argentina, Brasil, Colombia y México. La matrícula evidencia menor proporción en la participación de varones.

Con respecto a la cobertura del sistema la matrícula en educación superior según el tipo de universidad, tomando en cuenta los datos disponibles (SISOV, 2009), para el año 2005 es de 58 por ciento en universidades oficiales y 42 por ciento en universidades privadas. Se observa un incremento de 1 por ciento en la proporción de la matrícula del sector privado ya que en el año 2000 es de 41 por ciento. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador la matrícula para el año 2009 es de 116.879 estudiantes (Roselli, 2009).

La matrícula en la educación superior venezolana revela progresos significativos, queda pendiente el desafío del estado, así como de las universidades oficiales y privadas por impulsar la calidad de la educación en este y en los demás niveles del sistema educativo. El vacío en la calidad se revela en los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA 2006), pues los estudiantes de América Latina de quince años de edad al realizar exámenes internacionales estandarizados, muestran una media que equivale a tres años de escolarización por detrás de los estudiantes de la OCDE; del mismo modo una alta proporción de los estudiantes latinoamericanos no evidencian capacidad de comprensión lectora en la valoración del estudio (OCDE, 2006).

Para la UPEL el desafío por la calidad representa un compromiso insoslayable de formar el docente del siglo XXI preparado para formar las generaciones del futuro en los diversos niveles del sistema educativo, con vistas a obtener óptimos resultados ante los estándares internacionales y participar en la construcción de la sociedad venezolana del conocimiento, en tiempos de la internacionalización de la educación.

4.3. El ingreso a la educación superior

Como política educativa, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), parte de la estructura del Consejo Nacional de Universidades (CNU), emprendió la política de mejora del ingreso a la educación superior, en torno al programa Alma Mater, entre otros, dirigido al mejoramiento de la calidad y la equidad a partir del año 2001. En esta dirección, el ejecutivo favorece el ingreso de los estudiantes al sistema de educación superior, mediante el incremento de la asignación de cupos a través de la OPSU a un 50 por ciento en las universidades, lo cual coadyuva a la búsqueda de equidad.

Según, García Guadilla (2004), “Este proyecto es importante por la falta de equidad que tienen las dinámicas de selección de los estudiantes [...]. Esta propuesta del Ejecutivo, lamentablemente, fue aceptada por muy pocas instituciones” (p. 192-193). Esta política educativa resulta favorecedora, en virtud de que los estudios de la OPSU revelan que el examen nacional (Prueba de Aptitud Académica, PAA) de selección de estudiantes a la educación superior, aplicado desde 1984 con condición de obligatoriedad en el marco del Programa Nacional de Admisión (PNA), beneficia a aquellos procedentes del sector privado y por ende, con mejores recursos económicos. Estas inequidades se atribuyen a los procesos internos de las universidades en la selección de los aspirantes y no a los resultados de la PAA (Fuenmayor, 2002). Así, estudios realizados por Fuenmayor y Rigoni (2003) y Fuenmayor y Mejías (2004), dan cuenta de que la menor proporción de ingreso a la

educación superior corresponde a los estudiantes de condiciones socioeconómicas más bajas, generando iniquidad en el sistema educativo.

En consecuencia, la asignación de cupos ofrece la oportunidad de ingreso a aquellos estudiantes con niveles socioeconómicos bajos o de instituciones públicas de niveles precedentes a la educación superior. Por ello, la referida política beneficia el ingreso a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), pues la mayor proporción de éstos proceden de los estratos socioeconómicos más bajos.

La caracterización de los aspirantes que ingresaron a través del PNA de la UPEL según la investigación de (Suárez y Rada, 2006), revela los niveles socioeconómicos mediante su ubicación en cinco estratos, a saber; Estrato I= alto; Estrato II= medio alto; Estrato III= medio bajo; Estrato IV= pobre; y Estrato V= pobreza crítica. Así, el estudio referido evidencia la distribución de los estudiantes que ingresaron en la UPEL en los años 2005 (47.712) y 2006 (46.203) de acuerdo con los niveles socioeconómicos en los términos siguientes para el año 2006: I y II= 14,01%; III= 37,42%; IV= 26,55%; y V= 22,02%. Las autoras la comparar estos datos con los del año 1984, sostienen que “se observa un aumento de la participación de los estratos bajos en el proceso 2006. En el estrato IV aumentó 0, 55 puntos y en el V de 17, 02 puntos” (p.20). En cuanto a la comparación de los aspirantes ingresados en el año 2006 con los del lapso 1984-2006, “se encontró avance en el los estratos: III (3,42%; IV (4,55%); y V (19,02%)” (p.20)

4.4. Insuficiencia de docentes con formación inicial

Docentes sin título

Los datos disponibles para el año escolar 2006-2007, según el MPPE (2008), revelan que un 23 por ciento de docentes sin título laboran en el sistema educativo, tanto en las unidades educativas oficiales como privadas.

Docentes interinos

Según el Informe de Seguimiento de Educación para Todos (UNESCO, 2009a), la contratación de maestros interinos es una práctica que los gobiernos llevan a cabo por limitaciones presupuestarias y que redundan en un falso ahorro pues, por lo general, este personal no posee las cualificaciones y experiencia requerida para su desempeño. En Venezuela según datos disponibles en la Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), la cifra de maestros interinos para el año escolar 2006-2007 es de 28 por ciento. Se trata de un porcentaje elevado que genera preocupación en virtud de que impacta desfavorablemente la calidad de la educación pues “Hay datos empíricos que muestran que el recurso a docentes interinos puede tener consecuencias perniciosas” (UNESCO, 2009, p .33).

Los datos de docentes sin título e interinos revelan insuficiencia de docentes con formación inicial. Por ello, las instituciones de educación superior y particularmente, la UPEL deben asumir el reto de formar los docentes que requiere la nación para coadyuvar a la equidad y el mejoramiento del aprendizaje y por ende, a elevar la calidad de la educación como meta fundamental. Es importante tomar en cuenta que formar con calidad el docente que se requiere en el contexto de hoy y del mañana, coadyuva a favorecer la permanencia y la prosecución en la educación básica Y Media Diversificada y Profesional de los diversos sectores de la sociedad. De esta manera, la universidad promueve su contribución al sistema educativo nacional.

4.5. Evaluación y calidad en el sector universitario

La búsqueda de la calidad en el sector universitario requiere un proceso permanente de evaluación en el cual participen entes internos y externos para garantizar la transparencia en la rendición de cuentas a la universidad, al Estado y a la sociedad, pues la educación es un servicio público y un bien social.

En América Latina el proceso de evaluación y acreditación se inició durante las reformas de la década de los noventa y se fortaleció durante los primeros años del nuevo milenio en países a saber: Colombia, Chile, Brasil, Argentina, Cuba, Costa Rica y México, dando prioridad a la acreditación los dos primeros según sostiene Mollis (2003) citada por López (2005).

En Venezuela se creó el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) por Resolución N° 383 del 26-01-2001 del CNU-OPSU. El SEA (Villaroel, 2005), persigue como propósito la calidad de la educación universitaria mediante tres etapas del subsistema de evaluación: evaluación de creación de instituciones y carreras (acreditación); autoevaluación (autorregulación) de las instituciones y rendición de cuentas. En las dos primeras etapas participa el Estado como principal responsable de garantizar la calidad en las instituciones universitarias del país.

No obstante, a ocho años de su aprobación el SEA aún no se ha implementado, situación que impacta de manera negativa la calidad de la educación que ofrece la universidad venezolana. Asimismo, resulta preocupante que no se tiene información en cuanto a la evaluación de la estructura que ha venido desarrollando el Estado en el sector universitario (Misión Sucre, Aldeas Universitarias, Fundos Zamoranos) para determinar la calidad de la educación en estos programas.

La UPEL y las demás Universidades nacionales necesitan asumir un sistema de evaluación con indicadores que valoren su responsabilidad social, la pertinencia, la productividad, la calidad, la eficiencia en el manejo de los recursos y la capacidad de adecuarse a los cambios del contexto nacional e internacional. En esta dirección es importante tener en cuenta que en opinión de López (2005),

No existe un modelo único de evaluación, modelo de indicadores, de autorregulación, conceptual ideal, ni tampoco un estándar único de calidad. En realidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y coste, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. (p. 16)

Por ello, resulta fundamental considerar las particularidades de la universidad y de nuestro país, al momento de desarrollar una cultura de evaluación que favorezca la calidad en la formación del docente del siglo XXI.

4.6. Ciencia, tecnología y universidad

En el ámbito mundial las sociedades configuran un modo de desarrollo sustentado en la producción del conocimiento y en la generación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como instrumento para la productividad en las esferas de la academia, la ciencia, la tecnología, la industria y demás sectores del hacer de la humanidad. Hoy se hace cada vez más evidente un privilegio creciente del conocimiento como fundamento para el desarrollo de las naciones, que conlleva una responsabilidad permanente sobre la universidad de formar y actualizar la planta profesoral y de manera particular, el docente que se encarga de formar al educador que tiene el compromiso de formar las generaciones de hoy y del futuro en los demás niveles del sistema educativo. Este milenio enfrenta, entonces la construcción de las sociedades del conocimiento, en este contexto la UNESCO (2005), afirma que:

los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial, la de las nuevas tecnologías, han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y de los grupos , así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. (p.5)

El informe de la UNESCO op. cit., subraya la importancia e interrelación de la cultura en los desarrollos científicos y tecnológicos, o la relación de la ciencia con la educación científica o los conocimientos locales, asimismo, la cultura no puede estar desvinculada de la educación y las diversas formas del conocimiento. De manera que la construcción de las sociedades del conocimiento presenta sus particularidades teniendo en cuenta la historia, la cultura, la educación, entre otros elementos, de cada

nación donde se generen, incluso al interior de un país puede darse el proceso con diversas características.

Es indiscutible que el quehacer científico y tecnológico constituye el impulsor de los cambios y transformaciones en el desarrollo de las naciones y de manera particular en la construcción de las sociedades del conocimiento. En la región de América Latina se produce “alrededor del 8% del comercio mundial y alrededor del 3% de la ciencia y tecnología en ese nivel, caso en el cual no pudieran las cosas ser contrarias, ya que no pudiéramos con ese nivel de comercio producir digamos doce por ciento o veinte por ciento” (Albornoz, 2006, p.64). Ello se traduce en opinión de este autor, en un rezago de la universidad latinoamericana ante las demandas de la sociedad del conocimiento. De modo que, el crecimiento de la economía está asociado a la producción de conocimientos, correlación que conlleva un compromiso de parte de la economía del sector público y privado para incrementar la productividad y con ello impulsar el desarrollo en ciencia y tecnología y por ende, garantizar la formación de calidad de los ciudadanos en los diversos niveles del sistema educativo, con vistas a su participación efectiva en el desarrollo sustentable y sostenido de la nación.

Asimismo, es importante considerar los indicadores de ciencia y tecnología. En Venezuela para el año 2007, el gasto en ciencia y tecnología en relación al PBI (Producto Interno Bruto), según la Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología (OEI) es de 2.69% (millones de dólares), siendo de 0,25% para el año 2004, lo que evidencia un incremento de 2,44% en tres años. Colombia destina 0,47% para el año 2006 (datos disponibles).

Una mirada internacional en cuanto al gasto en ciencia y tecnología respecto del PBI para la Inversión más Desarrollo (I&D), según los datos disponibles en la fuente referida con antelación, muestra 1,89% en Canadá (año 2007), 1,20% en España (año 2006), 2,60% en EEUU (año 2006), el más elevado, 0,67% en Chile (año 2004) y 0,18% en Colombia (año 2006). Las comparaciones evidencian las variaciones en los diversos países y dan cuenta que en Venezuela el gasto en ciencia y tecnología (no

específica I&D) es significativo y superior con respecto a los demás países de América Latina enunciados. Es importante determinar si Venezuela asigna gasto en proporción al PBI en I&D, pues es fundamental para alcanzar progresos en desarrollos científicos y tecnológicos en los diversos sectores oficiales y de manera particular, en el sector universitario, con vistas a lograr las calificaciones requeridas en el potencial humano, en la producción y transferencia de conocimientos en el marco global de las sociedades del conocimiento. Ello se entiende porque se sabe que la universidad es el motor para impulsar los avances científicos y tecnológicos.

Por ello, se indaga acerca del gasto en ciencia y tecnología en el sector de la educación superior, según los datos disponibles de la misma fuente, donde se observa que en Venezuela es de 23,4% en el año 2004, siendo para el año 2000 de 14,8%, es decir, registra un incremento de 8,6% en cuatro años. El número de investigadores en el sector de educación superior para el año 2007 es de 88,3%, siendo para el año 2004 de 85,8%, con un incremento de 2,5% en tres años. Estos datos muestran esfuerzos para mejorar las capacidades y la producción en materia de ciencia y tecnología. No obstante, la universidad venezolana al igual que la universidad de la región muestra rezago con respecto a la de los países desarrollados (Didriksson, 2008).

Este rezago tenderá a acrecentarse como consecuencia de la reducción presupuestaria referida en páginas precedentes. Sobre la base de tal reducción, la UPEL no podrá financiar la totalidad de los gastos previstos para la generación, divulgación y aplicación del conocimiento, es decir, se impacta de manera negativa las acciones inherentes a la gerencia y coordinación académica de la investigación, el funcionamiento e inversión en materia de investigación por áreas del conocimiento, así como la promoción, difusión y fomento de la investigación. Ello obedece a que según Roselli (2009), “la actividad Investigativa de la Universidad y el gasto de funcionamiento de los Centros, Núcleos e Institutos de Investigación, sólo contarán con un 13,58% de lo inicialmente aprobado”. (p.5)

Para enfrentar la actual situación presupuestaria la UPEL así como las demás universidades del país, requieren aunar esfuerzos en la búsqueda de la calidad en la

educación, la ciencia, la tecnología, la innovación. Asimismo, es necesario generar mecanismos para incrementar el presupuesto mediante la colaboración en los escenarios públicos, privados, nacionales e internacionales, teniendo en cuenta la importancia de “invertir más e invertir mejor en educación” Metas educativas 2021(OEI, 2008).

Frente a los escenarios social, productivo, científico y tecnológico globalizados, al analizar el contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe, Didriksson et. al., op. cit., sostienen que:

el papel que juega, o debe jugar la universidad se concentra, entonces, en la definición de prioridades en la producción y transferencia del conocimiento como bien público, como un bien social desde un compromiso no privado al respecto de la investigación y la docencia que realiza. [...]. Esto es lo que tiene que ver con una nueva categoría de investigación que debe establecerse: la investigación estratégica. (p.23)

Según estos autores, se trata de que la universidad innovadora requiere responsabilizarse por resolver problemas nacionales, sociales, entre otros, relacionados con el contexto, bajo la investigación básica, aplicada o experimental, con un enfoque inter y transdisciplinaria. La universidad, entonces, debe desarrollar soluciones tecnológicas, generar y transferir conocimientos “como parte de un producto de innovación antes de que el conocimiento científico y tecnológico sea comercializable” (p.23). En esta dirección, la universidad venezolana requiere emprender esfuerzos dirigidos hacia la integración científico-tecnológica mediante redes generadas en los espacios universitarios internos, entre las diversas universidades y los entes nacionales e internacionales.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en diversos países de América Latina revela entre otros resultados, que “después de cursar los seis años de educación primaria, aproximadamente el 80% de los estudiantes no logró desarrollar capacidades fundamentales para la comprensión de la Ciencia, tales como modelizar, inferir, explicar, hipotetizar” (UNESCO, 2008,

p.63). De este estudio se deriva el desafío de formar docentes con formación pedagógica idónea para potenciar en los educandos de los diversos niveles del sistema educativo nacional, la motivación, el aprendizaje, la investigación de la ciencia, con vistas a coadyuvar a la construcción de la sociedad del conocimiento en nuestro país.

Este desafío debe ser asumido por las instituciones de educación superior formadoras de docentes y de manera particular, por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asesora del estado venezolano, lo que implica que la formación del docente debe apuntar a la formación pedagógica con orientación hacia el desarrollo científico y tecnológico, pues el docente egresado, a su vez, tiene el compromiso de formar las nuevas generaciones, en los diversos niveles del sistema educativo, consustanciados con su responsabilidad para participar en los escenarios científicos y tecnológicos que coadyuvan al desarrollo sostenido y sustentable del país. Ello implica reflexionar acerca de un currículum que integre la ciencia y la tecnología, a su vez, interconecte esta integración con las demás áreas del saber, con vistas a facilitar su comprensión, así como su aplicación en la cotidianidad del ser humano. Se requiere fomentar la interrelación entre ciencia, tecnología, sociedad, ética, desarrollo humano, contexto, solución de problemas comunitarios, locales, escolares, educativos, pedagógicos, curriculares.

Los desafíos de la universidad de la región y en particular la venezolana para mejorar la calidad de la enseñanza y por ende la calidad de la educación, son enfrentados por la formación del docente que se requiere ante la sociedad del conocimiento que está en construcción día a día. Para ello, se necesita emprender transformaciones profundas que deben ir más allá de las reformas hasta ahora implementadas en la universidad de la región, las cuales analizan en un Informe de IESALC Lanz et. al. (2006), sólo como “ajustes técnicos” a saber: las tecnologías de la información y la comunicación; los procesos de evaluación y acreditación; el rendimiento estudiantil; las formas de financiamiento. El informe de IESALC resalta aspectos que la universidad latinoamericana debe considerar y resolver como “la

organización de los saberes, el perfil institucional, su marco epistemológico y su traducción en formas organizativas por facultades, Escuelas o Carreras” (p.110).

Desde esta perspectiva, la universidad del siglo XXI necesita dejar atrás los modelos tradicionales, abrirse a la innovación crítica, a la configuración de una visión del mundo que forme ciudadanos para hacer cambios en la sociedad. Para ello, según Didriksson (2008),

se requiere más bien, de la redefinición de la currícula de forma integral, para poder generar capacidades nuevas de pensamiento y praxis para la producción de conocimientos y para poder ser éstas articuladas a los principios de los nuevos métodos, lenguajes, contenidos y técnicas hacia su transferencia a nuevas áreas del conocimiento y tecnologías. (p.454)

Finalmente, la educación superior muestra una panorámica hacia el año 2030 que según Burnett (2008), Subdirector General de Educación de la UNESCO, se mueve en seis dinámicas que están transformando profundamente la educación superior, a saber: la demanda, la diversificación, el trabajo en redes, el aprendizaje a lo largo de la vida, las tecnologías de la comunicación y la información y la responsabilidad social.

La demanda se refiere al incremento de la educación superior en el mundo. El crecimiento de la matrícula debe estar acompañado de la calidad. No obstante, es sabido que no todos los grupos sociales tienen acceso a la educación superior. Por ello, el reto es ofrecer oportunidades a las minorías étnicas y lingüísticas, a los grupos indígenas, a los que habitan en zonas marginales, para satisfacer esta demanda con equidad e inclusión.

En cuanto a la diversificación, se entiende como consecuencia del incremento de la demanda, la globalización y el auge de las tecnologías de la comunicación y la información. Esta dinámica está generando diversas instituciones que ofrecen diferentes tipos de estudio. En la selección de éstos los estudiantes deben buscar la calidad, siguiendo las orientaciones acerca de la calidad de los establecimientos educativos que ofrecen la UNESCO y la OCDE para protegerse de posibles fraudes.

Con respecto a la tercera dinámica, las instituciones de educación superior están produciendo conocimiento y realizando investigación de manera colaborativa mediante el trabajo en redes. Esta tendencia promueve la integración en diversas dimensiones.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida conlleva cambios para ofrecer sistemas más flexibles que valoren los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia y desarrollar nuevos programas que tomen en cuenta los cambios sociales y las necesidades económicas.

Otra dinámica es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación sobre el aprendizaje, el aprendizaje en línea, a distancia y en el crecimiento de universidades abiertas más accesibles que favorecen, especialmente, al adulto que trabaja.

La sexta dinámica alude al rol estratégico que tiene la educación superior en la formación de docentes con competencias para la investigación pedagógica y el desarrollo curricular. Asimismo, las universidades juegan un papel fundamental para potenciar el desarrollo de conocimientos y habilidades concernientes a lo social, económico y científico.

Finalmente, es importante subrayar que Nicholas Burnett sostiene que el acceso, la equidad y la calidad son cambios fundamentales que deben realizarse en todos los niveles del sistema educativo, pues la educación es un derecho fundamental del ser humano y constituye un imperativo para el desarrollo. Por ello para dar cumplimiento a las metas educativas para el 2015, se ha reiterado la importancia de construir de sistemas educativos inclusivos que atiendan las necesidades de los estudiantes en todos los niveles educativos. De igual modo, hace énfasis en la necesidad de políticas que potencien la inclusión y la calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En este contexto y sus dinámicas debe insertarse el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente del siglo XXI, con una visión de responsabilidad para innovar, transformar, procurar la felicidad y el bien común de la sociedad

venezolana, en los escenarios complejos de las sociedades del conocimiento y la globalización.

En síntesis, tomando en cuenta el análisis de las bases, es decir, la caracterización del contexto actual abordada en páginas precedentes, se deriva que es necesario emprender los cambios que requiere el diseño curricular para formar docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con vistas a dar respuesta a las necesidades, los cambios y las transformaciones que exige el milenio.

4.2.2. Necesidades de formación en el corto plazo

En correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades de formación elaborado con base en las opiniones de docentes y especialistas, el análisis del Diseño Curricular de la UPEL y la observación participante, en este apartado se alude de manera resumida, a las necesidades de formación en el corto plazo asociadas a las determinaciones del contexto histórico-social-económico-político-cultural, así como a los avances científico-tecnológicos y su incidencia actual en la formación del profesional de la docencia. Estas necesidades revelan los cambios requeridos y se han agrupado en necesidades más globales que se abordan a continuación: 1) Pedagogía Crítica; 2) Interdisciplinariedad.

1. Pedagogía Crítica

Esta necesidad agrupa las necesidades en el corto plazo siguientes:

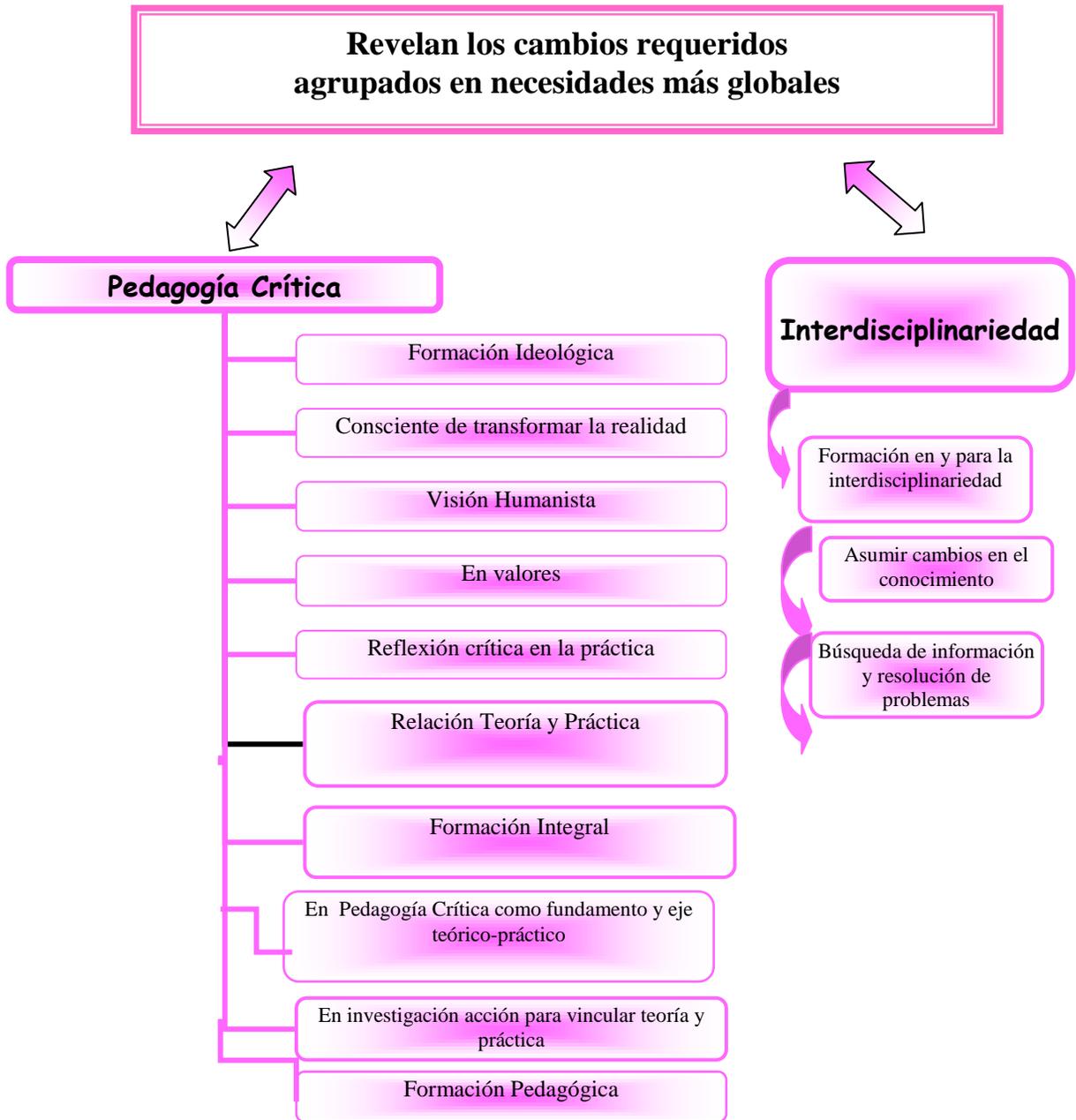
- a.** Formación ideológica
- b.** Conciente de transformar la realidad
- c.** Visión humanista
- d.** En valores.
- e.** Reflexión y crítica en la práctica.
- f.** Relación teoría y práctica.

- g.** Formación integral.
- h.** En pedagogía crítica como fundamento y eje teórico práctico.
- i.** En investigación-acción para vincular teoría y práctica-
- j.** Formación pedagógica.

En el gráfico 21 que se presenta a continuación, se ilustran las necesidades de formación a corto plazo derivadas de los referentes empíricos. Estas necesidades se corresponden con la Pedagogía Crítica. Los referentes empíricos revelan que los sujetos tienen conciencia de la importancia de la Pedagogía Crítica en el currículum de formación docente del siglo XXI.

GRÁFICO 21

Necesidades de formación en el corto plazo



Fuente: Autora

Seguidamente se contrastan las necesidades de formación en el corto plazo con las investigaciones, las teorías y los documentos vigentes pertinentes.

a) Formación ideológica.

La formación requiere el desarrollo de competencias que apunten a comprender las implicaciones ideológicas y políticas en el discurso pedagógico y en las prácticas educativas que involucran la labor docente, así como su construcción social (Bernstein, 1997). En este sentido, la formación implica el desarrollo de competencias para “investigar los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clases” (Giroux, 1999, p.249).

Asimismo, considera el autor que el docente requiere comprender la ubicación de lo pedagógico, lo curricular, los recursos de enseñanza aprendizaje y su papel, en relación a sus creencias, valores y prácticas dentro del contexto social e histórico, para comprender sus significados. “Esta ubicación dialéctica, [...], ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente” (p.245).

En consecuencia, es necesario que el docente comprenda la forma como funciona la ideología en el ámbito escolar, en el desarrollo curricular, en los materiales curriculares, en las relaciones entre los actores del currículum. En este sentido, él debe “examinar tanto los elementos concretos de la vida pedagógica y curricular cotidiana, como las declaraciones y planes de los voceros del Estado y la industria” (Apple, 2000, p.12).

Por lo antes señalado, los programas de formación docente deben promover competencias para la crítica ideológica, de modo que el docente tome conciencia acerca de “cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencia y a sus necesidades colectivas” (Carr y Kemmis, 1988, p.151) y las distorsiones y contradicciones que

genera la ideología en sus ideas y creencias, de modo que pueda identificar autoconcepciones genuinas y deslastrarlas de las inadecuadas.

b) Conciencia para transformar la realidad.

Los requerimientos de formación docente para el siglo XXI, apuestan por un educador intelectual transformador (Giroux, 1990), con conciencia crítica y reflexiva acerca de su responsabilidad social y educativa, para problematizar el currículum que se desarrolla en el espacio escolar, así como las relaciones de poder que se generan en la escuela y en la sociedad, con compromiso ético y político para transformar sus prácticas pedagógicas, sus condiciones laborales, la escuela, la comunidad y la sociedad que influye en él y que, a su vez él impacta.

En tal sentido, los programas de formación inicial y permanente, deben favorecer competencias para intervenir en los procesos de transformación de la realidad sobre la base de la reflexión crítica y la emancipación, tomando en cuenta que el conocimiento y la práctica educativa “son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente” (Pérez, 1993; p.421).

Esto significa que en su rol, el docente debe valorar la vida en comunidad, propiciar vínculos entre la escuela y la comunidad y viceversa, con vistas a favorecer el proceso aprendizaje y enseñanza en los escenarios de la realidad cotidiana, para problematizarla en colectivo, en medio de las interacciones y las subjetividades de los actores, como sujeto social, crítico y reflexivo. De esta manera, potencia su pensamiento y acción, construye proyectos colectivos, para transformar su práctica pedagógica, así como las situaciones escolares y las comunitarias, en la búsqueda de la mejora de la educación y de la calidad de vida del colectivo (Freire, 1998).

Los procesos formativos del docente, entonces, deben involucrar la transformación de las relaciones y la producción de conocimientos, así como la

transformación de la práctica pedagógica, en una dialéctica permanente donde ambas transformaciones se complementan.

c) Con relación a la visión humanista.

La formación docente debe adoptar una visión claramente humanista que potencia el desarrollo de competencias que según Martínez (1999), apuntan a la:

unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquía de valores y dignidad personales. (p.153)

Por tal motivo y desde la visión del pensamiento complejo, debe enseñarse la condición humana: “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, [...]” (Morin, 2001, p.15). Así, según este autor se requiere,

reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. (p.15)

Como consecuencia, la formación docente demanda la importancia de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria, en medio de las interacciones de la sociedad y la cultura (Morin, op. cit.).

La visión humanista de la formación docente requiere tener en cuenta la reflexión de Heisenberg citado en Martínez (1999), “sobre las conexiones entre la educación humanista, la ciencia natural y la cultura occidental, que quien quiera llegar hasta el fondo de cualquier disciplina tendrá que dar, más pronto o más tarde, con las fuentes humanistas” (p.41).

Este planteamiento es refrendado por Shulman (2005), cuando sostiene que alcanzar el conocimiento de los contenidos de la asignatura a enseñar,

implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia, [...], sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la adquisición de una nueva comprensión. (p.12)

d) Formación en valores.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), propone la incorporación de la formación en valores, para orientar la conducta de los egresados, e introducir en ellos, “como temas transversales, los derechos humanos, la defensa del medio ambiente y la cultura de paz” (Tunnermann, 2008b, p.2).

Esto supone favorecer a través de los programas de formación, una conciencia y acción ética y un compromiso de justicia, sobre la base de procesos reflexivos individuales, colectivos, sociales y culturales, en la búsqueda de la autorrealización y del bien común. (Giroux, 1999; Freire, 1998).

La dimensión ética prepara al docente en formación, para enfrentar y asumir posición ante las controversias morales y la problemática mundial de estos tiempos (los efectos de la globalización, la manipulación genética, el cambio climático, la desigualdad, la pobreza, las brechas entre naciones). Así, el docente requiere la competencia para aplicar principios éticos que orienten sus intervenciones como egresado, con profesionalismo y responsabilidad. Ello en virtud que, la práctica educativa se entiende regida por criterios éticos como parte de su esencia y su propósito, lo que la distingue de la que no lo es (Carr, 1996). Por esta razón coincidimos con Marchesi (2007), quien otorga “más importancia al equilibrio emocional de los docentes y su responsabilidad moral que a la estricta orientación en el campo de las competencias profesionales” (p.26).

La formación requiere competencias para formar al docente como persona moral, que se constituya en modelo para los educandos mediante el diálogo, el respeto al otro y la libertad (Freire, 1998; Navarro, 2000). En esta dirección, resulta fundamental tener en cuenta el planteamiento de Tedesco (2008), “Nuestra gran tarea es incluir sin dejar de lado la diversidad. Debemos construir una sociedad justa, que se haga cargo también de los perdedores, de los más débiles. El docente debe ser un ejemplo del ejercicio de la justicia social” (p.1).

e) Reflexión y crítica en la práctica.

La formación docente de hoy, demanda un profesional que reflexione y manifieste una racionalidad crítica, en la cotidianidad de su labor educativa, en y sobre su práctica pedagógica, con vistas a mejorarla (Schön, 1992) y por ende, contribuir al logro de la calidad de la educación.

El docente requiere competencias para estudiar las realidades educativas, naturales y sociales con un pensamiento reflexivo y crítico, para comprender sus significados en su multidimensionalidad y asumir posturas frente a las situaciones y sus soluciones (Mora, 2005a).

Las competencias reflexivas y críticas del docente, deben apuntar a favorecer la comprensión, revisión y cambio de las representaciones internas que él ha configurado, a partir de sus interacciones e interpretaciones del contexto donde está inserto. El docente podrá determinar la influencia de estas representaciones en su actuación y en el proceso enseñanza aprendizaje (Pérez, 1998). Desde la perspectiva de Shulman (2005),

enseñar es en primer lugar comprender. Le pedimos al maestro que comprenda críticamente un conjunto de ideas que van a enseñarse. Esperamos que entienda lo que enseña y, cuando sea posible que lo haga de diversas maneras. Tiene que comprender el modo en que una determinada idea se relaciona con otras ideas al interior de la misma materia y también con ideas de otras materias. (p.19)

Subraya Shulman (op. cit.), que la comprensión es una competencia útil para discernir y actuar. Sugerimos que asumir la competencia de la comprensión en los términos precedentes, coadyuva a la aplicación del enfoque interdisciplinario en los procesos de aprendizaje y enseñanza por cuanto favorece la interconexión entre los conocimientos, el contexto y aprehender la totalidad de las realidades estudiadas.

Según Sanjurjo (2002), “las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente” (p.38). Estas competencias metacognitivas implican desarrollar un proceso de confrontación entre el pensamiento y la acción para producir conocimientos, reconociendo los que se poseen antes de producir los nuevos y examinando cómo se producen los conocimientos.

f) Relación teoría y práctica.

El docente en formación requiere desarrollar la competencia para relacionar teoría y práctica, con vistas a lograr una comprensión profunda e integrada de la realidad como totalidad. En esta dirección, según (Rodríguez, 2007), las prácticas docentes en el ámbito escolar suponen que:

el acercamiento [de la academia] a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como también poner a prueba las teorías que enseñamos y por supuesto describir y comprender nuestra realidad, [...], generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, [...]. (pp. 21-22)

De manera que, la formación inicial del docente exige un vínculo permanente del educando con la realidad durante la práctica docente y en general, a lo largo del desarrollo de la carrera, en la búsqueda de producir teoría sobre la base de la práctica y desarrollar ésta a partir de la teoría, en un proceso dialéctico, generando nuevas acciones (Freire, 1976).

Como consecuencia, el docente requiere competencia para articular y definir teorías en su práctica pedagógica, así como desarrollar estas teorías por medio de la acción y reflexión constantes (Carr y Kemmis, 1988).

La práctica docente debe favorecer el desarrollo de competencias para interrelacionar los conocimientos académicos con la realidad laboral, así como la reflexión acerca de su actuación profesional y el conocimiento de la realidad sociolaboral, desde la práctica. Así, Molina (2004), propone cuatro “competencias para este aprendizaje práctico: la reflexión, la indagación, la innovación, la colaboración, como competencias profesionales generales, teniendo además muy presente el entorno” (p.21).

Los programas de formación inicial, entonces, deben favorecer la relación teoría y práctica durante toda la carrera, vinculando al educando con la realidad escolar donde ejercerá su profesión.

g) Formación integral.

La formación integral del docente del siglo XXI, supone competencias que contribuyan al desarrollo de su identidad profesional, asociada a su perfeccionamiento personal, sobre la base de resignificar los fines y valores de la práctica pedagógica. Esta asociación está fundada en asumir la profesión docente como dimensión inherente a la vida, al servicio, al compromiso de crear e innovar, a la autorrealización como persona y ciudadano/a. Pérez (1993), sostiene que la formación docente debiera entenderse como un compromiso para la transformación social, que exige conocimiento y convicción individual de la comunidad educativa y de la sociedad. Ello requiere que en la formación inicial, se valoren y desarrollen competencias para la creación y recreación de prácticas pedagógicas, de contenidos y recursos de aprendizaje enseñanza que emergen del contexto e influyen en mejorar la realidad.

Desde esta perspectiva, la formación comporta el desarrollo de competencias con una visión humanista que suponen el ser, el conocer y el hacer con una visión humanista e integradora (Camperos, 2004; Polo, 2006).

La formación para garantizar “a todos y entre todos” una buena educación asume tres dimensiones de la competencia docente: “a) Conocimientos: saber, saber por qué; b) Capacidades: saber hacer, conocimientos prácticos (saber hacer, saber cómo, habilidades/destrezas); c) Actitudes: Saber ser (afectividad, voluntad, etc.)” (Fontán, 2007, p. 3).

Es importante que se favorezcan las competencias para impulsar la formación del ser humano docente en todas sus dimensiones (espiritual, afectiva, física, cognitiva, social, cultural, política), como un ser en su transcurrir, en la vida, en su cosmovisión, en su conocer, en su aprender, en su aprehender, en la “otredad” (Freire, 1998, p.42), en su participación en la escuela y en la sociedad. Las competencias para que el docente en formación potencie el desarrollo afectivo del educando que formará durante su ejercicio profesional, contribuirán a la calidad de la educación, en cumplimiento con lo establecido en II Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009). En este sentido, la calidad supone que se favorezca en los programas de formación docente el desarrollo de la creatividad. Para ello se requiere que el docente desarrolle conocimientos acerca de la neurociencia, dado que ésta favorece el desarrollo de la creatividad (Pizarro, 2003). En esta dirección, Salazar (2005) asevera que

algunas situaciones presentes en el acto cotidiano escolar encuentran su origen en la actividad neuronal humana. Por ello el conocimiento que el docente tenga sobre sus características, potencialidades y, por ende, sobre las implicaciones en los distintos ámbitos de la acción educativa le permite ampliar las fuentes para la toma de decisiones en los procesos pedagógicos.
(p.1)

El docente requiere competencias para desarrollar una formación integral desde la visión de la neurociencia, con vistas a potenciar el funcionamiento neuronal del educando, para integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo físico, lo espiritual, lo cultural, lo

social en el acto pedagógico, por lo que necesita comprender, de manera especial, que las diversas funciones del cerebro, según plantea Puebla (s.f.),

se ven permanentemente mediadas por las vías del sistema emocional del cerebro, conocido como sistema límbico, [...]. Así, potencia el aprender de una persona puede tener que ver en gran medida con la forma como esta construye o da significado emocional a la vivencia que está teniendo. (p.3)

Estos elementos formadores se traducen en una formación integral, integradora, que, a su vez, configura la profesionalización del docente durante su carrera, en virtud que le permite interactuar en la docencia-discencia con una perspectiva humana, pues la profesión docente supone lo humano y la humanización del ser humano (Flórez, 2000).

Un saber relevante que coadyuva a la formación integral del docente, así como a la del educando, lo constituye el conocimiento de las características y del contexto de los discentes (personalidad, intereses, aspectos culturales, económicos, sociales, familiares, comunitarios), pues el entorno donde viven los estudiantes les determina “la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos” (Freire, op. cit., p.131); además, es necesario “el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan” (p.131).

La UNESCO (1998), en el “Reporte Mundial sobre la Educación”, aboga por la formación integral que apunte a cualificar al profesional para intervenir en situaciones complejas, afrontar la competitividad, desarrollar tareas en equipos de trabajo y asumir las características cambiantes del contexto.

De igual modo, según la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, la formación integral implica competencias para que el docente integre elementos que contribuyen al desarrollo de su personalidad y profesionalismo, a saber: saberes teóricos y prácticos, con saberes tradicionales y locales, con la ciencia y la tecnología de vanguardia (UNESCO, 1998).

El Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), establece competencias para el docente que apuntan a la formación integral: “Los profesores deberán entender la

diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (numeral 70). De igual modo, la formación integral del docente responde a los principios curriculares de integralidad (CNC, 2002).

Asimismo, se requieren competencias que apunten a vincular el estudio y el trabajo (Rodríguez y Santa Cruz, 1980; Rodríguez, 2005; Rodríguez, 2007), para coadyuvar a la formación de la persona docente en su totalidad. Del mismo modo, los lineamientos internacionales establecen, de manera reiterativa, la necesidad de vincular la educación y el trabajo. Así, se exigen competencias para articular la formación con los problemas sociales y ámbito laboral, para solucionar los problemas (UNESCO, 1998). Igualmente, el docente debe desarrollar competencias con vistas a contribuir en la producción de conocimientos, desde la articulación educación, ciencia y tecnología, para el desarrollo humano y de la nación (UNESCO, 2000).

Desde la perspectiva de la docencia como trabajo, se “requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica” (Pogré, 2006, p. 3).

Adicionalmente, se exige la competencia para aprender a aprender, en el marco de la educación permanente (CRES, 2008), como fundamento para la formación integral del docente.

Conforme los lineamientos de la Conferencia Regional de la Educación Superior (UNESCO, 1996), el docente requiere formación integral, para que a su vez el pueda ofrecerla en su ejercicio profesional, lo que es particularmente importante, en el caso del sistema educativo Bolivariano, en virtud que éste enfatiza la formación integral

h) Pedagogía Crítica fundamento y eje teórico-práctico.

La formación del docente en la pedagogía crítica como fundamento y eje teórico-práctico supone que, “una reforma de la educación ciudadana incluye una reforma de los educadores también; ésta es una tarea política cuyo propósito es hacer de los

educadores ciudadanos mejor informados y agentes efectivos para la transformación de la sociedad global” (Giroux, 1999, p. 247).

La pedagogía crítica implica otros roles para el docente en formación, diferentes de los establecidos por la educación tradicional. Así, en palabras de Giroux (op. cit.), el concepto de educador radical apunta a que la interacción entre la teoría y la práctica se genera en el intercambio entre los diversos grupos (maestros, familia, comunidad), entre sus ideas para determinar un modo de práctica que les beneficie. Para ello, el docente requiere competencias para desarrollar la racionalidad emancipatoria, la cual según Giroux (op. cit.),

está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. [...], como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica, es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo. (p.241)

En tal sentido, la formación del docente exige competencias para desarrollar la concientización mediante la reflexión y la crítica en la acción, en comunidad, con vistas a la libertad del ser humano, así como a la comprensión y transformación del mundo (Freire, 1976, 1998).

En esta línea se ubica su necesaria participación en la educación problematizadora como proyecto pedagógico político, que apunta a la toma de conciencia acerca de sus subjetividades y de los elementos ideológicos subyacentes en la realidad, con vistas a instituir la relación teoría-práctica. Ello supone “un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica” (Freire, 1998, p.92).

La formación en pedagogía crítica como fundamento y eje teórico-práctico, supone que el docente comprenda según McLaren (1997),

la pedagogía crítica como política cultural defiende una forma de teoría y de aplicación del currículum que enfatiza lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza.

Así, defiende una intersección fundamental entre teorización social y curricular. (p.54)

Asimismo, implica que el docente desarrolle competencias “para examinar, desmantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado?. ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar? (McLaren, op. cit., p. 54).

En síntesis, en opinión de (Calzadilla, 2006), “La Universidad Pedagógica debe invitar a la revisión de la educación del sujeto histórico para la construcción del pedagogo crítico y reflexivo sobre el ethos cultural, donde el conocimiento de lo regional es la entrada a la universalidad del docente histórico” (p.269).

i) Investigación-acción para vincular teoría y práctica.

La formación en la investigación-acción (Elliot, 1990; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1998) supone entender que parte del conocimiento que utilizan los docentes para resolver los problemas en el aula, se originan en su experiencia (Tenti, 2005). Esto significa que la formación docente inicial requiere contemplar competencias que propicien la producción, la sistematización y la difusión de este conocimiento, por parte del docente para coadyuvar a la relación entre la teoría y la práctica. Esta perspectiva, favorece la capacidad de proponer hipótesis de trabajo que el docente, en formación y en su ejercicio profesional, prueba mediante la práctica pedagógica, confrontando teorías, tradiciones y creencias (Stenhouse, 1987).

El docente investigador “no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica” (Rodríguez, 2007, p.21). Para fortalecer estas competencias es conveniente asumir una planificación de las prácticas docentes “que facilite la investigación para la mejora y profundice en la formación de profesionales reflexivos” (Rodríguez, op. cit., p. 25).

Esto significa que el docente debe prepararse para concretar en su ejercicio profesional, que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. [...]. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, [...]” (Freire, 1998, p.24). Enfoque corroborado por Marcelo (2002), al aseverar que “hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos” (p.3).

De manera que, el educando en su formación inicial y permanente, debe asumirse en su doble rol como investigador docente, pues la docencia y la investigación son inseparables y constituyen prácticas que favorecen la producción de conocimientos (Freire, op. cit.), así como “una interrelación teoría-práctica, cuyo propósito es el mejoramiento educativo, en un proceso espiral ascendente” (Hernández, 2000, p.9). Es por ello que desde de la perspectiva de Hernández (op. cit.), se requiere formar el docente bajo el enfoque de la integración de equipos o círculos de investigación-acción fundamentada en una posición crítica de la educación. Estos equipos,

deberán generar comprensión y una posición clara acerca del papel que cumple y el que debe cumplir la educación en la sociedad; comprender su función política e ideológica y participar en la definición y en acciones orientadas a alcanza un proyecto político alternativo a la situación actual. (p.8)

j) Formación pedagógica, supone competencias para aprender, producir y aplicar el saber pedagógico en su práctica cotidiana como educador. El saber pedagógico se define como “aquello que es necesario para educar y más específicamente para enseñar en contextos determinados, [...]” (Avalos, s.f., p. 9).

La formación inicial supone el desarrollo de competencias para que el educando entienda a la pedagogía “como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas” (Rodríguez, 2007, p.21). Esta concepción de la formación conlleva competencias para que el docente enseñe con un enfoque integrador, interdisciplinario, así como para que se imparta integrando contenidos y la relación teoría-práctica (Avalos, s.f.).

La autora precitada considera que la formación pedagógica del docente requiere el conocimiento de áreas para poder enseñar aspectos como los siguientes: conocer los alumnos a los cuales enseña; comprender los procesos de aprendizaje; comprender el contexto donde está inserto el estudiante y el currículum; conocer el contexto educacional y las experiencias educacionales relevantes; comprender cómo organiza el trabajo en el aula y en la escuela; aprender a investigar la práctica docente. Asimismo, según Avalos (op.cit.), es necesario:

integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. (p.9)

Shulman (2005), propone una idea de la enseñanza que hace énfasis en: “la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión” (p.1) y su implicación en la formación del docente.

El docente requiere competencias para la transformación de su conocimiento de la disciplina, en una forma de conocimiento que pueda ser asumida por el estudiante y aplicada para la enseñanza y esto es objeto de estudio de la pedagogía. Dicha transformación exige conocimiento de: a) Contenido, lo sintáctico y la sintaxis de la disciplina; b) Los aprendizajes y del aprendizaje; c) Currículum; d) Contexto; f) fines y objetivos; g) La acción didáctica; h) Didáctica de la materia. Es decir, requiere conocimientos y habilidades para transformar su conocimiento de la materia en representaciones didácticas (Grossman Wilson & Shulman, 2005), lo que compete a la pedagogía.

La formación docente inicial requiere contemplar competencias que propicien la producción, la sistematización y la difusión de este conocimiento, por parte del docente (Zeichner, 1993), para coadyuvar al desarrollo de la pedagogía nacional y latinoamericana, tarea que favorece la pedagogía crítica para coadyuvar a la emancipación de teorías pedagógicas que pudieran no responder al contexto de la

educación venezolana, así como de prácticas que no son coherentes con el propósito de la formación.

2. Interdisciplinariedad

Esta necesidad agrupa las necesidades en el corto plazo que se mencionan a continuación:

- a.** Formación en y para la interdisciplinariedad.
- b.** Asumir cambios en el conocimiento.
- c.** Búsqueda de información y resolución de problemas.

a) Formación en y para la interdisciplinariedad.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), recomienda asumir un enfoque interdisciplinario en los diseños curriculares. Los documentos nacionales alusivos a: Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (MED, 2002); La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones (MED, 2004a); Escuelas Técnicas Robinsonianas (MED, 2004b); Plan Liceo Bolivariano, Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano (MED, 2004c); Escuelas Bolivarianas, Bases conceptuales y operacionales (MED, s.f.); Planificación educativa en el séptimo grado bolivariano (MED, s.f.), prescriben la metodología interdisciplinaria. Por estas razones, la formación inicial del docente demanda competencias para la integración de las disciplinas con un enfoque interdisciplinario.

Se requiere formar en o con la interdisciplinariedad (Polo, 2003), es decir, con un enfoque interdisciplinario, con vistas a que el egresado asuma la experiencia y desarrolle la competencia, desde su propia práctica y MEDIANTE el modelaje del formador de formadores, pues, a decir de Torres (2000), la interdisciplinariedad se perfecciona en la práctica en medio de las experiencias de trabajo en equipo. Ello implica conocimientos, actitudes y comportamientos que apuntan a integrar

disciplinas; utilizar diversos espacios, además del aula, para desarrollar el aprendizaje y la enseñanza; establecer relaciones con el mundo real; realizar trabajo colaborativo y por proyectos o temas generadores; asumir la racionalidad dialéctica, dialógica, reflexiva y crítica (Mora, 2005a, 2005b, 2005c).

El docente en formación requiere desarrollar competencias para alcanzar la comprensión de cómo se produce y transforma el conocimiento, así como la ética inherente a estos procesos (Morin, 2005). Asimismo, esta competencia relaciones entre el todo y las partes y viceversa, de manera dialéctica y dialógica, así como integrar las ciencias, las humanidades, la tecnología, el arte, con una visión de complementariedad y totalidad (Morin, 1984,2001). A su vez, el docente ha de orientar al estudiante en este enfoque para producir sus propios conocimientos en conexión con el contexto

Para la aplicación del enfoque interdisciplinario, el docente necesita desarrollar la comprensión de nuevos esquemas cognitivos, con vistas a la constitución de concepciones organizadoras, que contribuyen a articular los dominios disciplinares en un sistema teórico común (Morin, 2003).

La formación inicial exige competencias para el conocimiento de las estructuras y el método de las disciplinas, con vistas a generar la interconexión entre ellas. Por cuanto, se requieren “criterios de flexibilidad y apertura académica referidos al enfoque y profundidad en la estructura cognoscitiva de las disciplinas, a las conexiones con otros campos del saber, y con problemas o situaciones del mundo exterior” (Barreto, 1998, p. 86).

El docente requiere competencias para aplicar, en su interrelación didáctica, diversos métodos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, entre los más apropiados para la didáctica interdisciplinar, según Mora (2005d), se mencionan los siguientes:

- 1) Trabajo por estaciones;
- 2) Aprendizaje y enseñanza a través de talleres y laboratorios;
- 3) Resolución de problemas;
- 4) El método por proyectos;
- 5) Aplicaciones y su proceso de modelación;
- y 6) Aprendizaje y enseñanza mediante

la investigación. Esta última estrategia, según nuestro punto de vista, podría contener a las anteriores [...]. (p.109)

Los programas de formación docente deben favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para que el educando comprenda que “a nivel epistemológico se asume el carácter interdisciplinar pues muchas áreas del conocimiento utilizan métodos de otras y se vislumbra la creación de teorías unificadoras que permitan abordar la complejidad del conocimiento” (Barreto, 1998, p.83). Ello conlleva competencias para estudiar la realidad con un enfoque interdisciplinario, en la búsqueda de solucionar problemas educativos y sociales. En esta dirección, Barreto (1998), sostiene que “desde un enfoque socio-comunitario los problemas educativos ya no pueden ser resueltos en forma aislada, en consecuencia el rol que asuman estudiante y docente como ciudadanos es inaplazable” (p.83).

Se requieren competencias para la “dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo” (Ruíz y Peña, 2006, p. 52).

Por lo antes señalado, la formación apunta a profesionales integrales con competencias para aplicar el enfoque interdisciplinario, tal como lo expone en sus lineamientos la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007).

La formación inicial debe contribuir al desarrollo de competencias para vincular la práctica a la investigación, con vistas a aplicar la interdisciplinariedad. Así, Hernández (2000), refiere opciones complementarias entre sí para la formación docente, a saber: la investigación de la práctica docente y la integración de equipos de investigación. Sobre esta base, sostiene que el docente requiere:

un amplio dominio de las disciplinas que se van a enseñar, concebidas no como conjuntos de conocimientos aislados y acabados, sino conocimientos que forman parte de un todo, que es la realidad, que se construyen de manera constante, por lo tanto, los métodos de conocimiento y de investigación deben incorporarse a los procesos de formación de docentes. El desarrollo de las disciplinas debe vincularse con los problemas relevantes, [...]. (p.4)

Asumir la interdisciplinariedad en los programas de formación docente implica formar al docente para la investigación tomando en cuenta el planteamiento de Gadotti (s.f.), donde se considera que,

la acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere, [...]. Educadores capaces de elaborar programas y métodos para enseñar y aprender, siendo competentes para insertar la escuela en la comunidad. El objetivo, [...] es experimentar la realidad global auténtica que está inscrita en las experiencias diarias del estudiante, el educador y la comunidad, [...]. (p.11)

De esta manera, se exige la competencia del docente para construir el currículum interdisciplinario, con participación crítica de los actores (docentes, estudiantes, comunidad, familia), vinculando la práctica y la investigación.

Mora (2005), propugna la formación interdisciplinaria de los (as) docentes, con énfasis en la formación crítica y política” (p.106). Para ello, afirma que se requiere desarrollar “la cultura del aprendizaje y enseñanza, dentro de una disciplina científica en particular, pero esencialmente desde la concepción interdisciplinaria, orientada en la investigación, [...]” (p.109).

b) Asumir cambios en el conocimiento.

Tomando en cuenta los escenarios de la sociedad del conocimiento, los programas de formación docente requieren favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales como las que se mencionan a continuación: flexibilidad, aceptación de la inteligencia social, el trabajo colectivo (Avalos, s.f.). En esta dirección, la autora precitada considera que es necesario un enfoque de la formación:

que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. (p.7)

Ello implica favorecer en la formación inicial del docente la posibilidad de indagar y cambiar sus esquemas interpretativos (conocimientos, creencias, ideas previas) y rehacer sus percepciones previas acerca del rol docente que aprendió en el transcurso de su formación. Esto supone un proceso de comprensión, como base del aprendizaje, mediante la integración de lo cognitivo, lo afectivo, lo estético y lo ético. Todo ello conlleva aprender a enseñar como tarea fundamental del docente.

La formación docente inicial ha de impulsar la producción de conocimiento en un contexto interdisciplinario (como tránsito hacia lo transdisciplinario) tomando en cuenta que el nuevo modo de producir conocimiento incide en qué, cómo se produce y organiza (Gibbons, 1997). Esto conlleva a reflexión, investigación, innovación y trabajo colaborativo por parte del docente, en el contexto de su práctica pedagógica para producir conocimiento pedagógico y responder a las necesidades educativas y sociales.

La Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), propone para la formación profesional, favorecer el uso social del conocimiento.

Los escenarios del tercer milenio conllevan a un replanteamiento de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Ello implica, en palabras de Marcelo (2002), que:

el papel del profesor debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, impulsa a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.
(p.17)

Los cambios, entonces, han de apuntar a: la comprensión de lo que se aprende; aprender a aprender y el liderazgo para la innovación porque “el compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los profesores que se preparan para entrar a la profesión” (Marcelo, op. cit., p. 18).

En el marco de los lineamientos de la Conferencia Regional de Educación (UNESCO, 1996), la formación del docente exige competencias que apunten a asumir el conocimiento como un bien social de servicio público.

Por su parte, el Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), establece competencias en las cuales se considera que:

Será preciso establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores. Esas estrategias deberán abordar el nuevo papel del docente para preparar al alumno a una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología” (numeral 70).

El actual proceso de constitución de sociedades del conocimiento (Dridikson, 2008, p. 34), requiere que el docente desarrolle competencias para la producción de conocimientos y saberes,

[...] desde la perspectiva de generar una base social de aprendizajes, de habilidades y capacidades que atiendan tanto a la explosión e irradiación con la que se presenta el conocimiento moderno, con sus articulaciones tecnológicas, con la vigencia de la autenticidad de un pensamiento latinoamericano moderno articulado a sus raíces, a sus identidades y a su pluralidad inédita, como una respuesta idónea y pertinente a sus reclamos ancestrales y a lo que tiene que hacer frente a su futuro. (p.36)

c) Búsqueda de información y resolución de problemas.

La formación docente del siglo XXI, demanda competencias para moverse de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, pues en palabras de Freire (1998), “Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (p. 83).

En la formación inicial requiere potenciar la competencia para que los docentes “se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para plantearlas a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (Tünnermann, 2008, p.2).

Las demandas del siglo XXI, exigen que el profesional de la docencia debe “prepararse para trabajar en un ambiente cambiante e impredecible, donde el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas”(Marcelo, 2002,p.16).

La Comisión Nacional de Currículo (2002, 2007), propone competencias básicas que apuntan a la búsqueda de información significativa y relevante de la cultura y el área laboral, la adaptación a nuevas y cambiantes situaciones, la resolución de problemas, así como el desarrollo de la ciudadanía, para la toma de decisiones sustentada. Así mismo, plantea favorecer en la formación las opciones creativas para solucionar problemas, así como la formación de sujetos innovadores.

4.3. Momento prospectivo

En este apartado de la aproximación a la fundamentación curricular del diseño curricular formación del docente se abordaron las necesidades de formación para la carrera docente con visión prospectiva, a partir del diagnóstico realizado en apartados anteriores y sobre la base de la precedente caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, así como de los cambios que se esperan a la luz de la globalización, la mundialización, los avances científicos y tecnológicos.

Asimismo, las necesidades de formación prospectivas apuntan a satisfacer las demandas sociales y reflejan las tendencias y calificaciones que exige la profesión docente a futuro para el siglo XXI, según los planteamientos de la teoría, las investigaciones y los lineamientos nacionales e internacionales. Se subraya que aún cuando se consideró la situación internacional, en esta investigación prevaleció el contexto nacional, por cuanto la factibilidad del proyecto de formación se asocia a las condiciones sociales, culturales y económicas donde se concretiza.

El diseño curricular debe concebirse, planificarse en el y para el presente, al mismo tiempo, para el mañana con visión prospectiva, con vistas a avizorar los

cambios, las tendencias que se requieren considerar para prever las necesidades de formación para el futuro inminente. Se trata de considerar de manera reflexiva y consciente las condiciones actuales, así como las expectativas e intereses y necesidades para delinear el futuro que se aspira. De modo que, la prospectiva comporta una reflexión y una acción anticipatoria para configurar escenarios alternativos, con vistas a vislumbrar y construir respuestas a las demandas que se proyectan para el futuro.

La prospectiva se ha constituido en un requerimiento en el marco de los lineamientos internacionales para la formación. Así, de manera reiterativa, la UNESCO/IESALC (2008), en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible, propone en palabras de Tünnermann (2008b), que “la educación superior debe resueltamente asumir la función prospectiva como parte de su quehacer y del compromiso con su sociedad, a la cual debe proponer escenarios alternativos para su futuro desarrollo” (p.3).

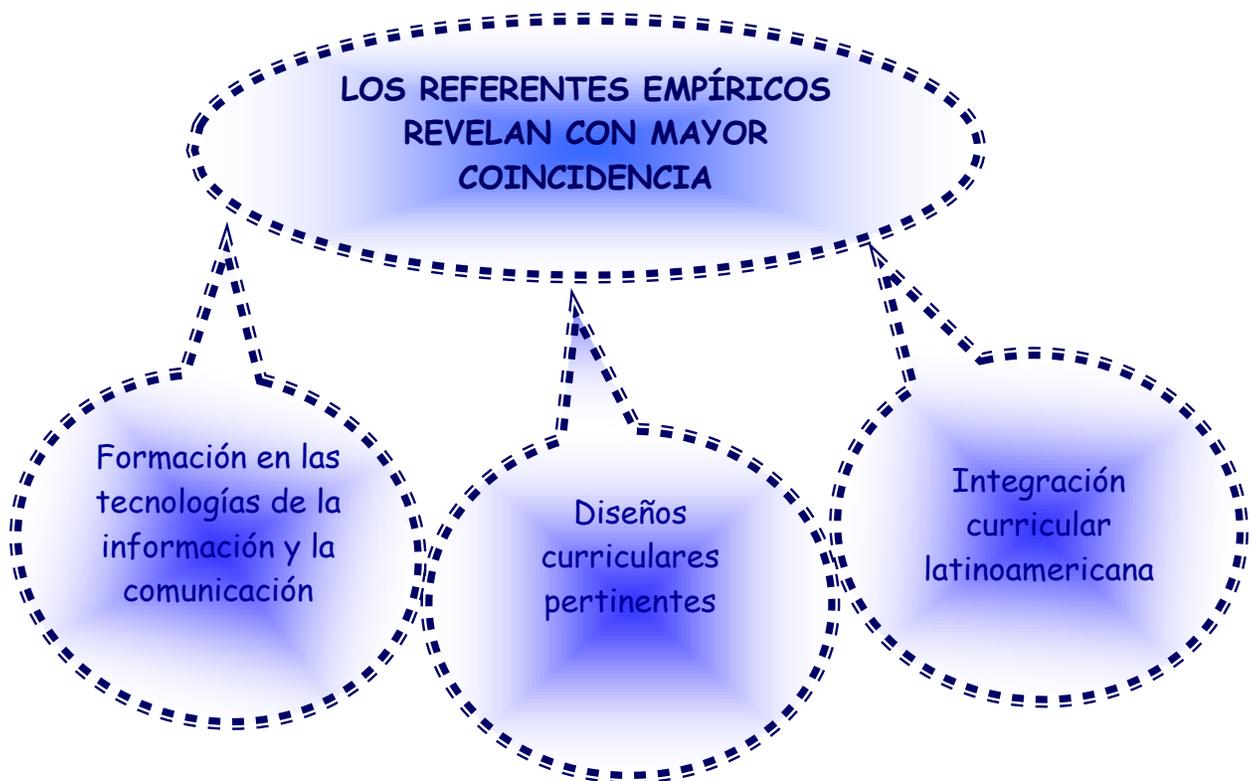
De igual modo, que en el momento vigente precedente, en el momento prospectivo se contrastaron los referentes empíricos derivados de la consulta a los docentes de la UPEL y los especialistas y de la teoría sustantiva generada, con las investigaciones, las teorías y los documentos pertinentes.

4.3.1. Necesidades de formación prospectivas.

De las necesidades de formación prospectivas generadas en los referentes empíricos, se seleccionaron aquellas con mayores coincidencias entre los informantes, siendo éstas las siguientes: a) Formación en las tecnologías de la información y la comunicación; b) Diseños curriculares pertinentes; c) Integración curricular latinoamericana. A continuación se muestran estas necesidades en el gráfico 22.

GRÁFICO 22

Necesidades de formación Prospectivas



Fuente: Autora

Las necesidades de formación prospectivas están asociadas a la Interdisciplinariedad, lo que revela el requerimiento de los informantes de considerar la Interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación para formar el docente del siglo XXI. Seguidamente, se contrastan las necesidades de formación prospectivas precedentes, con la teoría, las investigaciones y los documentos nacionales e internacionales correspondientes. Estas necesidades vislumbran los cambios requeridos, así como las tendencias y calificaciones a futuro en la formación inicial docente.

a) Formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La formación inicial ante la dinámica de la sociedad del conocimiento, requiere que el docente desarrolle competencias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir, durante su formación y en su ejercicio profesional. Esta competencia se asume como una tendencia para la calificación del docente.

En esta dirección, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (UNESCO/IESALC, 2008), sostiene en el numeral 8, la importancia de contar con el personal idóneo para el uso de las TIC, el desarrollo de experiencias validadas y el control de calidad, en la búsqueda de hacer de ellas una herramienta positiva en el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, en el numeral 9 afirma que:

Dado que la virtualización de los medios educativos y sus uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.
(p. 4)

Al reflexionar acerca de un replanteo de las funciones tradicionales del docente y cómo deberían formarse los nuevos profesores, ante los aportes de las tecnologías de la información y la comunicación Marcelo (2000), advierte en relación a la importancia que están cobrando las redes en la formación y desarrollo profesional de los profesores mediante el uso de las TIC, para aprender a lo largo de toda la vida en ambientes de aprendizaje distribuidos y colaborativos, donde unos aprenden de otros, fuera del marco formal institucional. Así, el docente en formación introduciría cambios en la forma de aprender. Se trata, en palabras de Marcelo (2000), de “una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal Una formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar la docencia, [...]” (p.3).

Avalos (s.f.), al plantear los requerimientos para la formación docente en el siglo XXI advierte que:

Si bien se ha dispuesto siempre de una variedad de recursos de aprendizaje, hoy el uso de la computación tanto como fuente de información como a través de sus posibilidades de simulación constituye un arma poderosa para el aprendizaje docente. [...]. Lo importante más que sus uso instrumental es su potencial para generar comprensión sea ofreciendo modelos representativos o induciendo acciones de experimentación o simulaciones variadas de los conceptos que se están enseñando. (p.10)

El informe de la OREALC/UNESCO (2006), plantea que la tendencia en la formación inicial docente en América Latina y Europa, apunta a la utilización de las tecnologías de la información, dado que,

Este enfoque es especialmente útil para ofrecer una formación, [...], dentro del ámbito de formación de docentes, para la formación superior de maestros en servicio. Siguiendo estos planteamientos, dos de los modelos analizados organizan sus enseñanzas a través de una formación semi-presencial como mejor forma de ajustarse a la escasez de tiempo de estudiantes que trabajan (pp. 46-47).

Para promover la innovación curricular, la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), plantea entre otras líneas de acción que deben asumir las Instituciones de Educación Superior (IES), la referida a “fomentar una formación, apoyada en las

TIC” (p. 20). El desarrollo científico y tecnológico apunta a la formación del docente en las tecnologías de la información y la comunicación con una visión innovadora y creativa, con vistas a impulsar su formación inicial, así como mejorar su práctica pedagógica y prepararlo para que aborde de manera colaborativa, con los educandos, la producción y aplicación de conocimientos con criterios críticos, éticos y sociales.

b) Diseños curriculares pertinentes.

La pertinencia de los diseños curriculares ha estado presente reiteradamente en los lineamientos internacionales. Los documentos emanados de la UNESCO develan la pertinencia del currículum asociada a la prospectiva, aspecto que requiere ser considerado por los programas de formación docente. Así, la obra titulada: Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000, la UNESCO (1990) citada por Casarini (2001), alude a la importancia de considerar la prospectiva y la orientación que esta debe tener para la formación y su impacto en la supervivencia de la humanidad y la calidad de la educación, lo cual se advierte en el texto siguiente:

La innovación, la creación, el ocio, el deporte y en general, la formación para edificación de una vida feliz y para el desarrollo de una identidad personal equilibrada, corren el peligro de ser sacrificados. Convendrá, en los próximos años, tratar de mantener, entre los contenidos aquellos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación. De un modo general, los contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y que para hacerlo más humano deberían tener la prioridad. (p.44)

La función prospectiva en el plano curricular se ratifica en la Conferencia de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996); así como en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior

(UNESCO, 1998); en el Plan de Acción para Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 1998); y más recientemente en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (UNESCO/IESALC, 2008). Sobre esta base, se considera en esta investigación la importancia de proponer necesidades de formación prospectivas alternativas que aseguren la pertinencia, la calidad y la flexibilidad del currículum para la formación docente del siglo XXI.

En esta dirección, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996), planteó la necesidad de analizar la pertinencia de la currícula de las IES, “para apreciar hasta donde cumplen con la pertinencia social, para lo cual recomendó redefinir las relaciones entre educación superior, estado, sectores productivos, los otros niveles del sistema educativo y la sociedad civil, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos” (Tünnermann, 2008b, p.2). De modo que, el currículum de formación docente apunta en esta dirección para construir escenarios alternativos, con vistas a su contribución al desarrollo nacional, así como a colaborar en lo concerniente a la demanda y mejora de los otros niveles del sistema educativo. Este escenario permanece como tendencia en este momento del contexto del siglo XXI.

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible, UNESCO/IESALC (2008), teniendo en cuenta la integración regional y los cambios en el contexto global, se propone crear un escenario que apunta a reforzar el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y la pertinencia, así como la autonomía de las instituciones. Desde esta perspectiva, la formación del docente del siglo XXI debe proyectarse en el marco de los principios y lineamientos emanados de la UNESCO/IESALC (2008), como son:

La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige, [...]; la producción y

transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población. (p.5)

Es decir, la pertinencia del currículum supone que los programas de formación docente requieren favorecer una formación consustanciada con el compromiso social, que apunte a atender a las necesidades humanas con una perspectiva de sustentabilidad. En palabras de UNESCO/IESALC (2008):

Se trata de propiciar un enfoque que apunte a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. (p.6)

Por ello, la formación docente requiere vislumbrar el énfasis en el desarrollo de un ciudadano responsable, comprometido con la solución de las situaciones sociales de la escuela, la comunidad y la sociedad, desde la noción de ciudadanía para la democracia (Freire, 1976, 1997, 2001; Giroux, 1998), como elemento central, "en la lucha por la emancipación individual y social" (Giroux, 1999, p.153). Este abordaje de la formación implica la interconexión entre la educación, la política y la sociedad, con vistas a que el docente como intelectual transformador participe en la generación de los cambios en la escuela, en su práctica pedagógica y la sociedad, con sentido de su propósito moral y político (Giroux, 1990). Esta dirección en la formación prospectiva del docente del siglo XXI requiere considerar la reflexión de (Ovelar, 2001), acerca de que:

el cambio en las instituciones de formación docente exige reafirmar y evidenciar que la enseñanza, la educación, la escolaridad son procesos políticos, que necesitan no sólo de la comprensión teórica, política y crítica sin también de formas alternativas de experiencia y de acción política, en esos espacios que Giroux y McLaren denominan esferas contrapúblicas. (p.232)

De allí la importancia y la proyección de la pedagogía crítica en la formación del docente, pues el proyecto de formación docente requiere insertarse en el proyecto político, social y cultural, que se aspira desarrollar para la transformación de la nación. En este contexto, la pedagogía crítica impulsa la formación del docente como sujeto histórico, social y crítico para su transformación individual y de la sociedad, lo que hace posible su participación activa y democrática en la construcción teórica y práctica del hecho pedagógico en la cotidianidad de la vida escolar. Por lo anterior, coincidimos entonces, con Ovelar (2001), en que:

la pedagogía crítica nos suministra a educadores y educandos un marco de referencia teórico que nos invita a conjugar teoría, experiencias y creatividad, que permite articular conceptos, percepciones y experiencias para obtener explicaciones que ilustren los procesos teóricos y prácticos educativos, y que nos impulsa a contribuir con una acción transformadora-emancipadora en el ámbito educativo y socio-político. (p.229)

Teniendo en cuenta la concepción social y científica de la profesión docente, los programas de formación docente deben hacer su contribución al desarrollo de la nación. En esta dirección, las tendencias, las calificaciones del docente enfatizan la búsqueda de la calidad de la educación y del bienestar del ser humano (UNESCO/IESALC/CRES, 2008). Ahora bien, en la investigación acerca del docente venezolano frente a su trabajo Ramírez (2005), concluye que se evidencia,

la confluencia en los docentes de Educación Básica, de un trabajo atractivo que llena sus intereses vocacionales y profesionales, y unas condiciones contextuales al trabajo en sí mismo que ha sido fuente de permanente insatisfacción. [...]. El peligro de tal situación se podría traducir en la presencia de un ejército de docentes poco o nada preocupados por la calidad de su propio trabajo. (p.72)

De manera que, para alcanzar la concreción de las tendencias y las calificaciones referidas en el párrafo precedente, es perentorio hacer cambios encaminados a atender a los factores contextuales del trabajo docente (la remuneración, las condiciones de trabajo y los beneficios por la labor realizada), como elemento motivador que favorezca la actuación del docente con una visión prospectiva de la educación y del

ser humano, que exige la permanente preparación y perfeccionamiento de su ser y hacer profesional.

La búsqueda de la calidad de la educación y del bienestar del ser humano anteriormente referida, a su vez, está asociada a las tendencias curriculares aludidas por Ianfrancesco (2004), que destacan la importancia de considerar en la formación que “es a través de las prácticas educativas expresadas en el currículo, que la sociedad asegura su cohesión, continuidad y desarrollo, es decir su unidad, identidad y madurez en el tiempo y en el espacio” (pp.50-51). Esta reflexión deviene en realizar cambios en la educación de educadores individualistas, aislados y egoístas, por la posibilidad de ofrecer alternativas curriculares que apunten a formar al docente en su dimensión trascendental, que lo lleva a un compromiso con los otros seres humanos que hacen vida en la escuela, el trabajo, la comunidad y la sociedad. Ello implica desde la visión prospectiva curricular de Ianfrancesco, op. cit., la formación de:

un hombre nuevo, con nuevos retos y respuestas, un hombre sensible, interesado por la suerte de la familia y la comunidad, por la problemática de la colectividad, por las dificultades de los individuos y de los grupos sociales, interesado y preocupado por las crisis que azotan nuestro país y dispuesto a contribuir con su aporte reflexivo y solidario a disminuir los males que afectan a la sociedad que él construye con su acción participativa. (p. 53)

Asimismo, la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, así como la diversidad cultural constituyen un desafío que deben asumir los programas de formación docente, lo que implica formar el docente en espacios que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad, el diálogo de saberes, los diferentes valores y modos de aprendizaje, con miras a construir una sociedad más justa y equitativa. En esta dirección, la UNESCO/IESALC (2008), prevé como lineamientos que “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (p.3).

Esta tendencia de la formación conlleva que las instituciones formadoras de docentes requieren promover la construcción colectiva de un currículum caracterizado por la pertinencia, como referente crítico y cuestionador de la discriminación étnica, social, cultural, económica, de género, que permanece en los espacios educativos y sociales, para abrirse a la formación de un docente comprometido con su práctica social para impulsar el respeto a la dignidad humana, la tolerancia, los derechos humanos, el reconocimiento del pluralismo y la diferencia, el cultivo de la democracia, el valor de complementar la diversas culturas para enriquecer la vida y el trabajo en comunidad, en sociedad, con una visión de unidad y fraternidad.

Esta perspectiva es relevante en el caso de la sociedad venezolana, pues está conformada por raíces indígenas, europeas y africanas. Aunado a ello, se erigen cada vez con más fuerza los vientos de la mundialización y la globalización que impregnan la cultura y el currículum venezolanos de una marcada homogenización cultural. Por ello, los programas de formación requieren apuntar al rescate de la identidad cultural nacional y regional. Por lo antes expuesto, en coincidencia con Magendzo (s.f.), es fundamental que los programas de formación docente formen para la democracia, a la cual “se suma el movimiento de la pedagogía y la práctica crítica que intenta, en última instancia, romper con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y culturales y de inequidad a las que la educación ha contribuido históricamente” (p.276).

La Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007: 20), reflexiona acerca de que “los procesos de formación se demarcan de la propuesta curricular” y subraya la importancia de promover la cultura innovadora en los docentes y estudiantes, por lo cual se demanda: “Estar en la búsqueda continua de pertinencia local y global en los procesos educativos a través de desarrollo de currícula que consideren el papel del conocimiento y su uso social” (p.20). De manera que, se asocia la innovación curricular a la consecución de la pertinencia del currículum.

En la misma línea, las investigaciones analizadas en el informe de la OREALC/UNESCO (2006), asocian las innovaciones a las tendencias en la

formación inicial docente, como búsqueda de la adecuación del currículum a las demandas de los escenarios prospectivos. Desde esta perspectiva, los programas de formación docente requieren asumir las experiencias innovadoras para la formación docente inicial como “aportes innovadores que pudieren considerarse como tendencias o líneas de trabajo para el futuro” (p.29). Se mencionan seguidamente, seis aportes relevantes desarrollados en América Latina y Europa, contenidos en el referido documento que requieren ser considerados en los programas de formación:

1. El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos.
2. La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes.
 - 2.1. Una relación dialéctica entre teoría y práctica
 - 2.2. Distribución temporal de las prácticas profesionales
 - 2.3. Prácticas profesionales en contextos diferentes
 - 2.4. Prácticas de calidad
 - 2.5. Prácticas con mucho peso en el currículum
3. La investigación como factor clave
4. Una visión transdisciplinar de la formación
5. Combinación de una formación generalista con la especializada
6. Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información.

(p.29)

Las tendencias referidas en el párrafo precedente guardan similitud y de alguna manera están presentes en la propuesta de la fundamentación curricular del proyecto de formación del docente en la UPEL que se aborda en esta investigación, en virtud de que la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad que se proponen para los programas de formación docente favorecen tales tendencias.

En el estudio comparado de la educación superior a nivel mundial López (2005), analiza las tendencias en lo que el denomina “el nuevo currículum”, asociándolas a las innovaciones que se generan y avizoran en el ámbito de la formación. Así, el autor sostiene que,

La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma del currículum, con el apoyo de las TIC, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. (p.22)

En cuanto a la dirección de los cambios en el currículum Marcelo (2002), advierte acerca de los planteamientos donde hay coincidencia respecto de los cambios necesarios aludidos por Chapman (1996 citado en Marcelo, 2002), a quien cita en los términos siguientes: “la necesidad de entender que los profesores tienen una gran responsabilidad en dar respuesta a las nuevas demandas sociales generadas por los cambios, [...]” (p.43), aspectos que requieren se considerados los programas de formación docente.

Ante la complejidad del contexto mundial y nacional, la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), advierte “ciertas constantes para la orientación de los cambios en las IES” (p.17), que los programas de formación docente requieren considerar, entre otros se mencionan los siguientes:

- Puntualización de la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generen y transmitan, vinculando los mundo de la educación superior y el trabajo.
- Formación de profesionales con saberes básicos sólidos y con competencias que les permitan ir adaptándose a los cambios tecnológicos, profundizando su especialización a lo largo de la vida laboral.
- Promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades tanto para el ingreso como para mantenerse en el recorrido de su carrera.
- Fortalecimiento de la capacidad de innovación de los programas y de gestión de las instituciones e incorporación de tecnologías modernas en la enseñanza.
- Formación en valores y para una ciudadanía responsable” (pp. 17-18).

Desde la perspectiva de Morin (1984), los programas de formación docente requieren considerar la tendencia a un modo de conocimiento soportado en el

pensamiento complejo para alcanzar la aprehensión de los objetos en sus relaciones entre el todo y las partes, en su contexto, su multidimensionalidad y su complejidad. Esta tendencia en la formación y la investigación es refrendada por López (2005), al referirse al “pensamiento complejo”, así como a integración de las ciencias y las humanidades.

Ahora bien, es fundamental considerar que el paradigma del conocimiento complejo conlleva a que los programas de formación docente deben tener en cuenta el valor social del conocimiento y su uso para el bienestar social y económico de la nación y del mundo. Por ello, Didriksson (2008), sostiene que “Actualmente se debe pensar en desplegar una nueva función sustantiva más la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en particular hacia los actores sociales y económicos reales cuyo papel se relaciona directamente con el uso y la explotación del conocimiento” (p.2). Esta nueva función implica favorecer la formación de un docente con competencias específicas para adaptar el conocimiento producido y transferido para su uso social y económico.

Es evidente que los programas de formación docente deben contribuir para favorecer el liderazgo de los actores y protagonistas del currículum (docentes, estudiantes, directivos, comunidad) pues este será el generador de los cambios, las transformaciones y las innovaciones en el currículum, en la universidad y por ende, en la sociedad.

c) Integración curricular latinoamericana

Ante el contexto de mundialización y globalización que impacta a nuestra nación y el resto de los países de América Latina, se está forjando un proceso de integración en el ámbito económico, político, comercial, científico, tecnológico y educativo, en la búsqueda de intercambios y de la unidad en el continente. Así, surgen el Mercado Común Suramericano (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas

(UNASUR). En el caso de UNASUR, se configuran cinco ejes centrales en la búsqueda de esa unidad y uno de ellos es la educación.

En esta dirección, desde la perspectiva curricular, se apunta a formular competencias comunes para la formación del docente, como referentes de integración curricular en el ámbito de América Latina. Ello exige considerar el criterio de edificar desde el punto de vista local, nacional, con una mirada internacional, pues se trata de la internacionalización del conocimiento.

La integración curricular demanda a los programas de formación docente asegurar la calidad en el diseño y el desarrollo curricular, así como adecuarlos a las exigencias del contexto internacional y a los avances científicos y tecnológicos. Asimismo, la integración curricular requiere que los programas de formación docente favorezcan el desarrollo de investigación conjunta entre los países de América Latina y el Caribe, como soporte para la producción y la transferencia de conocimientos y tecnología y por ende, para sustentar el desarrollo académico, especialmente si se toma en cuenta los elevados costos de la investigación.

En el marco de la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible IESALC/UNESCO (2008), establece lineamientos y principios para la integración regional e internacionalización de la educación que requieren ser considerados por los programas de formación docente. En este sentido, plantea aspectos fundamentales de la integración regional que se mencionan a continuación:

La profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la

conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual. (p.7)

El Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC), permite el conocimiento mutuo entre los sistemas nacionales de educación superior de la región, para canalizar la movilidad académica de los estudiantes, los docentes y los investigadores, lo que requiere ser asumido por los programas de formación docente. Asimismo, se establece acometer el reconocimiento recíproco de estudios, títulos y diplomas, así como “la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región” (p.7). Adicionalmente, se considera la certificación de estudios parciales.

Para potenciar la formación del docente desde una perspectiva de integración regional formulada por la IESALC/UNESCO (2008), se apunta “al fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo” (p.7).

IESALC/UNESCO (2008) también impulsa los proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias” (p.7). Por lo antes expuesto, los programas de formación docente requieren considerar que la participación de los estudiantes de la carrera docente, en los referidos proyectos y redes, contribuiría al desarrollo de sus competencias investigativas y por ende, a la calidad de su formación. Se evidencia, entonces, la ratificación de la tendencia a desarrollar el conocimiento mediante la investigación, propugnada en la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998). Este escenario deviene, a su vez en tendencias como: “generación de conocimientos altamente valorados por la sociedad, internacionalización creciente de la investigación, [...] la innovación como factor principal de la competitividad” (López, 2005, p.24), aspectos que deben tomar en cuenta los programas de formación docente. En el contexto de la integración curricular regional, los programas de formación docente deben considerar que la formación docente del siglo XXI, requiere apuntar a “rescatar en el currículum la identidad cultural de los países, para desde ahí,

abrirse al diálogo, sin prejuicios y desconfianzas, con identidades e idiosincrasias diferentes a las propias” (Magendzo, s.f., p.277), pues en el escenario de la diversidad cultural y la internacionalización de la educación superior, es fundamental reivindicar nuestra identidad cultural como nación.

La tendencia a la internacionalización de la educación, adicionalmente conlleva vislumbrar las posibilidades de búsqueda de competencias comunes en la formación del docente del siglo XXI, con los países de la Unión Europea que los programas de formación docente necesitan favorecer. En esta dirección, el proyecto Tunning (2003), constituye un conjunto de acuerdos que apuntan a la integración de las instituciones de educación superior en lo que se ha denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante convenios acerca de la estructura y los contenidos de la educación. Entre estos convenios, se establecen competencias comunes, que aluden a: a) conocer y comprender, se refiere a lo teórico; b) saber actuar, es decir, lo práctico; c) saber ser, implica los valores en las relaciones sociales. Las competencias representan un conjunto de atributos y el grado de suficiencia con que se desempeñan.

Los programas de formación docente requieren tomar en cuenta la tendencia a “la mundialización de los curriculum y el sistema de créditos son instrumentos claves” (p.22), para alcanzar las competencias de aprender a aprender y aprender a emprender según UNESCO (2004 citada en López, 2005). En este escenario de la internacionalización o mundialización, los programas de formación docente requieren “priorizar el desarrollo científico-tecnológico y el fomento de la innovación, de manera de disminuir la brecha que nos separa de las sociedades del conocimiento más avanzadas (Tünnermann, 2008b, p.2).

El debate actual acerca de la internacionalización de la educación, advierte la importancia de tener presente principios como su naturaleza de bien público, su vínculo con la identidad de las naciones, así como la calidad, la pertinencia y la cooperación internacional horizontal. Dias (2008), analiza esta problemática que no se ha adoptado una visión que integre lo social y lo cultural, ante la asunción de la

lógica del mercado, por parte de algunas universidades privadas e incluso públicas, dada la reducción de sus presupuestos. De manera que, transitar hacia la internacionalización en el ámbito del currículum de formación docente, exige tomar en consideración las premisas éticas, la nacionalidad y la visión humanista de la educación.

5. Caracterización pedagógica

En este apartado “la fundamentación debe exponer la línea o enfoque pedagógico que en lo esencial tienda a las vitales transformaciones de la Educación Superior. [...]. Esta etapa constituye la síntesis [...]. Ella subsume todos los aspectos de carácter pedagógico curricular, [...]” (Fernández, 2004, p. 109). En esta dirección, se analiza el enfoque pedagógico que contribuye a impulsar las transformaciones de la formación docente y por ende, de la educación superior, tomando en cuenta las tendencias actuales en cuanto a las corrientes pedagógicas y curriculares y su adecuación a las necesidades del contexto de la nación y de América Latina, donde se inserta el proceso de desarrollo de Venezuela.

La caracterización pedagógica se construyó teniendo en cuenta los aspectos siguientes: los referentes teóricos; los referentes empíricos generados en esta investigación a partir del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación; los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos que constituyen la doctrina pedagógica del diseño curricular; la caracterización de la carrera en el momento retrospectivo; el momento vigente (mediante el análisis del contexto actual internacional y nacional, los avances científicos y tecnológicos y su impacto en la formación; así como la determinación de las necesidades de formación en el corto plazo); las necesidades de formación prospectivas. Por ello, la caracterización pedagógica subsume la aproximación de la fundamentación curricular del diseño curricular de formación del docente del siglo XXI que nos

ocupa. Seguidamente, se aborda la caracterización pedagógica desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

La caracterización pedagógica asume la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el diseño curricular y su implementación para formar el docente del siglo XXI. Desde esta perspectiva, se apropia de la Pedagogía Crítica como fundamento y eje del diseño curricular, en virtud de sus principios: la relación de la teoría y la práctica; la racionalidad crítica, dialéctica; la investigación-acción colaborativa emancipadora; la contextualización; y la finalidad ética. Así, estos principios atraviesan el diseño curricular de la carrera docente, es decir, se aplican en el desarrollo curricular direccionando el proceso de aprendizaje y enseñanza en su cotidianidad y por ende, la formación del profesional de la docencia para favorecer el desarrollo de competencias soportadas en los referidos principios. Asimismo, con base en el Paradigma de la Complejidad, la caracterización que nos ocupa, asume la Interdisciplinariedad como sustento pedagógico para formar el docente que demanda la sociedad del conocimiento de hoy y del futuro.

Los principios de la Pedagogía Crítica contribuyen a desarrollar la Interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje y enseñanza, por cuanto la relación teoría y práctica favorece el aprendizaje (Pizarro, 2003) y propicia la interdisciplinariedad (Rodríguez y Gutiérrez, 1995), lo cual se explica porque se parte de que el conocimiento se sustenta en la relación dialéctica reflexión (teoría), acción (práctica) para alcanzar la praxis (Freire, 1976; Carr y Kemmis, 1988).

Asimismo, para desarrollar la interdisciplinariedad en el currículum de formación docente se considera importante tener en cuenta la fundamentación epistemológica de la Interdisciplinariedad, abordada en apartados precedentes, la cual subraya los aspectos siguientes: 1) El sujeto docente cognoscente forma parte del contexto de la totalidad, está inmerso en sus dinámicas, indeterminaciones e interacciones, se implica en las realidades, al tiempo que las crea; 2) La comprensión de lo humano, lo educativo, lo social, exige el enfoque interdisciplinario para integrar la totalidad de los conocimientos y saberes del ser humano, tomando en consideración

la complejidad, para potenciar el aprendizaje, la enseñanza, la investigación y los modos de incidir en las transformaciones del contexto; 3) El docente participa en el hacer ciencia, atribuyéndole importancia al sentido común, el saber popular, la práctica pedagógica cotidiana, los elementos culturales, para darle sentido y significado social. Asimismo, se entiende que la ciencia de hoy considera los elementos constitutivos de los sistemas con sus cualidades, sus relaciones y sus funciones, es una ciencia universal e integradora; 4) La lógica dialéctica concibe la realidad como un todo y cada una de sus partes están en estrecha relación, en dependencia con otras partes y con la totalidad de la realidad, manteniendo su singularidad. La dialéctica contribuye, entonces, a que el docente alcance la interpenetración de las disciplinas (interdisciplinariedad), integrando y mejorando sus teorías, sus conceptos, sus datos, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantea la educación, la pedagogía y el currículo; 5) Asume la teoría general de sistemas, la cual sostiene que la existencia de propiedades generales a todos los sistemas denota la presencia de similitudes en las estructuras de las ciencias y estos principios sustentan las interconexiones entre diferentes disciplinas desde la totalidad. Esta visión sistémica en la formación del docente, favorece el aprendizaje, la enseñanza y la investigación para aportar soluciones en el ámbito pedagógico, curricular, social y natural; 6) El postulado de complementariedad conlleva a comprender las realidades naturales y sociales desde las ciencias, las tecnologías, el arte, las humanidades, como áreas o modos diferentes y complementarios que conducen a una misma realidad, entendida de manera integrada, completa. Este principio favorece, la interdisciplinariedad en el escenario de los sistemas complejos, para alcanzar la comprensión global de las situaciones pedagógicas y de otro orden.

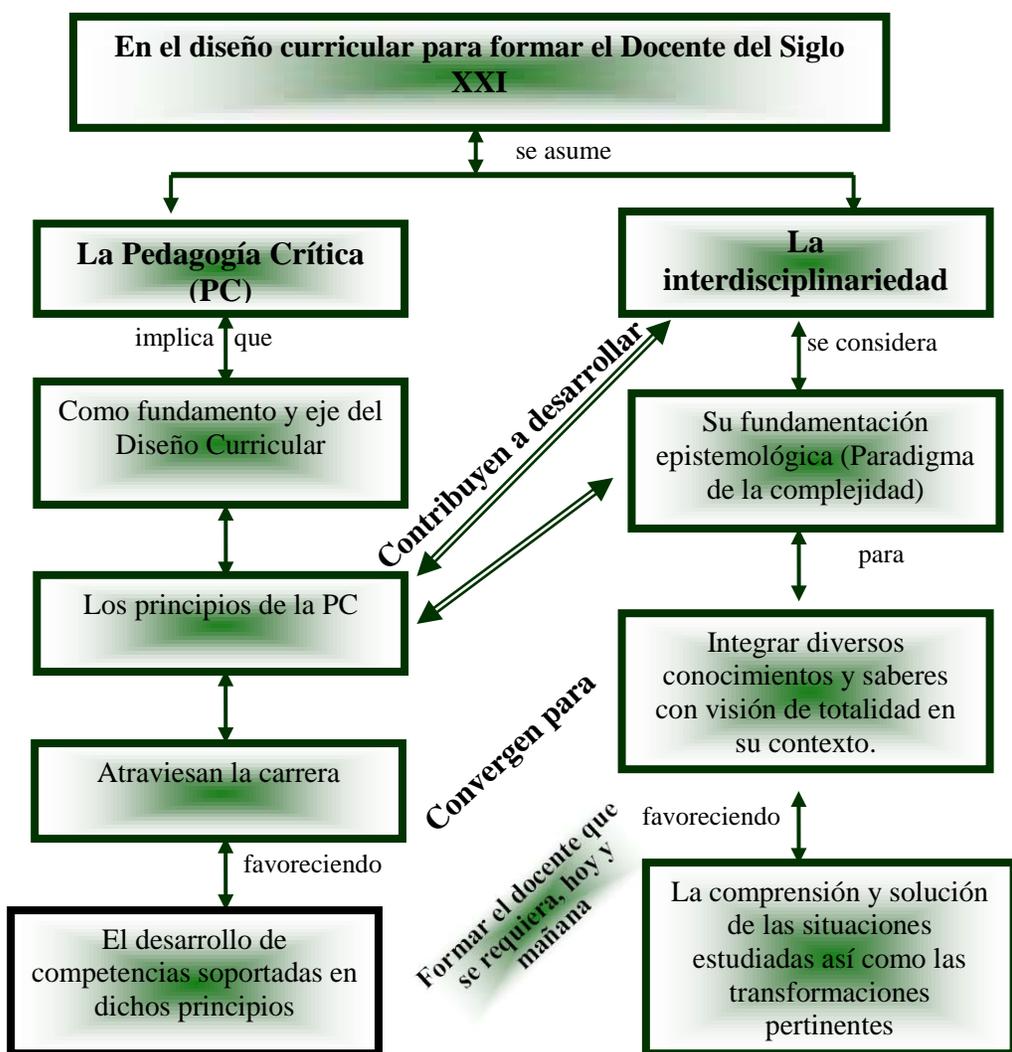
Ambos elementos (principios de la Pedagogía Crítica y fundamentación epistemológica de la Interdisciplinariedad), considerados sustantivos de la caracterización pedagógica que nos ocupa, revelan correlación, convergen y sirven de plataforma teórica, ontológica, axiológica, metodológica y epistemológica, para abordar la formación del docente con un enfoque crítico, reflexivo, dialéctico,

humanista, social, interdisciplinario, con vistas a responder con visión prospectiva a las necesidades actuales institucionales, nacionales, regionales e internacionales.

El gráfico 23 ilustra la caracterización pedagógica que se propone en la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, objeto de este estudio.

GRÁFICO 23

CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA



Fuente: Autora

Sobre esta base, se considera que el currículum de formación docente fundamentado desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad favorece:

- La formación integral de un ciudadano democrático con competencias para construir día a día la democracia, buscar el bien común, vivir bien y feliz, en armonía con el otro y con el entorno, identificado con su nacionalidad y su universalidad, consciente de su responsabilidad como ser humano y profesional en interrelación con un sistema de valores.

- La relación de la teoría y la práctica para la comprensión de las realidades.

- La vinculación de la formación en las disciplinas, con la formación pedagógica del educando.

- La vinculación de la formación inicial del docente con el ejercicio profesional del egresado y con el contexto donde se desarrolla el currículum.

- La formación de un profesional con competencias para producir y aplicar conocimientos y saberes, en los escenarios de la sociedad del conocimiento, como valor social y utilidad pública para asegurar la pertinencia social; así como preparado para ejercer su papel crítico y transformador de su ser, de su práctica pedagógica y de la sociedad donde se desenvuelve.

- La producción de conocimientos y saberes con una racionalidad crítica, una lógica dialéctica, dialógica, sustentada en la intersubjetividad de los sujetos, con visión sistémica y de complementariedad, para integrar las ciencias, las humanidades, la tecnología, el arte con un enfoque interdisciplinario. La acción pedagógica innovadora y creativa del docente en formación y en su acción laboral, orientada hacia a la solución de los problemas educativos y sociales de escuela, la comunidad y la sociedad, con visión nacional, latinoamericana y mundial.

- La innovación y la investigación orientadas a la producción y la transferencia de conocimientos, hacia el ámbito educativo y social, para responder a sus necesidades como usuarios del conocimiento.

Para la operatividad o concreción de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el currículum de formación docente se proponen alternativas que se mencionan a continuación:

- La investigación-acción colaborativa emancipadora.
- El trabajo con proyectos mediante equipos (docentes, educandos, familia, comunidad), para solucionar problemas educativos, pedagógicos y sociales.
- El trabajo de equipo entre docentes de diversas disciplinas/asignaturas o combinación de ellas, para la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza, con visión crítica e interdisciplinaria.
- Redimensionar las disciplinas/asignaturas en torno a campos de problemas, así como las nuevas áreas del conocimiento actual con un enfoque crítico e interdisciplinario.
- Generar diversos ambientes de aprendizaje, presenciales y virtuales, para potenciar el aprendizaje individual y colectivo, en redes, mediante la aplicación de las TIC, con un pensamiento crítico reflexivo y un conjunto de valores que propicien la ética, la solidaridad, la divergencia, la alteridad, la responsabilidad social, el compromiso profesional, la colaboración, entre otros. Estos aprendizajes y valores deben apuntar al desarrollo de habilidades y capacidades sociales, con la participación de: la comunidad; las instituciones educativas de los diferentes niveles del sistema educativo nacional y regional; los entes gubernamentales y privados; así como de los diversos espacios sociales del país.

Estas alternativas se entienden integradas, en un currículum dinámico, en movimiento y flexible. Se desarrollan en la cotidianidad con la participación crítica y reflexiva de los actores (docentes escolares, estudiantes, familia, comunidad, directivos, docentes e investigadores de las universidades), con un enfoque sistémico (relación del todo y las partes) y teniendo en cuenta la búsqueda de la comprensión de las realidades naturales y sociales como totalidad, en su complejidad para transformarlas.

Algunas consideraciones para la formación crítica e interdisciplinaria

La Pedagogía Crítica ofrece una formación integral, interdisciplinaria, en y para la democracia, orientada a dar respuesta a las problemáticas educativa, social, nacional, regional y mundial, mediante una perspectiva humana de la formación, la transformación de las realidades y la búsqueda de la justicia, la ética y el bienestar del ser humano (Mora, 2008). Como ciencia práctica social, le corresponde a la pedagogía crítica asumir la formación del docente sobre la base de un enfoque interdisciplinario que favorezca la interrelación entre las disciplinas, así como entre las realidades naturales y sociales para solucionar problemas pedagógicos, curriculares y sociales.

Como consecuencia, se requiere asumir la didáctica con un enfoque interdisciplinario. Con este propósito se considera importante entender la necesidad de generar relaciones dialécticas entre las aportaciones de la didáctica general, la didáctica crítica y las didácticas de las ciencias, para establecer las relaciones entre las disciplinas, así como entre ellas y las realidades o “interobjeto” (Fernández, 1994), con vistas a abordar los problemas objeto de conocimiento y su solución en el ámbito pedagógico y social. Esta búsqueda de desarrollo y aplicación de la didáctica con enfoque interdisciplinario es una tendencia en el ámbito de la Pedagogía Crítica, refrendada por diversos autores (Fernández, 1994; Villarini, 1996; Davini, 2000, Mora, 2005, 2008).

Abordar la formación crítica e interdisciplinaria del docente del siglo XXI requiere asumir la Interdisciplinariedad como un enfoque orientado hacia la formación integral, sustentado en los principios de la Pedagogía Crítica y los fundamentos de la Interdisciplinariedad abordados en párrafos precedentes.

Desde esta perspectiva, es necesario establecer interconexiones entre: los objetivos del currículum; los elementos comunes en y entre las asignaturas, estas interconexiones con las diversas realidades naturales y sociales; las competencias que debe desarrollar el docente en formación. Estas interconexiones deben contribuir a

formar el docente que se delinea en el diseño curricular de la carrera docente. Por ello, es importante considerar que el enfoque interdisciplinario del aprendizaje y la enseñanza, según refiere Blanes et. al. (2008):

En su esencia contiene como elementos claves: el conocimiento profundo de las disciplinas, la actividad práctica de las personas que la desarrolla, la cooperación y flexibilidad de análisis, la comunicación, el enriquecimiento colectivo de conocimientos, así como la profundización y solución creativa de los problemas de la enseñanza.(p. 146)

Como consecuencia, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación deben apuntar a establecer relación entre la teoría y la práctica; relación entre diversos métodos y estrategias didácticas, así como relaciones cooperativas entre los actores del currículum, con vistas a resolver situaciones de la vida profesional y social.

Con base en las consideraciones precedentes, para la concreción de la formación crítica e interdisciplinaria se propone tomar en consideración la implementación de los elementos que se mencionan a continuación:

a) Los proyectos de aprendizaje y enseñanza, mediante la investigación-acción colaborativa emancipadora: Supone el desarrollo de proyectos de aprendizaje y enseñanza mediante la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1998) colaborativa emancipadora. Ello requiere la participación cooperativa de los docentes involucrados en el desarrollo del currículum (Villarini, 1996; Mora, 2008), formados en diversas disciplinas o combinación de ellas, en un trabajo conjunto con los educandos, la familia y la comunidad para producir interconexiones entre las disciplinas y las diversas realidades. Este literal se aborda de modo más amplio en el apartado posterior.

b) Generar las interconexiones siguientes: las relaciones epistemológicas entre las disciplinas/asignaturas y las relaciones entre las realidades naturales y sociales: Así, según Glez (1990 citada en León, s.f.), “se establecen interrelaciones entre las diferentes asignaturas, que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de

las asignaturas, [...]” (p. 7). Estas interrelaciones se realizan sobre la base de los conceptos, las teorías, los métodos, es decir, de la epistemología que configura cada disciplina/asignatura. Al mismo tiempo, las relaciones en y entre las disciplinas/asignaturas se interconectan con las relaciones generadas entre las realidades naturales y sociales, por cuanto las disciplinas emergen y responden a dichas realidades. Así, por ejemplo, la Medicina como ciencia surge en respuesta a situaciones de salud que irrumpen en la vida del ser humano.

c) La comprensión de la totalidad y la complejidad del mundo, a partir de la producción de las referidas interconexiones: Estas interconexiones conllevan a la comprensión (Perkins, 1996), del mundo en su totalidad y complejidad, con vistas a favorecer en el educando y el educador una apertura hacia nuevas concepciones de los fenómenos y su entorno. Asimismo, contribuyen a la producción de nuevos conocimientos y al enriquecimiento del conocimiento científico. Este abordaje debe realizarse en el marco de la apropiación y producción social del conocimiento para potenciar la innovación social y educativa, con vistas a preparar el docente en formación, para que éste a su vez, favorezca en las generaciones de niños y jóvenes que él educará, “la formación y transición de nuevas generaciones de investigadores y científicos” (OEI, 2009, p.2).

d) El sistema de competencias para alcanzar la referida comprensión: Asimismo, la interdisciplinariedad no se puede circunscribir sólo a la interconexión de las disciplinas, implica diversos nexos interdisciplinarios (Fiallo, 2001), como: hechos, procesos intelectuales, actividad práctica, valores, formas de actuación, los cuales contribuyen a alcanzar una visión integradora para abordar las problemáticas propias del ejercicio docente. Los nexos referidos por León (op. cit.) y Fiallo (op. cit.), se consideran como el sistema de competencias que debe desarrollar el docente en formación con un enfoque interdisciplinario. Para ello, se estima conveniente considerar los aportes de la Neurociencia, así como el empleo de diversos métodos y estrategias didácticas, tomando en cuenta que en el plano de la Didáctica, la

Interdisciplinariedad establece interconexiones entre sus componentes, como son: métodos, medios, formas organizativas y evaluación del aprendizaje.

e) Interrelación dialéctica entre aprendizaje, enseñanza e investigación: Para desarrollar el sistema de competencias (conocimientos, hábitos, habilidades, valores, actitudes, formas de actuación, entre otras), se requiere la interrelación dialéctica entre aprendizaje, enseñanza e investigación a través la implementación de proyectos interdisciplinarios (Gadotti, s.f.; Ianfrancesco, 2004; Mora, 2005, 2008).

f) Aportar soluciones a los problemas pedagógicos, curriculares, sociales y naturales: Sobre la base de las consideraciones precedentes, el educando desarrolla interconexiones entre los campos de problemas seleccionados (con una mirada profesional-social) y las diversas disciplinas científicas, teniendo en cuenta las implicaciones de la Pedagogía en la solución de aquellos, para satisfacer el sentido de la profesión docente y las necesidades sociales implícitas en los problemas. Ello implica considerar las interrelaciones entre los elementos axiológicos involucrados en: la socialización del conocimiento producido y su utilización pública; las ciencias interconectadas; las ciencias interconectadas; la profesión docente; y el proceso aprendizaje y enseñanza.

g) El contexto institucional, escolar, comunitario, nacional, regional e internacional, a partir del cual se generan las interconexiones: Las interconexiones generadas de manera individual y cooperativa por los actores del currículum, deben apuntar a la solución de problemas significativos pedagógicos, curriculares y sociales. Estas soluciones han de responder a las necesidades, los intereses y las particularidades del contexto institucional universitario, escolar, comunitario, nacional, regional e internacional.

Las consideraciones precedentes acerca de la formación crítica e interdisciplinaria se representan en el gráfico 24 que se muestra a continuación.

GRÁFICO 24

Algunas consideraciones para la formación crítica e interdisciplinariedad



Fuente: Autora

Los proyectos de aprendizaje enseñanza y la investigación-acción en la formación crítica e interdisciplinaria

Formar el docente del siglo XXI desde y para la Crítica y la Interdisciplinariedad, entonces, implica la planificación, el desarrollo y la evaluación de proyectos de aprendizaje y enseñanza, fundamentados en los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), como son: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; así como en las competencias delineadas en el diseño curricular para formar el docente.

Asimismo, se asume el enfoque de Freire para desarrollar el Proyecto Interdisciplinario (Gadotti, s.f.), en virtud de que la orientación focal se orienta a obtener la interdisciplinariedad mediante la relación entre la teoría y la práctica.

En esta dirección, las experiencias cotidianas de los docentes, los estudiantes y la comunidad se experimentan, reflexionan y se problematizan en su contexto y de manera integral e integrada, no fragmentada. Sobre esta base, los docentes en su acción pedagógica elaboran métodos para aprender y enseñar en un proceso dialéctico, donde se integran el conocimiento, la práctica concreta de los participantes, los saberes, el docente, el estudiante, la comunidad y el ambiente, con vistas a formar sujetos sociales. De modo que, en el referido Proyecto “la interdisciplinariedad no es meramente un método pedagógico o una actitud de el/la educador(a). Es requerida por la propia naturaleza del acto pedagógico” (Gadotti, op. cit., p.11). Freire aborda la interdisciplinariedad desde los temas generadores de aprendizaje, actualmente denominados dominios de aprendizaje.

Para desarrollar la formación crítica e interdisciplinaria en la carrera docente se propone como alternativa, la planificación, el desarrollo y la evaluación de proyectos de aprendizaje y enseñanza, mediante el trabajo en equipos, donde participen de manera colaborativa docentes con diversa formación, por ejemplo, en biología, matemática, historia, lengua, entre otros, para planificar e implementar en equipo el proceso aprendizaje enseñanza con visión interdisciplinaria. Cada docente aportará

desde su formación para enriquecer el proyecto de aprendizaje y enseñanza, así se supera el modelo educativo tradicional donde el docente trabaja sólo, como individualidad en su práctica pedagógica.

El trabajo colaborativo y cooperativo de equipos de docentes de diversas disciplinas, favorece la interconexión de las disciplinas y a su vez, contribuye a la actualización permanente del docente, en su (s) disciplina (s) y en otras, respecto del contenido, método, conceptos y teorías de las diversas ciencias, pues no es fácil para un docente formado en una sola disciplina, implementar un proyecto interdisciplinario de formación docente.

Bajo la concepción del aprendizaje y la enseñanza por proyectos se procura la interdisciplinariedad con enfoque crítico en la formación del docente del siglo XXI. Ello supone la interconexión de las disciplinas, para establecer el sentido, el significado y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las realidades naturales y sociales. A su vez, implica la interrelación con el contexto, así como la relación de la teoría y la práctica, a partir de la realidad escolar y la reflexión crítica que realiza el educando de su práctica, en y durante su acción, para generar teoría, probar hipótesis de trabajo, mejorar su práctica y potenciar la comprensión. La relación entre la teoría y la práctica, a partir de la reflexión crítica-acción-reflexión crítica, se asume como proceso continuo y progresivo en el aprendizaje y la enseñanza durante toda la carrera, para alcanzar la interconexión de las disciplinas.

Los proyectos de aprendizaje y enseñanza para desarrollar la formación crítica e interdisciplinaria, están fundamentados en la concepción del docente y el estudiante como sujetos investigadores, opuesta a la transmisión del conocimiento. Como consecuencia, la planificación de tales proyectos ha de estar soportada en la espiral de la investigación-acción emancipadora (Grundy, op. cit.), referida a la reflexión-acción-reflexión-observación para la construcción y reconstrucción de la praxis.

Desde la perspectiva de Rodríguez y Gutiérrez (op. cit.), los “formadores de formadores” requieren comprender el aporte de cada materia o asignatura a la formación del maestro. Por ello, conviene que se desarrolle “un proceso de reflexión

y de toma de decisiones colaborativas acerca del cómo y cuándo integrar en módulos teórico-prácticos interdisciplinarios, al menos, algunas de las más importantes contribuciones de las diversas disciplinas” (p.120). Ello favorece en el educando el establecimiento de relaciones entre las asignaturas que conforman el plan de estudio de la carrera docente, para superar la inquietud tradicional del estudiante respecto de para qué debe cursar determinada (s) materia (s).

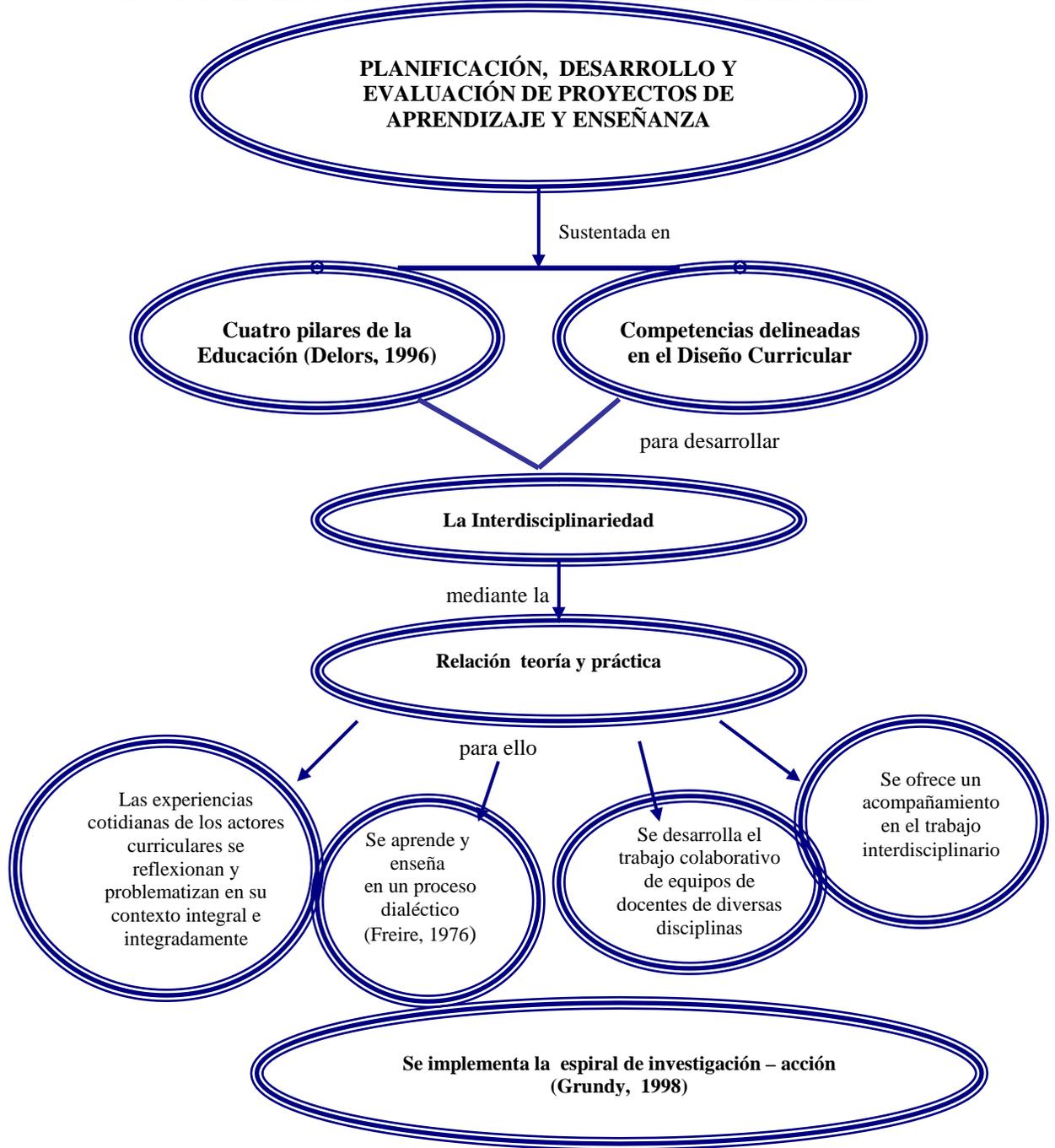
Para formar al estudiante de la carrera docente en el trabajo interdisciplinario, es necesario ofrecerle un acompañamiento y un modelaje, para que él interconecte las diversas disciplinas de manera contextualizada, situada, reflexiva, dialéctica, sistémica, complementaria, de modo que, sobre la base de su experiencia pueda, entonces, unir los conocimientos y saberes en su ejercicio profesional, con una visión crítica. Ello es importante, pues se debe considerar que el estudiante ha sido formado bajo un modelo educativo y curricular disciplinar, fragmentario, en consecuencia, tiene dificultades para integrar las disciplinas. De allí que, la acción de la pedagogía y la didáctica con un enfoque crítico e interdisciplinario resulta fundamental en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, se requiere concebir e implementar la evaluación del como espacio formativo enfocado en los procesos de aprendizaje, no en los resultados. Implica estrategias que valoren y potencien la creatividad, la innovación, la transformación, el desarrollo de la conciencia, el pensamiento crítico, la reflexión, la práctica consciente y mejorada, la relación entre la teoría y la práctica, la visión interdisciplinaria, los fines éticos en la acción, la dialógica entre los participantes, la investigación-acción colaborativa emancipadora, la intersubjetividad de los actores del currículum.

En el gráfico 25 que se muestra seguidamente, se aprecia el abordaje de los proyectos de aprendizaje y enseñanza que se propone en la caracterización pedagógica de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular, para formar el docente del siglo XXI objeto de esta investigación.

GRÁFICO 25

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EN LA FORMACIÓN CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIA



Fuente: Autora

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abrile, M. (1994). *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 5, Calidad de la educación, mayo-agosto, pp.1-27. Disponible <http://www.campus-oei.org/oeivirt/> consulta: 4-3-08. DESCARTAR
- Albornoz, O. (1993). *La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI*. Mérida: Fondo editorial Fermentum
- Almarza, F. (2003). *Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la realidad*. THARSIS, AÑO 7, VOL. 4, N° 14, julio-diciembre, pp.9-22.
- Althusser, L. (1974). *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Laia.
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. AGREGAR
- Ancizar, R. & Quintero, J. (s/f). *Investigación Pedagógica y formación del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF> consulta: el 20 Abril, 2007.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1987b). *Ideología y currículum*. Madrid Akal.
- Apple, M. (1984). *Educación y poder*. Temas de educación. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Angulo, L. (2005). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Educere. 9 (29): 159-164. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Aristóteles, (1973). *Metafísica*. Vol. IV. Madrid: Aguilar.

Aris, Y. (2001). *La escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto (Venezuela) 1946-1980*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, 21 al 24 de mayo del año 2001. En <http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/cong-ed/o-paises/Venezuela/Ponencia%20Escuela%20Normal%20Miguel%20Jos%C3%A9%20Sanz.%20Yolanda%20%20VI.8.doc> consulta: 12 -12-07.

Arnaz, J. 1981. *La planeación curricular*. México: Trillas.

Asamblea Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela, 2009. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ávalos, B. (1996). *Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del caribe*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 41, diciembre, PP.7-40. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO-OREALC.

Ávalos, B. (2001) *¿Puede cambiar la formación del profesorado? Cambios y permanencias en un proyecto a gran escala para reformar la formación inicial del profesorado en Chile*. Ministerio de Educación. División de Enseñanza Superior. Simposio sobre itinerarios de cambio en la educación: Parc Cientific de Barcelona., 15-16 de marzo.

Ávalos, B. (s.f.). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Disponible en http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF Consulta: 02-03-07.

Avanzini, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Nancea.

Barreto de R. N. (1998) *Temas sobre teoría y práctica del currículum*. Caracas: UPEL. FEDUPEL.

Berger, G. (1979). *Algunos principios generales de reagrupación de las disciplinas*. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 2). Extraído el 05 Septiembre, 2007 del sitio web de la Asociación Nacional de Universidades e

Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>

- Beauport, E. & Díaz, A. (2008). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Alfa.
- Becerra, R. (2006). *La formación del docente integrador bajo un enfoque interdisciplinario y transformador. Desde la perspectiva de los grupos profesionales en Educación Matemática*. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación, no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Becerra, R. y Moya, A. 2008. Hacia una formación docente crítica y transformadora, pp. 111-152. En D. Mora y S. De Alarc, (Coords.), *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia. Disponible en www.iiicab.org.bo Consulta: 12-05-09.
- Bergmann, G. (1961). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico 3ª edición/ 1ª ed. En 1993. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Madrid: Morata.
- Bertalanffy, L. (1981). *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Bigott, L. (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Bigott, L (1998). *Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX*. En Nacarid Rodríguez (Comp.), *Historia de la educación venezolana*, pp.103-104. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bochenski, J. (1976). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Boisot, M. (1979). *Disciplina e interdisciplinariedad*. En L. Apostel, G. Berger, A.
- Bolívar, S. (s/f). *Obras completas*. Tomo I, Tomo II y Tomo III. Vicente Lecuna Comp. Caracas: Ministerio de Educación.
- Bordieu, P., Chaanboredon, J., & C., Passeron. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Trad. José Babini. México: Siglo XXI.

- Ball, S. J. (Comp.). (1994/2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. CUARTA REIMPRESIÓN. Madrid: Morata.
- Bloom, B. (1971) *Taxonomía de objetivos en educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bháskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso.
- Bháskar, R (1992). *Method in social ciencia*. London y New York: Routledge.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Briggs, J. & Peat, F. (1994). *Espejo y reflejo. Del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007
- Bronowsky, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península. (1979). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano
- Brunner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Brunner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid Alianza.
- Cabrera, M. (1993). *Consideraciones sobre la formación de profesores de educación básica*. Contexto & Educación, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 73-93. Editora UNIJUÍ.
- Calzadilla, R. (2006). *La Universidad y la emancipación histórica del sujeto racional en la ética de la postmodernidad*. Investigación y Postgrado, vol. 21, N° 2, pp. 269-286.
- Camperos, M. (2004). *El humanismo en la formación escolar*. Ventana educativa 2010,11, 1.
- Camperos, M (2004) *Perfiles de formación por competencias vinculados al conocer, hacer, convivir y ser*. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto: UCLA.

- Cantiva, J. (2001) *Dakar más de lo mismo*. *Candidus*, 2, (13), 87-104.
- Capra, F. (1992). *El tao de la física*. Madrid: Luís Cárcamo.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político pedagógica* [Versión electrónica]. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-43.
- Carmona-Rodríguez, M. (2004 a). *Transdisciplinariedad: Una Alternativa para la educación superior para Venezuela*: *Revista de Pedagogía*, 25, 73, 309-334.
- Carmona-Rodríguez, M. (2004). De la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad: una propuesta pedagógica para desarrollar investigación en los postgrados en biología de la UCV. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Humanidades y Educación: Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Carmona-Rodríguez, M. (2007). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: caos terminológico en la educación superior*. Manuscrito enviado para publicación
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casanova, R. 2005. *Venezuela después del liberalismo: ¿de los consensos de la reforma de los años noventa a un nuevo contrato educativo?* En CENDES-UCV, *Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES*, pp.209-241. Caracas: Latina.
- Casarini, M. (2001). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casirer, E. (1973). *Filosofía de la ilustración*. México: FCE.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Eillis, P. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castro, E. (1991). *La formación docente en América Latina: Un desafío que requiere respuesta*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET)-UNESCO, (1997). *¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad*. Declaración y recomendaciones del Congreso

- Internacional sobre Transdisciplinariedad. Locarno, Suiza, Mayo 1997. <http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca7sp.htm-19k>. consulta: 27, Junio 2007
- Comenio, J. (1976). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Comte, A. (1965). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Contreras, J.; Hernández, F.; Puig, J.; Rué, J.; Trilla, J. & Carbonell, J. (1996). *¿Existen hoy tendencias educativas?: Cuadernos de Pedagogía*. 253, 8-11.
- Cornieles, I. (2006) *La formación docente como fenómeno histórico*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, del 13 al 16 de noviembre de 2006. Caracas.
- Cortázar, J. (1990^a). *La configuración socio-académica de los estudiantes de carreras docentes, una aproximación multidimensional*. Caracas: Universidad central de Venezuela. Escuela de Educación. Mimeografiado.
- Cortázar, J. (1990b). *La leyenda negra y dorada del docente en Venezuela: aproximación al estudio del prestigio ocupacional de la docencia*: Revista de Pedagogía, Vol. XI, (24), 11-27.
- Cortázar, J. (1997). *Auge y caída de Estado docente en Venezuela o el desplazamiento de lo público en la política educativa*. En Magaldy Téllez (Coord.), Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina, pp.295-302. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Comisión Nacional de Currículo CNC, 1993. Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario. Mérida: CNU. NOVA.
- Comisión Nacional de Currículo (CNC), (1997). *Principios para la transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Comisión Nacional de Currículum, (2002). *Lineamientos para abordar la transformación en la educación superior. Escenarios Curriculares*. V Reunión de Currículum para la educación superior. Caracas: CNU, NOVA.
- Comisión Nacional de Currículo (CNC) (2007). *Necesidades Innovadoras de las Instituciones de Educación Superior*.

- Congreso de la República de Venezuela, (1945). *Ley de Educación de 1940. En Leyes y Decretos Reglamentarios de los Estados Unidos de Venezuela*. Tomo VIII, 88-42. Caracas: Autor.
- Congreso de la República de Venezuela (1952). *Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948*, En A. Pulido et. Al. *Compilación Legislativa de Venezuela*, Anuario de 1948, 470-485. Caracas: Andrés Bello.
- Congreso de la República de Venezuela (1973). *Ley de Educación del 5 de Agosto de 1955*, En *Compilación Legislativa*, pp. 48-75. Caracas: Congreso de la República.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 2.635*. Extraordinario del 28-07-80. Caracas: Educen. República de Venezuela 1983.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2635* del 28 de julio de 1980.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.
- CRESALC/UNESCO/, (1996). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: Autor.
- CRESALC/UNESCO, (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Autor.
- Cyrułnik, B. y Morin, E. 2005. *Diálogo sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Chacón, M. (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. *Educere*, 10 (33):335-342. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: FACES-UCV.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2000/1986.) *Conflictos en evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales* (4ta. Reimp.), pp.41-73. En Alicia de Camilloni, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Suto & Susana Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós.

- Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Quebec: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A. (1987). *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa: Perfiles Educativos*, 37, 12-24.
- Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S. y Saád, E. (2000). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Editorial Trillas.
- Dias, M. A. 2008. *La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad de conocimiento*. En Carlos Tunnermann (Ed.), 2008, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia mundial de 1998*, pp.313-366. Colombia: IESALC-UNESCO. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Didriksson, A. & colaboradores (Efraín Medina, Miguel Rojas MIX, Lincoln Bizzozero y Javier Pablo Hermo), 2008. *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, capítulo I, pp. 1- 40, Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve Consulta: 07-03-09.
- Didriksson, A. (2008). *Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la conferencia mundial de la UNESCO*. En Carlos Tunnermann Berheim (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*, capítulo IX, pp.399-458. Colombia: UNESCO-IESALC. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Didriksson, A. y Herrera, A. (2008). *Informe mundial sobre la educación superior*. Barcelona: GUNI.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación-OEA.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.

- Dogan, M. 1994. Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 139, pp.30-47, marzo, UNESCO.
- Eccles, J. & Popper, K. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Eisner, E. (1989) *Procesos cognitivos y curriculum*. Madrid: Martínez Roca.
- Eisner, W. y Elliot, J. (1976) *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esté, A. (1998). *Valores y Referentes*. En Consejo Nacional de Educación, (Comp.), Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias. Tomo I. (pp. 255-274). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de cien años. La educación venezolana de 1830 a 1980*. Tomo I, II, III, IV, V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández Pérez, M. (1994). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma*. Madrid: F. Beltrán.
- Ferrière, A. (1929). *Transformemos la escuela*. Barcelona: Fraternidad Internacional de Educación.
- Feyerabend, D. (1975). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Argentina: Homo Sapiens.

- Fontán, T. (2007) *El perfil profesional del docente y los contenidos de su formación*. Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS, Badajoz, 19, 20, 21 de septiembre de 2007. Disponible en www.oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/126.pdf Consulta: 11-07-08.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Furlan, A. (1997). *Ideología del discurso curricular*. México: Universidad Autónoma de México.
- Fuenmayor, L. (2004). *¿Por qué la ética en nuestros tiempos?* En Seminario Internacional capital social, ética y desarrollo realizado en la Universidad Metropolitana, Ponencia, pp.85-90. Caracas: Universidad Metropolitana-OPSU-Ministerio de Educación Superior.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, S.A.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Fontanella.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. MÉXICO: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad (17ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1997a/1970). *Pedagogía del oprimido (49 ed.)* México: Siglo XXI.
- Freire, P (1997b). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1998). *Pedagogía de la autonomía (2ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid Siglo XXI
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

- Gallego-Badillo, R. (1998) *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- García, B. (2003). *La formación de formadores en Venezuela*. La formación de Maestros Normalistas 1936-1958 (II). *Laurus Revista de Educación*, Año 9, 16, 129-156.
- García, C. (1998). *La importancia de los saberes en la sociedad del conocimiento*. En Consejo Nacional de Educación, (Comp.), *Asamblea Nacional de Educación. Discursos y Ponencias. Tomo I*. (pp. 189-195). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo
- García Guadilla, C. (2005). *Políticas públicas de educación superior en Venezuela 1999-2004*. En Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), *Universidad Central de Venezuela, Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES*, Tomo I, PP. 184-208. Caracas: Latina.
- Garin, E. (1983). *La filosofía y las ciencias en el siglo XX*. Barcelona: Icaria.
- Gibbons, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona Pomares-Corredor.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México Siglo XXI
- Giroux, H. 4ª edición (1999) / primera edición en español (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno editores, s.a. Título original: *theory and resistance in education a pedagogy for the opposition*.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Golovánov, L. (1982/1977) *Todo es armonía en la naturaleza* 2ª reimpresión. Trad. K. Steinberg. Moscú: Mirna. Salió de necesid de form ver si está en funda interdisc.

- González, S. (2002), (3era reimpression / 1997 1era edición). *América Latina y Complejidad*. En Sergio González, Comp. Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos, pp. 23-74. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gorety, M. (2008). *Ecopedagogía: la perspectiva educativa del tercer milenio*. En *Proyecto político-pedagógico de Paulo Freire*. Rosa María Pérez de Santos y María Gorety Rodríguez de Marín (Comp. y Coautoras). Magno Evento Internacional Paulo Freire UCV. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Govea de Carpio, D. (1990). *Educación popular y formación docente de la independencia al 23 de enero de 1958*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Co-edición con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico pedagógico*. Caracas: Kapelusz.
- Guédez, V. (2004). *Los desafíos de la gobernabilidad democrática. Ponencia en Seminario internacional capital social ética y desarrollo*. Universidad metropolitana, 25 y 26 de junio de 2003, pp.39-50. Caracas: Oficina del Planificación del Sector Universitario (OPSU). Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela. Universidad Metropolitana.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory, estrategias for qualitative research*. Chicago: Aidine publishing.
- Global University Network for Innovation, GUNI, 2008. IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: *Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Barcelona, 31 de marzo al 2 de abril, 2008. Disponible en <http://www.guni-rmies.net/info/default.php?id=114> consulta: 08-04-09.
- Graffe, G. (2005). *Políticas educativas frente a la crisis, reforma del estado y modernización de la educación venezolana 1979-2002*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones Secretaría de la UCV. Ediciones Vicerrectorado Académico.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shuman, L. (2005). *Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp. 1-25. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf> consulta 7-11-08
- Grundy, S. (1998/1991). *Producto o Praxis del Currículum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1984a). *Conocimiento e interés 1ª Ed. EN ESPAÑOL*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J (1984b). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hayles, N. (1993). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Hawes, G. (2003). *Propuestas curriculares*. En <http://www.atalca.d/mecesup/hml/proyecto>. Consulta: Octubre 16, 2007.
- Heckhausen, H. (1975). *Algunos acercamientos a la interdisciplina: disciplina e interdisciplinariedad*. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>
Consulta: el 05 Septiembre, 2007
- Hegel, G. (1976). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heisenberg, W. (1975). *Diálogos sobre la física atómica*. Madrid: ABC.
- Hernández, A. (2000) *Estrategias innovadoras para la formación docente. Conferencia presentada en el "Taller Regional para la definición del perfil marco del docente de la Educación Primaria o Básica"*, en San José, Costa Rica, del 7 al 11 de febrero del 2000. Revista Iberoamericana de Educación, N°25 OEI, pp.1-11. Disponible <http://www.oei.org.co/de/ac.htm>. Consulta: 03/05/08
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría crítica y teoría tradicional*. España: Paidós.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacobs, M. 2006. *Interdisciplinariedad y capital social: situación actual y perspectivas en los procesos de enseñanza desarrollados en el Programa Cooperativo de Formación Docente*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- James, W. (1975). *El pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Jantsch, E. (1979). *Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación* En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las*

universidades (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdigi/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007

Johnson, H. (1994) *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.

Kant, E. (1989). *Crítica de la razón pura*. Traducción Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, 1988, 3ª ed.* Madrid: Morata.

Kuhn, T. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Kliebard, H. (1985). Teoría del currículum: póngame un ejemplo. *Cuadernos de Educación*, 123-124, pp. 34-44.

Klisberg, B. (2004). *Seminario Internacional capital social, ética y desarrollo* realizado en la Universidad Metropolitana, Ponencia, pp.10-15, 25 al 26 de junio. Caracas: Universidad Metropolitana-OPSU-Ministerio de Educación Superior.

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Larrosa, J. (2002). *La transformación de la crítica*. En Larrosa J. (Ed.), Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad, pp. 71-77. Caracas: Coedición del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de la Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez.

Larrosa, J. (2002). *Sobre la experiencia y el saber de la experiencia*. En Larrosa J. (Ed.), Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad, pp. 51-61. Caracas: Coedición del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de la Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez.

Larroyo, F. (1961). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.

Larroyo, F. (1982). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.

Lawn, M. & Barton, L. (1985). *Estudios del currículum: ¿reconceptualización o reconstrucción?* Cuadernos de Educación, 123-124, pp. 45-58.

- Lenoir, Y. (2004). *La interdisciplinariedad en la escuela: ¿Un fantasma, una realidad, una utopía?* (Versión electrónica). Praxis, 5, 85-101.
- Ley de Universidades (1970), Publicada en Gaceta Oficial N° 1.429, Extraordinario, de 8 de septiembre de 1970.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta oficial N° 2635 (Extraordinario).Caracas: La Torre.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, (2005). Gaceta Oficial N° 38.272 del 14-09-05. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. En <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/marcolegal/1.pdf>. consulta: 08/08/08
- Locke, J. (1967). *Carta sobre la tolerancia y otros escritos*. Madrid: Grijalbo.
- López, E. (1981). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1937*, En Rafael Fernández Heres, Memoria de cien años. La educación venezolana de 1830 a 1980. Tomo V, pp. 1-95. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- López, F. (2000). *Educación para todos, educación superior, desafíos y alternativas*. (Antecedentes y Perspectivas del IESALC). En C. Tünnermann & F. López (Coords.), *La educación en el horizonte del siglo XXI* (pp. 109-146). Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Luque, G. (1999). *Educación, Estado y Nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*.Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Luque, G. (2001). *Historia oral. Momentos de la educación y la pedagogía venezolana*. (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruíz). Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Luque, G. (2002). *Prieto Figueroa, maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Lyotard, J. (1994). *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Llanio, G. y De la Rúa, M. (2003, febrero). *Currículo e interdisciplinariedad*. Ponencia presentada en Pedagogía 2003: La Habana, Cuba.

- McLaren, P. 1998. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. 2ª ed. Trad. del inglés María Marcela Gonzáles. México: Siglo XXI.
- Magendzo, A (s.f.) *Currículm, educación para la democracia en la modernidad*. Santa Fe de Bogotá: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Manjón, J. (1994). *Los distintos marcos conceptuales de la pedagogía*. Como conocimiento científico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 11,451-462.
- Manterola, C. (2007, febrero). *El cambio escolar, las prácticas profesionales y la formación del docente de las próximas décadas*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación Educativa y Segundo Congreso Internacional, en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Marcelo, C. 2002 *Aprender a Enseñar para la sociedad del conocimiento*. *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), Vol. 10, Nª 35, pp.1-55. Disponible <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> consulta: 19-11-07
- Marcuse, H. (1986). *El hombre unidimensional*. España: ORBIS.
- Marchesi, A. 2007. *Cada vez es más difícil enseñar*. Entrevista al secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Escuela*, Nº 3763 (1.330), 1 de noviembre de 2007, pp26-27. Disponible <http://www.campus-oei.org/oeivirt/> consulta: 4-01-07.
- Marín Ibáñez, R. (1979). *Interdisciplinarietà y enseñanza en equipo*. Madrid: Paraninfo.
- Martínez, M. (s/f). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico*. 44. <http://miguelmartinezm.atspace.com> consulta: 7 Julio, 2007
- Martínez Marzoa, F. (1973). *Iniciación a la filosofía*. Madrid: Istmo.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Caracas: Texto.
- Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (1999/1996.) *La psicología humanista* 2ª ed.. Un nuevo paradigma psicológico. México: Trillas

- Martínez, M. (1999). *Criterios para la superación del debate metodológico “cuantitativo/cualitativo”*. Revista Interamericana de Psicología. 1, (33), 79-107.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007, Febrero). *Conceptualización de la transdisciplinariedad*. 5, 16, Artículo 5. <http://www.revistapolis.d/16/ind16.htm>. consulta: 27 Abril, 2007
- Marx, C. 1981. El capital. Tomo 1. Crítica de la Economía Política. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mialaret, G. (1966). *Nueva pedagogía científica*. Barcelona: Luis Miracle.
- Molina, E., (Dir.) y miembros del equipo de investigación (Bolívar, A.; Burgos, A. ; Domingo, J. ; Fernández, M. Gallego, A. ; Iranzo, P.; León , M.; López, M.; Molina,
- Molins, M. (2005). Pedagogía: ciencia de la praxis educativa. En E. Rodríguez, (Comp.), *De la educación, las ciencias sociales y la filosofía* (pp.153-162). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. 2005a Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En D. Mora (Coord.) *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las matemáticas y Etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*, pp. 17-164. La Paz.: Campo Iris.
- Mora, D. 2005b. Modelo didáctico interdisciplinario y dialéctico. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D. (2008). *Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos*. Integra Educativa, Vol. 1, N° 2, mayo-agosto, pp. 13-88.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. México: Anthropos
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morin, E. (1999). *El Método III. El Conocimiento del Conocimiento* Tercera edición. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Morin, E. (2001a). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral. Los tres mundos.
- Morin, E. (2001b). *Los siete sabores necesarios para la Educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *Sur l'interdisciplinarité. L'Autre Forum, mai*. Trad. Oly Olmos. En http://morin_interdisciplinarite_021103, pp.5-10. consulta: 3-8-2008-
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, (2005). *Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2005-2030*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, (2005). *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI)*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, (1983). *Resolución N° 12. Política para la formación docente*. Caracas: autor.
- Ministerio de Educación, (1984). *Prexforndo-Pronafordo*. Memorias. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, (1997). *Currículo Básico Nacional. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional*. Dirección de Educación Básica. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes, (2002). *Currículo Básico Nacional de Educación Inicial*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Deportes (2004a). *La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Caracas: Talleres Intenso.
- Ministerio de Educación y Deportes (Agosto 2004a). *La Educación Bolivariana*. Venezuela: Serie Educación como Continuo Humano, No. 1/6. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004b). *Escuelas Técnicas Robinsonianas*. Caracas: Talleres Intenso.
- Ministerio de Educación y Deportes (Octubre 2004c). *Plan Liceo Bolivariano, Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas: Autor.
- ANTES ERA B
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación Inicial. Bases Curriculares*. Caracas: Noriega.

- Ministerio de Educación y Deportes (s.f). *Escuelas Bolivarianas, Bases conceptuales y operacionales*. Documento Mimeografiado. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deporte (s.f.) *Planificación educativa en el séptimo grado bolivariano*. Caracas: Autor.
- Mejía, M. (1993). *Nuevos tiempos, nuevos maestros, en búsqueda de un perfil*. Contexto & Educación, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 62-72. Editora: UNIJUÍ.
- Messina, G. (1997). *Cómo se forman los maestros en América Latina*. Proyecto Principal de Educación. Boletín 43, agosto: OREALC-UNESCO
- Montero, M. (1997) (1era edición 1984). *Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano 4ª edición*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2005a) *Pasado, presente y futuro de la didáctica general. Consecuencias para la didáctica interdisciplinaria y de las matemáticas*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005b) *Transformación y desarrollo curricular. Supuestos básicos para la conformación de un modelo didáctico crítico e interdisciplinar*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005c). *Modelo didáctico interdisciplinario y dialéctico*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005d) *Didáctica crítica y educación crítica*. En David Mora Coord., *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*, pp.17-164. Bolivia: Campo Iris.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nicolescu, B. (1998). *The transdisciplinary evolution of the university. Condition for sustainable development*. Rencontres transdisciplinaires N° 12, February 1998. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12.c8.htm>. consulta: 7 de Agosto, 2007
- Nicolescu, B. (2001). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. En N. Núñez- Dentín & M. Martínez (Coords.), Segunda jornada dialógica. A propósito de: procesos pedagógicos, complejidad y bio-ingeniería del aprendizaje. Investigación, postgrados

- y nuevas estructuras para la transdisciplinariedad (pp. 247-249). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Not, L. (1998), *Las pedagogías del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, N. (2001). *Políticas, saberes, lógicas, realidades y valores: Un ejercicio de imaginación por la Universidad del XXI hacia la transdisciplinariedad*. Primeras Jornadas de reflexión de políticas académicas. Vicerrectorado Académico. Comisión Central de Currículo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Núñez, N (2003). *Currículum transdisciplinario: to be and not to be, “avances, dificultades, incertidumbres y complejidades”*. Reflexiones del 2001 revisadas para publicación en el 2003. THARSIS, año 7, VOL. 4, N° 14, julio-diciembre, pp. 23-45.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC /UNESCO 2006 *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa* coordinación: Magaly Robalino campos y Anton Körner. Santiago de Chile, Chile. Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>. consulta: 07/11/08
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, (2009). *XIX Conferencia Iberoamericana de Educación. Educación e innovación*. Lisboa, 20 de abril. Disponible en <http://www.oei.es/xixciedec.htm> consulta: 07-06-09
- Organización Mundial de las Naciones Unidas, ONU, (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. En <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/dudh.htm>. consulta: 08/08/08
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. 26 al 28 de abril, Dakar, Senegal. Disponible en www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf Consulta: 07-07-2008.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU, (2000). *Declaración del milenio del año 2000. Cumbre del Milenio. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, 8 de septiembre. En <http://www.un.org/spanish/milenio/index.html>. consulta: 03/07/08
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2007) Mensaje conjunto con motivo del día mundial de los docentes. 05

- de octubre, 2007. *SEÑAL UNESCO MERCOSUR* Año 3, N° 9 Octubre 2007, Boletín de la oficina regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. Representación de la UNESCO ante El MERCOSUR. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/newsletter/SEGNAL09-menos2.pdf> consulta: 07-03-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2007). *Recomendaciones, Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II*, Buenos Aires, 29 Y 30 de marzo. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/recomendacionesBsAs.pdf> consulta: 07-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2007). *Recomendaciones, Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II*. Buenos Aires, 29 y 30 de 2009. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/recomendacionesBsAs.pdf> consulta: 08-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008. Primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen ejecutivo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO-OREALC. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/resumen_serce.pdf. consulta: 15/05/09
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2009). *Manifiesto para la creación de un modelo pedagógico integral*. Cátedra UNESCO de la Comunidad de Madrid, I Ciclo Conferencia, 17 de abril. Disponible en <http://www.tendencias21.net/ciclo/archives/2009/4/> consulta: 12-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2009) *II Conferencia mundial sobre educación superior*. Paris, 5 al 8 de Julio, 2009. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve> consulta: 17-07-09.
- Orozco, I. (1993). *Formación, actualización y perfeccionamiento docente. Contexto & Educación*, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 94-103. Editora: UNIJUÍ.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: ESPSA CALPE
- Ovelar, N. (2001) *Hacia una pedagogía crítica como opción y desafío. Aportes para la discusión sobre las concepciones histórico-críticas en pedagogía*. Trabajo presentado

- como requisito para optar a la categoría de Profesor Asistente de la Universidad Central de Venezuela. Trabajo inédito. Caracas: Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Ovelar, N. (2004). *Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica*. EDUCERE, año 8, N° 27, pp. 453-460.
- Pascual, C. 2002. La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, abril, pp. 123-135. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiartcodigo=250585> Consulta: 05-03-08.
- Peat, F. (1989/1987) *Sincronicidad. Puente entre mente y materia* 2ª ed. Barcelona: Cairos.
- Peñalver Bermúdez, L. (2007). *La formación docente en Venezuela*. Estudio diagnóstico. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Perera, F. s.f. *La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. ISP. “Enrique José Varona”, mimeografiado. La Habana.
- Pérez, A. (2006) *Educación, ética y contemporaneidad*. Educere, año 10, N° 32, enero-marzo, pp.77-81.
- Pérez Gómez, A. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Madrid: Zero.
- Pérez Gómez, A. (1981). *Piaget y los contenidos del currículo*. Cuadernos de Pedagogía, 78, VI, pp. 23-32.
- Pérez, A. (1993) *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, ed. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª ed., pp.398-429. Madrid: Morata
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, R. 2008. *El paradigma humanista en la ecopedagogía latinoamericana de Paulo Freire*. En Proyecto político-pedagógico de Paulo Freire. Rosa María Pérez de Santos y María Gorety Rodríguez de Marín (Comp. y Coautoras). Magno Evento Internacional Paulo Freire UCV. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pérez, P. y Ponce, (C.), (2004) *Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas*. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2), pp. 1-24. Disponible <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82ART2.pdf>. consulta: 3-7-2008

Piaget, J. (1979). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias* En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.), *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.

Piérola, V. (1987). *Formación docente en América Latina y Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

Pinar, W. (1983) *La reconceptualización de los estudios del currículum*. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.231-241. Madrid: Akal.

Pizarro, B. 2003. *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.

Pogré, P. & Merodo, A. 2006. *La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. Un modelo disciplinar en la formación de profesores*, pp. 57- 110. En M. Robalino y A. Köner (Coords.), *Modelos Innovadores*, OREALC-UNESCO. Disponible en http://redutp.googlepages.com/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf#page=57 Consulta: 04-03-008.

Pogré, P. (2006) *Currículo y docentes*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible http://www.unesco.d/medios/biblioteca/documentos/curriculo_paula_pogre.pdf. consulta: 11/11/07

Polanyi, M. (1966). *El estudio del hombre*. Buenos Aires: Paidós.

Polo, M. (2003) *Transversalidad curricular*. THARSIS, vol. 4, N° 14, julio-diciembre, pp.97-112

Polo, M. (2006). *Perfiles profesionales por competencia ¿qué cambió?* Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y

Educación de la Universidad Central de Venezuela, del 13 al 16 de noviembre de 2006. Caracas.

- Popper, K. (1962), *La lógica del descubrimiento científico*. Madrid: Tecnos.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portillo, G. & Bustamante, S. (1999). *Educación y legitimidad. 1870-1990*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. Traducido por Gladys Arango. Bogotá: McGraw-Hill Interamerican.
- Puebla, R. (s.f). *Neurociencias en la educación*. Disponible en <http://www.ub-extension.cl/MagisterEducacionI/textos/CIENCIAS%20COGNITIVAS/Las%20Neurociencias%20en%20la%20Educacion.pdf> consulta: 10-10-08
- Prieto Figueroa, L. (1954). *El concepto de líder, el maestro como líder*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto Figueroa, L. (1976). *Los maestros, eunucos políticos*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Prieto Figueroa, L. (1980). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto Figueroa, L. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Prigogine, Y. (1994). *¿El fin de la ciencia?* En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, pp.37-66. Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, Y. y Stengers, I. (1983). *LA NUEVA ALIANZA. La metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Quiñones, A. y De Miguel, M. 2008. *La interdisciplinariedad en el currículo de la educación superior*. PLURES-Humanidades, Ribeirao Preto, N° 10, pp.11- 23. Disponible en <http://www.mouralacerda.edu.br/arquivos/publicacoes/plures/plures-10-2008.pdf#page=12> Consulta: 03-03-09.
- Rada, D. (2008). *Perfil pedagógico del docente en servicio de Educación Especial: Caso Centro de Atención Caracas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Póster en V Encuentro

Internacional de la RED KIPUS, RED Docente de América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.redem.org/boletin/files/poster11.jpg>, Consulta: 11-11-08.

Ramírez, T. (2005) *El docente venezolano frente a su trabajo. Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, 2000. Decreto N° 1.011 de fecha 4 de Octubre de 2000, Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de Octubre de 2000.

República de Venezuela. Ministerio de Educación, (1996), *Resolución N° 1. Política de formación docente*. Caracas: autor.

República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior- Ministerio de Educación y Deportes-Universidad Bolivariana de Venezuela-Fundación Misión Sucre. (2005) *Programa Nacional de formación de educadores*. Caracas: Autores.

República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, (2009). Educación Superior. *Plan sectorial 2008-2013*. Disponible en http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/plan_sectorial.pdf. consulta: 12/05/09

República Bolivariana de Venezuela, Comisión Nacional de Currículo, CNC, (2009). Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Nacional de Currículo. 16 y 17 de abril, Universidad de Zulia. Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades. Disponible en <http://web.ucv.ve/curricular/Reunion%20CNC.html> consulta: 03-07-09.

Ríos, M. 2008. Estrategias para la educación comunitaria y su vinculación con el método de la práctica social de Paulo Freire. Ponencia presentada en el Magno Evento Internacional Paulo Freire Y x Aniversario de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad. Caracas, 11 al 14 de febrero. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

Rodríguez, N. (1983). *Criterios para el análisis del diseño curricular*: Cuadernos de Educación, 102, 13-101.

Rodríguez, N. (1991) *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: DOLVIA, C.A.

Rodríguez, N. (1992) *Una propuesta alternativa para la formación d docentes de preescolar y básica*. Revista de Pedagogía, Vol. XIII, n° 29, 9-16.

Rodríguez, N. (1993). *La formación de docentes en Venezuela*. Revista Contexto & Educación, año 8, n° 31, 39-61.

- Rodríguez, N. (1996). Cooperación y pedagogía. *Revista de Pedagogía*, XVII, 47, 9-25.
- Rodríguez, N. (2002). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Mimeografiado. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, XXV, 73, pp. 189-2009.
- Rodríguez, N. (2007) *Prácticas docentes y mejora en la escuela*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), VOL. 5, N° 5e, pp. 21-26.
- Rodríguez, N. (S.f.) *Currículo y diseño curricular: la modificación de planes de estudio en la escuela superior*. En L. Bravo, (Comp.), *Lecturas de educación y currículo* (pp. 163-187). Caracas: Biósfera.
- Rodríguez, N. & Santacruz, D. (1980). *Hacia una vinculación del estudio y el trabajo: Una experiencia en la cátedra de información educativa y ocupacional de la Escuela de Educación de la UCV*. *Temas de Educación*, julio, I (2), pp. 80-93.
- Rodríguez, V. 2005 *Pedagogía integradora: los retos de la educación en la era de la globalización*. México: Trillas.
- Rodríguez, S. (1975a). *Luces y virtudes sociales*, Obras completas. Tomo II. Colección Dinámica y Siembra. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S.(1975b). Obras completas. Tomo I y II. Colección Dinámica y Siembra. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, T. (2006).Hacia un modelo para evaluar el currículo de la UPEL formadora de docentes creativos. Tesis para optar al título de Doctor en Educación no publicada. Universidad Santa María, Caracas, Venezuela.
- Russell, B. (1975). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, H. (1993). *Modernización educativa y conflicto social. Epílogo*. En Albornoz Orlando (Ed.), *La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI*, pp.395-410. Mérida: Fondo editorial Fermentum.
- Ruíz, L. (2002/1997). *Aproximación a la integración superior del saber* Tercera reimpresión. En Sergio González, Comp. *Pensamiento Complejo*. En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos, pp. 75-102. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ruíz, D. y Peña, P. (2006). *La formación docente: entre la indiferencia y la seducción*. Educere, 10 (32): 49-53. Disponible en: <http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere>. consulta: 2007, febrero 7.
- Salazar, D. (2004). *Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Salazar, S. (2005) *El aporte de la neurociencia para la formación docente*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol 5, N° 1 Disponible http://www.penj-gate.com/Articlelist.asp?Source=1&Journal_ID=122427 consulta: 07-11-08
- Saneugenio, J. A. (1991). *Interdisciplinariedad y sistemas en educación*. Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Sinaceur, M. (1983). *¿Qué es la interdisciplinariedad?* En T. Bottomore (Coord.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, pp.23-31. Madrid: Tecnos-UNESCO.
- Schawb, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: Ateneo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. *Perspectivas of currículo*. Evaluatio, 39-83. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp.1-30. Disponible <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. consulta: 07/11/2008
- Soto, A. y Errázuriz, J. s.f. Aportes de un enfoque interdisciplinario en la formación inicial docente. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 5. Disponible en: http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos:educativos:n5_articulo_05.html Consulta: 08-03-08.
- Sloan, D. (sf.) *Conocimiento, educación y valores humanos: hacia el descubrimiento de la totalidad*. En L. Bravo (Comp., Trad.), *Lecturas de educación y currículo* (pp.81-95). Caracas: Biósfera.

- Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física*. Traducción Valerio Vales. Buenos Aires: Albastros.
- Spradley, J. (1980). *Observación participante*. New York: Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. 1989. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Argentina: Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L. (sf.) *Conocimiento, educación y currículo*. En L. Bravo (Comp., Trad.), *Lecturas de currículo y educación* (pp.68-80). Caracas: Biosfera.
- Taylor, J. y Alexander, W. (1970). *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2008) Discurso de apertura de las XVIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 34ª Feria Internacional del Libro, realizada el 21 de abril de 2008, en Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, P.1, Comunicación y Prensa, Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO. Editorial UNESCO/Escuelas Asociadas a la UNESCO. Disponible http://www.me.gov.ar/dnci/conaplu/docs/boletin_abril08.pdf. consulta: 11/11/08
- Téllez, M. (1997). *Los dos finales de siglo latinoamericanos y la idea de educación como asunto público*. En M. Téllez (Coord.), *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina*, pp.303-3310. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

- Tenti, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires Siglo Veintiuno.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse análisis*. London: Sage.
- Torres, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. Perspectivas*, Vol. XXX, (2) (Nº 114). Ginebra: UNESCO. En www.fronesis.org. consulta: 7-7-2007.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Tovar, A. (2008). *Neurociencias y aprendizaje: Descubrir el enorme poder de estimular los neurotransmisores en el aula (...)*, pp. 9-10. En *Neurociencias en el aula. Un nuevo horizonte en educación. I Jornada de Neurociencias en el aula*, 19 y 20, agosto, Caracas. Auspiciantes Universidad Central de Venezuela- Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Torres, J. 1992. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tunnermann, C. (2008b) Entrevista al Dr. Carlos Tunnermann Bernheim Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno161/boletinno161.html>. consulta: 12/12/08
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). Vicerrectorado de Docencia. *Políticas de Investigación*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000). Vicerrectorado de Docencia. *Políticas de Docencia*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2002). *Evaluación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Lineamientos Generales*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Reglamento General*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). Vicerrectorado de Extensión. *Políticas de extensión*. Caracas: Autor.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005.) Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado en la UPEL. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2011*. Aprobado en el Consejo Universitario N° 296 de fecha 08/05/07. Caracas: Autor.
- UNESCO, (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*. En http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf. consulta: 05/07/08
- UNESCO, (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Autor.
- UNESCO-OREALC, (1996). *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 41, diciembre, pp. 3-7. Chile: AUTOR.
- UNESCO, (1996). *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana. www.unesco.org. Consulta: 27 Noviembre, 2007
- UNESCO, (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Autor.
- UNESCO, (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI*. Visión y Acción. París: Autor.
- UNESCO-OIE, (1998). *La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su conjunto*. París: Autor.
- UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005. *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Resumen. En http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf. consulta: 03-07-08.
- UNESCO/IESALC, (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible*. Disponible http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2001%20Didriksson.doc consulta: 12-11-08

- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, (2008). Declaración de la UDUAL. Ecuador, 22 mayo, 2008, Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en www.udual.org Consulta: 12-03-09.
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, (2009). Prontuario de la UDUAL. Santo Domingo, República Dominicana, 9 y 10 marzo, 2009, Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocumentos/agendaUDUAL_Rafael_Cordero_texto.pdf consulta: 05-07-09.
- Uslar Pietri, A. (1969). *En busca del Nuevo Mundo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. 2000. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. 2005/ 2000. El discurso como interacción en la sociedad, pp. 19-66, 2ª Reimpresión. En T. Dijk (Comp.) El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Vasconi, T. 1975. Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. *Cuadernos de Educación*, 12 y 13.
- Vattimo, G. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Vegas, R. (1981). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1944*, En Rafael Fernández Heres, Memoria de Cien Años. La educación venezolana de 1830 a 1980, Tomo V, pp.496-717.
- Venezuela, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). *Proyecto Educativo Nacional*. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas: CENAMEC.
- Venezuela, Ministerio de Ciencia y Tecnología (2001). *Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación*. Caracas: Autor.
- Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2003). *Aportes para la reflexión en torno a la discusión curricular*. Caracas: Autor.
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y El Caribe. En CRES 2008, Tendencias de la

educación superior en América Latina y El Caribe, pp.1-52. Disponible en http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO_07_Villanueva.doc consulta: 03-03-09

- Vygotski, L. (1986). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo en los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1997). *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la realidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Young, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.
- Zemelman, H. (1993). *Conocimiento y conciencia. Verdad y elección*. En J. Osorio, L. Weninstein (Eds.), *El corazón del arco iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Antioquia: Siglo del Hombre.

DEDICATORIA

A mi amado Jesucristo, mi gran inspiración, mi amor, mi norte, mi sustento, por él y para él son todas las cosas. ¡Gloria a Dios!

AGRADECIMIENTO

A mi Dios Amado quien por su gracia ha obrado este milagro.

A mi esposo Nehemías, por su amor y apoyo durante esta maravillosa experiencia.

A mi tutora la Dora. Rosa Amaro de Chacín, por su valiosa asesoría y su imponderable dedicación.

A mis familiares por su paciencia, comprensión y confianza.

A Regina Mazzini, fiel amiga quien me brindó su inestimable apoyo en la concreción de este propósito.

A mis hermanos y hermanas por sus oraciones y sustento espiritual.

A cada una de las personas que me acompañaron en este enriquecedor caminar.

A los docentes y especialistas por compartir sus conocimientos y experiencias para sustentar el estudio y brindar un sendero para la educación.

RESUMEN

El deterioro de los programas universitarios de formación docente, estrechamente asociados a problemas en la calidad del docente, es un tema recurrente en los encuentros nacionales e internacionales de carácter educativo, que plantea la imperiosa necesidad de revisar el marco curricular que le sirven de soporte. Por una parte, los programas de formación docente que se apoyan en diseños curriculares sustentados en una lógica disciplinar y tradicional, se traducen en prácticas formativas desintegradas y desintegradoras como consecuencia, del enfoque fragmentario, mecanicista y su desvinculación del contexto en el cual operan. Por otra, las debilidades, no sólo en la enseñanza de la Pedagogía Crítica sino en su consideración como ciencia fundante y nuclear en las propuestas curriculares de formación docente, que repercute negativamente en la identidad del profesional de la docencia y en el desarrollo de una ciencia construida en la reflexión-acción-reflexión del docente en su práctica pedagógica cotidiana, para contribuir al desarrollo de una pedagogía nacional y auténticamente latinoamericana. Por estas razones, el presente estudio titulado “La Pedagogía Crítica, el Paradigma de la Complejidad y el Currículum de Formación Docente en Venezuela”, se inscribe en el marco de la formación docente y tiene el propósito profundizar en la visión del problema desde la perspectiva de docentes y especialistas para luego construir una propuesta, -que responda al sentir, las características y las necesidades institucionales y nacionales, a partir del análisis de los testimonios de docentes y especialistas,- orientada hacia la aproximación a la fundamentación del diseño curricular de formación docente desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad. Para alcanzar tal propósito se desarrolló una investigación documental con el objeto de analizar las fuentes escritas (Diseño Curricular de la UPEL, teorías e investigaciones) y de campo (a través de la consulta directa de opiniones sobre el tema objeto de estudio). Entre las técnicas para el registro de la información se empleó la entrevista y para el

procesamiento de los datos específicamente orientados al análisis de las necesidades de formación, se empleó como método la teoría fundamentada y la codificación axial. Este procedimiento favoreció que a partir de los testimonios, la configuración de subcategorías, categorías y dimensiones, emergiera la teoría sustantiva de la información. Los resultados se obtuvieron a partir del contraste (triangulación) del análisis del discurso pedagógico del diseño curricular (escrito) de la UPEL, los testimonios de los informantes (docentes y especialistas), la observación participante, el análisis de los documentos y el referente teórico desarrollado, lo cual permitió la delimitación de las necesidades de formación que sirvieron de soporte a la propuesta aludida. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por tres docentes de la UPEL y tres especialistas, así como la investigadora como “participante completo”. Las conclusiones derivadas del estudio revelaron: a) predominancia de un enfoque curricular disciplinar y fragmentario, orientado hacia la especialidad, con clara disociación entre la teoría y la práctica; b) escasa pertinencia contextual y académica; c) insuficiente actualización, a la luz de las nuevas tendencias en lo concerniente a la formación docente y con los avances de las ciencias y los nuevos roles de la profesión docente y de las Universidades en los escenarios emergentes. No obstante, se determinaron necesidades de formación asociadas al pensamiento crítico-reflexivo, la interdisciplinariedad, los valores y el enfoque de la Pedagogía Crítica entre otras necesidades, que justifican la propuesta antes señalada.

INDICE

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN	iii
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I: EL PROBLEMA	6
1. Planteamiento del problema	6
2. Importancia y justificación de la investigación	17
3. Propósito de la investigación	29
Capítulo II: LA FORMACIÓN PARA EL DOCENTE DEL SIGLO XXI EN VENEZUELA. UNA REVISIÓN TEÓRICA.	30
1. Antecedentes de la investigación	31
2. La Pedagogía, sus características epistemológicas y la formación docente	36
2.1. Pedagogía: Ciencia de la Educación.	38
2.2. Pedagogía y sistemas de pensamiento	43
2.3. Pedagogía: Relación con la sociedad y producción de conocimiento y modelos pedagógicos	49
2.4. Pedagogía: Ciencia Interdisciplinaria	52
2.5. Pedagogía e historicidad	55
2.6. La Pedagogía: Relación sujeto-objeto	58
3. Pedagogía y Educación: Teoría y prácticas educativas	62
4. Teoría Crítica, Pedagogía Crítica y Currículum de Proceso para abordar la Formación Docente.	71
4.1. Teoría Crítica	73
4.2. Pedagogía Crítica	80
4.2.1. Definición	80
4.2.2. Antecedentes de la Pedagogía Crítica	82
4.2.2.1. Escuela Nueva	82
4.2.2.2. Otros	84
4.2.3. Principios de la Pedagogía Crítica.	85
a. Relación teoría y práctica.	85
b. Racionalidad Crítica Dialéctica.	86
c. Contextualización.	86
d. Investigación-acción colaborativa emancipadora	87
e. Finalidad Ética.	87

ÍNDICE (continuación)

4.2.4.	La Pedagogía Crítica como fundamento y eje del diseño y desarrollo curricular de la formación del docente.	87
4.2.4.1	Formación pedagógica.	89
4.2.4.2.	Relación teoría-práctica e interdisciplinariedad	93
4.2.4.3.	Currículum de procesos	95
5.	La complejidad: La interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Una mirada hacia la formación del docente en el siglo XXI.	98
5.1.	La interdisciplinariedad en la formación del ser humano: algunas ideas acerca de su origen y devenir.	100
5.2.	Definición de interdisciplinariedad.	102
5.3.	Modalidades de la interdisciplinariedad	106
5.4.	Fundamentación epistemológica de la interdisciplinariedad.	114
5.4.1.	Conocer	116
5.4.2.	Conocimiento	119
5.4.3.	Ciencia	121
5.4.4.	Lógica de la ciencia	125
5.4.5.	Visión ontológica sistémica	128
5.4.6.	Principio gnoseológica de complementariedad.	130
6.	El currículum: elementos teóricos y técnicos que lo constituyen	133
6.1.	Concepción curricular	136
6.1.1.	Origen del concepto currículum	136
6.1.2.	El currículum como curso de estudio	137
6.1.3.	El currículum como sistema tecnológico	138
6.1.4.	Currículum como experiencias de aprendizaje	139
6.1.5.	Currículum como solución de problemas	140
6.1.6.	Currículum como proyecto	141
6.2.	Teoría curricular	145
6.2.1.	Paradigma tecnológico	147
6.2.2.	Perspectiva humanista o reconceptualista	149
6.2.3.	Teoría crítica del currículum	151
6.3.	Componentes curriculares	154
6.3.1.	Diseño curricular	155
6.3.1.1	Modelo por objetivos	157
6.3.1.2.	Modelo de procesos	157
6.3.1.3.	Bases del currículum	160
6.3.1.4.	Fundamentos del currículum	161
6.3.2.	Desarrollo curricular	162
6.3.3.	Evaluación curricular	165
6.3.3.1.	Modelo Tyleriano	166

ÍNDICE (continuación)

6.3.3.3. Modelo C.I.P.P.	168
6.3.3.4. Modelo orientado al consumidor	169
6.3.3.5. Modelo respondente	170
6.3.3.6. Modelo de investigación	171
Capítulo III: MARCO METODOLÓGICO	174
1. Enfoque epistemológico	174
2. Tipo y diseño de la investigación.	179
3. Unidad de análisis y participantes.	184
4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	187
5. Procedimiento para el análisis e interpretación de la información	193
Capítulo IV: UNA EXPERIENCIA DE ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA, EN EL ESTUDIO Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE.	202
1. Diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y de su implementación.	203
1.1. Análisis externo del diseño curricular de la UPEL.	204
1.2. Análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y de su implementación.	217
1.3. Análisis de las necesidades de formación docente en la UPEL.	300
2. Conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y de su implementación	316
Capítulo V: CONSTRUCCIÓN DE LA APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR PARA FORMAR EL DOCENTE DEL SIGLO XXI, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD.	321
Consideraciones preliminares.	321
1. Marco conceptual.	322
2. Fundamentos o Principios curriculares	324
2.1. Plano teleológico.	325
2.2. Plano axiológico.	356
2.3. Plano epistemológico.	370
3. Misión y Visión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).	388
4. Definición de la carrera docente.	389
4.1. Momento retrospectivo	389
4.1.1. Una mirada desde el escenario internacional.	390
4.1.2. Una mirada desde el escenario nacional.	399
4.2. Momento vigente.	415

ÍNDICE (continuación)

4.2.1. Caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científicos – tecnológicos, su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente	415
4.2.2. Necesidades de formación en el corto plazo.	436
4.3. Momento prospectivo.	457
4.3.1. Necesidades de formación prospectivas.	459
5. Caracterización pedagógica.	473
REFERENCIAS	485
ANEXOS	486
LISTA DE CUADROS	
LISTA DE GRÁFICOS	
ENTREVISTAS	D C

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Comparación entre Teoría Tradicional y Teoría Crítica	74
Cuadro 2. Esquema de categorización de las unidades de análisis	202
Cuadro 3 Organización de la estructura curricular	214
Cuadro 4 Resumen general del componente bases del currículo	226
Cuadro 5. Resumen general del componente .Fundamentos del currículo	235
Cuadro 6 Resumen del componente concepción del currículo	240
Cuadro 7 Resumen del componente Propósitos del Currículo	249
Cuadro 8 Resumen del componente perfil del egresado	256
Cuadro 9 Componente organización y estructura curricular. Criterios y categorías	262
Cuadro 10 Resumen del componente organización y estructura curricular	270
Cuadro 11 Resumen del componente Plan de Estudio	285
Cuadro 12 Resumen del componente Programas de Estudio	296
Cuadro 13 Necesidades de formación docente en la UPEL, desde la perspectiva del docente del siglo XXI Y las tendencias actuales	302
Cuadro 14 Necesidades de formación en el corto plazo para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Especialista 1.	305
Cuadro 15 Necesidades de formación en el corto plazo para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Especialista 2.	307
Cuadro 16 Necesidades de formación en el corto plazo para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Especialista 3	309
Cuadro 17 Necesidades de formación prospectiva para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Especialistas 1, 2 y 3	311
Cuadro 18 Diagrama integrador de las relaciones entre los testimonios de docentes y especialistas correspondientes en cuanto a las necesidades de formación para el docente en la UPEL	313

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 La pedagogía, sus características epistemológicas y La formación docente	37
Gráfico 2 Pedagogía y educación: teoría y prácticas educativas	63
Gráfico 3 Teoría crítica, pedagogía crítica y currículum de procesos, para abordar la formación docente	72
Gráfico 4 La complejidad: La interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Una mirada hacia la formación del docente en el siglo XXI	99
Gráfico 5 Modalidades de la interdisciplinariedad	110
Gráfico 6 El currículum: elementos teóricos y técnicos que lo constituyen	135
Gráfico 7 Tipo de investigación	180
Gráfico 8 Diseño de la investigación	183
Gráfico 9 Unidad de análisis y participantes	186
Gráfico 10 Técnicas e instrumentos de recolección de información	192
Gráfico 11 Procedimientos para el análisis e interpretación de la información	207
Gráfico 12 Diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación: momentos del análisis del discurso pedagógico	203
Gráfico 13 Organización curricular del componente de práctica profesional	218
Gráfico 14 Análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y de su implementación	223
Gráfico 15 Componente de formación pedagógica	248

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

La búsqueda incesante del ser humano por mejorar su vida en todos los ámbitos continúa siendo una meta permanente. Uno de éstos lo constituye la educación, factor primordial para alcanzar elevados niveles de vida, premisa que se destaca en el Informe que Delors presentó ante la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, de la UNESCO en 1996, al afirmar que "[...] de la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad [...]. Hoy está cada vez más arraigada la convicción de que la educación constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar el futuro" (López, 2000, p.119).

Con miras a lograr la referida meta, diversos investigadores -filósofos, antropólogos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, ideólogos y politólogos, entre otros-, de distintas partes del mundo han abordado el estudio del fenómeno educativo desde perspectivas diferentes. Estas aportaciones han configurado una rica plataforma teórica que, hoy en día, orienta la conceptualización, el planeamiento y la praxis educativa. Sin embargo, es posible advertir, en tales estudios, como común denominador la crisis de la educación.

La Conferencia Mundial "Educación para Todos", realizada en Dakar (Senegal) en el año 2000, reveló que las metas educativas propuestas en el evento de Jomtien en 1991, no se habían cumplido cabalmente. A decir de Cantiva (2001):

la educación mundial no produjo ningún avance significativo: 117 millones de niños y niñas seguían al margen de la escuela [...]; en cerca de 60 países que realizaron operativos de evaluación de aprendizaje, sólo el 5% de los alumnos de primaria lograron alcanzar o sobrepasar el nivel mínimo de aprendizaje [...]; la débil formación de los docentes como causa de la baja calidad de la educación. (p.88)

El análisis realizado por Cantiva (*op. cit.*), muestra que las metas propuestas se han prorrogado por más de diez años y que los sistemas educativos de las diversas naciones aún no dan respuesta para alcanzar una educación de calidad para todos. Se evidencia que no hay equidad en el acceso a la escuela, así como la existencia de deficiencias en el aprendizaje de la mayoría de la población estudiantil evaluada, lo que se traduce en repitencia y deserción escolar. Del mismo modo, se da cuenta de las debilidades en la formación de los docentes como un obstáculo para el logro de la calidad en la educación, por lo que se requiere un esfuerzo por parte de la Educación Superior, con vistas a garantizar la formación de docentes que coadyuven en el desarrollo de un proceso de aprendizaje y enseñanza innovadores y de calidad.

En el transcurrir de los años la problemática de la educación aún persiste, da cuenta de ella el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE), (UNESCO, 2008), en el que participaron 16 países de América Latina y el Caribe (Argentina, Guatemala, Brasil, México, Uruguay, Chile, Nicaragua, Colombia, Panamá, Costa Rica, Paraguay, Cuba, Perú, Ecuador, República Dominicana, El Salvador y el Estado mexicano de Nuevo León). En él se analizaron los resultados educativos y los factores asociados a los procesos de enseñanza aprendizaje, entre otros aspectos, en que los estudiantes obtienen aquellos resultados. Así, en el SERCE (UNESCO, 2008), se muestra que:

hay importantes porcentajes de estudiantes que no superan el primer nivel, más del 40% en Matemática 3er grado y en Ciencias, 32% en Lectura de 3er grado y más de 15% de los estudiantes en Matemática y Lectura de 6º grado. Esto significa que estos estudiantes pueden realizar sólo las tareas de menor complejidad de las propuestas en el SERCE. (p.51)

Estos resultados revelan que una buena parte de los estudiantes no alcanzan el nivel de rendimiento exigido para lograr su inserción en el espacio académico y laboral de la sociedad, por lo que se demanda aunar esfuerzos para mejorar el

rendimiento del educando en la región. El SERCE destaca la importancia de los docentes para mejorar la educación, lo cual ha sido ampliamente ratificado en diversos escenarios internacionales, por lo que resulta conveniente tener en cuenta que la formación del docente se mantiene “invariable en la mayoría de los casos” (OEI, 2008, p.92). Ello conlleva a redimensionar su formación para que la enseñanza favorezca el aprendizaje e impulse el desarrollo de las potencialidades del educando que se requiere en esta era de cambios, de globalización y de conocimiento.

Asimismo, el editorial del boletín SEÑAL (UNESCO, 2007), subraya que en el ámbito de la educación mundial la “[...] escasez cada vez mayor de profesores calificados constituye el principal obstáculo a la realización de estos objetivos [del Milenio]. La UNESCO calcula que en 2015 el mundo necesitará “unos 18 millones de nuevos maestros” (p.2). Es menester, entonces, realizar esfuerzos orientados a la formación de docentes con las calificaciones requeridas actualmente y a futuro, pues el educador constituye el agente fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000), relacionados con la educación, así como las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008). En resumen, para lograr una educación de calidad para todos a lo largo de la vida es importante propiciar en la formación inicial del docente el desarrollo de competencias que favorezcan, en su actuación profesional, el aprendizaje de calidad en los estudiantes de diversas culturas y contextos.

Con respecto a la situación de la educación superior en América Latina y el Caribe, Villanueva (2008), expresa que “los indicadores de la región son concluyentes: por cada 11 estudiantes egresa 1 (mientras que en los países desarrollados la relación es 4 a 1)” (p.24). Esta problemática se traduce en merma del capital social requerido para impulsar el desarrollo en los países de América Latina, con especial repercusión en los más pobres, por lo que se requiere la participación conjunta de las autoridades ministeriales y las instituciones de educación superior en la planificación y ejecución de políticas educativas y mecanismos que busquen asegurar la formación de egresados que demanda la sociedad de hoy, así como su

inserción laboral. Asimismo, Villanueva ampliando las características de la referida situación sostiene que:

[...], de acuerdo con un informe reciente del Banco Mundial, en muchos países latinoamericanos, las brechas en logros académicos entre los estudiantes son producto de la alta desigualdad social entre ellos. Por otra parte destaca: a) Los países latinoamericanos están entre los de menor rendimiento académico en la evaluación internacional de estudiantes en materias como matemática. b) Hay un enorme porcentaje de estudiantes cuyo rendimiento está por debajo de los niveles mínimos en todas las materias. c) Pocos estudiantes en la región completan sus estudios con una educación internacionalmente competitiva. (p.30)

Esta afirmación revela que la inequidad es un factor que afecta el aprendizaje de la población escolar con menos recursos económicos. Ello conlleva acometer acciones para la solución integral (socio-económica-educativa) de la situación, que aborden las carencias con respecto a la alimentación, la educación de los padres, las condiciones de la vivienda, el equipamiento del hogar de donde procede el educando, pues estos elementos son una rémora para que la educación de calidad alcance a aquella población. Actualmente se han incrementado las inequidades en el ámbito de las condiciones económicas y sociales en una mayor proporción de la población, así como en lo que respecta a raza, género, etnia, ubicación geográfica (frontera, rural, entre otras), lo que exige resolver estas desigualdades en su contexto para lograr una educación de calidad que incida la vida del educando y de su familia. La educación, en particular la universitaria, debe hacer su contribución para favorecer el desarrollo social y económico como elemento fundamental para el bienestar de la sociedad, así como reducir la discriminación cultural y la exclusión social en la búsqueda de la dignidad de las personas.

Asimismo, en la afirmación de Villanueva (op. cit.), se muestra que las competencias relacionadas con la formación de los estudiantes de América Latina son insuficientes en una proporción muy alta de la población, lo que conduce a reflexionar acerca de la necesidad de redimensionar tanto el currículum de la Educación Inicial, Básica o Primaria, Secundaria y Superior, como el currículum de

formación docente, superando el enfoque memorístico y tradicional, con vista a formar ciudadanos analíticos, críticos, reflexivos y creativos, preparados para resolver situaciones cotidianas como alumnos y en su actuación profesional, con las calificaciones que demanda la sociedad del conocimiento y un mundo globalizado en el que los empleos son precarios e inestables. Esta tarea es ineludible frente a la tendencia hacia la internacionalización de la educación, lo que obliga a la Universidad a incrementar los esfuerzos para favorecer una educación de calidad que permita la movilidad académica de los estudiantes entre las diversas naciones.

Al referirse a la evaluación realizada por la Asociación de Universidades Jesuitas en América Latina (AUSJAL), Gorostiaga (1998), señala que [...] reconoció la responsabilidad de las universidades como 'transmisoras sin análisis críticos y visión ética de unas recetas de desarrollo que nos llevaran a procesos imposibles o indeseables [...], enorme potencial humano dormido por falta de adecuada educación". (p.159)

De manera que las universidades privadas aún están inmersas en las deficiencias que revela la educación, por lo que es necesario que asuman los desafíos de los cambios que exigen una educación crítica, ética y en concordancia con los requerimientos del contexto de América Latina. Las universidades privadas deben entender la importancia de su participación con las universidades oficiales en la búsqueda del desarrollo de las naciones desde la visión de una educación de calidad.

No obstante, la educación privada se ha incrementado en los últimos tiempos, como consecuencia de la expansión y diversidad de la demanda, lo cual se evidencia en las estadísticas del CINDA (2007), quedando en menor proporción las universidades públicas en la mayoría de los países de América Latina. Ello constituye un reto para las universidades públicas y sus currícula que debe abordarse en el marco de la innovación y la transformación para resolver la inequidad y la exclusión en el acceso, así como responder a los cambios generados por la sociedad del conocimiento con criterio de calidad, concentrando esfuerzos en la producción y distribución de conocimientos en la sociedad.

Al presentar una visión acerca de lo que ocurre en materia de formación docente en América Latina y sobre la base del análisis de diversas investigaciones latinoamericanas Messina (1999), afirma:

[...] en América Latina la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje [...], la participación de los profesores se ha restringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente la formación docente sigue siendo una imposición 'desde arriba' [...], podemos conjeturar que las características 'deficitarias' de los estudiantes para profesor son los síntomas de una crisis profunda de la profesión docente [...], carencias en la formación de los docentes en ejercicio, ya que éstos tienden a identificarse con el objetivo de 'enseñar a los niños' y no de que los niños aprendan. (p. 6)

El tradicionalismo que caracteriza al docente en América Latina descrito en la investigación precedente es incompatible con el desarrollo de la docencia como actividad profesional. En el caso del docente que ejerce en instituciones diferentes de la educación superior, se pone de manifiesto el desempeño profesional del docente subordinado a la planificación realizada por los especialistas que ocupan cargos burocráticos, sin oportunidad para participar en la toma de decisiones pedagógicas, en un trabajo cooperativo, colaborativo en el que intervengan docentes, estudiantes, familia y comunidad. Asimismo, el docente pareciera ocupar el protagonismo en lugar de otorgar la preeminencia al aprendizaje del educando, en atención a sus necesidades, intereses y experiencias.

Un diagnóstico acerca de la formación docente en América Latina realizado por Cardelli y Duhalde (2001) revela que:

[...] se destaca el conocimiento de tipo académico y teoricista, y se desprecia la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma. Se da, asimismo, una disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que debe existir en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlo. (p.7)

En el devenir del tiempo, las propuestas curriculares para formar docentes en América Latina evidencian esfuerzos por generar cambios, en cuanto a los aspectos

(entre otros) aludidos en el párrafo anterior, que conlleven a la mejora de la educación. No obstante, los resultados del diagnóstico precedente aún se revelan cinco años después ya que en su investigación Pogré (2006), señala que:

[...] en los diseños curriculares de la formación ha habido en los últimos diez o quince años intentos por lograr que la formación articule estos saberes [saber disciplinar y pedagógico], pero aún así dos tensiones siguen pareciendo de compleja resolución: la relación entre teoría y práctica y la necesaria articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos. (p.6)

La profesión docente supone competencias para enseñar, lo que requiere una redefinición del currículum para formar docentes que establezca relación entre la teoría y la práctica, así como que integren el conocimiento de las disciplinas y el pedagógico durante la carrera y en el ejercicio profesional, por cuanto tal disociación se traduce en deficiencias en el proceso de aprendizaje y enseñanza y por ende, afecta la calidad de la educación. Ello en virtud de que con las aludidas disyunciones se limita la visión de totalidad de la realidad y no se favorece la aplicación del conocimiento pedagógico en la enseñanza de las disciplinas con un enfoque integrador, es decir, se obvia que la esencia de la pedagogía es la relación teoría y práctica, así como la enseñanza. Por ello, las referidas competencias son fundamentales para producir conocimientos y saberes con un enfoque integrador, innovador y creativo en el contexto de la sociedad del conocimiento y de nuestra realidad nacional y regional, con vistas a generar las transformaciones educativas y sociales que exige el siglo XXI.

Los estudios, eventos y documentos, antes mencionados, presentan de manera enfática y explícita una marcada preocupación por el deterioro de la calidad de la educación, concentrando la atención en la formación del docente. Así, se establece una estrecha relación entre ésta y la calidad de los sistemas educativos.

Nuestro país no escapa a la situación de crisis del sistema educativo, aludida en los párrafos precedentes, la cual se expone en el debate sobre educación desarrollado

por instituciones y diversos estudiosos a nivel nacional (CENDES, 2005; Graffe, 2005; Rodríguez y Polo, 2009), entre otros.

Graffe (2005), al aludir a la crisis sostiene que “el enfoque de desarrollo de las políticas públicas en materia educativa se orientan más al abordaje del problema cuantitativo de la necesidad de mejorar la cobertura de la educación venezolana a través de enfoques no convencionales [...]” (p.272). Las políticas educativas de la actual gestión de gobierno han incrementado, de manera sostenida, la matrícula en todos los niveles del sector educativo, sin embargo, queda pendiente alcanzar la calidad de la educación, pues ésta debe ser la meta que direcciona todas las políticas. Por otra parte, la oferta del Estado para favorecer el acceso a la educación de toda la población se implementa, en buena parte, mediante los proyectos denominados “Misiones”, que se encuentran de manera paralela a la estructura del sistema educativo venezolano, por lo que es necesario asumir el desafío de desarrollar la infraestructura requerida para incorporar la población a la educación formal. De manera particular, la formación docente debe ser afrontada por las instituciones de educación superior que detentan el rol, bajo criterios consensuados acerca del docente que requiere el país en la actualidad.

Las cifras analizadas en el Informe del Proyecto Regional de Educación de América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC, 2007), revelan que Venezuela, en comparación con otros países de América Latina está rezagada, pues no logra garantizar el egreso de la tercera etapa de Educación Básica al menos al 70% de la población en edad de cursarla, así como que la tasa de escolaridad es inferior al 50% en Educación Media. Al referirse a las cifras precedentes Rodríguez y Polo (2009), sostienen que: “Estas cifras demandan respuestas en la calidad de las experiencias de aprendizaje que preparen a los estudiantes para culminar su recorrido escolar” (p.17). Asimismo, analizan otras evidencias que muestran la insuficiente atención concedida a la calidad de la educación en los últimos ocho años. Así, argumentan que respecto a la implementación del proyecto de Escuelas Bolivarianas: “Las escasas evaluaciones

realizadas hasta el año 2003 revelaban dificultades en varios aspectos, especialmente en lo relativo a asuntos de tipo pedagógico” (p.19).

Las debilidades en la escolaridad de los diversos niveles del sistema educativo, así como los resultados de la evaluación de las Escuelas Bolivarianas son indicadores que denotan deficiencias en la educación venezolana, las cuales parecieran estar asociadas a la formación del docente. Así, el sistema educativo requiere resolver los problemas de eficiencia garantizando la prosecución y la permanencia (de manera particular en los tres grados de la tercera etapa de Educación Básica) y la equidad en la Educación Básica y Secundaria, así como asegurar la calidad de los docentes egresados y de su ejercicio profesional. Por ello, se requieren políticas educativas que impulsen la prosecución, la permanencia, la equidad y la calidad aludidas, teniendo en cuenta que éstas coadyuvan a disminuir las desigualdades sociales, educativas y económicas.

En esta dirección, el papel de las instituciones de educación superior formadoras de docentes es fundamental, pues éstas deben comprometerse en la tarea de egresar docentes con las competencias necesarias para innovar y asumir las transformaciones curriculares cónsonas con los requerimientos del sistema educativo y las necesidades de la sociedad venezolana, con vistas a revertir los bajos logros del aprendizaje y la repetición (en primero y séptimo grado de educación básica) en la educación venezolana, pues a decir de Casanova (2005), “[...], la educación venezolana tiende a colocarse, en el contexto regional e internacional, entre las más vulnerables con relación al capital escolar que acumula en el punto de partida: la escuela básica, [...] (p.221). En esta búsqueda es necesario establecer una mayor articulación entre los niveles del sistema educativo desde la perspectiva curricular, de acceso, prosecución y permanencia.

La problemática de la formación docente y su influencia en el deterioro de la calidad de la educación en Venezuela también ha sido tema de estudio a lo largo de muchos años por diferentes investigadores, en las líneas siguientes se alude a algunos de ellos.

Respecto a la formación de docentes para la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, es importante destacar que según Esté (1997):

Nunca antes ha habido en el sistema educativo tantos docentes graduados, egresados de normales, bachilleratos, pedagógicos y universidades; sin embargo esa condición no se ha traducido en una mejora consiguiente de la calidad educativa [...], [los maestros] continúan trabajando de la misma pobre manera tradicional. (p.133)

A pesar de que el esfuerzo en la implementación de las políticas educativas, a finales de los noventa, se encaminó hacia la formación del docente en diversas instituciones de educación y niveles del sistema educativo, el impacto del ejercicio profesional del docente no contribuyó a la calidad de la educación en Venezuela, pues la práctica pedagógica tradicional no propicia el aprendizaje en el educando. Esta situación conduce, en la actualidad, a “hacer la lectura” de que el currículum de formación docente no generó el valor agregado que se esperaba, pues la Reforma Curricular del momento en los niveles precedentes del sistema educativo, demanda un educador que aplique estrategias que favorezcan la participación activa del educando en la construcción del conocimiento.

La actuación del docente en el aula sigue siendo motivo de preocupación en el nuevo milenio pues según Casanova (2005), “[...], buena parte de las actividades de la jornada escolar son hechas en el salón de clase de manera rutinaria, reproduciendo permanentemente los mecanismos de enseñanza propios de las pedagogías tradicionales” (p.223). Es decir, el educador no revela suficientes conocimientos e innovación en lo que respecta a la planificación de proyectos que hoy se requiere, sobre la base de las necesidades del educando y del contexto institucional y comunitario, así como de la aplicación de estrategias que valoren las experiencias, las motivaciones, las significaciones y significados para potenciar su aprendizaje. De manera que, la formación docente no evidencia consonancia alguna con las exigencias del currículum vigente en los niveles del sistema educativo actual (Básica, Media Diversificada y Profesional). Se trata de una formación que no toma en cuenta el contexto socio-educativo-económico-histórico, ni las características de la vida

escolar en que se desarrolla la práctica pedagógica. Asimismo, pareciera que el docente egresado repite en su actuación profesional, el enfoque tradicional que recibió en su formación inicial.

Existe un nuevo orden mundial caracterizado por una economía global e interdependiente, una sociedad del conocimiento, en la que la habilidad para generar conocimiento y procesar la información estratégica depende del acceso a flujos y redes que interconectan el planeta, lo cual va a determinar la productividad y competitividad en función de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ello impacta en la redefinición de la estructura ocupacional y del sistema de clase de la nueva sociedad.

Desde esta perspectiva, es impostergable la responsabilidad de reformar la educación venezolana con miras a insertarla en el proceso de globalización, en la sociedad del conocimiento, en virtud de que según Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo y Eillis (1997), estar desconectados de la red de flujos significa no existir en la economía global, lo cual define condiciones sociales y materiales de existencia en cada país o región.

Esta forma de organizar y producir el conocimiento, en el marco de flujos y redes, hace énfasis en el conocimiento técnico-administrativo necesario para la acumulación del capital económico, lo cual se traduce en la legitimación del poder existente (Apple, 2000). Es decir, existen semejanzas entre las relaciones sociales del sistema educativo y las del sistema productivo, en virtud de que la escuela refleja la estructura desigual de la sociedad.

El énfasis en el conocimiento técnico-administrativo referido en el párrafo precedente conlleva una formación del docente con un enfoque tecnicista que desde

finales de la década pasada ya nos advertía Esté (1998), con consecuencias que aún hoy se revelan en el ejercicio profesional del egresado:

El maestro que ahora existe fue formado con el proyecto de la educación como acción predicativa, de la educación necesaria para el mundo moderno

de la ciencia occidental, que arrancó con un ideario humanístico y terminó como una aberración científicista, tecnicista. Ella concibe el conocimiento como único, verdadero y objetivo y, por lo tanto, transmisible [...]. Lo resultante es un maestro predicador-transmisor que no se implica en lo que hace, sino que trata de hacerlo ‘objetivamente’ es decir, siguiendo los textos y programas. (p.272)

Esta caracterización del docente persiste actualmente y está asociada a una formación impregnada por la racionalidad positivista que circunscribe el pensamiento a lo medible, cuantificable y verificable, desconociendo otra visión del mundo creada por los significados, los sentidos, las interacciones y subjetividades del educador y la construcción de las realidades. Aquella racionalidad ha configurado un currículum que desvincula al docente de su realidad escolar, es decir, no considera el contexto y su influencia en la formación y en el quehacer del educador.

Asimismo, la referida caracterización se evidencia hoy en una problemática que privilegia los enfoques hipotético deductivo e inductivo. Es decir, “el modelo epistémico vigente en la mayoría de los currícula de formación profesional es el lineal y determinístico” (Hawes, 2003, p.26). Así, la lógica que sustenta los diseños curriculares se orienta hacia una formación desintegrada y desintegradora, pues no articula los conocimientos, los saberes, las disciplinas, la teoría, la práctica, lo académico, lo profesional, por ello no ofrece una formación integral. Este enfoque para formar el docente niega su papel como productor de conocimientos y saberes, como pedagogo creativo, innovador y transformador de su práctica pedagógica cotidiana.

Lo anterior es consecuencia del enfoque actual fragmentario, disciplinario, atomizado, mecanicista, determinista del diseño curricular, el cual produce efectos negativos en el terreno epistemológico y en los valores que han de sustentar las interacciones humanas. Desde esta perspectiva Morin (2001b) señala que:

[...] las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad [...] y al debilitamiento de la

solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos), [...] la hiperespecialización impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve) [...]. (pp. 40-41)

Estas bases epistemológicas para formar profesionales y de manera especial, docentes, quienes educan a las generaciones del presente y del futuro en los diversos niveles del sistema educativo no favorece la formación de ciudadanos creativos, críticos, reflexivos, con competencias para abordar las situaciones profesionales y generar soluciones con una visión de comprensión de la totalidad e integralidad.

La fragmentación y la disciplinariedad en el currículum de formación docente se evidencian en la separación existente entre la teoría y la práctica, es decir, la formación especializada y la formación pedagógica se asumen como parcelas o estancos tanto en el diseño como en el desarrollo curricular. Esta situación coincide con las situaciones presentadas en las investigaciones en el ámbito de la formación docente en América Latina, aludidas en páginas precedentes.

Asimismo, es de vieja data referirse a la desintegración del conocimiento en los programas de la formación del docente para la Educación Básica y la Educación Media en Venezuela, así como entre éstos y la reforma educativa, Barrios (1997), afirma que:

[...] con frecuencia se advierte una deformación ‘academicista’, creada muchas veces [...], por la tradicional desvinculación entre los componentes de formación especializada y pedagógica [...]. El docente [...], necesita el conocimiento de [...] contenidos relacionados de otras áreas para integrarlos de un modo adecuado. Se requiere un mayor énfasis en la enseñanza de la estructura de las disciplinas, en los sistemas explicatorios de interrelaciones de los conocimientos sobre los fenómenos estudiados y de aplicaciones a la vida cotidiana. (pp. 56-57)

La formación pedagógica del docente debe implicar el abordaje del aprendizaje y la enseñanza con un enfoque interdisciplinario, sostenido en la búsqueda de la integración de las disciplinas del currículum que cursa el educando, así como de aquellas que desarrollará el egresado en su ejercicio profesional. No obstante, al efectuar el análisis de los planes de formación docente Ruiz y Peña (2006), sostienen

que se evidencia el dominio de una lógica curricular disciplinar en la organización del conocimiento y los saberes. En el currículum disciplinar los contenidos, los conocimientos y las estrategias de enseñanza están descontextualizados, no se vinculan con las experiencias escolares, comunitarias, sociales. Esta formación hace que el egresado promueva, en su praxis, un aprendizaje y enseñanza de naturaleza disciplinar.

Esta lógica no permite la formación del docente que se requiere hoy en nuestro país, por cuanto “las propuestas curriculares actuales dirigidas hacia los niveles de la Educación Inicial, Básica y Media Diversificada y Profesional [...], están fundamentadas en los principios curriculares de la transversalidad e interdisciplinariedad” (Ruiz y Peña, *ob. cit.*, p.52).

Esta problemática obedece a que los diseños curriculares de formación docente en Venezuela separan lo pedagógico de lo disciplinar, la teoría de la práctica. Ello se revela en la existencia de componentes curriculares (ej.: de Formación Pedagógica, de Formación Especializada, de Práctica Profesional, entre otros), en la vigente Resolución 1 (Ministerio de Educación, 1996), que alude a la política de formación docente nacional. Asimismo, tales separaciones se evidencian en una Práctica Profesional que desarrolla el estudiante en formación, a partir de semestres avanzados en su carrera, caracterizada por su desvinculación con la realidad escolar donde ejercerá el egresado y su desintegración con respecto a la totalidad de la formación inicial del docente. De allí que se desdibuje el propósito de alcanzar una formación integral en el futuro docente.

Así, la práctica pedagógica en la cual tiene su razón de ser y se concreta la formación docente, se circunscribe a la adquisición y ejecución de técnicas y procedimientos. Es decir, se evidencia que la pedagogía se considera “[...] una disciplina de aplicaciones técnicas” (Rodríguez, 2004, *ob. cit.*, p.203). En consecuencia, la práctica pedagógica es interpretada por el docente como una actividad técnica, en la que desempeña un papel de instructor, transmite normas, prescripciones, controles, se sujeta a una rutina y aplica técnicas. Al respecto, la

investigación de Chacón (2006), dirigida a indagar las competencias que se promueven en estudiantes del décimo y último semestre de la carrera docente, cursantes de la cátedra de Pasantías, revelan los siguientes hallazgos:

a) Las Prácticas se perciben fundamentalmente como aplicación de técnicas; en otras palabras, la perspectiva técnica predomina en la formación inicial de la carrera; b) Las oportunidades de aprendizaje reflexivo se orientan hacia lecturas, discusiones sobre temas educativos y el trabajo en grupo; c) Las estrategias desplegadas durante la formación para incrementar la reflexión en los estudiantes de pasantías son limitadas y escasas, [...]. La crítica como capacidad que potencia la deliberación, argumentación y toma de decisiones es poco estimulada en la carrera; [...]. (p.340)

De esta manera, el docente no construye y reconstruye su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión crítica, para transformarla de acuerdo con las necesidades del aprendizaje y la enseñanza y en correspondencia con el contexto histórico, social, cultural donde la desarrolla. En la perspectiva técnica de la enseñanza, no se genera interacción, ni recreación de los contenidos, pues el enfoque mecánico de enseñanza que utiliza el docente en los niveles de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional se circunscribe al programa preestablecido. Se presenta un “educador antidualógico inserto en una escuela masificada, en donde la cuestión sobre el contenido concierne sólo al programa sobre el que diserta el educador ante sus alumnos [...]” (Angulo, 2005, p.160). Por su parte Manterola (2007), al referirse a la problemática de la pedagogía en el escenario escolar y en las prácticas profesionales de los estudiantes de la carrera docente sostiene que:

Se ha impuesto en la pedagogía una visión de la didáctica que la denomino ‘didáctica disciplinar’ en la que prevalece la acción de un docente con un grupo de ‘estudiantes clones’ [...], para transvasarles saberes de una disciplina y evaluar su adquisición en un tiempo definido con procedimientos tecnológicos objetivos. (p.4)

El reto de encarar un currículum disciplinar y fragmentario aún no se ha concretado en la educación superior de Venezuela en particular, ni de América Latina en general, ya que “[...] la organización de los saberes, el perfil institucional, su

marco epistemológico y su traducción en formas organizativas por Facultades, Escuelas o Carreras, ni siquiera aparece en las declaraciones o en las fundamentaciones sobre las reformas propuestas” (Lanz, Fergusson y Marcuzzi, 2006, p.110). Es decir, las reformas propuestas en la educación superior no se aprecian como transformaciones profundas pues no han abordado los cambios epistemológicos requeridos para salir del enfoque disciplinario y parcelado de la formación actual. Este planteamiento es ratificado por Didriksson y Herrera (2008), al destacar que no se evidencia en la región un esfuerzo sistemático ni comprehensivo en el cambio de fondo de los planes de estudio, en su perspectiva epistemológica y su corolario en las formas organizativas.

Ante estos aspectos caracterizadores de la situación de deterioro de la formación docente que reiteradamente se denuncia desde hace más de diez años pero que continúa vigente, resulta fundamental abordar el estudio y la construcción del diseño curricular de formación docente desde una nueva racionalidad, que permita un pensamiento orientado a generar transformaciones reales y significativas en el ámbito curricular, en el que sea posible repensar este tiempo histórico, repensar lo pensado, desaprender lo aprendido, repensar nuestra visión del mundo y con base en ello, construir una nueva misión y visión del diseño curricular de formación docente para el siglo XXI.

Ello exige la revisión de la visión epistemológica, es decir, considerar una epistemología que fundamente el currículum para formar el docente del siglo XXI con un enfoque interdisciplinario. La referida visión implica tomar en cuenta una manera diferente de pensar, producir, organizar, aplicar y distribuir los conocimientos y saberes; establecer relaciones entre el sujeto, el objeto, el contexto; abordar las realidades y resolver las situaciones educativas y sociales.

En consecuencia, se requiere efectuar una revisión de los fundamentos de la ciencia y la filosofía, con vistas a tomar en cuenta los cambios en las nociones científicas y filosóficas que emergen en el devenir histórico (estados cuánticos si y no, la no separabilidad, el indeterminismo cuántico, la discontinuidad, los sistemas

abiertos). Sobre esta base han de configurarse los fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad, los cuales se traducen en cambios en la manera de conocer, de producir conocimiento, en los métodos para alcanzar el conocimiento, en la lógica utilizada, en la relación sujeto y objeto; en fin, en la manera de definir, de hacer ciencia y por consiguiente, en las propuestas académicas para formar al docente que han prevalecido desde la perspectiva positivista.

Esta visión epistemológica como plataforma para la fundamentación del currículum de formación docente, constituye una alternativa para apuntalar el desarrollo de la producción y la transferencia de conocimientos a nivel nacional y regional con pertinencia social, que garantice su utilización para satisfacer las necesidades sociales, educativas y económicas, como referentes de la calidad de la educación. Este es un desafío que la universidad requiere enfrentar con vistas a dar cumplimiento a su papel fundamental en la responsabilidad social para contribuir al desarrollo humano y sustentable.

En esta investigación se considera que el análisis de la visión epistemológica en el currículum de formación docente coadyuvaría a preparar a la Universidad para su inserción y participación en la construcción de la sociedad del conocimiento en el contexto de América Latina, mediante la transformación del modelo de formación, de aprendizaje y de investigación.

2. Importancia y Justificación de la investigación

Las ideas apuntadas en párrafos anteriores justifican la necesidad de estudiar, reflexionar y repensar los fundamentos que conduzcan a configurar el tejido educativo de un innovador currículum dirigido a la formación de formadores, en los escenarios de cambio, caracterizados por los requerimientos de pertinencia, calidad, flexibilidad e innovación curricular, en relación con las demandas formuladas por el desarrollo humano sustentable, la calidad de vida, la integración, la globalización, la sociedad del conocimiento, entre otras.

La tarea de repensar el diseño curricular de formación docente conlleva a dar una mirada en la actual agenda de cambio en el ámbito educativo nacional e internacional, plasmada en los documentos que se mencionan a continuación, para imprimirle sentido y direccionalidad al diseño curricular de formación docente para el siglo XXI.

A continuación se presenta la agenda actual sobre cambio en el ámbito educativo nacional:

A. Educación Superior. Plan sectorial 2008-2013, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPEs, 2008). La política de educación superior establece líneas estratégicas en consonancia con el Proyecto Nacional Simón Bolívar 2008-2013, a partir de la formulación de objetivos estratégicos, estrategias y políticas, algunos de los cuales se consideran en esta investigación y se mencionan a continuación:

- Fortalecer nuestras capacidades para la generación y socialización de conocimientos: implica un diseño curricular de formación docente concebido y desarrollado bajo criterios de calidad; sustentado en la investigación orientada a la formación y vinculándola con el contexto, la producción y prestación de servicios; que garantice la movilidad nacional e internacional del estudiante. En tal sentido, se debe tener presente favorecer la innovación en estrecha relación con la pertinencia, lo que supone que las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docentes deben desarrollar la investigación y la tecnología que exige la sociedad del conocimiento actual, como plataforma para generar cambios en el modelo de formación, apuntalando así los nuevos referentes de la calidad de la educación.

- Impulsar un nuevo modelo educativo, con centro en la formación ética, dirigido a la transformación social, la comprensión de nuestras realidades y entornos, y que de lugar a la diversidad de necesidades y expectativas de formación: la formación del docente debe garantizar la concreción de este objetivo a través del desarrollo de valores éticos, la preparación para transformar el contexto con una comprensión crítica y reflexiva de las realidades nacionales y globales, con vistas a

responder a los requerimientos locales y nacionales, tomando en cuenta la vinculación educación-trabajo, la interculturalidad, así como la formación y la participación socio-política en redes institucionales y comunitarias en el marco de la consolidación de la democracia.

- Municipalizar la educación superior, en estrecho vínculo con cada uno de los espacios y comunidades: la formación docente debe responder a las necesidades, condiciones y características de las localidades donde se desarrolla, con vistas a contribuir al desarrollo de los municipios y establecer vínculos entre la academia y las organizaciones sociales y productivas.

- Fortalecer el papel de la educación superior en los procesos de unidad latinoamericana y caribeña y en el desarrollo de vínculos solidarios con los pueblos del mundo: El diseño curricular de formación docente ha de favorecer la cooperación y la integración latinoamericana y caribeña, garantizando el desarrollo de competencias comunes y el desarrollo de redes de intercambio entre diversas instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional, para integrar la docencia, la investigación y la extensión con un enfoque científico, en vinculación con los organismos oficiales y privados del área de ciencia y tecnología. Este abordaje de la cooperación nacional e internacional impulsa la participación de la educación superior y en particular, del docente en formación, en la producción de ciencia y tecnología de vanguardia para contribuir al desarrollo sostenible y sustentable de la nación y asegurar su colaboración en eventos e instancias internacionales a través del desarrollo de proyectos de investigación.

B. Lineamientos emanados de los documentos procedentes de la Comisión Nacional de Currículo, (CNC, 2002, 2007, 2009).

La Comisión Nacional de Currículo, en su condición de asesora del Núcleo de Vicerrectores Académicos (NVRA) de las Universidades venezolanas públicas y privadas, formula proposiciones que se plasman en los documentos correspondientes y se traducen en directrices a ser consideradas en la agenda educativa venezolana.

En relación con el documento “Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares” (CNC, 2002), se considera fundamental asumir principios curriculares como los que se mencionan a continuación: 1) Pertinencia Social y Académica, la primera referida a la competencia del currículum respecto a la satisfacción de las necesidades del entorno y al ámbito laboral; la segunda alude a la correspondencia entre el currículum y los fines educativos plasmados en el diseño curricular de la carrera, así como entre el currículum y la visión y misión de la institución y de la carrera o programa; 2) Calidad, entendida como la necesidad de considerar “[...] tanto el deber ser (documento escrito) como el hacer (el proceso, la ejecución curricular) traducido por las actividades y acciones de los actores curriculares: estudiantes, profesores e institución” (p.17); y 3) Integralidad, permite establecer el equilibrio entre formación, capacitación profesional y las experiencias personales y sociales.

Con respecto al documento titulado “Necesidades Innovadoras de las Instituciones de Educación Superior” (CNC, 2007), adhiere a las líneas de acción para la construcción de procesos innovadores en las instituciones de educación superior (IES) como las siguientes: innovación curricular, la cual demanda pertinencia local y global de los procesos educativos; potenciar el autoaprendizaje; formación de profesionales integrales con un enfoque interdisciplinario; constituir una cultura de la innovación y la formación de sujetos innovadores.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular de formación docente tiene el compromiso de favorecer la innovación curricular como factor de importancia para repensar el aprendizaje, la enseñanza y los contenidos culturales con visión prospectiva, con vistas a procurar la pertinencia, la calidad y la flexibilidad de la educación. Las IES formadoras de docentes deben vincular los problemas educativos y sociales con la formación inicial y el ámbito laboral, en la búsqueda de solucionar aquellos con un enfoque innovador y transformador del contexto.

Asimismo, se consideran los acuerdos de la Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2009).

Esta reunión se celebró los días 16 y 17 en la Universidad del Zulia, como escenario preparatorio de la VIII Reunión de Currículo a realizarse en el 2010. Se subrayó la necesidad de favorecer una mayor incorporación del Servicio Comunitario a través de la adjudicación de créditos a los estudiantes que hayan cumplido el referido Servicio. Sobre esta base, el diseño curricular de formación docente ha de desarrollar estrategias a través de las cuales el educando participe en la solución de problemas sociales y educativos que emergen en las comunidades, conforme lo contempla la Ley de Servicio Comunitario de Estudiante de Educación Superior (2005), al tiempo que se debe implementar el sistema de acreditación correspondiente para aquellos estudiantes que lo hayan realizado. Fortalecer este Servicio en la formación inicial del docente coadyuva a consolidar la educación como un bien público. Así, el docente en formación contribuye a la mejora de las comunidades, al desarrollo humano, la cohesión social, la apropiación social del conocimiento y como corolario a alcanzar la justicia social.

Con respecto a la actual agenda de cambio en el ámbito educativo internacional se mencionan las siguientes:

A. La II Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES, (UNESCO, 2009).

Ante el contexto complejo del mundo actual la II CMES, celebrada en París del 5 al 8 de julio, formula orientaciones con visión de futuro que la educación superior debe asumir para alcanzar los objetivos de equidad, pertinencia y calidad.

Para alcanzar el objetivo de Educación para Todos, la II CMES hace hincapié en que la educación superior “debe potenciar la formación de los profesores, tanto en su formación inicial como continua, con unos currícula que les proporcionen los conocimientos y habilidades necesarios para el siglo XXI” (UNESCO, 2009). En consecuencia, tomando en cuenta la escasez de profesores, es importante emprender mecanismos para hacer atractiva la carrera docente que deben tomar en cuenta los cambios curriculares en cuanto a los planes de estudio, las estrategias de enseñanza y el uso de las TIC, con vistas a imprimirle innovación y creatividad a la formación docente. Es necesario apuntar a una formación que responda a los requerimientos del

educando para impactar la comunidad y la sociedad donde se desarrolla, así como al contexto nacional e internacional de este tiempo presente y del futuro. Asimismo, cobran importancia las condiciones laborales adecuadas, los estímulos profesionales y las mejoras salariales del docente para apuntalar el desarrollo del profesional a lo largo de su ejercicio docente.

Asimismo, la II CMES para la consecución del objetivo aludido, pone de relieve la necesidad de “una investigación que sirva para mejorar los actuales enfoques pedagógicos” (UNESCO, 2009). Esta directriz de la II CMES es un reto para las instituciones de educación superior formadoras de docentes, que las compromete a concebir y sustentar el diseño y el desarrollo curricular sobre la base de la investigación para transformar e innovar en relación con los enfoques pedagógicos, con el fin de promover el aprendizaje y la enseñanza de calidad, para contribuir con la producción e intercambio de conocimientos. Tomando en cuenta que estos elementos son puntales para que el educando y el egresado participen en la edificación de la sociedad del conocimiento en Venezuela, así como en el desarrollo social y económico de las naciones.

B. XIX Cumbre Iberoamericana de Educación. Educación e Innovación (OEI, 2009).

Las Ministras y los Ministros de Educación de Iberoamérica, reunidos en la XIX Cumbre Iberoamericana de Educación, (Portugal, Lisboa, 20 de abril), formulan lo siguientes acuerdos en la Declaración de Lisboa:

- “Promover la innovación y conocimiento como factores estratégicos fundamentales en las políticas educativas para la generación: a) de nuevos conocimientos, b) mayores niveles de desarrollo humano, c) desarrollo sostenible, [...]” (pp.1-2): La innovación debe asumirse como base para el diseño curricular de formación docente. Se requiere apuntalar la innovación como base para impulsar en el educando la producción de conocimientos útiles que contribuyan al desarrollo humano y sostenible de Venezuela. El docente en su formación inicial ha de

participar con los diversos actores del currículo y de la sociedad, en la innovación científica y tecnológica a través de la investigación en el aula y en la comunidad, acerca de lo educativo y lo social en el contexto local, nacional e internacional.

- “Fortalecer la formación del personal docente, en especial en materia de TICs e incorporarlas en los procesos educativos de nuestros países en todos sus niveles” (p.2): La formación inicial del docente necesita redimensionarse frente a los requerimientos del siglo XXI, para responder satisfactoriamente a los retos planteados. En este contexto, es importante favorecer en la formación del docente el uso pedagógico crítico y reflexivo de las TICs, así como su participación en el desarrollo de contenidos educativos digitales para mejorar el aprendizaje y ampliar las estrategias de enseñanza, tomando en cuenta el sentido ético, la diversidad y la valoración de la nacionalidad venezolana.

C. Manifiesto para la creación de un modelo pedagógico integral (UNESCO, 2009).

El I Ciclo sobre complejidad y modelo pedagógico se clausuró el 17 de abril de 2009, en Madrid, organizado por el Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid, con la declaración del “Manifiesto para la creación de un modelo pedagógico integral”. El manifiesto alude a las cualidades del nuevo paradigma pedagógico haciendo énfasis en la necesidad de que: “Configuremos un nuevo modelo pedagógico flexible que responda a una concepción nueva de la naturaleza del ser humano y de la sociedad, como realidades en continuo movimiento que interaccionan, se retroalimentan y se sostienen” (UNESCO, 2009, p.5). Se trata de una propuesta del modelo pedagógico alternativo sobre las bases del pensamiento complejo. De allí, que sea importante repensar el diseño curricular de formación docente para considerar una pedagogía que se sustente en los aportes de la física cuántica, la biología de estos tiempos, la cibernética, la teoría de sistemas, la teoría de la comunicación, la neurociencia, con vistas a procurar énfasis en el proceso del educando para aprender a desarrollar sus potencialidades y comprender las realidades

naturales y sociales. En consecuencia, el referido Manifiesto (UNESCO, 2009), destaca que:

Necesitamos promover una nueva formación para todos los docentes, que les faculte para afrontar los retos en la educación de hoy; para aprender a articular y religar los diferentes saberes disciplinarios, hasta ahora parcelados; para contextualizar las migraciones de ideas entre estos compartimentos disciplinarios (¿de dónde vienen?, ¿en dónde están?, ¿hacia dónde van?) y para adquirir autonomía en la creación y comunicación de los conocimientos y los saberes. (p.3)

La formación docente inicial ha de apuntar a favorecer la búsqueda de la comprensión y transformación de los fenómenos educativos, pedagógicos y curriculares, tomando en cuenta el contexto en el cual emergen y se interrelacionan, así como interconectando los diversos conocimientos de las disciplinas a partir de impulsar en el educando la integración de su pensamiento, la afectividad, las representaciones sociales, la intuición, lo espiritual como un todo, para alcanzar una visión de totalidad de las realidades, sostenida en las nociones emergentes de la ciencia y la filosofía. La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad promueven la renovación del enfoque pedagógico del diseño curricular, contribuyendo a la formación del docente desde esta perspectiva.

D. IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social (GUNI, 2008).

Este foro internacional se celebró en la Universidad Politécnica de Cataluña, del 31 de marzo al 02 de abril de 2008, auspiciado por la Global University Network for Innovation (GUNI), creada por la UNESCO con el objetivo de impulsar la implementación de los acuerdos de la CMES realizada en 1998. La Conferencia debatió acerca de los retos de la educación superior en el siglo XXI, como el rol social que ha de jugar en el contexto de la globalización, lo que implica determinar el papel del conocimiento en la sociedad, considerando qué conocimiento es necesario para construir qué tipo de sociedad.

Asimismo, la Conferencia aboga porque el propósito de la educación superior y del currículum se oriente hacia el desarrollo humano y social para formar, no sólo buenos profesionales sino personas preparadas para resolver los problemas que emergen constantemente, para contribuir de manera efectiva en los cambios que requiere la sociedad. Esto supone, en términos de la Conferencia, la necesidad de asumir una visión compleja e interdisciplinaria de la realidad, para contribuir a alcanzar una comprensión crítica del mundo.

Para enfrentar los retos y ejercer los roles que hoy se demandan de la educación superior, el currículum de formación docente ha de hacer su contribución en la reconstrucción de la sociedad y en lo concerniente al compromiso social del conocimiento, imprimiendo énfasis en el desarrollo de la investigación con el propósito de resolver las necesidades individuales y colectivas, del contexto nacional y global. La formación docente en su relevante rol social debe propiciar la vinculación con las instituciones y la comunidad para trabajar colaborativamente en el desarrollo sustentable de la sociedad venezolana.

Las dinámicas de cambio que irrumpen de manera creciente en el mundo globalizado conllevan formar docentes con una perspectiva integral e integradora, ética y equitativa, así como con una comprensión humana y social del concepto de desarrollo, al cual debe contribuir la profesión docente. La formación inicial del docente debe orientar al educando para que produzca un conocimiento útil y relevante para transformar la educación y la sociedad.

E. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Metas educativas 2021 (OEI, 2008).

Un objetivo fundamental que plantea entre sus acuerdos la Conferencia Iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación se refiere a que todos los estudiantes iberoamericanos logren una educación de doce años. Para alcanzar este objetivo es puntual considerar la calidad de la enseñanza, la cual está vinculada a la preparación de los profesores, que debe favorecer el desarrollo de “estrategias de enseñanza innovadoras” (OEI, 2008, p.91). Esto hace que el docente esté en el centro

de la agenda educativa destacándose su protagonismo en los cambios educativos, pues “la calidad de un sistema educativo no puede ser superior a la de sus profesores” (OEI, ob.cit., p.43). Por ello, se establece como novena meta general fortalecer la profesión docente, lo que implica tomar en cuenta la agenda que exige este siglo: “nuevas competencias y formas de enseñar, cambios en la formación [...]” (OEI, ob. cit., p.92).

F. Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, (IESALC-UNESCO, 2008).

Este foro internacional declara, entre otros principios, la importancia de que la Educación Superior impulse la generación y socialización del conocimiento en las áreas de ciencias exactas, naturales, tecnologías de producción, humanidades, sociales y arte con miras a “[...] fortalecer perspectivas propias para el abordaje de nuestros problemas [...], favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación” (p.6). Sobre la base de este principio, la formación docente debe asumir el reto de establecer un currículum que favorezca la integración de los diversos conocimientos y saberes con un enfoque interdisciplinario a través del paradigma de la complejidad, así como promover una visión integral que desarrolle las diferentes dimensiones y potencialidades del ser humano en formación y tome en cuenta sus necesidades y las características del contexto. Ello implica determinar nuevas competencias con sentido de polivalencia en función de las exigencias del siglo XXI.

G. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, (UDUAL, 2008, 2009).

La declaración de la UDUAL (2008), realizada el 22 de mayo de 2008 en Ecuador, hace énfasis en “[...] fortalecer el quehacer científico universitario como la gran palanca hacia el crecimiento económico y el desarrollo sustentable [...]” (p.2). Para alcanzar este propósito las instituciones formadoras de docentes deben construir un currículum que apunte a la formación científica del docente, al tiempo que éste contribuya a ofrecer dicha formación a las generaciones futuras, con una lógica

diferente que puede ser sustentada en el paradigma de la complejidad, para comprender las situaciones en su multidimensionalidad a partir de la visión inter y transdisciplinaria de las realidades naturales y sociales. Desde esta perspectiva, la educación superior y la docencia necesitan participar en la transformación e innovación de la educación y la sociedad en procura de resolver sus problemas y alcanzar el bienestar del ser humano.

Asimismo, en la reunión celebrada los días 9 y 10 de marzo de 2009 en Santo Domingo, República Dominicana, la UDUAL (2009), destaca la importancia de ir “[...] hacia la integración regional de la educación superior [...]” (p.2). El proceso de internacionalización de la educación apunta a un currículum que responda al contexto de globalización que actualmente se desarrolla a nivel mundial. Se trata de tomar en cuenta la flexibilidad curricular, el desarrollo de competencias comunes que sean reconocidas en el ámbito internacional, para contribuir a la movilidad de los estudiantes, así como asegurar la integración y la internacionalización curricular, favoreciendo la cooperación entre las diversas naciones en la búsqueda de la eficacia de la formación docente.

H. Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II (UNESCO, 2007).

En este escenario el PRELAC II acuerda recomendaciones a modo de líneas de acción para la educación en América Latina y el Caribe, entre otras, se mencionan las siguientes:

Para impulsar la participación de los docentes en los cambios educativos y su compromiso en el aprendizaje de los estudiantes, el PRELAC II recomienda “Fortalecer carreras docentes orientadas al desarrollo profesional y al mejoramiento del desempeño para atraer y retener a los mejores profesionales” (p.4). En consecuencia, la formación del docente debe asumir el desafío de fomentar el desarrollo de competencias orientadas a la investigación, la práctica crítica-reflexiva y el pensamiento complejo, que impulsen el desarrollo constante del educando y el

egresado a lo largo de toda su vida, con el propósito de hacer de la profesión docente un factor de cambio personal, profesional y social.

En relación con la necesidad de vigorizar los procesos de integración regional a través de la educación, el PRELAC II, recomienda “Promover y difundir el desarrollo de teorías pedagógicas y marcos explicativos de los fenómenos educativos propios de la región de Latinoamérica y el Caribe” (p.5). En esta dirección, la Pedagogía Crítica y el Paradigma de la Complejidad como fundamento de la formación docente pueden contribuir en la producción y distribución del conocimiento pedagógico nacional y regional, a través de la investigación-acción y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios que propicien el intercambio entre los docentes y las instituciones educativas y los países de la región.

Con base en los planteamientos precedentes que aluden al deterioro de la educación, a las deficiencias en la formación docente y su influencia en el detrimento de la calidad educativa, entre otros aspectos, además de considerar que “los cambios en el orden del conocimiento inciden en la pérdida del consenso en la racionalidad científica y en la tendencia a conocimientos más integrados y transdisciplinarios” (García, 1998, p.193), resulta entonces, insoslayable repensar y reconstruir el sustento actual del diseño curricular de formación docente, desde una nueva racionalidad fundamentada en la Pedagogía Crítica y el Paradigma de la Complejidad.

En este sentido, esta investigación se perfila como una contribución relevante en el ámbito curricular, por cuanto se encausa a construir un corpus de consideraciones teóricas que le impriman una nueva direccionalidad al diseño curricular de formación docente, en el que la práctica pedagógica se constituya en una acción liberadora, emancipadora y transformadora, mediante la cual se aborden aspectos fundamentales para preparar a las nuevas generaciones de docentes líderes del siglo XXI, con énfasis en las características siguientes:

- Crítica de los saberes establecidos.
- Conocimiento democrático, social, ético.

- Concepción compartida de justicia y orden social.
- Conciencia crítica y acción transformadora ante problemas colectivos.
- Interpretación intersubjetiva mediante la cual el educando y el egresado estudian las realidades naturales y sociales sobre la base de su ser interior (pensamiento, afectividad, creencias, representaciones sociales), así como de las interacciones con tales realidades y con el otro.
- Cooperación y colaboración entre los docentes y los alumnos en la planificación e investigación de la práctica pedagógica.
- Conocimiento contextualizado, globalizado, inter y transdisciplinario.
- Pensamiento complejo que atienda a la multidimensionalidad, la dialógica, la crítica y la incertidumbre.
- Relación teoría-práctica transformada y transformante, crítico-reflexiva que surge y madura con la investigación de los actores del currículum.

Atender a dichas características en los programas de formación docente, constituye un aporte sustancial de esta investigación, en virtud de que se trata del formador, en quien recae la responsabilidad de desarrollar en las generaciones del mañana, estructuras de un pensamiento complejo y crítico que les permita: interrogarse; argumentar; establecer juicios; reflexionar; aprender cómo pensar y cómo vivir; deliberar; tematizar; investigar y comprender las multiplicidades de relaciones que existen en el conocimiento con una perspectiva transformadora de lo situacional y contextual.

3. Propósito de la investigación

Construir una aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

CAPÍTULO II

LA FORMACIÓN PARA EL DOCENTE DEL SIGLO XXI EN VENEZUELA. UNA REVISIÓN TEÓRICA REFERENCIAL

En el capítulo precedente se analizó la problemática del currículo para la formación del docente en el ámbito latinoamericano y nacional, siendo caracterizada fundamentalmente por la disciplinariedad, la insuficiencia en la formación pedagógica, la fragmentación del conocimiento y la separación entre la teoría y la práctica. Asimismo, se analizaron los lineamientos nacionales e internacionales que en materia educativa y particularmente, en relación con la formación del docente se tomaron en consideración en esta investigación para la construcción de la fundamentación del diseño curricular para la formación del docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad. Con base en los referidos análisis, en este capítulo, se abordaron los aspectos que constituyeron la revisión teórica referencial y proporcionaron los referentes que sustentaron la propuesta de este estudio: 1) Antecedentes de la investigación; 2) La Pedagogía: sus características epistemológicas y la formación docente; 3) Pedagogía y educación: teoría y prácticas educativas; 4) Teoría crítica, pedagogía crítica y currículo de procesos; 5) El paradigma de la complejidad: la Interdisciplinariedad, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Una mirada hacia la formación del docente del siglo XXI; 6) El currículum: elementos teóricos y técnicos que lo constituyen.

1. Antecedentes de la investigación

Frente a un mundo complejo caracterizado por la era planetaria, la mundialización, la sociedad del conocimiento y la interculturalidad, la humanidad enfrenta problemas que requieren ser abordados. Le corresponde a la educación y, de manera particular, a las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de docente promover los retos correspondientes para formar los profesionales de la docencia que forman las generaciones del presente y del futuro. Ello supone dejar a un lado el enfoque tradicional en el aprendizaje, la enseñanza, la investigación centrado en la disciplinariedad, la insuficiencia en la formación pedagógica, la descontextualización, la fragmentación del conocimiento y la separación entre la teoría y la práctica, lo que exige a la Pedagogía y el currículum emprender el desafío de asumir transformaciones profundas e innovaciones orientadas hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la interdisciplinariedad. En esta dirección, se realizó la revisión bibliográfica acerca de las investigaciones generadas en torno a las perspectivas críticas e interdisciplinarias para la formación del docente.

Investigaciones acerca de la perspectiva crítica

En la defensa de la Pedagogía Crítica como una Pedagogía Ética, Pascual (2002), plantea la necesidad de su desarrollo en la formación inicial del docente en general y en el ámbito de la educación física. Para rebatir la objeción a la Pedagogía Crítica en la que se le acusa de muy teórica, Pascual (*op. cit.*), muestra desde su experiencia, como profesora de Didáctica de la Educación Física, la implementación o puesta en práctica de la Pedagogía Crítica en la formación de maestros especialistas en educación física en una Escuela Universitaria de Magisterio en Valencia, España. Esta autora el proceso educativo debe estar orientando para que el estudiante aprenda haciendo mediante la reflexión-acción-reflexión. En este sentido, plantea principios de procedimiento que son ejes para la práctica en el aula, con los que se favorece en los estudiantes el desarrollo de contenidos y de procesos, con el modelaje del docente

para que el educando lo replique en su acción laboral. Entiende el conocimiento como construcción social e histórica por lo que educador y estudiantes lo construyen y lo contextualizan críticamente para la mejora de la profesión y de la sociedad. Se utiliza el diálogo y la discusión para establecer, conjuntamente, las metas y el cómo alcanzarlas mediante actividades colaborativas que contribuyan a desarrollar la cooperación entre los futuros profesores. El docente reflexiona y evalúa su propia práctica para mejorar la enseñanza.

Para la formación de los docentes en general y en particular, en matemáticas, con un enfoque crítico, Mora (2005), presenta una visión contextualizada y realista de las matemáticas que oriente al docente y al estudiante a vincular dicha ciencia con el ser humano y su mundo. En este sentido, propone la formación de los docentes con énfasis en la formación crítica y política soportada en la implementación de una filosofía pedagógica y didáctica que supone la integración conceptual y didáctica de cuatro constructos: formación matemática, pedagógica, didáctica y la interdisciplinaria, siendo ésta última una cuestión pendiente por desarrollar en su propuesta, según señala. Ello implica el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza con el objetivo básico de conformar modelos matemáticos sobre la base de situaciones complejas procedentes del mundo social y natural. Esto significa tratar los contenidos matemáticos desde sus múltiples relaciones internas en cuanto a la combinación en el contexto de situaciones problemáticas complejas o temas generados de aprendizaje externos a las matemáticas para propiciar la conectividad conceptual e interdisciplinaria orientada por la investigación en equipos.

La investigación acerca de las estrategias para la educación comunitaria en el marco de la formación del docente en la Universidad Central de Venezuela reseñada por (Ríos, 2008), se vincula con el Método de la Práctica Social de Paulo Freire. Se trata de iniciar al futuro docente para configurarse en su papel de servidor social desde la perspectiva de educador-educando, con sentido colectivo con y para la comunidad. La sistematización de la experiencia se soporta en la relación docente-comunidad para permitir la vinculación de las necesidades cognoscitivas y de

transformación social de una comunidad determinada. En este escenario, los ciudadanos aprehenden en la acción con conciencia colectiva a partir de proyectos comunitarios significativos, desde el diálogo problematizador y la búsqueda de soluciones sobre la base de las alternativas que ofrece la colectividad.

Como sustento para la formación docente Becerra y Moya (2008), proponen la investigación-acción a objeto de formar sujetos críticos frente a su proceso histórico y a los cambios que hoy vive América Latina. Estos autores destacan la necesidad de la formación inicial y permanente que permita la vinculación entre la teoría, la investigación, la práctica y el contexto. Ellos abogan por una deconstrucción que conduzca a una resignificación del quehacer docente y, especialmente, a la liberación de las potencialidades creadoras del futuro en los educandos. Convocan a un proceso de enseñanza como modelo de práctica emancipadora que, soportada en valores democráticos de equidad y justicia social, transforme las prácticas tradicionales.

Investigaciones acerca de la perspectiva interdisciplinaria

En el marco del Programa de Acción Curricular Alternativo (PACA) de la Universidad Surcolombiana, López (2001), propone una alternativa curricular global e interdisciplinaria que considera una estructura curricular soportada en el desarrollo de núcleos temáticos y problemáticos y líneas de investigación, para integrar las disciplinas académicas. No se trata de unir las disciplinas, sino de nuclearlas para superar el “asignaturismo”. Con tales núcleos se persigue implementar la interdisciplinaria como criterio fundamental de la acción curricular para la construcción de currículos integrados mediante estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y la participación comunitaria.

Soto y Errázuriz (s.f.), plantean la incorporación de nuevos paradigmas epistemológicos y sociales como la interdisciplinaria en la formación inicial del docente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Chile. La experiencia se desarrolló con una propuesta metodológica que integra dos asignaturas Bases de la Educación I y II, las cuales se desarrollaron sobre cinco ejes

continuos y procesuales: los cambios de la sociedad chilena; el impacto de estos cambios en los procesos de formación; y una visión interdisciplinaria de dicho proceso, a partir de los aportes de la Filosofía, la Socioantropología y la Psicología. Se desarrolló con la participación simultánea y sistemática de tres profesores en el aula y en la planificación curricular conjunta. Se busca la posibilidad de la interdependencia de enfoques de los profesores especialistas para construir una visión intersubjetiva que represente la realidad en su complejidad. Profesores y estudiantes contribuyen para hacer el curso, llevar propuestas, fijar posiciones, indagar, analizar la realidad y desarrollar el saber pedagógico.

En el marco de la formación de profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela (UCV), en relación con el componente docente, Jacobs (2006), establece la relación entre la interdisciplinariedad y el capital social, a partir de que ambos conceptos promueven valores como reciprocidad, la cooperación, la colaboración y la participación. Con base en este planteamiento la referida autora implementa, en el escenario del Programa Cooperativo de Formación Docente (PCFD) de la Escuela de Educación de la UCV, una metodología en la que participan estudiantes de diversas disciplinas que cursan estudios en el PCFD, formando equipos en el aula para abordar diferentes problemáticas mediante la integración de las ciencias. La investigación concluye que la aplicación de la interdisciplinariedad como metodología en los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como en la investigación, contribuye en la formación de valores, fortalece la capacidad para trabajar en equipo y el desarrollo interdisciplinario.

Para abordar la formación interdisciplinar de los profesores de ciencias Perera (s.f.), desarrolló una investigación en la que aplicó la metodología “interdisciplinar-profesional”, durante la elaboración e implementación del programa de la disciplina Física para la Carrera de Biología de la Licenciatura en Educación en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, en La Habana, Cuba. La metodología propuesta establece relaciones entre las ciencias y los problemas relacionados con la profesión del futuro docente y supone un sistema de tareas interdisciplinar-

profesional que direcciona la ejecución de la relación entre la Física y la Biología. El sistema de tareas promueve, entre otros aspectos, las relaciones ciencia-tecnología-sociedad, aborda elementos axiológicos de las ciencias y su tratamiento metodológico, favorece el análisis de los diversos aspectos de la didáctica de las ciencias, familiariza al estudiante con los conocimientos de la ciencia de la profesión a ejercer y promueve el desarrollo de habilidades profesionales.

En la búsqueda de la interdisciplinariedad en la formación del docente de la Especialidad de Educación Integral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Becerra (2006), organizó un equipo de profesionales del área de Educación Matemática para construir un cuerpo de fundamentos teóricos, en el marco de su praxis docente, que permitiera sustentar el carácter interdisciplinar del plan de estudios de la carrera de Educación Integral. El equipo muestra la importancia de asumir la educación Matemática como un área interdisciplinar y en permanente construcción, bajo la crítica, la reflexividad y la emancipación. Para la formación de docente en servicio se propone el proceso de reflexión, las hipótesis de acción para formular respuestas a los problemas y la práctica para ejecutar las respuestas.

Quiñones y De Miguel (2008), consideran la necesidad de alcanzar la interdisciplinariedad tomando en cuenta la integración de las disciplinas en la búsqueda de la coordinación horizontal en el currículo, mediante el trabajo coordinado del colectivo de profesores para que el estudio de las ciencias y las disciplinas proporcione un punto de partida orientado a establecer relaciones entre ellas, en el marco del desarrollo científico y de los currículos integrados o flexibles. Los autores señalan que la puesta en práctica de la interdisciplinariedad exige una estrategia metodológica soportada en la formulación de problemas cuya solución implique conocer el sistema complejo que se estudia.

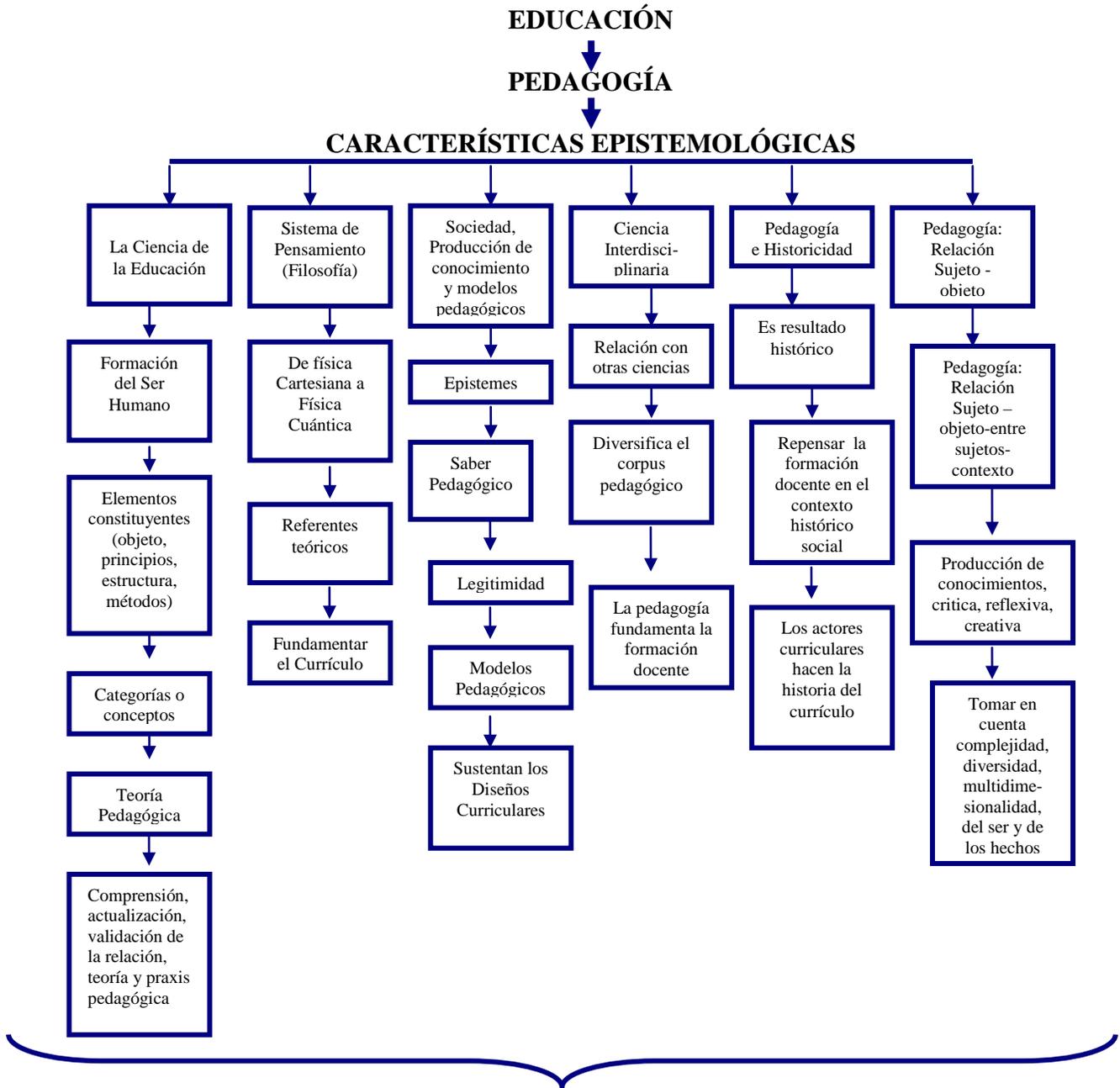
La revisión bibliográfica apuntada en las líneas precedentes revela el interés y la vigencia por la problemática de la formación docente desde las perspectivas crítica e interdisciplinaria. Asimismo, las investigaciones referidas evidencian un tema en común como es la formación del docente y proporcionan diversas estrategias que

afrontan la situación de la formación de manera aislada. Por el contrario, la propuesta objeto de esta investigación tiene un carácter más integral por las razones siguientes: aborda la teoría a partir de la cual se generan los referentes y constructos para sustentar la propuesta; se realiza un diagnóstico del diseño y el desarrollo curricular de formación docente mediante la revisión documental y el trabajo de campo; a partir del diagnóstico se construye la aproximación a la fundamentación del currículum de formación docente, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad. Para la construcción de la fundamentación se asume una metodología que contempla los elementos referidos a continuación: los principios curriculares, el momento retrospectivo de la carrera, el análisis de las bases (contexto actual), las necesidades de formación en el corto plazo y las prospectivas, así como la caracterización pedagógica curricular.

2. La Pedagogía: sus características epistemológicas y la formación docente

En este apartado se abordaron las características epistemológicas de la pedagogía porque la construcción de la propuesta de fundamentación del diseño curricular para la formación del docente, desde la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad, objeto de esta investigación, exige el análisis de los referentes teóricos que sustentaron tal propuesta. En esta dirección, se analizaron los aspectos que se mencionan a continuación: 2.1) Pedagogía: Ciencia de la educación; 2.2.) Pedagogía y sistemas de pensamiento; 2.3.) Pedagogía: relación con la sociedad, producción de conocimiento y modelos pedagógicos; 2.4) Pedagogía: ciencia interdisciplinaria; 2.5) Pedagogía e historicidad; 2.6) Pedagogía: relación sujeto-objeto. A fin de ofrecer una visión integradora del abordaje de los aspectos precedentes, a continuación se muestra el Gráfico 1.

GRÁFICO 1
LA PEDAGOGÍA, SUS CARACTERÍSTICAS EPISTEMOLÓGICAS Y
LA FORMACIÓN DOCENTE



REFERENTES PARA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI

Fuente: Autora

2.1. Pedagogía: ciencia de la Educación

Considerar el análisis de los fundamentos teóricos prácticos desde la teoría crítica, la pedagogía crítica y el paradigma de la complejidad, que han de sustentar el diseño curricular dirigido a formar al docente, conduce a reconocer el debate epistemológico que se aprecia, aún hoy, en torno a la naturaleza y al carácter de ciencia de la Pedagogía. A partir de esto, se toma posición en esta investigación, al asumir la Pedagogía como la Ciencia de la Educación que estudia el fenómeno educativo como su único objeto de estudio, con un sistema categorial propio y con autonomía respecto a otras ciencias que analizan dicho fenómeno desde diferentes enfoques. Así, la Pedagogía se ocupa de las teorías que estudian y proponen soluciones a las situaciones de enseñanza.

Asumir la Pedagogía como ciencia lleva a considerar los elementos constituyentes que la caracterizan como tal, a saber, según Molins (2005): el objeto, los principios, su estructura y el método, los cuales se abordan seguidamente.

Diversos autores (Larroyo, 1971; Zuluaga, 1999; Flórez 2000; Molins, 2005; entre otros), se adscriben, con diferentes matices, al criterio de que la Pedagogía es una ciencia. A continuación se estudian algunos de estos planteamientos.

Para Zuluaga (1999), por ejemplo, la Pedagogía es una disciplina que conceptualiza, experimenta y aplica los conocimientos referentes a la enseñanza. Esta definición lleva a entender la Pedagogía como saber de una práctica en sus procesos de formación como disciplina con estatuto científico, en virtud de que su discurso presenta una normatividad propia para su práctica. Con ello se entiende que el pedagogo cuando produce la práctica pedagógica, a su vez, genera saber pedagógico, que contribuye a la configuración de teorías pedagógicas y es así como se va configurando la historia de la educación en su devenir.

Otra mirada hacia la Pedagogía es la de Molins (2005) quien coincide con Flórez (2000), al definirla como “la ciencia de la educación, y también [...], la ciencia de la formación del ser humano” (p.156). Estas definiciones acerca de la pedagogía

ratifican aquella que había sido planteada por Larroyo (1961), al asumirla como “[...], la ciencia de la praxis educativa [...]” (p.157). En consecuencia, el pedagogo ejerce su profesión en el ámbito de la praxis educativa, en el proceso educacional que se desarrolla en el sistema educativo. De manera que se establece como objeto de la Pedagogía la praxis educativa.

El carácter epistemológico de la Pedagogía alude a la existencia de discursos que influyen en la búsqueda de su autonomía como conquista permanente (Pérez, 1978), así como en la legitimidad de sus teorías y metodologías institucionalizadas en el estudio de la educación. Se advierte acerca del concepto de autonomía relativa que considera que “la práctica educativa se mueve dentro de unos márgenes de libertad y dependencia, de autonomía y condicionamiento. [...], no una autonomía descarnada de los influjos contextuales, sino una autonomía comprometida con lo real, como conquista permanente de conocimiento [...]” (Pérez, *op. cit.*, pp.145-146). Con lo anterior se observa la influencia de los aportes de las diversas ciencias y la presencia de los factores socio-políticos e ideológicos, en la defensa de tal autonomía.

Epistemología etimológicamente deriva del griego episteme: conocimiento, logos, teoría. Así, se trata de una disciplina que se ocupa de la teoría del conocimiento, es decir, del estudio del saber, los conceptos, los tipos de conocimiento. A decir de Damiani (1997), la epistemología es:

[...] el examen de saber entendido como posibilidad de poder afirmar la existencia, la naturaleza, las cualidades del objeto conocido; conocimiento como saber que se contrapone a la ignorancia, a la opinión, a la fe, al prejuicio a la suposición infundada... pretende poder decir “cómo sabemos y “qué cosa sabemos acerca del mundo. (pp. 30-32)

La epistemología contemporánea se considera como teoría de la ciencia y de las ciencias; utiliza categorías teóricas y enfoques metodológicos, los cuales muestran la pluralidad y heterogeneidad de los saberes y pueden utilizarse para plantear aspectos epistemológicos de la Pedagogía (Larrosa, 1990).

Según Flórez (2000), el concepto moderno de epistemología consiste en:

un estudio sobre una ciencia en particular más o menos constituida tomada como objeto de reflexión desde sus principios y fundamentos, su objeto, métodos, estructura organizativa, criterios de verificación y de validez, etc., [...], (diferenciación de sus tareas) los epistemólogos centrados en los resultados de la ciencia, o en la actividad creadora. (pp. xxxiv- xxv)

Así, cuando se aborda el carácter epistemológico de la Pedagogía se entiende que éste constituye una decisión, un criterio de verdad y de realidad, una manera de concebir la producción de conocimientos pedagógicos en el contexto de sociedad y cultura. De manera que en esta dirección se encuentran los principios o enunciados que sustentan el sistema científico de la Pedagogía, los cuales según Molins (2005), son los siguientes:

- a. Educabilidad. Se refiere a la capacidad del ser humano para educarse.
- b. Educatividad. Alude a la capacidad de las personas para educar a otras.
- c. Fines. Son los propósitos del proceso educativo y de ellos se derivan los objetivos.
- d. La pasión. Cualidad del ser humano que manifiesta voluntad, amor y vehemencia para alcanzar los fines y objetivos previstos.
- e. La razón o racionalidad. Cualidad humana inherente a la toma de decisiones según el contexto social y la ideología de la persona.
- f. El arte. Sugiere la creatividad en la teoría y praxis educativa.
- g. Los principios de la ciencia, [...]. (p.58)

Otro constituyente que caracteriza la Pedagogía como ciencia, se refiere a su estructura, conformada, según Molins (*op. cit.*, p.59), por los aspectos o instancias siguientes:

a) Teórica: alude a los fundamentos biológicos, psicológicos, sociopolíticos, culturales, económicos, filosóficos, ideológicos, históricos y las concepciones educacionales. De la síntesis de estas bases teóricas se derivan los fines y los contenidos a considerar en el proceso educacional.

b) Formal: comprende el ordenamiento jurídico correspondiente, las normas que rigen el proceso educativo y las reglas técnicas que orientan el proceso de aprendizaje y enseñanza.

c) Planeamiento: se sustenta en la teoría y en lo formal y se sintetiza en planes y programas. Se distingue entre planeamiento cualitativo (diseño curricular, programas de estudio, entre otros), cuantitativo (matrícula, profesores, entre otros), del sistema educativo, del sistema escolar, de la escuela y el institucional.

d) Aplicada: se refiere a “la arquitectura de las instituciones educativas, la calidad de las dotaciones y equipos de trabajo, la gestión y administración del sistema educativo y de sus instituciones y la didáctica” (Molins, *op. cit.*, p. 159).

Con relación a la Didáctica en este estudio se coincide con Rodríguez (1996), en que se define como “una praxis (Carr y Kemmis, 1988), y como tal requiere acciones fundamentadas en el conocimiento compartido, la deliberación y reflexión permanentes sobre las aspiraciones y los resultados de la acciones emprendidas en situaciones reales” (p.18). Esta perspectiva de la Didáctica intenta distinguir entre práctica como simple acción y la praxis para aludir a la acción informada por la teoría, la reflexión y la deliberación. Es decir, se pretende otorgar relevancia a la reflexión en los procesos educativos para enfrentar el enfoque positivista pues en “el discurso cognitivo y constructivista se mantiene esta concepción simplificadora y reduccionista de la didáctica a lo estrictamente instrumental y procedimental”. (López, 2002, p.79)

Conviene tener presente que la Didáctica no es la Pedagogía, la importancia que la Didáctica ha adquirido en la escuela y el proceso de enseñanza aprendizaje “hace que a menudo se confunda con la Pedagogía. Una situación parecida ocurre con el currículum” (Molins, *op. cit.*, p.159).

Práctica: consiste en la puesta en ejecución de las concepciones, las teorías, los diversos planeamientos y los modelos educacionales. Es influenciada por las instancias referidas anteriormente, al tiempo que la instancia práctica enriquece a las otras.

Otro elemento que caracteriza a la Pedagogía como ciencia, es el método. Así, la Pedagogía en su carácter de ciencia de la educación, aplica diversidad de métodos para comprender los fenómenos educativos y resolver los problemas de la práctica pedagógica desde su complejidad: experimental, filosóficos (fenomenología, comprensión, crítico, etc.) y los fundados en la psicología (test, experimentos en forma de demostración, etc.).

La Pedagogía en su constitución como ciencia establece categorías o conceptos fundamentales que caracterizan los hechos educativos objeto de estudio y, por ende, a los constituyentes que la determinan (objeto, principios, estructura, método). En la teoría pedagógica se reflexiona acerca de categorías, entre otras, se señalan las siguientes: educando, docente, contenido cultural, comunidad educativa, sociedad, enseñanza, aprendizaje, instituciones educativas, plan de estudio, currículum. En virtud de la complejidad y multidimensionalidad de la educación, las categorías constituyen un estudio permanente, orientado a la comprensión y actualización de la teoría y la praxis pedagógica.

En su decurso histórico, la epistemología de la Pedagogía, pone de manifiesto diversas posiciones en cuanto a elementos fundamentales como: el sujeto que conoce, el objeto conocido, el proceso de conocer y el resultado de este proceso que arroja información acerca del objeto. En dichas posiciones se aprecia la preocupación de la filosofía por la formación del ser humano, misión que tiene en común con la Pedagogía. Al respecto, Abbagnano y Visalberghi (2001) plantean que,

[...], existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima [...]. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una filosofía de la educación, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, [...].
(p.15)

Ese ideal de formación humana es plasmado en la teoría pedagógica, la cual como se planteó anteriormente, es un constituyente de la Pedagogía como ciencia y se diferencia de otro tipo de teoría, por cinco criterios fundamentales: a) define los fines y metas de la formación humana; b) caracteriza el proceso de formación del hombre;

c) describe las experiencias orientadas al desarrollo humano; d) describe las interacciones entre educador y educando; e) describe y prescribe métodos y técnicas orientadas al logro de las metas de formación (Flórez, *op. cit.*). De esta manera, se puede diferenciar entre una teoría psicológica o sociológica, entre otras, las cuales estudian el fenómeno educativo desde sus objetos particulares, no obstante, no son teorías pedagógicas. Dichos criterios otorgan validación a la teoría pedagógica en su construcción permanente, lo cual exige un proceso de adecuación constante al contexto al cual responde; así como su validez en el ámbito de su aplicación para alcanzar la formación integral del ser humano, implicando esto el establecimiento de la relación teoría y práctica, pues ambas se constituyen en la elaboración científica teórica de la Pedagogía.

2.2. Pedagogía y sistemas de pensamiento

En el apartado anterior se analizó cómo la Pedagogía establece categorías o conceptos, así como principios, teorías, con vistas a configurar su sistema científico. Para sustentar la caracterización epistemológica aludida, la Pedagogía asume diversos sistemas de pensamiento, los cuales se abordaron en este apartado. Así, se analizaron los sistemas de pensamiento que han sustentado la Pedagogía desde los sofistas hasta hoy, cuando se está ante un cambio de paradigma de la ciencia, que se desplaza de la física cartesiana hacia la física cuántica, lo cual proporciona referentes teóricos que propician el estudio de las relaciones, conexiones, e interacciones posibles en los procesos pedagógicos desde otros paradigmas.

En el siglo V, antes d. C, con los Sofistas, nace en Grecia “la razón” generando una ruptura con el orden tradicional -supuestos teológicos, cosmológicos- (Martínez, 1973). Se derriban los mitos, se critica el dogma y, por ende, se objeta la fe, se cuestiona la posibilidad de un conocimiento verdadero y objetivo. Por su parte, el sofista Gorgias (Martínez, 1973), aseveró que nada puede existir en realidad, y que si el conocimiento fuese posible, no se podría comunicar. En tanto que Protágoras

afirmó que cada persona es el único juez de experiencia, destacando el papel de las diferencias individuales y de las condiciones perceptuales en el conocimiento de la realidad. Es decir, los sofistas consideraban la imposibilidad de un conocimiento válido universalmente y de un saber objetivo.

Por el contrario, Platón siguiendo a Sócrates, señala que sí es posible un conocimiento exacto y verdadero, el cual se puede adquirir mediante el razonamiento abstracto de las matemáticas y la filosofía, sin la participación de la percepción, por cuanto produce opiniones vagas e inconsistentes. De manera que, la razón utiliza un nuevo lenguaje físico-matemático, mediante el cual se pretende explicar la realidad y controlar la naturaleza (Garin, 1983). Aristóteles coincidió con Platón al considerar la preeminencia del conocimiento abstracto sobre otro. Sin embargo, discrepó en cuanto al método, por cuanto sostenía que casi todo el conocimiento proviene de la experiencia, mediante la observación y la aplicación de las reglas de la lógica.

Posteriormente, con el escolasticismo, Tomás de Aquino y otros filósofos, de la edad media, revivieron la confianza en la razón y la experiencia, utilizando los métodos racionales y la fe. Así, Aquino coincidió con Aristóteles al considerar la percepción y la lógica como medios para llegar al conocimiento, destacó la fe como principal fuente de creencia religiosa (Larroyo, 1982).

En los siglos XVII Y XVIII se presentó el contraste entre la razón y la percepción como métodos para adquirir el conocimiento. Para los racionalistas, entre los que sobresale Descartes (1974), destaca que el razonamiento deductivo constituye la principal fuente y prueba del conocimiento. Descartes comprendió el “yo”, la autoconciencia del sujeto, como el principio, como experiencia interna. Con la teoría del conocimiento de Descartes aparece el concepto de subjetividad; para él, conocer es partir de una proposición evidente que se apoya en una intuición primaria.

En tanto que, para los empiristas como Bacon (Damiani, 1997) o Locke (1967), la fuente del conocimiento es la percepción. El empirismo se opuso a la conversión del pensamiento en una sustancia existente por sí solo. Sin embargo, reconoció la existencia del “yo” como un fenómeno de la vida psíquica, que lo experimenta el

sujeto cognoscente. Lo más importante es para el empirismo es la comprobación exacta de los hechos por medio de la observación.

Por su parte, Bacon critica la tradición y la autoridad (de la edad media) y aporta a la ciencia moderna reglas de la lógica inductiva, para articular el método científico.

Locke argumentó que todo conocimiento deriva de la experiencia, ya sea del mundo interno (la reflexión) o externo (sensorial), dos fuentes independientes del conocimiento y planteó que el conocimiento certero del mundo físico no puede ser absoluto.

En este período (siglos XVII y XVIII), sobresale el problema del sujeto-objeto. Para la ciencia la concepción de materia correspondía al conocimiento que de ella habían elaborado las ciencias naturales matemático-mecánicas, que las identificaban con el saber objetivo, de modo que todo lo que se formulaba fuera de ese marco se consideraba subjetivo. El conocimiento se interpretó como análisis de las impresiones del objeto generadas por la experiencia sensorial (empirismo). En este sentido, Locke expresa que sólo pueden poseer “objetividad” las “ideas simples” que el sujeto obtiene mediante la percepción. En tanto las “ideas compuestas”, son comprendidas por el sujeto a través de la razón.

El idealismo subjetivo del siglo XVIII ignoró la actividad del sujeto en la producción de conocimiento. Fue con la filosofía idealista alemana a fines del siglo XVIII y principios del XIX, cuando se reconoce la actividad del sujeto en el proceso de conocer.

Kant (1773), demuestra que el objeto no es algo externo y opuesto al sujeto. Para él, la función de la objetividad es una forma de la actividad del sujeto, y el sujeto no existe fuera de las cosas que él conoce. Según Kant, la realidad existente fuera de cualquier relación con el sujeto que conoce, sólo llega al sujeto en la forma de los objetos. Los objetos son producto de la actividad del sujeto cognoscente.

A diferencia de Descartes, Kant no considera el sujeto como “cosa pensante”, sino que se manifiesta en su actuación, es decir, se trata del supuesto dialéctico de la

actividad del sujeto: el sujeto no percibe pasivamente las sensaciones o los conceptos racionales terminados, sino que produce creativamente el objeto.

Kant intentó resolver el impacto causado por la filosofía de Locke, al proponer combinar elementos del racionalismo y del empirismo. Planteó que es posible tener conocimiento certero, pero que éste se relaciona con la estructura del pensamiento y no sobre el mundo. Entre los tipos de conocimiento que distinguió, destaca el sintético a priori, que se descubre por la intuición, es exacto, certero y lo aportan las matemáticas y la filosofía. Este conocimiento en la actualidad sigue siendo debatido en el campo de la filosofía, la sociología, la educación, la pedagogía y la epistemología. Kant pretende encontrar los límites de la razón con la razón, no cree en una verdad total y utiliza la metafísica.

Por su parte, Hegel (1976) superó los elementos de comprensión del sujeto y el objeto, aún presentes en el pensamiento de Kant. Hegel asume la “autoactividad” de Kant como autodesarrollo del sujeto, manifestado en la actividad práctica y cognoscitiva de la sociedad. Plantea el problema del sujeto-objeto con un enfoque histórico, analizando la relación entre conciencia y objeto, involucrándolo en el proceso de autodescubrimiento y autorrealización. Durante el Siglo XIX, Hegel retornó al planteamiento racionalista acerca de que el conocimiento certero de la realidad se puede lograr de manera absoluta, tomando en cuenta el razonamiento, la naturaleza y el enfoque histórico del conocimiento. Este último fue impulsado posteriormente por Hebert Spencer en Gran Bretaña y la escuela del historicismo.

Hegel crea la epistemología de la ciencia conocida como dialéctica: las dos esferas pensamiento y objeto, las relaciona incorporando la categoría de lo contradictorio en su concepción de la lógica, para lograr una representación de la realidad. El carácter dialéctico de la realidad implica que ésta se concibe como un todo, en el que cada una de sus partes llega a serlo en estrecha relación dependiente con otras partes y con la totalidad de lo real, manteniendo su singularidad. El método dialéctico se traduce en la contradicción del mundo existente y en la necesidad de búsqueda de la libertad.

Por su parte, Spencer (1946) y Comte (1981), destacaron la importancia de la Sociología como una rama del conocimiento y aplicaron los principios del empirismo para estudiar la sociedad.

Además de la experiencia sensible, surgen la experiencia histórica y la intelectual, entre otras, abordadas como experiencias en términos más amplios por filósofos como Wilhelm Dilthey y Martín Heidegger, quienes asumieron posiciones existencialistas.

Dilthey (1980) busca en la fenomenología el método interpretativo para aplicarlo a las Ciencias del Espíritu. Al igual que Husserl, su maestro, rechaza el mundo objetivado de la ciencia empírico analítica, y a la razón cartesiana opone la razón histórica.

El existencialismo de Heidegger (1988), se ocupa del ser, no del ente, a partir del análisis fenomenológico del ente humano. Estudia los modos del ser-ahí, a saber: la facticidad (el ser ahí se descubre como un estado aun ahí); el ser en el mundo (la estructura del hombre lo une al mundo de cosas utilizables); la historicidad (el hombre al ser proyección y posibilidad, está siempre dirigiéndose hacia el futuro). Así, Heidegger manifestó su preocupación por la existencia entendida como el modo de ser el hombre en el mundo, es decir, destacó la relación hombre-mundo. Le interesan los problemas de la existencia, interpretándola como subjetividad, dejando a un lado la racionalidad.

Con el pragmatismo, a principios del siglo XX, William James (1975) y John Dewey (1960), abordaron el empirismo con una visión en la que el conocimiento se consideraba un instrumento de acción y todas las creencias tenían que ser juzgadas por su utilidad, como reglas para predecir las experiencias.

En el siglo XX, desde un punto de vista epistemológico, se privilegia el interés por la teoría del conocimiento científico. Esta tarea fue abordada especialmente por los filósofos neopositivistas del Círculo de Viena, quienes impulsaron todo movimiento del empirismo y positivismo lógico. Dichos filósofos pretendían lograr

un sistema único de saber, lo cual implicaba unificar el lenguaje y la metodología de las distintas ciencias.

En tanto que, en el siglo XIX, las ciencias naturales constituyeron el modelo único, a las ciencias del espíritu o ciencias humanas no se les asignó valor científico. En el siglo XX emergen la relatividad y la física clásica para criticar la ciencia y la razón. Así pues, para producir ciencia es necesario trabajar en alguna ciencia en general. De allí nace el cientismo, el cual sostiene que sólo hay un conocimiento verdadero: el conocimiento científico (Garin, 1983). La visión cientista está casada con el enfoque positivista, el cual postula que la felicidad del hombre sólo es posible mediante el desarrollo de las ciencias y las técnicas. El positivismo plantea los fines de la producción científica y con ello le quita a ésta su autonomía. El conocimiento científico se impone e invalida la filosofía y la ética.

Los neopositivistas (Comte, Hume, James, Wittgenstein, Einstein, Russell, entre otros) desarrollaron tesis fundamentales como: la sensación es la única fuente de conocimiento; las leyes de la lógica son a priori y tautológicas; el lenguaje es el de la física (James, 1975). De este modo, el sujeto es anulado y al reducir a objeto científico la supuesta subjetividad, ésta desaparece.

Por el contrario, surgen diversas escuelas de pensamiento que estudian la relación entre el acto de percibir, el objeto percibido de una forma directa y lo que se conoce a partir de la percepción. En esta línea, Husserl (1986) creó la fenomenología para distinguir cómo son las cosas, desde el punto de vista que la persona piensa que son en realidad, para lograr así comprender las bases conceptuales del conocimiento.

De esta manera, las bases de la modernidad como proyecto de la ilustración, se construyen con el iluminismo romántico alemán y el racionalismo francés (enciclopedismo), con los que la razón tiene como sujeto el conocimiento, el cual constituye el fundamento que legitima los hechos.

Como se puede apreciar con el abordaje precedente, el devenir de la Pedagogía se vincula con los sistemas de pensamiento que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad, los que han contribuido en su constitución como ciencia. La

Pedagogía, entonces, se vincula con una concepción de hombre, de sociedad, de conocimiento, de realidad y de práctica social en torno a un contexto cultural, económico, político, ideológico, social e histórico determinado. Desde estas consideraciones, se entiende que algunos de los elementos teóricos y epistemológicos que se generan de dicha vinculación pueden estar presentes, actualmente, en las prácticas discursivas inherentes a la práctica pedagógica que se desarrolla en las instituciones universitarias formadoras de docentes. Es decir, algunos de los sistemas de pensamiento abordados anteriormente, pudieran fundamentar hoy, los diseños y desarrollos curriculares para formar el docente, como prácticas de saber legitimadoras, emergentes, transformadoras o reproductoras. Los sistemas de pensamiento que soportan la Pedagogía Crítica y el paradigma de la Complejidad, perspectivas éstas que sustentan la propuesta de fundamentación del diseño curricular de formación docente objeto de esta investigación, se abordaron en apartados posteriores.

2.3. Pedagogía: relación con la sociedad, producción de conocimiento y modelos pedagógicos

Se ha considerado cómo el transitar de la producción del conocimiento devela modelos de hombre, de cultura y de sociedad que se imponen a través de la Pedagogía, en momentos históricos determinados. Entender las significaciones e implicaciones de ello y cómo se tejen en la construcción curricular, conduce a comprender que la Pedagogía es una actividad práctica, socialmente construida e históricamente formada.

Asimismo, este recorrido histórico por el pensamiento del hombre en los diversos contextos sociales, políticos, culturales, evidencia las relaciones entre lo cultural, lo social, las teorías filosóficas y pedagógicas y la práctica pedagógica. A partir de dichas relaciones se generan corrientes pedagógicas, representadas en modelos pedagógicos que sustentan los diseños curriculares. En las líneas siguientes se

abordan dichos modelos, su fundamentación filosófica, el contexto social y la corriente pedagógica que proponen, desde la perspectiva de Flórez (2000):

Pedagogía tradicional: basada en la filosofía escolástica; responde a la sociedad tradicional; la enseñanza es vertical y transmisionista; el diseño curricular es academicista (por asignaturas y facultades). Hace énfasis en la “formación del carácter” mediante la tradición metafísico-religiosa-medieval.

Pedagogía conductista: fundamentada en la filosofía determinista; se desarrolla en la sociedad capitalista; la enseñanza controla, moldea conductas y transmite saberes técnicos; el diseño curricular se concibe por objetivos de conducta observable para responder a las demandas del mercado.

Pedagogía constructivista (Progresista): sustentada en la filosofía pragmática y relativista; dirigida a la sociedad meritocrática; la enseñanza es constructora de sentidos (significados) desde el alumno; el diseño curricular es por procesos cognitivos, subjetivos o investigativos.

Pedagogía social: basada en la filosofía determinista; se desarrolla en el contexto de la sociedad capitalista; la enseñanza es crítica, dialógica y colectiva; el diseño curricular se elabora por consenso participativo y busca transformar la sociedad.

Según Flórez (op. cit.), los distintos modelos pedagógicos (excepto el tradicional) desempeñan:

[...] un papel epistemológico importante para el desarrollo de la pedagogía como disciplina científica, [...], incluso como variedad de ‘paradigmas’ en el seno de la misma disciplina, en la medida en que constituyen herramientas conceptuales para entender mejor los fenómenos de la enseñanza y para confrontarlos e incluso elevar su calidad. (p.174)

En razón de que la dialéctica de los acontecimientos histórico-sociales influye en la configuración de la(s) matriz(ces) epistémica(s) que emerjan en un momento determinado, es necesario reflexionar acerca de la manera de conocer, de asignar significados, es decir, de representar la realidad pedagógica.

Se trata de estar conscientes de que cómo actores y constructores del conocimiento contribuyen a la conformación de la episteme. Foucault (1978), entiende la episteme como:

un espacio de dispersión, un cambio abierto y descriptible de relaciones que permiten analizar para un época -no la suma de sus conocimientos o al estilo general de sus investigaciones, sino- la separación, las distancias, las oposiciones, las diferencias de sus múltiples discursos científicos, que se instauran en una época y cultura determinadas. (p.3)

De ahí que se hace imperativo que la formación del docente se dirija hacia la producción de conocimiento sobre la base de una sólida fundamentación epistemológica.

Ello comporta una actitud de vigilancia epistemológica, que conlleva a la autorreflexión crítica acerca del modo de conocer, es decir, las teorías, métodos, estrategias, paradigmas, o matriz epistémica, utilizada para estudiar la realidad educativa y su adecuación a la naturaleza del “ser ahí”, al ámbito pedagógico, y a los fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Crítica.

En los análisis arqueológicos de Foucault se describen dos modelos del pensamiento occidental: 1) Episteme Clásica (siglos XVII y XVIII); 2) Episteme Moderna (siglos XVIII, XIX y XX). Estas dos maneras de pensar implican discontinuidades, por las cuales determinadas cuestiones, conceptos, saberes pierden sentido, mientras otros toman lugar. En “Las Palabras y las Cosas”, Foucault (1978) muestra esas discontinuidades entre ambas epistemes.

Según Foucault en la episteme clásica el hombre no fue pensado, no estuvo presente como el ser, por el cual existe la representación, en tanto que en la episteme moderna se rompe con el orden del saber precedente (episteme clásica) para emerger: historia y sujeto, como disposiciones desde las cuales se atribuyen nuevos modos de ser a las cosas y a las palabras.

Así, la episteme configura diversas ciencias y modos de producir el conocimiento que están presentes en el transitar epistemológico de la Pedagogía. De modo que, se

generan discursos epistemológicos que inciden en la identidad de la Pedagogía como saber autónomo, así como en la legitimidad de sus teorías y metodologías para estudiar la educación desde dos dimensiones: descriptivo-explicativo-científica y normativo-tecnológico-práctica. Ello con miras a construir su campo y aportar legitimización social, académica e institucional (Larrosa, 1990). En este sentido, es necesario estar atentos a cómo se construye la Pedagogía: en qué contexto social e intelectual se inserta, con qué problemas se relaciona, cómo se construyen sus relaciones, cómo se integran y usan los conceptos, teorías, métodos, etc., así como su relevancia para la Educación.

La problemática epistemológica de la Pedagogía permite reflexionar acerca de la construcción de su fundamentación teórico-práctica, sustentada, a su vez, en la reflexión histórica sobre el saber científico de la Pedagogía. Tal saber está caracterizado por la sistematización de los conocimientos y los métodos pedagógicos, dirigidos a describir, explicar y comprender el proceso educativo. Es decir, al estudiar el fenómeno educativo resulta fundamental tomar en consideración cómo debe conocer el sujeto (estudiante), lo cual conlleva a cómo debe proceder o actuar el maestro (pedagogo) para que el estudiante realice el proceso de conocimiento.

2.4. La Pedagogía: ciencia interdisciplinaria

Asimismo, atender al estatuto epistemológico de la Pedagogía, implica considerar la relación de la Pedagogía con otras ciencias, a saber, la Psicología, la Sociología, la Lingüística, entre otras, en la producción y utilización de conocimiento pedagógico.

Ello da cuenta de la Pedagogía como Ciencia Interdisciplinaria, en virtud de que, según refiere Larrosa (op. cit.), en su desarrollo reciente ha establecido estrechas relaciones con otras disciplinas que estudian fenómenos educativos y de otras áreas; mostrando permeabilidad con otros saberes, lo cual ha generado la incorporación de enfoques, teorías, conceptos, métodos o cuerpos enteros de conocimientos de otras disciplinas, al corpus pedagógico. Esto deviene en diversificación a nivel práctico,

reflejado en el incremento de paradigmas metodológicos en la investigación pedagógica, didáctica o sobre la función docente y cognoscitiva, manifestado en el aumento de perspectivas teóricas y metodológicas.

Por su parte, Abbagnano y Visalberghi (*op. cit.*) establecen una analogía entre las relaciones que guarda la Pedagogía con las referidas ciencias y las que existen entre fines y medios y señalan que:

La Pedagogía, en cuanto filosofía de la educación, formula los fines de la educación, las metas que deben alcanzarse, mientras que la psicología, la sociología, la didáctica, et., se limitan a proporcionarnos los medios propios para la consecución de esos fines, a indicarnos los caminos que debemos recorrer para alcanzar esas metas. (p.15)

La Pedagogía como Ciencia Interdisciplinaria constituye un elemento unificador, ante la pluralidad de campos de saber, que sintetiza las aportaciones de las diversas ciencias, manteniendo su especificidad. La interdisciplinariedad es el criterio que ha de articular las ciencias, haciéndolas converger respecto al objeto de la Pedagogía: la formación del ser humano. En este sentido, se requiere formar al docente para que asuma en su práctica pedagógica, la racionalidad y la epistemología emergente requerida para desarrollar la interdisciplinariedad, tal como se expone más adelante.

De modo que, sobre la base de que la enseñanza se concreta en unas finalidades educativas le corresponde a la Pedagogía jugar un papel interdisciplinario, que favorezca diversas interacciones, relaciones y miradas, en torno a la selección y organización de los diferentes contenidos para la formación, lo cual exige un abordaje epistemológico, con miras a propiciar una visión integradora, holística, crítica y compleja de la realidad.

Con base en que se entiende la Pedagogía como la Ciencia de la Educación que se ocupa de la formación del ser humano, como una Ciencia Interdisciplinaria que favorece la interconexión de diversas disciplinas para abordar los fenómenos educativos y la práctica del pedagogo con un pensamiento complejo, en el contexto de este trabajo se concibe la Pedagogía como la ciencia que fundamenta la formación docente.

Como consecuencia, la Pedagogía constituye un eje transversal que articula otras ciencias para estudiar y comprender las realidades educativas y sociales con una visión de totalidad. Asimismo, establece relaciones con diversas disciplinas al favorecer la enseñanza de aquellas. Es decir, el carácter científico de la Pedagogía no puede limitar su objeto a la dirección del proceso educativo; como ciencia social, es necesario tomar en consideración la extensión de su campo de acción, como sistema de conocimientos, como actividad social dirigida a la formación integral del ser humano, como aporte en la práctica para resolver los problemas que se generan en el desarrollo socio-cultural. Estas consideraciones destacan la importancia de abordar con una visión interdisciplinaria la evolución e implicaciones de las diversas teorías y paradigmas que han contribuido en la constitución de la pedagogía como ciencia.

La educación es una ciencia social mediante la cual el sujeto introyecta las experiencias culturales y socio-históricas de su época y las proyecta crítica y constructivamente en el desarrollo una sociedad. Desde esta mirada, la educación está condicionada por la cultura y las instituciones sociales, en un entramado donde unas a otras se influyen y están determinadas por la historia. De tal manera que, la educación impregnada por una cultura, transmite ésta en términos de: modelos de conocimiento, de valores, de actitudes, de conducta, de la realidad, es decir, modelo de una cultura. En esta línea, Fullat (1979) sostiene que la cultura:

[...], proporciona los conocimientos, dicta las habilidades y proclama las actitudes que los educandos deben recibir, aprender y asimilar... el ser humano [...], es un 'animal culto'[...]. La cultura y no la simple sociedad separa al hombre del bruto [...], la cultura hace de éste [el hombre] un animal distinto, en vez de un animal más. (pp. 142-144)

Estas consideraciones en torno a la complejidad que implica el proceso educativo, conducen a reflexionar acerca de la necesidad del concurso de la Pedagogía, ciencia interdisciplinaria que reflexiona sobre la teoría y la práctica de la educación, como base para la formación docente, tal como lo expone López (2002), quien enfatiza la importancia de reconocer la Pedagogía, como la disciplina fundante en la formación de los profesionales de la Educación.

En esta misma línea, Rodríguez (2004), sostiene que “El conocimiento pedagógico tiene la posibilidad y necesidad de constituirse en contenido y principio unificador de la formación docente en sus diversas opciones y especialidades” (p.14). En este sentido, la Pedagogía como base para el diseño y el desarrollo del currículum de formación docente, se concibe como la “disciplina que desarrolla y sistematiza el saber acerca del cómo de la educación, en el contexto cultural de una formación social particular” (Flórez, *op. cit.*, p.21), teniendo presente que la ciencia, la educación y la Pedagogía dependen de la cultura.

Desde esta perspectiva, la Pedagogía ha de atender a su proyección social, orientación humanística y transformadora, de cara a la función social de la enseñanza. El proceso educativo se concibe inmerso y a su vez, para responder a las necesidades de un contexto socio-histórico-cultural concreto, en el cual también ha de insertarse la Pedagogía, vinculándose con el proyecto social, que da cuerpo al proyecto educativo, al cual dará concreción.

De modo que, como ciencia social, la Pedagogía reflexiona sobre qué enseñar, al tiempo que siendo una ciencia social es histórica, en virtud que se va modificando o contextualizando, según las necesidades e intereses de las diversas sociedades en determinados momentos de su historia. Este aspecto se aborda a continuación.

2.5. Pedagogía e historicidad

Asumir la historicidad como un estatuto ontológico que la construye el ser, día a día, con su pensamiento, su acción, reflexión, su direccionalidad, permite delinear una racionalidad teórico-histórica fundamental para el diseño curricular de formación docente.

A decir de Gadamer (1977), el hombre es un “ser histórico”, en tanto que en el proceso de comprender actúa como partícipe ubicado en la historia. Esto es la “historia efectual”, que lleva al hombre a comprender desde y dentro de un contexto histórico.

Así, la conciencia de la historia es la fuerza de la tradición que actúa en quienes participan en ella, en tanto que el hombre es ser histórico, nunca puede agotarse en el saber, ni en el saberse. La tradición según Gadamer “no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, [...]” (p.434). Es decir, Gadamer transforma la hermenéutica en historia, al igual que Heidegger (1988), quien asume el hombre como temporal, que representa la historicidad.

También Hegel (1961) y Habermas (1984) otorgan preeminencia a la especificidad de la historia, como un trazar el camino en el existir, en el ser, en el conocer, en la relación sujeto-objeto, en la relación teoría y práctica.

Por su parte, Vattimo (1994) critica el carácter unitario que se ha concedido a la historia, con sentido eurocéntrico, donde los pueblos de occidente europeo determinan la historia del resto de los pueblos. Al respecto, afirma:

No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar que exista un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás (como sería la ‘historia’ que engloba la historia del arte, de la literatura, de las guerras), [...]. (p.11)

Al referirse a las metas pedagógicas como producto de la historia, matizado por la reflexión, los prejuicios y expectativas del investigador pedagógico y el maestro, Flórez (*op. cit.*) considera que “la esencia de la existencia humana es la historicidad que se realiza en el comprender, [...]. Las metas pedagógicas y en general toda pedagogía es un resultado histórico, un efecto de la tradición” (pp.189-190).

Así, en el proceso de comprensión pedagógica como formación del ser humano, las construcciones (articulaciones) se mejoran mediante la hermenéutica atendiendo a que los objetos de la enseñanza se dan situados en un tiempo, en una cultura, en la dinámica de la ciencia, fruto de las interacciones entre el estudiante y la cosa, objeto de estudio y las partes involucradas; asimismo, se considera la dialéctica para profundizar la interpretación de ideas en conflicto, reconsiderando las posiciones previas y los intereses de otros.

Por ello, es necesario repensar la formación docente en el contexto histórico y social, para identificar sus conexiones, las relaciones de poder-saber que actúan en la escuela y la sociedad. La pedagogía ha de estudiarse en sus continuidades y discontinuidades, y sus protagonistas (docentes, alumnos, administradores), en su diversidad y complejidad. De ahí que la Pedagogía debe subrayar la importancia de la investigación pedagógica en la práctica y con la participación del docente, quien ha de aplicar sus resultados en su práctica pedagógica, con miras a transformar y elevar la calidad de su acción. De esta manera, ciencia, práctica y formación integral del docente, se enriquecen mutuamente y conforman un complejo proceso transformador, para abordar el conocimiento de una realidad global y compleja.

En este abordaje, coincidimos con Morin (1999), en cuanto a que la necesidad de todo aquel que conoce es el conocimiento del conocimiento, el cual no es privilegio de expertos o filósofos sino, por el contrario, es una tarea histórica para cada uno y para todos, que implica una revolución de las cabezas. Tomar conciencia de las condiciones de producción y organización del conocimiento, facilita la emancipación de sus condiciones de formación. Esto lleva a considerar la relevancia de la Pedagogía Crítica, al potenciar en el estudiante el análisis de sus experiencias, el proceso por el que son producidas, legitimadas o no afirmadas; así como le anima a entender, de manera crítica, las formas dominantes de conocimiento, las formas sociales y culturales que definen su identidad, sus creencias, sus prácticas sociales y pedagógicas. En esta dirección, MacLaren (1997) sostiene que:

El conocimiento antes de que se haga crítico, ha de tener un significado para los estudiantes (...) es filtrado por las experiencias (...) y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen (...) No es justo que se niegue el valor de lo que los alumnos saben, ni tampoco que se reconozcan las condiciones necesarias para el tipo de aprendizaje crítico, comprometido, personal, social, que el propio conocimiento exige. (pp. 62-63)

Como se puede apreciar, se trata de una Pedagogía que da cuenta de una epistemología caracterizada por elementos críticos y dialécticos de la racionalidad, que hoy se requiere considerar como puntales para alcanzar la interdisciplinariedad en la formación del docente para el siglo XXI en nuestro país, propuesta objeto de este estudio. Las consideraciones anteriores suponen tomar en cuenta el abordaje de la relación sujeto-objeto que se analiza a continuación.

2.6. La Pedagogía: relación sujeto-objeto

Asimismo, el ordenamiento de los saberes pedagógicos ha de sostener como disposición epistemológica el sujeto, lo cual invita a pensar en las posibilidades del ser y por ende, en las interacciones y significados que se producen entre el sujeto y el objeto.

Por ello, se concibe el sujeto como persona, inmerso en una cultura, una sociedad, constructor de saber, objeto para el saber, hacedor de la historia, con conciencia y libertad, con experiencias, proyectos, intereses, necesidades, creador de interacciones con el objeto de conocimiento. En esta línea, Not (1998), afirma que:

[...], los factores determinantes de la adquisición de los conocimientos no están ni sólo en el objeto, ni sólo en el sujeto, ni vinculados exclusivamente a la preponderancia de éste o de aquél, sino en la interacción sujeto-objeto; esta interacción es interestructuración, [...]. En vez de recibir los contenidos culturales el alumno debe reconstruirlos y esta reconstrucción lo modela a sí mismo. (pp. 10-232)

Con la hermenéutica filosófica de Heidegger (1988), la fenomenología se asume como una ontología -la ciencia que estudia el ser (el sujeto)-, en la que se investiga su existencia desde una perspectiva hermenéutica. Es decir, se fusionan filosofía, ontología y fenomenología para interrogar la existencia del ser, sus posibilidades como ser proyectado, lo cual implica que el ser no puede existir sin comprenderse así mismo, sin comprender el mundo. Cada ser es el único responsable de su existir y se construye en su transitar día a día. Este es el círculo hermenéutico de Heidegger (1988), donde la comprensión de la existencia del ser (“poder ser”), es la base de toda

interpretación, entendida ésta como el modo de ser, del existir y sus posibilidades proyectadas, es el reconstruir, para decisión, en un todo de significatividad. Estos constituyen los supuestos ontológicos del conocimiento.

Así, el ser humano docente se entiende como necesidad permanente de proyectarse, es decir, existiendo construye su esencia, bajo un sistema de valores. El hombre y el ser se comprometen a la tarea de la “Aletheia”, o desocultamiento (de lo que está detrás del currículum oculto, de la ideología, de la cultura dominante, de los mitos, de la tradición).

Gadamer (1997) y Heidegger (1988), reconocen que la realidad es condición de ser existente, y que el que conoce y que es conocido tienen un modo de ser que les es común, ninguno se opone o impone al otro, en su relación con el mundo y entre ellos (sujeto y objeto).

Así, el diseño curricular y el currículum de formación docente ha de concebir el sujeto docente-alumno como una persona que construye estructuras de conocimiento nuevas en su interacción con el objeto de estudio, con otros sujetos y con el contexto. Todas las dimensiones del docente-alumno han de ser cultivadas, mediante estrategias que propicien el fomento y fortalecimiento de los valores (espirituales, morales, éticos, estéticos, ecológicos), el pensamiento creativo, la imaginación, la intuición, la reflexión, la crítica fundamentada, la lógica, la discrepancia razonada, la interactividad. De esta manera, el sujeto construye su propia verdad, sin que se pliegue a una única verdad universal. El conocer es parte constitutiva de su existencia.

Tomando como punto de partida que el conocimiento implica un entramado epistémico que se configura en torno a la dinámica histórico-socio-cultural, resulta fundamental brindar al docente el apresto cognoscitivo, espiritual y emocional, para que asuma de manera crítica, reflexiva los problemas de la epistemología. De este modo, se evita que el docente se desempeñe de manera pasiva, repetitiva, memorística, ante el surgimiento de una nueva matriz epistémica.

Una interpretación crítica, compleja, interdisciplinaria, hermenéutica, conduce a pensar en métodos útiles para elaborar el objeto de conocimiento de la pedagogía, que trascienda a la conciencia del sujeto, atienda al objeto real, percibido y construido, así como a las transformaciones de los fenómenos. Esta objetivación ha de tomar en cuenta la complejidad de los hechos, su contexto, diversidad y dimensionalidad, con miras a no reproducir los saberes constituidos de la ciencia empírico-analítica. En este sentido, conviene resaltar la posición Martínez (1991), quien afirma que el conocimiento se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y objeto conocido. En ese intercambio tienen voz múltiples interlocutores, como los factores biológicos, los psicológicos y, sobre todo, los culturales: todos influyen en la conceptualización de o categorización que se haga del objeto: “[...], en la medida en que partamos de los mismos presupuestos y adoptemos el mismo enfoque, también lograremos un consenso y una validez intersubjetiva. El concepto de ‘intersubjetividad’ reemplaza, así, al concepto de objetividad” [...]. (Martínez, op. cit., pp. 24-25)

De acuerdo con lo anterior, se requiere asociar el objeto pedagógico a su entorno, el cual forma parte de aquél; es importante atender a las interacciones que existen en relación con los objetos, los cuales, a su vez, sólo tienen existencia en relación con sus interacciones entre sí y con el sujeto.

Con relación a la investigación científica sobre la dinámica cognoscitiva del ser humano, Flórez (op. cit.), afirma que, pese a las aportaciones de los pedagogos clásicos y los del siglo XX:

[...], los avances más significativos se han derivado de los estudios de Piaget [...], quien ha verificado cómo las estructuras básicas del pensamiento se forman mediante el producto de la acción que ejerce el sujeto sobre el mundo y la que el mundo ejerce sobre él; esta generalización teórica coincide con la tesis filosófica dialéctica según la cual la conciencia no es más que el plano ideal de la acción del hombre sobre el mundo natural y social. (p.62)

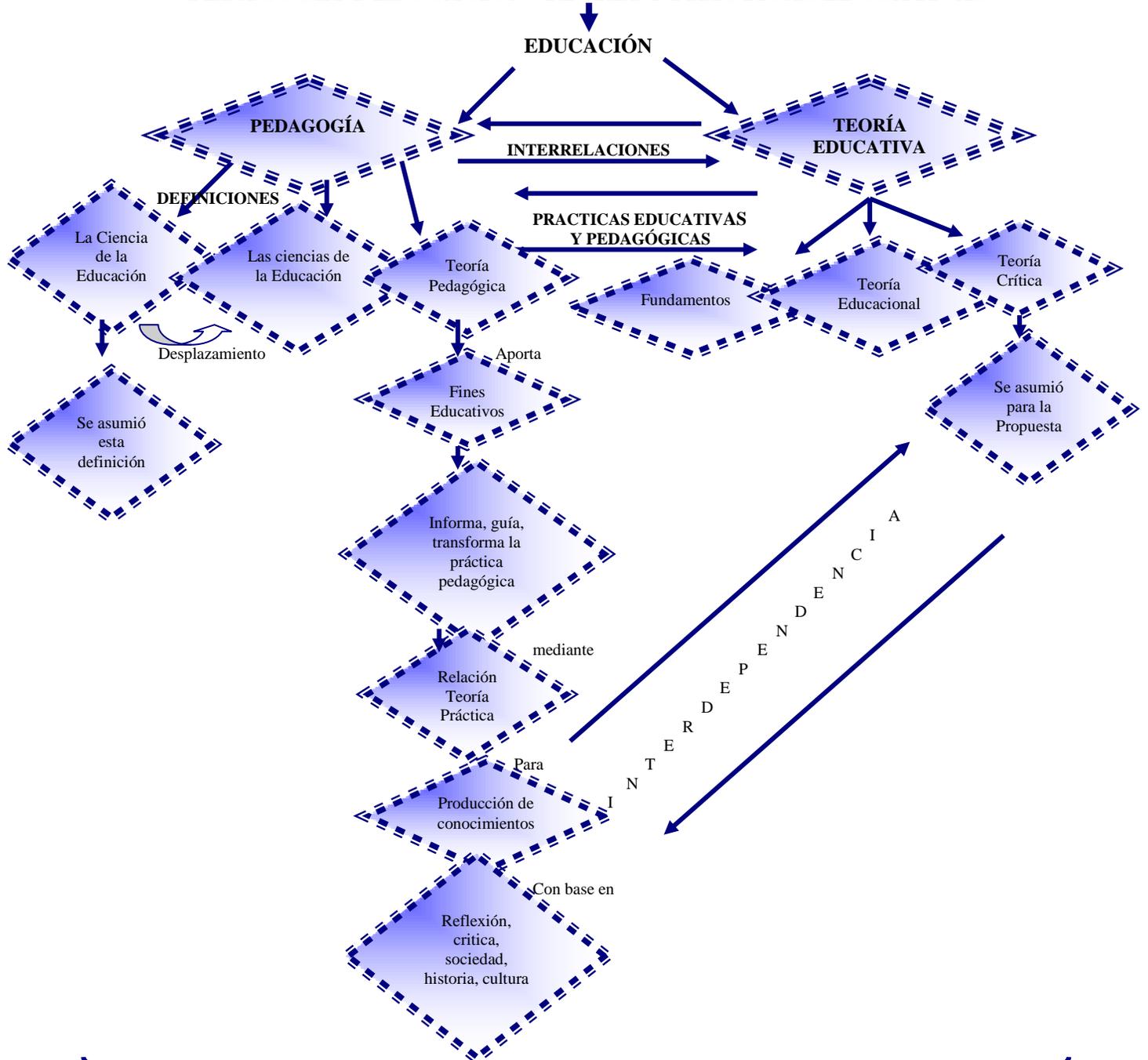
De esta manera, la formación docente ha de considerar el contexto económico, político, cultural, social, ideológico, histórico, ecológico, educativo nacional, regional y global; las relaciones que se generan en cada uno de estos ámbitos y entre ellos; así como las interacciones que surgen entre los sujetos actores y entre éstos y el conocimiento que producen.

En síntesis, en las páginas precedentes, se han abordado las características epistemológicas de la Pedagogía, lo que supone concebirla como Ciencia de la Educación que se ocupa de la formación del ser humano, constituida por un objeto, una estructura y un método; sustentada en diversos sistemas de pensamiento que la vinculan con la filosofía para aportar referentes teóricos que sirven para fundamentar el currículum. Tales sistemas muestran las relaciones entre la producción del conocimiento y los contextos sociales, culturales, políticos y la práctica pedagógica, lo que deviene en modelos pedagógicos, que soportan los diseños curriculares. Asimismo, se concibe la Pedagogía como Ciencia Interdisciplinaria por su relación con otras ciencias, lo que conduce a asumirla como fundamento de la formación docente, es decir, eje que integra, interconecta diversas disciplinas para favorecer la comprensión de las realidades en su complejidad. Como construcción social e histórica que es la Pedagogía, se requiere repensar su relevancia en la formación del docente, tomando en cuenta el contexto actual, así como la participación de sus actores, en una relación sujeto-objeto, con otros sujetos y con el contexto. Ello con vistas a favorecer la producción de conocimientos crítica, reflexiva, creativa, tomando en cuenta la complejidad, diversidad y multidimensionalidad del ser y de los hechos. Con base en estas consideraciones, a continuación se abordó la relación entre la pedagogía y la educación, en el marco de las teorías y prácticas educativas que fundamentan la formación del ser humano en un determinado contexto histórico-social, científico e ideológico.

3. Pedagogía y Educación: teorías y prácticas educativas

En este apartado se abordaron aspectos inherentes a la relación de la Pedagogía y la Educación, en el marco del desarrollo de la teoría educativa y la teoría pedagógica. Frente a las diversas racionalidades y su repercusión en la definición de la Pedagogía, se aludió a la posición que se asumió en este estudio. Se consideraron los elementos teórico-prácticos que configuran tales ciencias y su influencia en la producción de conocimientos y saberes como concreción de la formación del ser humano. A continuación se muestra en el gráfico 2, un esquema donde se presenta un resumen de los referidos aspectos.

GRÁFICO 2
PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN: TEORÍA Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS



REFERENTES PARA FUNDAMENTAR LA FORMACIÓN DOCENTE DEL SIGLO XXI

Fuente: Autora

El positivismo, el empirismo y el conductismo en la psicología de la educación han generado diversas escuelas disciplinarias y diferentes métodos que han apartado a la Pedagogía del lugar preeminente que le corresponde en la formación del docente, por cuanto ésta se ocupa de la formación del ser humano, lo cual compete a la Pedagogía como la Ciencia de la Educación.

El terreno de la teoría educativa y en consecuencia, el de la Pedagogía es usurpado por la yuxtaposición de disciplinas como la psicología, la economía, y la sociología “de la educación”. Al plantearse la problematicidad del saber pedagógico, Fullat (1979),interroga:

¿no se le confunde con la simple adición de otros saberes ya constituidos: psicología, fisiología, sociología, ética?, [...], tal vez se deba a esto el que se tienda, cada día más, a sustituir el término pedagogía por el significante Ciencias de la educación. [...]. El vocablo “ciencias” nos parece [...] excesivo al aplicarse a todo discurso pedagógico. (p.17)

La denominación ciencias de la educación se atribuye a Gastón Mialaret (Mialaret, 1966; Debesse y Malariet, 1972) para describir el tránsito de la Pedagogía hacia las ciencias de la educación; conceptualiza las Ciencias de la Educación como el conjunto de disciplinas que estudian los fenómenos educativos en su contexto y define la Pedagogía como una de las Ciencias de la Educación.

En atención a esta tendencia muy marcada actualmente, tanto en los estudios acerca de la teoría educativa, como en los diseños curriculares orientados a formar el docente y en las estructuras organizativas de las instituciones de educación superior que forman docente, conviene entonces destacar que las ciencias empíricas como la psicología, la economía, la sociología, entre otras, ofrecen aportes a la Pedagogía, desde sus saberes particulares acerca de lo educativo, sin embargo, se coincide en el estudio con Flórez (2000), en que “[...] la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación sino que estaría convocada a constituirse en la ciencia de la educación por excelencia” (p.184).

Estamos en presencia de un uso confuso del término Pedagogía, como una de las Ciencias de la Educación, lo que conlleva a poner en tela de juicio el carácter de ciencia de la Pedagogía. Así se aprecia que Manjón (1994), refiriéndose a que los discursos pedagógicos pueden obedecer a la diversidad conceptual y terminológica, afirma que: “Así, la expresión Ciencias de la Educación es plenamente aceptada en todos los foros educativos actuales, pero cabe señalar las distintas interpretaciones de las que es objeto” (p.45). Desde la perspectiva que se asume en este estudio, se considera que la concepción de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, posiblemente está influenciada por el movimiento de los “fundamentos”, que se alude en líneas posteriores. Esto conduce a fijar posición en esta investigación, acerca de la concepción de la Pedagogía como la Ciencia de la Educación que se ocupa de la formación del ser humano y como tal se considera la praxis de la educación.

Como señala López (2002), algunos autores no le han otorgado el carácter de ciencia a la Pedagogía, la consideran como un proceso instrumental o le asignan un papel de dispositivo cultural. Posiblemente ello obedezca a que en su devenir histórico la Pedagogía ha sido impregnada de enfoques como el empirismo y el positivismo, causando graves distorsiones. Por su parte, el empirismo limita al docente a llevar a la práctica el saber generado por el científico, impidiéndole elaborar sus propias interpretaciones, reflexiones y críticas -el auténtico saber pedagógico- acerca del proceso educativo que desarrolla. En tanto que el positivismo separa los “fines” de los “medios”, los “hechos” de los “valores” y asume el enfoque instrumental, en el que la práctica educativa se concibe como una actividad técnica separada de la teoría para alcanzar fines educativos preestablecidos. La teoría se reduce a las generalizaciones empíricas y allí, se asume el escenario de la naturaleza como equivalente al ámbito social, sin que se consideren las creencias subjetivas de los que participan en el quehacer educativo.

La racionalidad positivista y empirista ha influenciado para que se conciba la pedagogía como una de las Ciencias de la Educación, en lugar de concebirla como la

Ciencia de la Educación, con objeto, principios, estructura y método que la constituyen, tal como se abordara en páginas precedentes.

Tomando como base que la educación se concibe como la “potenciación de posibilidades y capacidades de búsqueda, análisis y creación” (Pérez, 1978, p.140), la teoría educativa ha de proveer los procedimientos, es decir, el camino para desarrollar la práctica pedagógica, de manera que sean compatibles con los principios, valores y significados orientadores de dicha teoría, con vistas a interpretar, comprender y resolver las situaciones educativas de acuerdo con los fines de la pedagogía. La teoría pedagógica ha de informar, guiar y transformar la práctica pedagógica que realizan los docentes, al tiempo que éstos deben determinar con criterio crítico, la eficacia del marco teórico de la teoría utilizada, a objeto de salvar el divorcio entre teoría y práctica. En este sentido, Carr (1996), sostiene que:

Sólo es posible hacer más racionales y coherentes las observaciones, interpretaciones y juicios de los profesionales [docentes] y que desarrollen sus prácticas de forma más disciplinada, inteligente y eficaz cuestionando la adecuación de las teorías convencionales de la práctica educativa, [...], la práctica determina el valor de cualquier teoría educativa, en vez de que la teoría determine el valor de cualquier práctica educativa. (pp.59- 60)

Es decir, la práctica educativa es una actividad intencional, social, relacionada con la manera de pensar heredada, aprendida y compartida entre los profesionales, sustentada en un esquema teórico el cual es constitutivo de dicha práctica y permite comprender las prácticas educativas de otros. El teórico y el docente han de coincidir en la interpretación de la práctica, a fin de propiciar una relación relevante entre ésta y la teoría. De allí que se entiende que la teoría educativa no es independiente de la práctica y, por ende, los cambios en dicha práctica no son independientes de los esquemas conceptuales que configuran la teoría.

A partir de este debate se produjeron, a decir de Kemmis (1998), premisas tales como: el saber de la educación debía desarrollarse sobre el fundamento del saber de la Psicología, la Sociología, la Historia y la Filosofía; la educación se consideró como “ciencia aplicada”, es decir, sólo como un campo práctico, por cuanto no contenía un

saber teórico propio, su saber era un saber teórico sobre Psicología, Sociología y otras disciplinas que tratan problemas educativos. En consecuencia, no se asumía como disciplina, ni podía tener método propio. Estas ideas emanaron de dos movimientos: 1) El de los “fundamentos” (en Estados Unidos); y 2) El de la “teoría educacional” (en el Reino Unido).

De acuerdo con los referidos movimientos, el desarrollo de la teoría educativa se caracterizó por los aspectos siguientes: 1) los “fundamentos”, centrados en la especialización lo que derivó en la fragmentación del conocimiento de la educación (en torno a la Psicología, la Filosofía, entre otras ciencias), con tendencia a independizar el desarrollo teórico del práctico; y 2) la “teoría educacional”, en la que los conocimientos de otras disciplinas justifican la práctica educativa y el desarrollo de la teoría educativa sólo está en función del progreso de tales disciplinas, lo que deviene en que “la práctica educativa se convierte en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más “pura” o académica” (Carr y Kemmis, 1988, p.31). Este segundo movimiento, también se evidenció en Estados Unidos con la ciencia aplicada o perspectiva técnica, que impone una visión de la teoría y la técnica que “(...) comienza a dominar y suprimir la conciencia moral, social y política de la práctica” (Kemmis, 1998, p.26).

Frente a la teoría de la educación impulsada por los dos movimientos precedentes Schwab (1974), propone una construcción de la teoría sustentada en la teoría de la teoría (metateoría) que haga posible considerar lo filosófico, lo humano, lo social, lo valores y evaluar diversas alternativas para la elaboración teórica. Fundamentándose en Aristóteles, aboga por el razonamiento práctico, por una visión en la que la teoría y la práctica se producen a partir de su interrelación constante en el proceso educativo. Esta teoría no se interesa por la valoración crítica y la transformación de las situaciones educativas, por lo que no considera elementos políticos e ideológicos en las descripciones de la realidad socio-educativa.

Posteriormente, a la racionalidad práctica propuesta por Schwab (*op. cit.*), emerge la teoría crítica (Habermas, 1989; Hokheimer, 2000; Marcuse, 1986), propugnando la

búsqueda de la relación entre la teoría y la práctica mediante la investigación educativa, para favorecer la reflexión crítica del docente acerca de los problemas prácticos, sus creencias y la ideología encubierta en las cuestiones educativas y sociales, con vistas a la solución y transformación de las mismas. En este planteamiento se defiende el potencial del docente para la producción de teorías, por medio de la investigación colaborativa en su práctica y se promueve su emancipación.

El desarrollo de la teoría y las prácticas educativas ha estado matizado por conflictos, rupturas en las visiones, filosofía, epistemología e ideología, desde las cuales se ha intentado interpretar y comprender lo pedagógico. Así, en ese devenir encontramos que el significante “teoría de la educación” designa ahora, lo que antes se denominaba “filosofía de la educación”. No obstante, el contenido continúa ofreciendo similares reflexiones en ambos significantes, donde el significado (conceptos) se refiere a los fenómenos educativos. El término “teoría” presenta diversidad de significados, ante los cuales se asume posición otorgándole significado a la teoría educativa como “un marco conceptual de constante referencia que justifica y por ende, orienta la actividad educadora. [...], abraza elementos científicos, [...] y elementos no científicos -concepciones filosóficas del mundo y del hombre, morales, estéticas, políticas, teologías, [...]” (Fullat, *op. cit.*, p.70). El reconocimiento de la aseveración anterior conduce a significar que las teorías educativas “están elaboradas a partir de la integración y organización de las aportaciones científicas e ideológicas [...], en función de la realidad aquí y ahora” (Pérez, 1978, p.146), se concretan operativamente en todo proyecto educativo, “que no puede ser otro que el desarrollo del conocimiento” (Pérez, *op. cit.*, p.147).

Desde esta perspectiva, de la teoría y práctica educativa se desprenden reflexiones que fundamentan la praxis pedagógica y los elementos científicos del discurso educativo, pues es importante plantearse qué es educar y cuáles son los fines de la educación. Así, la teoría educativa está inspirada en una “weltanschauung” o cosmovisión de la totalidad de la realidad de una determinada época y sociedad, lo

cual conlleva a una concepción (antropológica) acerca del hombre, que apunta hacia el modelo de hombre a formar, sobre la base de que el hombre es en sí educando, pues su naturaleza requiere la educación. De tal manera que la educación, la pedagogía, las creencias y el hombre se integran en una totalidad. La teoría pedagógica, entonces, según Larroyo (1961) nace en la escuela socrática-platónica en las obras de Platón “La República” y “La Leyes” y el contenido de dicha teoría “describe el hecho educativo, busca sus relaciones con otros fenómenos, los ordena y clasifica, indaga los factores que lo determinan, las leyes a que se halla sometido y los fines que persigue”. (p.45)

Hoy el debate acerca de lo pedagógico conduce a considerar que los conocimientos y saberes pedagógicos emergen de los hechos educativos, “como hechos no reductibles a muchos otros” (Fullat, op. cit., p.17), del mismo modo que las ciencias naturales surgen a partir de la existencia de la naturaleza. Las consideraciones anteriores reafirman que ambas -Pedagogía y Educación- se realimentan para formar el ser humano desde la dimensión socializadora y liberadora, sobre la base del saber pedagógico. Al aludir al significado (conceptos) de la Pedagogía, coincidimos con Carmona (2007) en que, “referirnos a concepto es hacer teoría y práctica” (p.2).

Por ello conviene entender que la teoría pedagógica necesita ser pensada y construida por los actores de la enseñanza y el aprendizaje, en respuesta al contexto donde están inmersos y a las situaciones o problemas que emergen de la práctica pedagógica. Dicha teoría ha de estar sustentada en los valores y la ideología que aportan sus actores, apoyada en las contribuciones de la filosofía como dimensión teleológica. Asimismo, la elaboración de la teoría pedagógica implica una visión de ciencia donde se asume que en su hacer participan el científico y el docente en una vinculación teórico-práctica, en la cual ambos realimentan el proceso y están en estrecha comunicación, para comprender de manera integrada y compleja, las realidades inherentes a la pedagogía, como un todo donde interactúan lo humano, lo social, lo ecológico, lo político, lo económico, lo histórico y lo cultural. Hacer ciencia

según Bordieu, Chaanboredon y Passeron (1975) “[...] es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen” (p.25). Ello supone que la teoría y la práctica pedagógicas estén referidas a la producción de saberes y conocimientos a partir la reflexión, la crítica, la conciencia de sujeto social, así como cimentadas en su constitución histórica y cultural.

Las ideas anteriores se explican porque la pedagogía constituye y está constituida por teoría y práctica en interacción permanente. De ésta manera, resulta idealista plantearse la creación de teoría sin la participación crítica y activa de los hacedores de la práctica pedagógica (docentes, estudiantes, comunidad). El científico aislado de dicha práctica y circunscrito a experimentos de laboratorio o a una racionalidad cientista, por sí solo, no dispone de los elementos que integran la totalidad y complejidad de la Pedagogía. Esta visión convoca a la reflexión acerca de la posibilidad de emprender otras alternativas en la construcción pedagógica, como la que plantea la Pedagogía Crítica.

En síntesis, las racionalidades positivista y empirista han generado un desplazamiento de la Pedagogía como la Ciencia de la Educación que se ocupa de la formación del ser humano (concepción ésta que se asume en este estudio) para imponer las denominadas Ciencias de la Educación. La teoría educativa integra aportes científicos e ideológicos y se concreta en el desarrollo del conocimiento. En su desarrollo teórico emergen tres tradiciones (“fundamentos”, “teoría educacional” y teoría crítica), que actualmente, tienen vigencia en la formación del docente. Coincidimos con los planteamientos de la teoría crítica para desarrollar la teoría educativa y la pedagógica, mediante prácticas educativas y pedagógicas que apunten a la formación del docente como un profesional autónomo que se perfecciona mediante la investigación en su práctica pedagógica, en colaboración con sus colegas, a partir de la reflexión crítica acerca de su acción. Con este abordaje, el docente establece relación entre la teoría y la práctica, al tiempo que produce teoría por medio de la deliberación y discusión crítica, lo que contribuye a su desarrollo profesional.

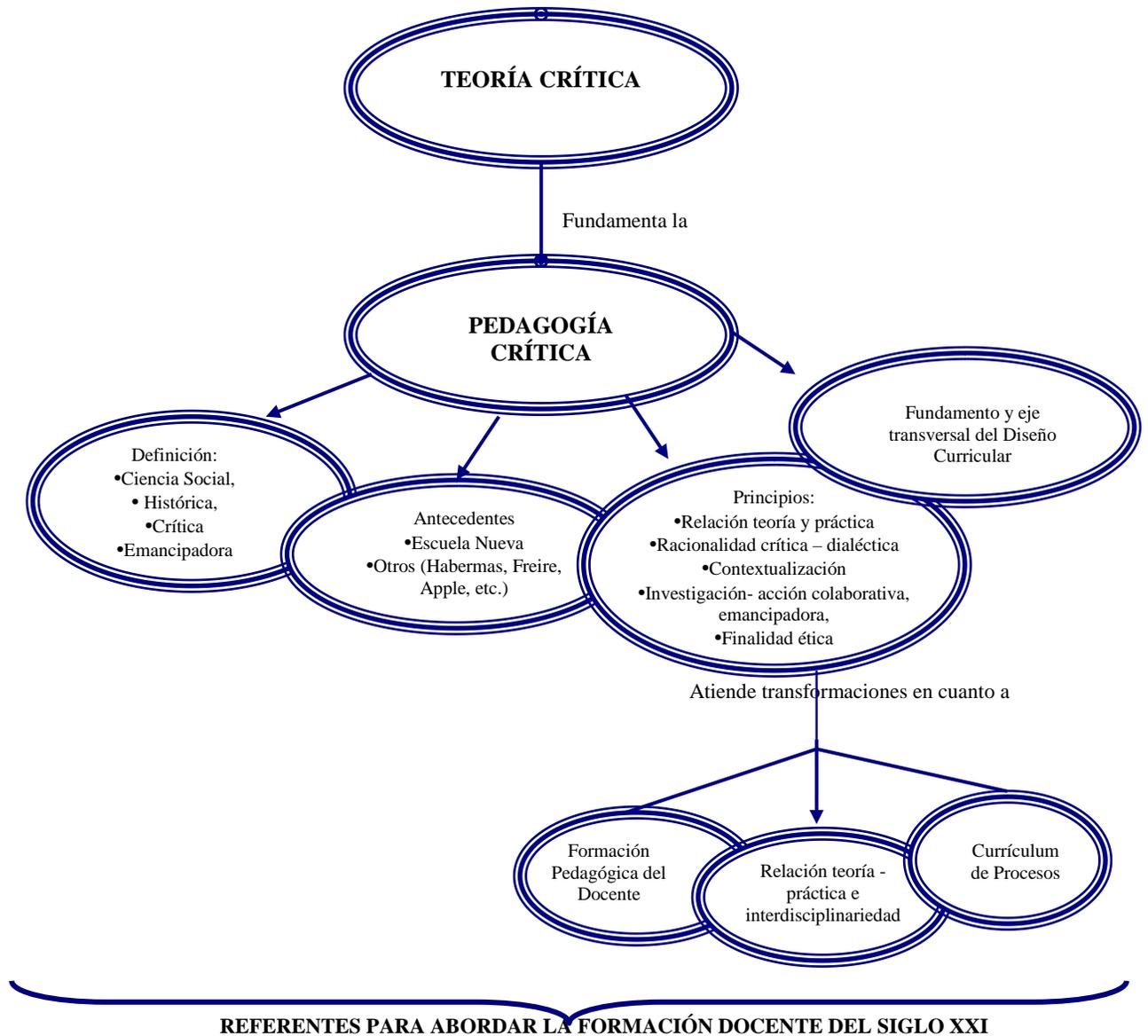
Finalmente, en el proceso histórico de desarrollo de la teoría y las prácticas educativas, la Pedagogía se constituye en su campo epistemológico, como ciencia que se ocupa de la formación del ser humano. Por ello, la consideración de la Pedagogía en los diseños curriculares para formar el docente es una exigencia taxativa. Sobre esta base, en este estudio se propone considerar la Pedagogía Crítica para formar el docente del siglo XXI en Venezuela. A continuación se abordan los aspectos concernientes a esta la visión del currículum de formación docente que coadyuvan a la construcción de la fundamentación curricular objeto de esta investigación.

4. Teoría Crítica, Pedagogía Crítica y Currículo de Procesos para abordar la formación docente

En este apartado se abordó la Teoría Crítica como sustento de la Pedagogía Crítica, corriente pedagógica ésta que se propone en este estudio como fundamento y eje transversal del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, en virtud de que atiende a las transformaciones requeridas en cuanto a: Formación Pedagógica del Docente; Relación Teoría-Práctica e Interdisciplinariedad; y el Currículum de Procesos. En este sentido, se alude a la definición de la Pedagogía Crítica, sus antecedentes, así como los principios que la fundamentan. Estas consideraciones constituyen referentes que coadyuvan en la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular de formación docente objeto de esta investigación. A continuación se presenta un esquema que resume los aspectos precedentes en el gráfico 3.

GRÁFICO 3

TEORÍA CRÍTICA, PEDAGOGÍA CRÍTICA Y CURRÍCULUM DE PROCESOS, PARA ABORDAR LA FORMACIÓN DOCENTE



Fuente: Autora

4.1. Teoría Crítica

La Teoría Crítica surge de la denominada Escuela de Frankfurt en la década de los años veinte. Entre sus representantes destacan Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Theodor Adorno, quienes pertenecieron a la primera generación; en tanto que, entre sus teóricos contemporáneos se menciona a Jürgen Habermas, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, entre otros.

Estos científicos sociales analizan, por medio de la dialéctica, las limitaciones para alcanzar el saber que la ciencia tradicional empírico-analítica ha instaurado, y su influencia en el pensamiento de hoy, develando que en dicha ciencia positivista se mantiene subyacente el elemento ideológico que, mediante ella, se había intentado extraer de la ciencia y la filosofía de mediados del siglo XIX.

La Escuela de Frankfurt advierte acerca de la concepción positivista de la ciencia al proclamar que el conocimiento, como reflejo de la realidad, se genera a partir de la observación, la experiencia, predicción y verificación de hipótesis, donde la teoría permanece como hipótesis hasta tanto se valide. Ello deja ver que, el criterio de objetividad de la teoría tradicional, no abre espacio para el pensamiento, la tradición, la imaginación, lo socio-cultural, lo histórico. Así, se evidencia la disyunción entre sujeto y objeto, con la cual se anula la posibilidad de concebir al ser humano como sujeto productor de saberes en una interacción dialógica, intersubjetiva, reflexiva, crítica y transformadora. Es decir, “sujeto y objeto están rigurosamente separados, aún cuando se llegue a mostrar que en algún momento posterior el acontecimiento objetivo se verá influido por la intervención humana [...], el observador en cuanto tal no puede cambiar nada en el acontecimiento” (Horkheimer, 2000, p.64).

Horkheimer (*op. cit.*), se opone a la influencia de la racionalidad instrumental, al positivismo que había invadido las ciencias sociales. Propone una teoría dirigida a emancipar a la sociedad de la dominación del pensamiento positivista. En su teoría expone una crítica a la sociedad industrial, capitalista y post-industrial y propone otro

tipo de racionalidad para realizar el análisis teórico de la sociedad, esto es, mediante la razón dialéctica y la actividad transformadora.

En su ensayo *Teoría Crítica y Teoría Tradicional*, el autor precitado, deja ver que la teoría tradicional y la razón instrumental constituyen un matrimonio y aboga por la unidad de la teoría y la práctica, una sociedad sin injusticia, una praxis orientada hacia nuevas formas sociales.

Con miras a profundizar en los elementos caracterizadores, se presenta un cuadro comparativo de las categorías teóricas contrastantes entre la teoría tradicional y la teoría crítica, donde se resumen las proposiciones principales de dichas teorías. En este sentido, se partió de la revisión del ensayo de Horkheimer (2000) y de bibliografía diversa acerca del paradigma empírico-analítico y de la teoría crítica.

CUADRO 1

Comparación entre Teoría Tradicional y Teoría Crítica

Categorías	Teoría Tradicional	Teoría Crítica
Educación	Educación: En ella se separan los fines de los medios y se desarrolla una fuerte tendencia a anteponer a aquellos.	Educación: Se fundamenta en la teoría para cambiar y transformar. Los problemas que estudia son prácticos y se resuelven con la acción transformadora. Es un proceso humano y social, cuyas acciones se interpretan en atención al significado (valores intenciones, expectativas), que tienen para los actores, dentro de un contexto socio-histórico.
“Noción” de hombre	El hombre sería libre si dominara la naturaleza	El hombre es un producto de la praxis social. Es el resultado de la historia.
Sujeto-objeto	Disyunción sujeto-objeto: El tiempo y el espacio son absolutos, están allí (Newton). Existencia independiente del sujeto. La teoría es del sujeto.	Relación Sujeto – Objeto: “Toma conscientemente como objeto al individuo determinado en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, en su confrontación con una determinada clase y por último, en su modo con el todo social y con la naturaleza”. (Horkheimer, op. cit., p. 45). La actitud crítica de lo que existe implica: relación sujeto-objeto, reconciliación de los contrarios y que los hombres tomen las riendas de la historia.

Cuadro 1 (continuación)

Categorías	Teoría Tradicional	Teoría Crítica
Conocimiento	Conocimiento: Se obtiene como producto de la generación y verificación de hipótesis. Lo que no es ciencia se convierte en un instrumento para dominar. El conocimiento es un reflejo de la realidad (Locke, 1967).	El conocimiento se construye socialmente por la participación colectiva y de las acciones transformadoras.
Teoría	La validez de la teoría se soporta en la concordancia de los acontecimientos a los cuales se refiere. La teoría permanece como hipótesis hasta tanto se valide. La teoría se fundamenta en conceptos universales.	Se construyen categorías de análisis que posibiliten la construcción teórica de los vínculos entre los fenómenos y las relaciones sociales implícitas. Condición de las prácticas investigativas.
Método	El Método Científico Hipotético Deductivo: Se aplica a todas las ciencias, en consecuencia es viable para las ciencias sociales. El Método es fundamental para garantizar la verificación de la teoría.	El Método Dialéctico: lo importante es la acción transformadora, caracterizada por la reflexión y acción permanentes. La conciencia crítica genera cambios. El contexto histórico y la realidad son fundamentales para hacer ciencia. El Método es generado por la teoría y a su vez el Método la regenera (a la teoría).
Teoría-práctica	Disyunción Teórica-Práctica: Consecuente con el legado empirista, separa la teoría de la práctica. Teoría y Práctica no se encuentran. Las investigaciones se limitan a constatar, medir, probar teorías a través de la verificación de hipótesis.	Teoría y Praxis: La teoría emerge de la práctica, se basa en la práctica y la reflexión sobre la práctica. La práctica no está separada de la teoría, toda práctica incorpora una teoría. La teoría debe informar y transformar la práctica (praxis) y con ello la manera como se experimenta y concibe.
Razón	La razón es instrumental	La razón debe ser dialéctica. Se subraya que el análisis teórico de la sociedad no puede ser sólo comprobación de hechos y teorías
Procesos Sociales	Los procesos sociales se expresan en leyes que permiten la predicción y se miden mediante indicadores.	Los procesos sociales se caracterizan por la dialéctica y por ello el mundo es una dinámica continua con negociaciones y contradicciones, donde el ser humano tiene un papel activo.

Cuadro 1 (continuación)

Categorías	Teoría Tradicional	Teoría Crítica
Realidad social	La Realidad Social es un sistema de variables, las cuales constituyen partes diferenciadas y analíticas que se manipulan como objetos. La realidad es única para todos los observadores y se descubre utilizando modelos matemáticos.	La Realidad Social es histórica, es un producto humano y el hombre es un producto social. No es racional. La realidad la construimos con nuestros conceptos.
Hechos	Los hechos permiten la generalización teórica. Se crean los hechos. Estos se dan atomísticamente.	Los hechos se estudian en el contexto de las redes de relaciones sociales de las que forman parte.
Hipótesis	La hipótesis debe permitir que sus consecuencias sean observables.	Dimensión estratégica que se interroga criterios epistemológicos, teóricos y axiológicos en y desde los cuales se construye el conocimiento de lo social.
Juicios	Debe distinguirse entre juicios de hecho y juicio de valor. No se puede deducir un juicio valorativo de un juicio fáctico.	Los juicios valorativos poseen validez y pueden ser inferidos de juicios fácticos.
Causalidad	La Causalidad: Se establecen relaciones de causalidad funcional entre variables sin vínculo con las categorías de análisis, así, el análisis deviene atomismo.	La noción de causalidad consiste en la convergencia de la historia, la estructura social y las acciones de los sujetos que influyen o modifican su situación social.
Leyes	Las leyes naturales y sociales son inmutables	Las leyes naturales y sociales están sujetas a cambios.

Fuente: Autora.

Del análisis de las categorías referidas se puede puntualizar que el positivismo establece el método científico hipotético deductivo como único para todas las ciencias y por tanto viable para las ciencias sociales y la educación. De esta manera, se controla y constata mediante la medición, cuantificación, todo cuanto existe en la naturaleza, en el mundo, para convertirlo en objetos, cosas, instrumentos, a los cuales se les confiere un valor en función de su utilidad para un fin determinado. Esto es la razón instrumental, mediante la cual el proceso de conocimiento se reduce a la cosificación, más allá de la naturaleza, de la sociedad y del hombre. Al respecto, Marcuse (1986), sostiene que:

La naturaleza comprendida y dominada científicamente, reaparece en el aparato técnico de producción y destrucción que sostiene y mejora la vida de los individuos al tiempo que los subordina a los dueños del aparato. Así, la jerarquía racional se mezcla con la social. (p.153)

Los filósofos de la Teoría Crítica también formulan duras críticas contra la separación entre teoría y práctica impuesta por la ciencia empírico-analítica donde las investigaciones se limitan a constatar o probar teorías, mediante la verificación de hipótesis. De esta manera, la ciencia carece de dimensión humana, social e histórica, y la acción de conocer parte de un orden preestablecido, en el que los hechos se generalizan, la realidad es única para todos los observadores y se descubre mediante modelos matemáticos. A decir de Carr, (1996):

El movimiento positivista [...], los ideales de libertad intelectual y progreso práctico dieron paso a [...]. la restricción intelectual y el control práctico"; de allí, que entre sus características destacan las siguientes: a) rechazo al pensamiento filosófico, b) sólo la experiencia 'neutral' valida el conocimiento, c) niega la validez epistemológica del conocimiento de sí mismo mediante la reflexión, d) no acepta ninguna forma de teorización social y educativa que relacione la experiencia con la interpretación filosófica y la comprensión histórica, e) desprecio hacia los problemas sociales, políticos [...], f) sus ideas teóricas tienen una función ideológica que todavía hoy, influyen en la vida social y en la práctica educativa (organización, docencia e investigación),g) separación entre la "crítica filosófica" y la "investigación metódica". (p.141)

La Escuela de Frankfurt sostiene que la crisis de la razón se asocia a la crisis de la ciencia y de la sociedad como un todo. Para enfrentar la racionalidad instrumental, hace énfasis en la unión de la teoría crítica con la emancipación social y política, redefiniendo la racionalidad como el vínculo del pensamiento y la acción, para fusionar la libertad individual con la social. La solución a la crisis presente está en el desarrollo de la autoconciencia de la razón, aunando la crítica, la voluntad humana y la acción transformadora (Giroux, 1999).

A partir de su preocupación por el proceso de conocimiento instaurado por la hegemonía de la ciencia empírico-analítica, Jürgen Habermas, destacado filósofo de la Escuela de Frankfurt, se apoyó en los estudios de Aristóteles acerca de los modos de razonamiento, para elaborar una crítica de la naturaleza y las funciones de la ciencia social y desarrollar una ciencia social crítica.

Habermas (1984a), sostiene en su “teoría de los intereses constitutivos de saberes”, que las diferentes formas de ciencias utilizan distintos modos de razonamiento y responden a diversos intereses, con los cuales se crea el saber; declara que el pensamiento y la acción del ser humano están determinados por la ideología. La ciencia empírico-analítica utiliza el interés técnico (carácter instrumental, medios, fines), de forma que,

La acción racional con respecto a fines, es por su estructura misma, ejercicio de controles. Por eso la racionalización de la vida según criterio de esta racionalidad viene a significar la institucionalización de un dominio que se hace ya irreconocible como dominio político: la razón técnica de un sistema social de acción racional con respecto a fines no se desprende de su contenido político. (p.55)

Las ciencias críticas utilizan el interés emancipador (liberación, autonomización del ser humano). Éste surge cuando Habermas redefine la idea de teoría de Aristóteles, separando la noción de ciencia “pura” de dicha idea.

La teoría de los “intereses constitutivos del saber” destaca cómo el interés constitutivo del conocimiento emancipador trasciende, mediante la dialéctica, al interés técnico (empírico-analítico: pretende la regulación y el control de lo social y

educativo) y al interés práctico (interpretativo: interpreta las relaciones sociales y acciones educativas, mediante las ciencias hermenéuticas, determinando formas de actuar).

Sobre la idea del interés emancipador, Habermas (1989), desarrolla la Ciencia Social Crítica para concienciar a las personas acerca de sus raíces sociales, históricas, ideológicas, de su autocomprensión, de su manera de pensar, de sus acciones, promoviendo un saber emancipador, mediante la autorreflexión, que le permita ser racionalmente autónomo. Para la Ciencia Social Crítica, los valores de justicia y libertad son tan importantes como los valores de verdad y racionalidad en el trabajo científico.

Asimismo, la Ciencia Social Crítica reivindica el valor y validez de la razón práctica que aborda la praxis crítica, en la que la formación de las personas que participan se traduce en una acción social transformadora. Ello requiere la integración de la teoría y la práctica mediante la reflexión individual y colectiva, la práctica y un proceso dialéctico. En este sentido, es importante resaltar que Carr y Kemmis (1988), al explorar la ciencia social crítica, en el contexto de la investigación educativa, así como de la presente investigación, postulan que la práctica de la ciencia educativa crítica que proponen:

No se puede derivar exclusivamente de la teoría, ya que implica un compromiso con el mejoramiento de la educación [...], desde fuera y desde dentro del proceso educativo [...], exige la participación en la investigación por parte de aquellos cuyas prácticas constituyen la educación [...], a los alumnos, los padres, los administradores escolares y aun a otros más. Las condiciones de su éxito estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo, y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas. (p.186)

La Ciencia Social Crítica proclama una ciencia crítica de la educación o teoría crítica de la enseñanza sustentada en las metas y valores educativos, cuyos enunciados se fundamentan en las normas epistemológicas emanadas de la filosofía (Carr y Kemmis, op. cit.). Concibe la educación como una práctica social

contextualizada cultural e históricamente, la cual ha de ser autoevaluada mediante el método crítico, que orienta al docente hacia la reconstrucción de su práctica pedagógica, despojándola de las distorsiones de la tradición, la costumbre y la ideología. En este sentido, el docente participa de una comunidad de profesionales que generan un saber práctico, donde se aclaran los valores educativos y morales y su aplicación en una sociedad democrática.

Las consideraciones anteriores acerca de la Teoría Crítica constituyen un sustento fundamental para la propuesta de fundamentación del diseño curricular de formación docente, objeto de esta investigación, por lo que ofrece los elementos teórico-metodológicos para delinear un proyecto educativo despojado de la racionalidad positivista caracterizadora de la formación docente actual. En esta dirección, favorece la reconceptualización de la profesión docente soportada en la educación como práctica social, la dialéctica, la relación teoría y práctica, la praxis, la crítica, el saber emancipador y la reflexión para comprender las realidades y producir conocimiento de lo socio-educativo. Desde esta perspectiva, es posible formar un docente racionalmente autónomo para generar transformaciones en el contexto, en el marco de una ciencia con un enfoque socio- histórico e ideológico, en la que él tiene participación colaborativa. A continuación se analizaron los fundamentos de la teoría crítica como constitutivos de la Pedagogía Crítica.

4.2. Pedagogía Crítica

4.2.1. Definición

Sobre la base de las consideraciones anteriores, en este estudio se ha asumido la Pedagogía Crítica, fundamentada en la Teoría Crítica y en elementos teóricos de la Ciencia Social Crítica, para abordar con un enfoque crítico y emancipador la formación docente, mediante el cual se valide el saber pedagógico y se privilegie la

relación entre teoría y práctica, la función práctica de la teoría, así como el pensamiento autocrítico, reflexivo, consciente, que sustente la razón y el mejoramiento práctico del profesional de la docencia.

Desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, la enseñanza se concibe como el proceso dirigido a la formación del hombre que transforma de las realidades, atento a las situaciones de la escuela y de la sociedad, participe en la construcción de su sociedad, su cultura, su historia, a partir de la crítica, la dialéctica, la reflexión y la dialógica del proceso formativo.

En este sentido, se define la Pedagogía Crítica como corriente pedagógica orientada hacia la formación de sujetos críticos, emancipadores, democráticos, como proyecto educativo político, mediante la producción de conocimientos sustentada en la relación dialéctica entre la teoría y praxis, la crítica y la investigación colaborativa, para problematizar y transformar las realidades, en la búsqueda de la justicia y la equidad social, educativa, económica, con un compromiso ético para desarrollar la conciencia emancipadora y alcanzar el bien común (Apple, 1987b; Freire, 1997; Giroux, 1990). Los elementos de la Pedagogía Crítica según señala Grundy (1998), aluden a: se enfrenta con los problemas reales de la existencia; incluye proceso de toma de conciencia; se enfrenta a la deformación ideológica; incluye la acción como parte del acto de conocer, donde “[...], la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría” (p. 215).

La Pedagogía Crítica constituye un movimiento que describe, explica y orienta la comprensión de la formación del ser humano, objeto de la Pedagogía, sobre la base de investigaciones coherentes, sólidas, como respuesta a los desequilibrios en la teoría y la práctica pedagógicas. Sus aportes son referentes que crean y recrean una nueva visión del pensar y hacer educativo, respecto de las tradiciones que atraviesan la formación docente desde sus orígenes y que permanecen institucionalizadas actualmente.

La Pedagogía Crítica concibe a la Pedagogía como ciencia social, histórica, crítica y por tanto práctica, donde el desarrollo permanente o “inacabamiento del ser

humano” (Freire, 1998, p. 50), constituye una acción social transformadora. La entiende como la utopía, el ideal de la formación del ser humano, como la reflexión sobre la educación, donde se establece una dialéctica entre lo empírico (la práctica) y la reflexión (la teoría). Asume la Pedagogía como una práctica social con fines éticos, lo cual implica la presencia de una teleología (fines) y una axiología (valores), dirigida al autodesarrollo del ser humano. La Pedagogía Crítica considera la Pedagogía en su relación de interdependencia con la educación.

4.2.2. Antecedentes de la Pedagogía Crítica

4.2.2.1. La Escuela Nueva: los antecedentes de la Pedagogía Crítica están en las aportaciones de los grandes pedagogos que representaron el movimiento denominado la Escuela Nueva o Activa, a saber, Ovide Decroly, John Dewey, Edgar Claparède, Jean Piaget, William Kilpatrick, Roger Cousinet, Célestin Freinet, entre otros, quienes desarrollaron teorías pedagógicas, que se contraponían a la educación tradicional.

La Escuela Nueva emergió a finales del siglo XIX y ejerció una dura crítica a las pedagogías disciplinarias, a los métodos coactivos de enseñanza y a los programas inflexibles. Este movimiento pedagógico busca la formación de un estudiante libre y autónomo, donde los saberes han de girar en torno a sus intereses y necesidades. Con este enfoque surge en Francia el método de globalización de la enseñanza de Decroly, dirigido a agrupar los saberes a través de los centros de interés, según el desarrollo cognoscitivo del estudiante. Los experimentos de Decroly develan que el todo es más que la suma de las partes, en contraposición a la teoría asociacionista clásica, es decir, el individuo llega al conocimiento porque percibe, piensa y se comporta con sentido de la totalidad o globalidad de los acontecimientos, ideas, objetos, de la realidad. Este es el fundamento central de la Escuela Nueva, que va a contrarrestar la característica fragmentaria y disciplinaria de la educación tradicional.

En tanto que, en Estados Unidos, dicho movimiento se denomina escuela progresista y es representado por John Dewey, quien otorga preeminencia a la acción y su relación con la vida del estudiante en su proceso de conocimiento. Para este pedagogo la realidad es considerada un todo, donde se articulan y oponen elementos que manifiestan incertidumbre, y es la razón el medio de búsqueda de la seguridad (Dewey, 1946).

En Ginebra, Claparède introduce las bases científicas de la nueva educación, promoviendo en los docentes el espíritu científico en su quehacer pedagógico, dirigido hacia la búsqueda de la innovación, mediante la experimentación y la observación metódica (Larroyo, 1961).

Sobre esta premisa, Piaget sostiene que la educación debe poner en función las estructuras de la mente del niño, para desarrollar su inteligencia en la edad evolutiva. Este concepto lo justificó con su teoría de la naturaleza “operativa” de la inteligencia, en la cual (Piaget, 1967) sintetiza los elementos intelectuales y sociales del desarrollo infantil, y establece un paralelismo entre su desarrollo intelectual y moral.

En Venezuela, el maestro Luis B. Prieto Figueroa liderizó, a principios del siglo XX, el movimiento de la Escuela Nueva para confrontar la escuela tradicional, verbalista, pasiva, coactiva, mediante la aplicación del Método de Proyectos de W. Kilpatrick, discípulo de Dewey, en las escuelas públicas. Así, surgieron las escuelas experimentales, las escuelas rurales, preconizando al niño y su libertad como centro de la educación (Luque, 2002). El proyecto educativo desarrollado entre 1945 y 1948, con la participación de Prieto Figueroa, estuvo inspirado en el pensamiento pedagógico de la Escuela Activa. Con la muerte de Gómez, resurge la Escuela Nueva como sustento de la reforma del Plan de Enseñanza, la institución de escuelas rurales, la implantación de jardines de infancia, la creación de la Facultad de Pedagogía en las universidades, la reorganización de las escuelas normales, la contratación de pedagogos chilenos con experiencia en la Escuela Nueva. Posteriormente, las teorías pedagógicas contenidas en dicho movimiento, declinaron ante el auge de la psicología conductista, la cual trajo consigo un nuevo orden del saber que configura

un escenario epistemológico sustentado en la transmisión del conocimiento y en el uso de la técnica sin autonomía, carente de reflexión en los espacios educativos.

4.2.2.2. Otros antecedentes de la Pedagogía Crítica se encuentran en: la Ciencia Social Crítica (Habermas, 1984a, 1989); y las Tesis de otros representantes de la Teoría Crítica, a saber, Freire (1970, 1990, 1999); Apple (2000); Giroux (1990, 1995, 1997, 1999); McLaren (1997, 1998); Grundy (1998), entre otros.

Habermas, uno de los líderes de la teoría crítica, desarrolló la Ciencia Social Crítica (la cual ya se abordó anteriormente como fundamento de la teoría crítica), sobre la base del razonamiento crítico emancipador (liberación, autonomización del ser humano), mediante la dialéctica para concienciar a las personas acerca de sus raíces sociales, históricas, ideológicas, de su autocomprensión, de su manera de pensar, de sus acciones, promoviendo un saber emancipador, mediante la autorreflexión, que le permita ser racionalmente autónomo (Habermas, 1984a). Así mismo, la Ciencia Social Crítica reivindica la racionalidad práctica, la cual se sustenta en la praxis basada en la crítica, donde la formación de las personas que participan, se traduce en una acción social transformadora.

Por otra parte, aquí referiremos sólo a algunos de los otros representantes de la Teoría Crítica.

Así, la pedagogía de Paulo Freire, sustentada en la teoría crítica, está enfocada en la producción de conocimientos, apunta a la transformación de la realidad para mejorarla y hacia la búsqueda dirigida a que las personas se consideren sujetos de su propia historia, en vez de objetos, mediante el uso de la conciencia crítica. Busca la autonomía en la escuela, es decir, la autoridad del docente sobre sus propios proyectos educativos (Freire, 1987). Como un aspecto de la relación teoría y práctica, según Gadotti (s/f), en 1987 y 1988, Freire desarrolló el concepto de interdisciplinariedad implicando,

[...la acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere la construcción de una escuela que es participativa y decisiva en la creación de sujetos sociales. Educadores [...], capaces de elaborar programas y métodos para enseñar y aprender, siendo

competentes para insertar la escuela en la comunidad. El objetivo... es experimentar la realidad global auténtica que está inscrita en las experiencias diarias del estudiante, el educador y la comunidad [...]. (p.11).

Por su parte, Apple (2000) afirma que cuando el docente ejerce la habilidad para reproducir en su acción educativa modelos pedagógicos, ideológicos, sociales y culturales pautados, respecto a los cuales no realiza una reflexión crítica, se trata de una manera de producir conocimientos que hace énfasis en el control técnico-administrativo, mediante el cual las tareas de planificación son asignadas a la gerencia. Ello se traduce en “desadiestramiento del docente” y a su vez, “readiestramiento” en estrategias para el control conductual de los estudiantes, lo cual limita las habilidades pedagógicas y las orienta hacia el logro de un producto.

McLaren (1997) sostiene que “[...] uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas [...]” (p.49). Es decir, se centra en el autofortalecimiento y la transformación social, dentro de un proyecto de democracia y justicia social. Entiende la enseñanza como una realidad que se construye socialmente, día a día, se determina histórico-culturalmente y es influenciada por las relaciones de poder, la clase, la raza, el género. Para McLaren se trata de una pedagogía de la liberación, en la que lo histórico y lo social se construye con la participación de los actores del quehacer pedagógico.

4.2.3. Principios de la Pedagogía Crítica

Con base en la revisión y análisis precedente, se derivan los principios que fundamentan la Pedagogía Crítica, los cuales se abordan a continuación:

a. Relación teoría y práctica: la producción del conocimiento se sustenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde ambas se interrogan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, a fin de transformar la realidad. La

investigación-acción emancipadora, concertada entre docentes, estudiantes y comunidad, media entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. De acuerdo con Freire (1976) conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión generando nuevas acciones.

b. Racionalidad Crítica Dialéctica: Se refiere a la acción autónoma y responsable que alcanza el docente a partir de la autorreflexión para liberarse de dogmas y así poder comprender, interpretar y significar su práctica pedagógica, mediante decisiones informadas por un saber generado por el consenso, la intuición, la crítica, la construcción social del currículum (involucra conceptos de personas, diversas visiones del mundo). El docente llega a comprender que el currículum construido con una racionalidad crítica dialéctica, por los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje, “supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1998:39). Así mismo, la racionalidad crítica dialéctica promueve la formación política del ser y hacer docente, pues a decir de Aristóteles, el hombre es un “animal político” y de acuerdo con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político. Aunado a ello, la educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998) que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. A partir de dicha racionalidad, el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática.

c. Contextualización: la Pedagogía Crítica favorece la producción de conocimiento del educando en estrecha relación con su contexto real y otros contextos, con miras a analizar las situaciones en sus contradicciones y afinidades. El contexto se refiere a los elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los cuales interactúa el sujeto y a partir de ellos interpreta la realidad, con un pensamiento reflexivo y crítico. El docente debe considerar las relaciones del contexto y su influencia en el proceso de formación del ser humano, propiciando las

relaciones entre el sujeto y la realidad, en la búsqueda de la comprensión de esas relaciones y de la transformación de la realidad para mejorarla.

d. Investigación-acción Colaborativa Emancipadora: la Pedagogía Crítica forma al docente en la enseñanza fundamentada en la investigación-acción, colaborativa y emancipadora con sus colegas y los educandos, acerca de su práctica pedagógica diaria, con miras a mejorarla sobre la base de la construcción y reconstrucción de la misma y de la teoría pedagógica que la sustenta, a partir de la reflexión crítica. De esta manera, el docente se desarrolla como investigador para transformarse y con actitud emancipadora transformar las realidades y hacer del currículum una tarea colectiva e integradora de conocimientos.

e. Finalidad Ética: el fin de la práctica pedagógica consiste en hacer el bien moral a través de la acción, no es externo, ni puede preestablecerse a la práctica misma y está siempre sometido a revisión. Es decir, los docentes han de revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición (creencias, conceptos, pensamientos, etc.) a través de la cual alcanzan el conocimiento práctico, a fin de orientar el modo de realizar los fines éticos de la práctica pedagógica. Esto es posible porque la pedagogía crítica es una ciencia práctica con fines éticos, lo cual implica considerar la relación entre la razón y la moralidad al momento de la reflexión y la acción (práctica) (Habermas, 1984b, 1989).

4.2.4. La Pedagogía Crítica como fundamento y eje del diseño y desarrollo curricular de la formación docente

La elaboración de un diseño curricular para la formación docente, desde la perspectiva de esta investigación, ha de estar fundamentada en la Pedagogía, por las razones siguientes: la Pedagogía es la ciencia de la educación que se ocupa de la formación del ser humano; el docente fundamentalmente debe de formarse en la Pedagogía, lo que según señala López (2002), supone:

recontextualizar el concepto de formación como una integración y articulación de saberes entre sí [...] y con la pedagogía como ciencia fundante de la formación humana. [...], [lo que] implica que para formar en una disciplina se requiere comprensión de la ciencia o disciplina en la se pretende formar, [...], no es capacitar, adiestrar, [...]. (p.86)

En esta dirección, Flórez (2000), afirma que la formación humana como proceso de humanización constituye el principio directriz y unificador de la Pedagogía, es decir, es su misión y eje teórico, reiterando lo señalado hace cincuenta y ocho años por Dilthey (1942); asimismo, se requiere reivindicar la Pedagogía como fundamento y eje de la formación docente, en virtud de que en el devenir histórico epistemológico de la Pedagogía se ha desvirtuado su propósito, en lo que coincidimos con (López, 2002) y precedentemente había sido advertido por Rodríguez (1996), al señalar que,

[...] como ciencia de la Educación, se desmembró en un variado número de disciplinas independientes (currículum, psicología del aprendizaje, administración escolar, evaluación, sociología de la educación) ajenas a un tronco común; este proceso de atomización fue minando su desarrollo teórico, hasta llegar a su total desaparición como fundamento u orientación para la enseñanza. (p.10)

Con base en estas consideraciones se explica que el enfoque o modelo pedagógico que se asuma va a inspirar una propuesta curricular determinada que luego se proyecta en la enseñanza, en la cual se concreta o aplica la teoría pedagógica a la enseñanza. Es así como se encuentran diversas corrientes pedagógicas que sustentan los diseños curriculares. Las corrientes pedagógicas se definen como “Los campos, corrientes, discursos [...], que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o la práctica educativa” (Contreras et. al., 1996, p.10), es decir, se entienden como teorías que describen, explican y buscan la comprensión de lo pedagógico y entre otras, se mencionan las siguientes: Pedagogía Institucional, Pedagogía Crítica, Escuela Nueva, Pedagogía Socialista (Rodríguez, 1996).

En este trabajo en concordancia con las ideas hasta ahora desarrolladas, se asume la corriente que se identifica con la Pedagogía Crítica como fundamento y eje transversal de la formación docente. Considerar la presencia de la Pedagogía Crítica

en el diseño y desarrollo curricular, como fundamento y eje de la formación docente, reviste gran significatividad, por las razones siguientes: a) sus principios (relación teoría-práctica, racionalidad crítica dialéctica, contextualización, investigación-acción colaborativa emancipadora y finalidad ética) deben considerarse en el diseño y desarrollo del currículo de formación docente, en virtud de que favorecen un cambio actitudinal y cognitivo para la producción de conocimientos contextualizada con base a la investigación en colectivos, alejada de la racionalidad positivista, así como el desarrollo de la conciencia y el compromiso para transformar las realidades y buscar el bien común. Este abordaje de la formación del docente responde al paradigma emergente de la ciencia y a la visión de la Pedagogía que actualmente, cobra fuerza en la reflexión que se realiza en diversos escenarios educativos; b) los procesos de aprendizaje y enseñanza requieren la consideración de dichos principios; c) la Pedagogía Crítica, por su carácter interdisciplinario, se relaciona con otras ciencias que estudian la educación, desde sus propias perspectivas y esto favorece la visión de integralidad que atiende la complejidad de lo educativo y del contexto donde está inmerso, para buscar soluciones y transformaciones cónsonas con nuestra realidad.

Sobre esta base y en atención a la situación actual de la formación docente en nuestro país, abordada en el capítulo I, se considera la importancia de la Pedagogía Crítica, para abordar con un enfoque crítico la formación del docente del siglo XXI, atendiendo a las transformaciones requeridas en cuanto a: a) Formación pedagógica del docente; b) Relación teoría-práctica e Interdisciplinariedad; c) Currículum de Procesos. Seguidamente, se establecen las implicaciones de la Pedagogía Crítica en dichas transformaciones.

4.2.4.1. Formación Pedagógica

La Pedagogía Crítica favorece la formación pedagógica del docente desde una perspectiva crítica, emancipadora, para propiciar la producción de conocimientos y saberes, así como el aprendizaje y la enseñanza, sustentados en los procesos de la

reflexión, la dialéctica y la relación teoría-práctica, mediante la investigación-acción colaborativa y deliberativa con los actores del currículo, con vistas a desarrollar autonomía profesional y generar transformaciones en el contexto donde se desarrolla el currículo.

El educador de hoy presenta deficiencias en cuanto a la formación epistemológica y pedagógica, lo que deriva en consecuencias que evidencian, entre otras distorsiones, fragmentación, separación entre la teoría y la práctica, descontextualización, acriticidad, pasividad, mecanicismo, prácticas pedagógicas tradicionales. Esta situación genera limitaciones para alcanzar la calidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

De allí, la importancia de considerar la Pedagogía Crítica en el diseño y desarrollo del currículum de formación docente, en virtud de que promueve la revisión y superación del enfoque epistemológico y pedagógico positivista referido. En lugar de este enfoque, favorece en el docente una formación epistemológica y pedagógica que responde a los requerimientos del nuevo paradigma científico emergente, de la “sociedad del conocimiento”, de las tendencias pedagógicas y curriculares vigentes, así como del contexto actual socio-histórico, educativo, cultural, político e ideológico. En el entendido de que considerar el abordaje adecuado para la producción de conocimientos favorece la calidad en la formación pedagógica, lo que, a su vez, permite al docente formar ciudadanos críticos, autónomos y preparados para enfrentar las demandas de un mundo globalizado.

En esta dirección la formación epistemológica y pedagógica, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, le provee al docente herramientas para entender la estructura y metodología de las disciplinas, reconceptualizarlas, hacerlas accesibles a los estudiantes y atender a sus necesidades de aprendizaje, mediante el establecimiento de relaciones cognoscitivas y conexiones con la realidad. Asimismo, facilita la comprensión e interpretación de la integración de elementos conceptuales derivados de lo científico, social, cultural e histórico. Esta visión de la formación epistemológica y pedagógica contribuye a que el docente supere el enfoque

positivista centrado en el concepto de conocimiento objetivo, determinado por leyes inmutables, la prueba de teorías mediante la verificación de hipótesis, el análisis atomístico, la realidad única, universal, la separación entre teoría y práctica.

La formación epistemológica y pedagógica que impulsa la Pedagogía Crítica, implica suministrar estrategias al docente para desarrollar una relación dialéctica entre él y la sociedad, como base para la relación teoría-práctica, lo que se propicia mediante la investigación-acción colaborativa, para que produzca “conocimiento como acción social y política” (Carr y Kemmis, 1988, p.164), desarrolle teorías en su práctica pedagógica, a partir de los valores y los juicios fundamentados. Ello supone formar al docente para que despliegue capacidades orientadas a pensar y accionar en sentido retrospectivo (acerca de su práctica realizada) y prospectivo (para las acciones futuras), con vistas a la transformación permanente de su hacer y del contexto.

La Pedagogía Crítica rompe con el paradigma prevaleciente que forma al docente como operario, que desplaza la práctica reflexiva y crítica para privilegiar la técnica, es decir, la planificación con objetivos observables o competencias (conocimientos, habilidades y actitudes), contenidos predeterminados y evaluación centrada en la medición de resultados preestablecidos. La formación pedagógica en la que se centra la Pedagogía Crítica, contribuye a que el docente construya y se apropie de una identidad como pedagogo, valorizando el ser y el hacer de su profesión, concienciando el compromiso social e histórico que involucra su labor en la formación de las generaciones futuras, entendiendo así la prospectividad de su misión. Provee al docente el sustento teórico y práctico necesario para la enseñanza crítica- reflexiva y la valorización de su profesión.

La Pedagogía Crítica favorece la reflexión acerca de la historia de la Pedagogía, lo cual permite al docente en formación entender la Pedagogía en su dimensión histórica, es decir, cómo sus teorías y su práctica emergen de acuerdo con los momentos históricos que construye una determinada sociedad en su devenir. De manera que, considera la contextualización al tomar en consideración los cambios que surgen en un tiempo histórico y su influencia en la enseñanza. Así mismo, dicho

estudio motiva al docente durante su formación inicial, a asumir el compromiso de participar con un enfoque crítico reflexivo en la selección de una Pedagogía que responda a las necesidades de su práctica pedagógica y al contexto en el cual la desarrolla.

La Pedagogía Crítica forma al docente como profesional crítico reflexivo y transformador de las realidades (Giroux, 1990), en esa dirección lo capacita para que desarrolle conciencia de su racionalidad, con vistas a que la redefina como vínculo del pensamiento y la acción para promover un saber emancipador que lo convierta en profesional racionalmente autónomo. Por ello, la Pedagogía Crítica está comprometida con la formación de un docente que se interrogue acerca de la realidad, de su pensamiento, de su praxis, en su práctica social, como intelectual. Es decir, se trata favorecer en el docente el desarrollo de la conciencia para que desafíe postulados pedagógicos del viejo paradigma, que entre otros rasgos, orientan la labor docente a la consecución de resultados, en desmedro de los procesos y colocan énfasis en los programas cuidadosamente pre-establecidos que no dan lugar al estudio y comprensión de los contenidos y situaciones que emergen por parte de los actores del currículo y del contexto.

Asimismo, la Pedagogía Crítica exhorta a los docentes en formación para que apliquen diversos métodos de la reflexión crítica, que los incita a indagar acerca de sus creencias y sus prácticas de sentido común, teniendo en cuenta el contexto histórico, social, cultural donde ellas surgen y se desarrollan, con miras a determinar errores o irracionalidades en las mismas, muchas veces heredadas de la tradición y la costumbre. De esta manera, se otorga especial relevancia a la autonomía de los docentes, la cual se estimula mediante el conocimiento de sí mismos y la interpretación de su práctica pedagógica como una práctica moral y social. La Pedagogía Crítica orienta al docente para que en la formación de su identidad de profesional crítico y reflexivo desarrolle conciencia y actúe como investigador sistemático de su propia experiencia de aprendizaje y enseñanza (Freire, 1998),

experimente, pruebe ideas, alternativas, con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza, así como del aprendizaje en él y en el educando.

Desde esta visión, la Pedagogía Crítica forma al docente para cumplir un papel en el proceso de transformación de lo social, favoreciendo su formación política y ética, destacando su rol como hacedor de la historia, como constructor de la democracia, ubicando lo pedagógico en el contexto histórico-cultural nacional, latinoamericano y mundial, en la búsqueda de una sociedad justa, libre, digna, de una ciudadanía críticamente informada (Giroux, 1999), consciente de los valores humanos y de las relaciones entre conocimiento, saber, poder, sociedad, cultura e ideología.

4.2.4.2. Relación Teoría – Práctica e Interdisciplinariedad

La relación entre la teoría y la práctica constituye una exigencia de la Pedagogía Crítica y del nuevo paradigma de la ciencia para desarrollar la metodología interdisciplinaria en la comprensión de las realidades desde la totalidad y su complejidad, razón por la cual se considera como fundamento y eje transversal de la formación docente.

La Pedagogía Crítica promueve una epistemología que exige al docente reflexionar críticamente, sobre las contradicciones entre las teorías que fundamentan sus prácticas y las prácticas que desarrolla en la cotidianidad, al tiempo que transforma ambas (teoría y prácticas). Es decir, promueve la producción del saber mediante un proceso reflexivo, dialógico, crítico y dialéctico permanente. Cuando el docente reflexiona, a partir de sus creencias y supuestos, acerca de su práctica pedagógica, en consecuencia, teoriza sobre su práctica y utiliza generalizaciones teóricas.

Schön (1992), define la reflexión como el proceso sobre (antes y después) y en (durante) la acción que realiza el docente, con miras a resolver problemas que se generan en su cotidianidad escolar. La Pedagogía Crítica propicia en los docentes esta reflexión porque ésta hace que el docente en su práctica pedagógica genere un

conocimiento que ha de ser consciente, es decir, saca a la luz lo que él ha aprendido de manera inconsciente, para expresarlo, criticarlo, examinarlo y comunicarlo a sus colegas, a fin de identificar la complejidad del ejercicio docente y buscar su perfeccionamiento.

Esto según Zeichner (1993), es un camino para la enseñanza reflexiva, que genera teorías, las cuales son tan teorías como las que se elaboran en las Universidades. Al favorecer el proceso de producción del conocimiento mediante la reflexión crítica y el proceso dialéctico, los docentes logran la comprensión de la relación teoría y práctica, como principios fundamentales para desarrollar la interdisciplinariedad en su formación y en la de las generaciones que estarán en sus manos.

La Pedagogía Crítica como corriente de la Pedagogía, posee su carácter interdisciplinario. En este sentido, orienta la producción de conocimientos por parte del docente, mediante la crítica, la reflexión y la dialéctica para aproximarse a la complejidad de la realidad y desarrollar capacidades intelectuales y actitudinales que le permiten integrar disciplinas y relacionarlas con el contexto con una visión de totalidad para dar respuesta a los problemas educativos y sociales. La Pedagogía Crítica constituye la vía para abordar la realidad con un enfoque interdisciplinario a través de la investigación, mediante la interacción sujeto-objeto o “interestruturación” como refiere Not (1998), donde el docente (sujeto) se relaciona con el objeto (elementos reales, simbólicos, naturales, culturales del contexto) en un proceso de creación, reconstrucción y transformación del pensamiento, la acción y el conocimiento y por ende, de sí mismo y de la realidad. En este hacer pedagógico el docente asigna valores al objeto a fin de conocerlo, aprehenderlo y transformarlo, al tiempo que el docente es influido por el objeto en el pensamiento y la acción. Este diálogo del sujeto y el objeto resulta fundamental en la búsqueda de la articulación de los saberes.

Como ciencia interdisciplinaria que favorece la integración de las disciplinas, la Pedagogía Crítica contribuye entonces a la formación integral del docente, pues vincula las diversas ciencias con las diferentes realidades, es decir, se trata de la

“enseñanza de las ciencias integrada con la vida” (Flórez, 2000, p.73), al tiempo que le suministra estrategias al docente para que en su ejercicio profesional provea tal formación.

Por su esencia interdisciplinaria, la Pedagogía Crítica ejerce su acción en todas las disciplinas del diseño curricular para formar el docente, en virtud de que como corriente de la Pedagogía, es la praxis de la educación (Molins, 2005). Es decir, la Pedagogía crítica contribuye a la enseñanza de las disciplinas o de la ciencia, vinculándolas en proyectos de aprendizaje y enseñanza con miras a realizar estudios profundos y holísticos de las realidades. Ello se explica porque el docente establece relación entre la enseñanza y la ciencia, pues él interpreta y luego promueve en los educandos la comprensión de los conocimientos producidos por las ciencias, al tiempo que los capacita para que los reelaboren y utilicen en situaciones concretas (Flórez, 2000).

Así mismo, en esta dirección, es importante incorporar la Pedagogía Crítica como área del saber en la formación del docente, en razón de que sobre la base de sus principios (relación teoría y práctica; racionalidad crítica dialéctica; contextualización; investigación-acción colaborativa; finalidad ética), capacita al egresado para abordar el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia, las humanidades, las tecnologías y el arte con un enfoque interdisciplinario, con miras a favorecer un aprendizaje integrado, crítico y reflexivo. Es importante destacar que la racionalidad que plantea la ciencia y la epistemología actual exige la aplicación de los principios de la Pedagogía Crítica, para desarrollar la metodología interdisciplinaria tal como se expone más adelante. Por las consideraciones anteriores resulta significativo asumir la Pedagogía Crítica como eje transversal del diseño curricular de formación docente.

4.2.4.3. Currículo de Procesos

En correspondencia con las ideas apuntadas, se asume el Currículum de Procesos, sustentado en la Teoría Crítica de la Enseñanza (Carr y Kemmis, 1988; Stenhouse,

1991; Elliott, 1993), movimiento que liderizó transformaciones en el ámbito del currículum en Inglaterra y Australia durante las décadas de los setenta y ochenta.

Con el Modelo Curricular de Procesos propuesto por Stenhouse (1991), el docente participa en el desarrollo curricular mediante la investigación- acción emancipadora concertada entre docentes, alumnos y comunidad. De esta manera, el docente se convierte en protagonista de la construcción de un currículum problematizador que responde a las necesidades de sus actores (docentes, estudiantes, comunidad, familia, sociedad), mediante proyectos de aprendizaje y enseñanza que relacionan la escuela, la sociedad y el mundo y atienden a la heterogeneidad, la diversidad y multidimensionalidad de contextos. Ello se explica porque se concibe el currículo como un proyecto abierto que aborda problemas y sus soluciones para llevar las intenciones educativas a la concreción.

El autor referido destaca la importancia del modelo de procesos para el diseño y el desarrollo curricular, porque ofrece al docente la oportunidad de desarrollarse personal y profesionalmente, pues se centra en la búsqueda del conocimiento y la comprensión, mediante la investigación y los juicios del educador durante la práctica pedagógica, en constante deliberación con los actores curriculares. Supone comprobar la teoría en la práctica, mediante la autocrítica acerca del modo de enseñar, la deliberación con la comunidad crítica de colegas y el estudio de cómo enseñan otros colegas. De este modo, se propicia la derivación de los procedimientos y criterios más adecuados para favorecer el aprendizaje y la enseñanza.

Implica debatir acerca de la enseñanza como búsqueda para la producción del conocimiento tomando en cuenta los procesos que le son inherentes (cognoscitivos, epistemológicos, culturales, científicos, sociales), así como la formulación de interrogantes y la participación crítica de los estudiantes. Se trata, entonces, de desarrollar un currículo flexible, como hipótesis a ser comprobada en la práctica pedagógica cotidiana. Por ello Stenhouse, op. cit., destaca la importancia de considerar en la formación docente, un currículum dialogado, flexible, con participación democrática de los actores, para edificar significados compartidos que

emergen de los valores y se vinculen con lo pedagógico, la cultura, lo social, lo económico, lo político. Con el modelo de procesos, entonces, los temas, los proyectos de aprendizaje y enseñanza emergen de los actores del currículo y de las necesidades y situaciones generadas en el contexto, para configurar un currículum inacabado, creativo, rico en interacciones, donde la práctica pedagógica se asume como campo de construcción de conocimientos.

Desde esta perspectiva, el diseño y desarrollo curricular de formación docente deben emerger del análisis de la sociedad, la cultura, la historia, los valores sociales, mitos, símbolos, lenguaje y las relaciones poder-saber, con miras a favorecer la liberación, emancipación y transformación de la realidad, por parte del liderazgo de los docentes. Hoy es necesario entender que diseño y desarrollo curricular deben estar en construcción permanentemente en la incertidumbre, la flexibilidad, la cooperación, la comprensión, la intersubjetividad, la significatividad, el descubrimiento, la deliberación y los procesos de organización y producción de conocimientos, que llevan a cabo los docentes en su práctica pedagógica diaria.

En síntesis, en este apartado, la Pedagogía Crítica fundamentada en la teoría crítica, se presentó como una propuesta para abordar la formación del docente, con una perspectiva crítica, emancipadora sustentada en la racionalidad dialéctica, la reflexión, la relación teoría-práctica, en virtud de la situación actual de la formación docente en Venezuela, abordada en el capítulo I y tomando en cuenta las transformaciones requeridas para formar el docente del siglo XXI en cuanto a: formación pedagógica; relación teoría-práctica e interdisciplinariedad; y currículum de procesos.

Así, la Pedagogía Crítica favorece la formación pedagógica del docente enfrentando el enfoque epistemológico y pedagógico positivista. En este sentido, promueve en el docente una formación epistemológica y pedagógica que responde al nuevo paradigma científico emergente, a la “sociedad del conocimiento”, a las tendencias pedagógicas y curriculares vigentes y al contexto actual del currículo. Propicia el desarrollo de herramientas para la producción de conocimiento sustentada

en la relación teoría-práctica para desarrollar la metodología interdisciplinaria en la comprensión de las realidades desde la totalidad y su complejidad, razón por lo que se considera como fundamento y eje transversal de la formación docente. Para alcanzar la concreción de la formación docente desde la perspectiva crítica, se consideró el currículum de procesos con vistas a favorecer el desarrollo del currículum como espacio para resolver problemas y probar hipótesis mediante la investigación-acción colaborativa emancipadora. Con esta visión del currículum se impulsa el desarrollo profesional del docente, la transformación de la práctica pedagógica, la construcción del currículo contextualizado con la participación de los actores curriculares y la calidad de la educación.

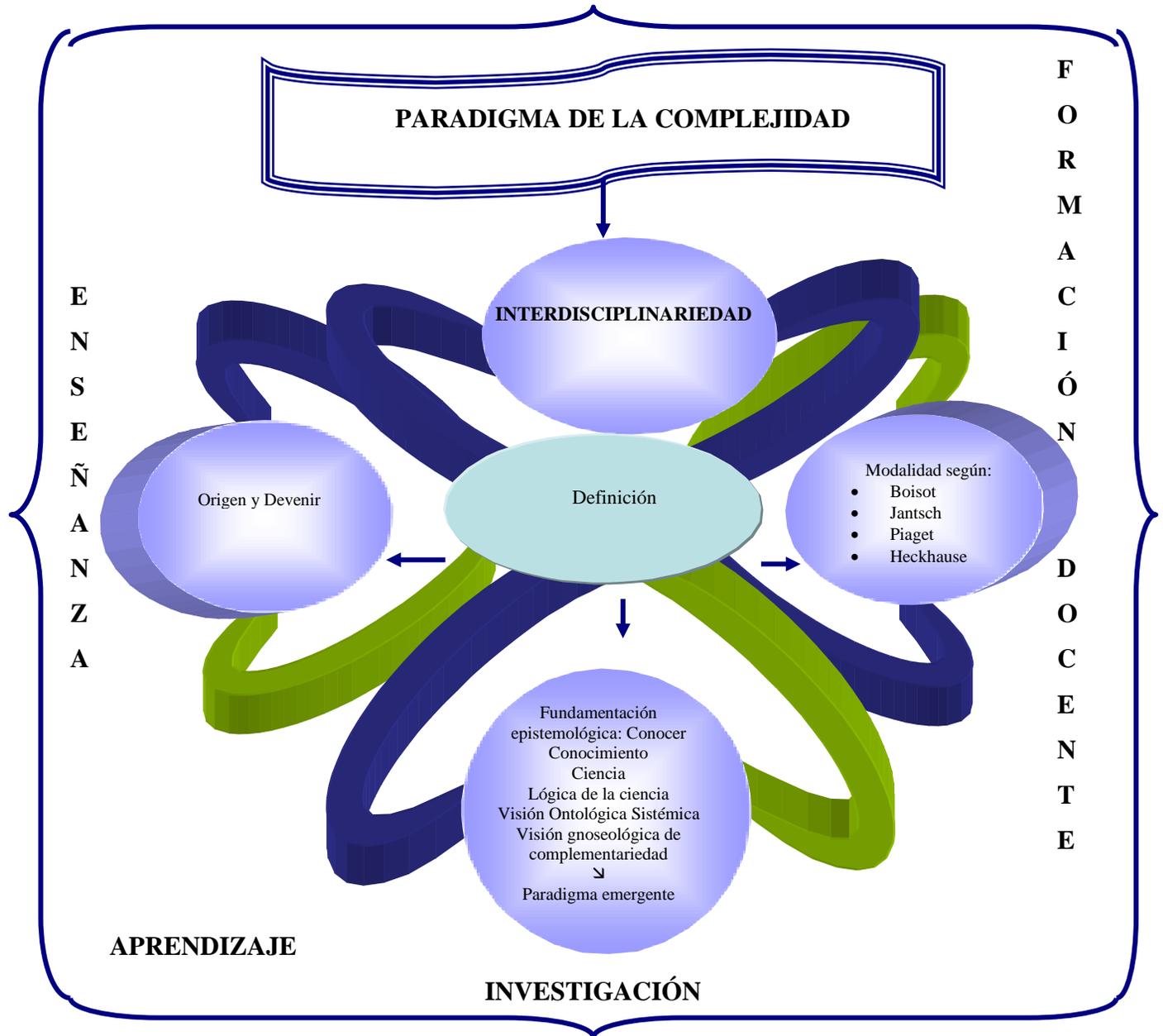
Finalmente, a continuación se abordó la interdisciplinariedad en el marco del paradigma de la complejidad, como una perspectiva para fundamentar el currículum de formación del docente del siglo XXI, objeto de esta investigación.

5. La complejidad: La interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Una mirada hacia la formación del docente en el siglo XXI.

En este apartado se abordó la interdisciplinariedad, en el marco del paradigma de la complejidad, como propuesta para la aproximación a la fundamentación del diseño curricular de formación docente del siglo XXI que se presenta en este estudio. En este sentido, se consideró la definición de la interdisciplinariedad, algunas ideas acerca de su origen y devenir en la formación de ser humano, ciertas modalidades que la caracterizan, así como su fundamentación epistemológica a la luz del paradigma de la ciencia emergente actual. A continuación se muestra en el gráfico 4 un esquema del contenido referido.

Gráfico 4

La complejidad: La interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Una mirada hacia la formación del docente en el siglo XXI



Fuente: Autora

5.1. La interdisciplinariedad en la formación del ser humano: Algunas ideas acerca de su origen y devenir.

La interdisciplinariedad tiene sus raíces, en la Grecia clásica, en el pensamiento de Platón, filósofo griego, quien en la búsqueda de la unificación de la ciencia, creó el “trivium” donde se integraba la gramática, la retórica y la música para formar el hombre de aquella época. Dicha búsqueda llevó a Platón a plantear, en la época clásica, que la filosofía podía unir la ciencia. En la misma línea, Aristóteles, discípulo de Platón, plantea que la filosofía estudia la realidad en general, en su ser fundamental, por ello la considera el fundamento de todas las ciencias. En este sentido, según Bochenski (1976), la filosofía se consideró “Como una ciencia universal, [...], emplea todo método que le sea accesible” (p.30).

Las ideas de Platón, fueron retomadas, en la antigüedad, por la Escuela de Alejandría para articular el conocimiento de ciencias como la aritmética, la gramática, la matemática, la medicina y la música (“quadrivium”).

Por su parte, en el siglo XVII, Juan Amós Comenio, en su obra “Didáctica Magna”, (Comenio, 1976), concebida para enseñar “todo a todos” (pansofía), plantea la enseñanza sustentada en la unidad, sobre la base de que en la naturaleza está presente la unidad.

John Locke, siglo XVII, propone una educación integral, en la cual se atiende por igual la vida física, intelectual y moral, con una perspectiva social, orientada a formar a la persona para sus funciones en la sociedad (Locke, 1967).

Con la Ilustración, siglo XVIII, se impone la enseñanza enciclopédica, donde se integran diversas ciencias, saberes y prácticas, concibiendo que la ciencia es una. Éste enfoque unitario de la ciencia, concibe que las partes o disciplinas que la integran, son inseparables y conforman un todo orgánico, que ha de enseñarse de manera sistemática con preeminencia de la razón científica. La Enciclopedia o Diccionario razonado de las ciencias, las artes y los oficios, obra dirigida por Dionisio Diderot, se

perfiló como un camino para alcanzar el progreso de la ciencia, él asumió la ciencia como base de la enseñanza. D'Alembert, quien escribió la introducción de la Enciclopedia destacaba que ésta obra es la que establece mayores articulaciones de las ciencias y saberes (Cassirer, 1973).

Rabelais, con anterioridad (siglo XVI), había manifestado el enfoque enciclopedista, pues perseguía la enseñanza de todos los conocimientos de la humanidad y en esa dirección, planteaba la importancia de conocer los procesos metales requeridos para ello.

En el siglo XIX, Auguste Comte, entre otros científicos sociales, planteó relaciones de las ciencias entre sí, como propuesta orientada hacia la interdisciplinariedad (Comte, 1965).

En las primeras décadas del siglo XX, integrantes de la Escuela Activa o Escuela Nueva (Decroly, Claparède, Kilpatrick, entre otros), tal como se refiere precedentemente, también proclamaron la integración del conocimiento al enfatizar que el todo es más que la suma de las partes (Avanzini, 1977; Marín Ibáñez, 1979).

En los años treinta del siglo XX, Bertalanfy (1981), propone la Teoría General de Sistemas (TGS), la cual se analiza posteriormente como fundamento epistemológico de la interdisciplinariedad. Ludwig Von Bertalanfy propone el concepto de sistemas como concepto unificador y común a las ciencias, como método para estudiar la totalidad de la realidad, desde la complejidad, las relaciones y complementariedades que se dan en ella, como partes (estructura) en interacción que conforman un todo. La TGS constituye un aporte en el ideal de la unidad de la ciencia.

En el siglo XX, a partir de la década de los setenta, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura), OCDE (Organización de Cooperación y de Desarrollo Económico) y las universidades, aunado a los científicos, los filósofos y los epistemólogos, realizan esfuerzos para alcanzar la unidad de las ciencias y los saberes del hombre, ante la fragmentación y compartimentalización de los conocimientos y saberes. Este apoyo a la

interdisciplinaria se sustenta en el enfoque estructuralista y en la teoría de sistemas y hace énfasis en su aplicación en los espacios universitarios.

En la actualidad, la búsqueda de la unidad de la ciencia es abordada por Morin (1984), en el paradigma de la complejidad. El pensamiento complejo conlleva a considerar la multidimensionalidad, la complejidad, la diversidad, la incertidumbre, la dialógica, el contexto, lo global (relación partes y todo), la incompletad del conocimiento, como perspectiva integradora, en contraposición al conocimiento fragmentado, reduccionista, mecanicista impuesto por la racionalidad positivista. Así, Morin (1998) sostiene que, “Una unificación de la ciencia tiene sentido sólo si es capaz de aprehender, al mismo tiempo, la unidad y la diversidad, la continuidad y las rupturas” (p.77).

Según Sinaceur (1983), el conocimiento interdisciplinario, ha existido siempre como conocimiento que emerge de los saberes de la humanidad a lo largo de su historia. Este planteamiento de Sinaceur, lo corroboramos con este breve recorrido por la interdisciplinaria en el conocimiento del ser humano. Aquí, se aprecia que la interdisciplinaria ha sido y continúa siendo una búsqueda de integrar las ciencias, para alcanzar una visión integral de las realidades, en la formación del ser humano. En este ideal, desde sus inicios hasta hoy, encontramos inmersos la filosofía y la ciencia, con sus aportaciones desde diversas cosmovisiones. Asimismo, la aspiración de unificar los conocimientos y saberes se ha vislumbrado como una forma de solución de los problemas sociales, científicos y tecnológicos, de entender la complejidad de las realidades y de colaborar en el progreso de la ciencia.

5.2. Definición de interdisciplinaria

La interdisciplinaria ha sido abordada desde diversas perspectivas por distintos investigadores, en un esfuerzo por aportar una posibilidad ante la fragmentación del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación. Asimismo, la complejidad de la vida en los ámbitos de la salud, la alimentación, la

ecología, la ciencia, la tecnología, la educación, la economía, entre otros, exige la búsqueda de abordajes para resolver los problemas generados en el acontecer de la humanidad. Estas situaciones complejas, sobrepasan las posibilidades de solución que hasta ahora ofrece una sola disciplina.

Por ello, es necesario plantearse el desafío de la interdisciplinariedad y contribuir al estudio de las situaciones y fenómenos mediante la interacción de dos o más disciplinas. La interdisciplinariedad, entonces, tiene como materia prima las disciplinas, a partir de las cuales se establecen interrelaciones, que van a derivar no sólo en solución ante problemas sociales y científicos, sino que, al mismo tiempo, se traducen en enriquecimiento de las diferentes disciplinas, en modificaciones de algunas de ellas, en nacimiento de nuevas disciplinas y en suma, en el progreso de la ciencia. Ello se explica en atención a la definición de disciplina, a decir de Morin (2001),

[...] es una categoría organizadora en el seno del conocimiento científico; instituye en él la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias [...]. La organización disciplinaria se instituyó en el siglo IX, [...] y se desarrolló en el siglo XX, [...]. (p.147)

Es decir, la interdisciplinariedad interrelaciona los dominios de estudio, las teorías, los métodos de la ciencia, que están organizados en disciplinas. Es por esto que no es posible prescindir de las disciplinas en la interdisciplinariedad. Asimismo, dicha definición nos revela la influencia de la dimensión social y humana en las disciplinas, pues los procesos sociales modelan la construcción de las disciplinas.

Así, han surgido disciplinas en los diversos campos del conocimiento, a saber, física, biología, química, entre otras, las cuales, a su vez, se han subdividido creando nuevas subespecialidades como física atómica, biología molecular, química orgánica. Este incremento de disciplinas se legitima en el paradigma positivista, el cual favorece las investigaciones y la enseñanza de parcelas de conocimiento, bajo teorías y metodologías que reducen y desintegran las realidades, ofreciendo análisis y respuestas insuficientes, a la complejidad y totalidad de los objetos de estudio. Esta

compartimentalización exacerbada, además de impactar la investigación y la enseñanza, trae consigo división del trabajo, disyunción entre trabajo intelectual y manual y separación entre teoría y práctica, es decir, influye en la vida económica, social y cultural.

La aparición inicial del término interdisciplinariedad ocurre en 1937, en los escritos del sociólogo Louis Wirtz, pese a que con anterioridad la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos utilizó la expresión “cruces de disciplinas”, según Dogan (1994). Desde entonces, la interdisciplinariedad constituye una manera de interpretar, de comprender los hechos, los fenómenos, las situaciones del entorno con una visión integradora de totalidad, donde se establecen interconexiones entre las disciplinas para abordar soluciones a problemas planteados, generando interrelaciones con el contexto donde están imbricados.

Sin embargo, Llanio y De La Rúa (2003), advierten que “La interdisciplinariedad es un término que aparece relacionado, equiparado y confundido con otros términos tales como globalización, integración, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, intradisciplinariedad y transdisciplinariedad, entre otros” (p.10). Asimismo, Carmona (2007), señala el caos terminológico en la educación superior en Venezuela ocasionado por la utilización de los términos multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sin establecer las diferencias existentes entre ellos. Por ello, conviene destacar que la interdisciplinariedad se trata de una cuestión de orden epistemológico pues convoca a: conocer, producir, seleccionar y organizar el conocimiento y los saberes, a hacer ciencia con una perspectiva de unidad, integración y contextualización, que impacta el pensamiento, la actitud, la aptitud y la acción del ser humano en su concepción del mundo.

En esta dirección, Piaget (1978), afirma que la interdisciplinariedad tiene su sustento en las interrelaciones epistemológicas, es decir, entre los fundamentos teóricos y metodológicos de las disciplinas para resolver problemas del acontecer de la vida del hombre. A decir de Lenoir (2004), la interdisciplinariedad, desde la

perspectiva epistemológica e histórica, tiene su base en las disciplinas. Por su parte, Saneugenio (1991), define la interdisciplinariedad como

[...] una acción interna recíproca entre los contenidos de dos o más disciplinas (entre conceptos, leyes, métodos y procedimientos) en la búsqueda última de descubrir isomorfismos que en lo inmediato generen integraciones disciplinarias y en lo mediato acerquen a la unidad de la ciencia y el conocimiento, filosofía que está en la base del planteamiento interdisciplinar. (p107)

Se aprecia aquí que la interdisciplinariedad está asociada a la integración como concepto complejo que le otorga sentido y significado, al integrar epistémicamente conocimientos y disciplinas, generando relaciones para articular lo multidimensional de las realidades. Carmona (2007), sostiene que “Esta integración o intercambio entre disciplinas es de naturaleza intrínseca entre sus métodos, o sea, en el momento de abordar un problema u objeto de estudio sus métodos son comunes, de una u otra área del conocimiento” (p.9).

Para Ander-Egg (1994), la interdisciplinariedad se refiere a la interrelación entre las disciplinas en la búsqueda de mayor comprensión de los objetos de estudio. En este sentido, el autor señala que:

Este proceso integracionista viene dado por el cruzamiento de [...] factores [...]: la necesidad de una mayor profundización teórica y de comprensión de los propios objetos de las ciencias que, con la ayuda de otras disciplinas, alcanza un mayor nivel [...] para elevar la calidad de las investigaciones científicas [...]. (p.32)

Dichas interrelaciones se traducen en mutuos enriquecimientos entre las disciplinas, que consideramos favorecen la apropiación de categorías o metodologías que contribuyen a generar transformaciones en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en los escenarios pedagógicos y curriculares de las instituciones de educación superior que forman el docente para el siglo XXI.

5.3. Modalidades de la interdisciplinariedad

El desarrollo de la interdisciplinariedad requiere de la colaboración, lo cual se traduce en modalidades en la integración de las distintas disciplinas y su aplicación en el campo de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje. Existen diversas posiciones al respecto, en las cuales se aprecian coincidencias y diferencias. En dichas posiciones se plantea el grado de integración entre las disciplinas, que establece diferentes niveles de interdisciplinariedad.

De esta manera, han surgido diversas clasificaciones o tipos de interdisciplinariedad, en la búsqueda de una visión integradora, global de los problemas y fenómenos objeto de estudio, que contribuya a soluciones cónsonas con la complejidad y dialéctica de las realidades. Las modalidades de la interdisciplinariedad se sustentan en la interrelación de la estructura de las disciplinas, es decir, de sus conceptos, teorías, métodos, en una interconexión con el todo presente en la naturaleza y en el hombre, que opera e impacta en el desarrollo de la ciencia y del currículum. Seguidamente, sin intención de exhaustividad, se abordan sólo algunas de las modalidades de la interdisciplinariedad.

Boisot (1979), establece diferencias entre tres tipos de interdisciplinariedad.

1. Interdisciplinariedad lineal. Esta modalidad se manifiesta cuando las leyes de una disciplina se aplican para comprender fenómenos de otra disciplina. En este caso, en el plano curricular, la formación del profesional se sustenta en el abordaje de problemas o fenómenos (sociales, profesionales, etc.) desde la perspectiva de las disciplinas contenidas en el plan de estudio de la carrera.

2. Interdisciplinariedad estructural. Es la interrelación entre dos o más disciplinas para formar una estructura epistemológica nueva, es decir, otra disciplina. Por ejemplo, la bioquímica, la sociolingüística, entre otras.

3. Interdisciplinariedad restrictiva. La integración se aplica entre diversas disciplinas en función a un objetivo común, sin que se generen modificaciones en las disciplinas que participan en colaboración.

Por su parte, Jantsch (1979), en el escenario del CERI (Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza) y la OCDE, distingue entre cinco modalidades de interdisciplinariedad.

1. Multidisciplinariedad. Éste es el nivel de coordinación más bajo, se trata de una yuxtaposición de materias sin establecer interconexión. Se manifiesta en los planes de estudio tradicionales conformados por listas de materias o asignaturas sin nexos. Ésta modalidad no favorece la enseñanza y el aprendizaje integrado, sino por el contrario ofrece la fragmentación del conocimiento.

2 Pluridisciplinariedad. Se refiere a la yuxtaposición de disciplinas afines, ubicadas en una misma área de conocimiento. Ésta forma de cooperación contribuye al intercambio y acumulación de conocimientos, sin generar cambios en los conceptos, la teoría y métodos de las ciencias que participan. En el ámbito curricular e investigativo, ofrece la posibilidad de estudiar las problemáticas y fenómenos desde diversas perspectivas, en lugar de circunscribirse a la mirada de una sola disciplina.

3. Disciplinariedad cruzada. Las disciplinas se aproximan sobre la base del dominio de una sobre otras, para imponer sus objetivos, conceptos, teorías, métodos. Por ejemplo, en el campo de la investigación, se impuso el método científico, propio de las ciencias naturales, al ámbito de estudio de las ciencias sociales. Éste cruzamiento disciplinar acarrea enfoques reduccionistas en los análisis e intervenciones de las realidades, promovidas por parcelas de profesionales con intención de otorgar la preeminencia a la perspectiva de una determinada especialidad.

4. Interdisciplinariedad. Dos o más disciplinas establecen interacción generando intercambios mutuos, integraciones recíprocas, transformación metodológica de investigación, donde cada una de las disciplinas son modificadas y dependen entre ellas. El currículum y la investigación fundamentadas en la interdisciplinariedad, facilitan la comprensión de los problemas y fenómenos sociales y naturales, desde una organización global de las estructuras conceptuales, teóricas y metodológicas de las disciplinas integradas con una visión de totalidad.

5. Transdisciplinariedad. Modalidad de relación entre las disciplinas que expresa un nivel superior de interdependencia entre ellas, que rompe las barreras entre las disciplinas y constituye un sistema total. Ésta integración persigue la construcción de un sistema que se utilice en todas las disciplinas para alcanzar la unificación epistemológica y cultural global.

Para Janstch, la ciencia y la educación están en interrelación, dependen y a su vez determinan lo social. Considera la interdisciplinariedad desde los valores de la sociedad global.

Por su parte, Piaget (1979), aporta una clasificación de los niveles de colaboración e integración de las disciplinas, donde distingue tres tipos:

1. Multidisciplinariedad. Es el nivel más bajo de cooperación, donde varias disciplinas participan en la solución de problemas, sin producir entre ellas interconexiones que las modifique o enriquezcan.

2. Interdisciplinariedad. Es el segundo nivel de asociación entre las disciplinas, con interacciones reales, es decir, reciprocidad y enriquecimientos mutuos.

3. Transdisciplinariedad. Etapa superior de integración. “Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas (...)” (Piaget, op. cit., p.171).

Piaget realiza estudios acerca de la evolución de la ciencia en su devenir histórico, a partir de los cuales sostiene la importancia de la enseñanza de las estructuras básicas, los modelos de pensamiento y la historia de la ciencia, específicamente, la interrelación entre las disciplinas. Él afirma que la dinámica interna y la estructura de la investigación, conllevan algunas formas interdisciplinarias y destaca la interdisciplinariedad como una relación entre las disciplinas mediante una “circularidad dialéctica”, como una herramienta conceptual inevitable.

La contribución de Heckhause (1979), de la Universidad de Bochum, Alemania, distingue seis tipos de colaboración entre las disciplinas.

1. Interdisciplinariedad heterogénea. Esta modalidad corresponde al enciclopedismo.

2. Pseudo-Interdisciplinariedad. Se trata del uso de estructuras idénticas en campos diferentes.

3. Interdisciplinariedad Auxiliar. Intercambio donde una disciplina utiliza métodos propios de otra.

4. Interdisciplinariedad Completa. Múltiples disciplinas participan en la solución de problemas.

5. Interdisciplinariedad Complementaria. Se refiere a disciplinas que establecen relaciones por el objeto. Por ejemplo, la sicolingüística.

6. Interdisciplinariedad Unificadora. Dos o más disciplinas se unen teórica y metodológicamente creando una nueva disciplina. Por ejemplo, Geoquímica.

Una visión de conjunto de las modalidades de la interdisciplinariedad abordadas en líneas precedentes se proporciona en el gráfico 5 que se muestra a continuación.

GRÁFICO 5

MODALIDADES DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

AUTOR / AÑO	MODALIDADES
Boisot (1979)	<ol style="list-style-type: none">1. Interdisciplinariedad Lineal2. Interdisciplinariedad Estructural3. Interdisciplinariedad Restrictiva
Janstch (1979)	<ol style="list-style-type: none">1. Multidisciplinariedad2. Pluridisciplinariedad3. Disciplinariedad cruzada4. Interdisciplinariedad5. Transdisciplinariedad
Piaget (1979)	<ol style="list-style-type: none">1. Multidisciplinariedad2. Interdisciplinariedad3. Transdisciplinariedad
Heckhause (1979)	<ol style="list-style-type: none">1. Interdisciplinariedad Heterogénea2. Pseudo Interdisciplinariedad3. Interdisciplinariedad Auxiliar4. Interdisciplinariedad Completa5. Interdisciplinariedad Complementaria6. Interdisciplinariedad Unificadora

Son diversos los sistemas conceptuales relacionados con la interdisciplinariedad, tal como lo revelan los autores referidos. No obstante, coincidimos con Saneugenio (op.cit.) en que la interdisciplinariedad, “[...] sea cual fuera su denominación involucra interacciones intrínsecas entre los contenidos de dos o más disciplinas, y en consecuencia trascender la estructura y codificación disciplinaria y proceder a síntesis epistémicos de mayor comprensión y globalidad del conocimiento” (p.119). Es decir, si no se producen integraciones epistémicas, se trata de multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad y esto es posiblemente lo que ocurre en los programas de formación docente en nuestro país.

Resulta fundamental considerar la declaración de Saneugenio, pues en muchas ocasiones se interpreta la interdisciplinariedad como una reagrupación de las materias curriculares, o como la organización de contenidos en torno a dominios de estudios, sin entender que la interdisciplinariedad, como señala Berger (1979; p.78) “[...] se orienta hacia el estado del conocimiento y no sobre las divisiones de éste [...], [hacia] la relación del hombre con el mundo, con el conocimiento, con otros y consigo mismo”. Éste autor destaca la importancia de atender a la base de la estructura del conocimiento o de los algoritmos del aprendizaje, así como a lo multidimensional de cada situación de la realidad. Para operar la interdisciplinariedad en el ámbito educativo, pedagógico y curricular, es necesario considerar la integración de las disciplinas, es decir, de sus conceptos, teorías, leyes, y métodos. Ello se traduce en la interrelación de conocimientos y saberes alusivos a la formación del docente, en la vinculación de éstos con los problemas y fenómenos educativos, o viceversa, a su vez, requiere la articulación de éstos elementos (conocimientos, saberes, problemas y fenómenos educativos) con el contexto socio-histórico-educativo-económico-político-ideológico-cultural en el cual están inmersos. Esto se entiende en razón de que, la ciencia está inmersa en el todo social y de que la educación, la pedagogía y el currículum responden a un modelo de sociedad y a un discurso político ideológico. De ahí que, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación interdisciplinarias, están imbuidos en el todo sociedad, política, ideología, ciencia, lo cual se explica porque

según Sinacerur (op.cit.) el saber que se aplica es de interés para el poder. En consecuencia, la interdisciplinariedad demanda transformaciones en el diseño y desarrollo curricular, así como en la estructura organizativa de la universidad.

Respecto al diseño y desarrollo curricular, involucra transformar la tradicional estructura disciplinaria del currículo para formar el docente (materias yuxtapuestas sin interconexión ni enriquecimiento mutuo), la cual según Llanio y De la Rúa (op. cit.),

[...] está condicionada en gran medida por la fuerza de la tradición, lo que justifica las dificultades que se presentan para lograr cambios en la organización del currículo que impliquen una mayor integración, porque afectan las prácticas acostumbradas y los intereses de los profesores y dirigentes, e implican nuevas exigencias en la formación y preparación de los docentes. (p.7)

Este enfoque disciplinar tradicional tiene su origen en Estados Unidos, donde en el ámbito pedagógico se “[...] adoptó modelos de la administración científica para la producción industrial en serie, bajo el mismo principio de la división del trabajo que segmentó los campos profesionales y disciplinarios” (Díaz, 1987, p. 5)

Para transformar la estructura curricular pluridisciplinaria, es importante considerar un abordaje de las situaciones pedagógicas y curriculares desde la interconexión de las disciplinas, utilizando la didáctica de la interdisciplinariedad, la cual tiene su centro en las relaciones entre las diversas disciplinas con el objeto a estudiar, sin que dicha didáctica sustituya la didáctica especial de cada asignatura, ni la didáctica general (Fernández, 1994; Salazar, 2004). La didáctica disciplinar supone considerar “todos los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, valorando en cada caso lo que es común en el área de conocimientos y lo que es específico a cada una de las asignaturas de dicha área” (Blanes et. al., p.137), destacando esta autora que no es posible tener en cuenta sólo el contenido. Ampliando la definición de didáctica interdisciplinaria, Mora (2005a, 2005b), sostiene que desde esta perspectiva se fortalece la relación dialéctica, dinámica y compleja entre la ciencia o las disciplinas y el mundo, soportada en una concepción acerca de las disciplinas que

las vincula con el desarrollo cultural de los pueblos, reflejando las problemáticas complejas de los contextos auténticos, diversos, multidimensionales en los que se manifiestan las situaciones o fenómenos sociales y naturales reales. Es decir, supone una relación directa de las disciplinas con las realidades objetiva y subjetiva que impregna los fenómenos objeto de estudio. Ello permite una construcción teórica y práctica mas integrada en el estudio de las realidades educativas y profesionales del docente.

Asimismo, el desarrollo de la interdisciplinariedad en el ámbito curricular, prevé la investigación como proceso fundamental para estudiar las interrelaciones entre las disciplinas, establecimiento de lenguajes, metodologías, procedimientos comunes, desde criterios pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, históricos, culturales, en vinculación permanente con las realidades, la dinámica acelerada y cambiante del conocimiento y los saberes y la complejidad del mundo. En esta dirección, cobra sentido y significado la presente investigación, en virtud de que se proponen fundamentos teóricos y prácticos del diseño curricular formar docentes, desde la pedagogía crítica como se ha venido sustentando en páginas anteriores y la interdisciplinariedad, pues “[...] apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica” (Torres, 2000, p. 48).

En cuanto a la estructura organizativa de la universidad, resulta insoslayable la necesidad de realizar cambios dirigidos a la cultura organizacional de la universidad, que conlleven la ruptura de parcelas profesionales y departamentales que engendran la fragmentación de los conocimientos y saberes que afectan la formación del docente. La interdisciplinariedad involucra el trabajo coordinado de los actores que hacen vida en el quehacer curricular, donde se desarrollen acciones conjuntas en un esfuerzo por generar soluciones a los problemas con una visión integradora y global, fruto de equipos de docentes, de profesionales de las diferentes especialidades, de estudiantes y de la comunidad en general. El trabajo colaborativo de los actores y sus resultados, exige un seguimiento, monitoreo y mejora permanente, que atienda a la

totalidad de las interacciones de forma sistemática. En esta línea, Torres (2000) afirma que “Lo importante es explicar y hacer ver cómo existe información, conceptos, metodologías, procedimientos, etc., que tienen utilidad y sentido en más de una disciplina, algo que cualquier historia de la ciencia y la tecnología puede demostrar profusamente” (p.80).

5.4. Fundamentación epistemológica de la interdisciplinariedad

La ciencia y la filosofía deben estar en estrecha relación en virtud de que ambas se realimentan y sustentan para hacer sus aportes en la búsqueda de la comprensión del universo y de lo humano. Así vemos, por ejemplo, como la teoría de la relatividad de Einstein, se desprende de la posición filosófica que sostiene que el observador y el hecho observado están en estrecha relación; Heisenberg y Bohr (físicos cuánticos) fundamentan sus teorías en la filosofía de Kant.

Martínez (1993) afirma que, “Cuando un científico no filosofa explícitamente, lo hace implícitamente y entonces lo hace mal. [...] no podemos establecer una clara línea divisoria entre los dominios de la filosofía y los de [...], [cualquier] ciencia del hombre” (pp.106-107). En la misma línea, Morin (1999) sostiene que “En el estado actual, la filosofía por sí sola y la ciencia por si sola son insuficientes para conocer el conocimiento” (p.30), mientras que Follari (2000), refiriéndose al discurso epistemológico de hoy, dice que “[...] ya no se plantea como exclusivamente filosófico, sino que requiere lo científico como elemento constituyente de sí”. De manera que, se hace necesario que ambas, ciencia y filosofía, dialoguen para aportar modelos que se traducen en paradigmas científicos con influencia en la cosmovisión en un determinado tiempo histórico y geográfico.

A lo largo de la historia de la humanidad, la filosofía y la ciencia han realizado sus aportaciones acerca del conocimiento, marcadas por un espíritu de disyunción que las ha separado, generando al mismo tiempo, un desagregado de disciplinas (ciencias biológicas, ciencias físicas, ciencias humanas, entre otras), lo cual ha propiciado la

fragmentación del conocimiento y los saberes, desconectados de la totalidad a la cual pertenecen. Las divergencias relacionadas con el problema del conocimiento, aún se hacen presentes dentro de las corrientes filosóficas afines entre sí, y cada disciplina o cada filósofo y científico, se atribuye la solución al problema como si representara a la ciencia en su totalidad.

En medio de estas luchas por las ideas, entre filósofos y científicos, la historia del problema del conocimiento plasma los giros que toma la filosofía y la ciencia en su propósito de arrogarse la preeminencia en el liderazgo, en el establecimiento de los fundamentos sobre los cuales debe construirse el conocimiento.

En la búsqueda incesante de la verdad, el pensamiento científico del siglo XVII propone postulados para identificar al hombre con la naturaleza, como parte del cosmos, entre ellos el de Copérnico, en el ámbito de la astronomía, para quien el hombre es un punto en el espacio infinito, poniendo de relieve el poder de la razón. Frente a la crisis desatada por Copérnico, surgen los postulados de Galileo y Descartes, referidos a las verdades fundamentadas en la razón matemática, las cuales son comparadas con las verdades divinas. Así, la formulación matemática de las leyes de la física se desarrolló con Galileo y posteriormente con Newton, entre los siglos XVII y XIX (Bergmann, 1961). En el siglo XIX, se manifiestan cambios en la biología, con la aparición de la teoría de Darwin, pero ésta no planteaba elementos concluyentes ni explicaba el hombre inmerso en la cultura propia de la humanidad.

Durante el siglo XIX y principios del XX, la ciencia postula como fundamento del conocimiento para llegar a la verdad, la racionalidad empírica-lógica, mediante la cual las hipótesis deben comprobarse, los resultados son experimentales, los datos se someten a control de la evidencia fáctica, el lenguaje matemático le otorga coherencia a las teorías, la inducción verificaba y confirmaba las teorías.

En este contexto, el Círculo de Viena propone el positivismo lógico, con el propósito de “[...] acabar [...] con [...] la metafísica, se propuso transformar la filosofía en ciencia, fundando todas sus proposiciones sobre enunciados verificables y coherentes” (Morin, 1999, p. 23). Estos fundamentos que se creían absolutos fueron

derrribados por el filósofo Karl Popper (1962), quien demostró que las teorías verificadas empíricamente pueden ser refutadas, como criterio de su validez científica, al contrastarlas con los hechos. Sin embargo, tanto la lógica deductiva como la verificación planteadas por Popper como fundamento para alcanzar la verdad en el conocimiento científico, se reveló limitado ante los postulados de la mecánica y la física cuánticas.

Surgen entonces, a principios del siglo XX, nuevas nociones científicas y filosóficas (estados cuánticos si y no, la no separabilidad, el indeterminismo cuántico, la discontinuidad) que condujeron a plantearse la interacción sujeto-objeto (Heisenberg, 1975), en lugar de la separación impuesta por la ciencia moderna, entre el sujeto que conoce y la realidad. La noción de discontinuidad dio lugar al concepto de causalidad global, relacional y compleja (Nicolescu, 1998), que a su vez permitió otro nuevo concepto la “no separabilidad”. El teorema de Godel (Bronowski, 1978) revela sistemas abiertos donde los resultados son inciertos y contradictorios, derrumbando así, los principios de la física clásica de certidumbre y no contradicción.

Todos estos esfuerzos realizados por filósofos y científicos, conllevan a una revisión de los fundamentos de la ciencia y la filosofía. Sobre esta base se abordó en las páginas siguientes los fundamentos epistemológicos de la interdisciplinariedad, los cuales se traducen en cambios en la manera de conocer, de producir conocimiento, en el método para alcanzar el conocimiento, en la lógica utilizada, en la relación sujeto y objeto, en fin, en la manera de definir y hacer ciencia, que ha prevalecido desde la perspectiva positivista. Veamos como se manifiestan dichos cambios.

5.4.1. Conocer

La ciencia que emerge frente a la idea de conocer positivista, le otorga al hombre un lugar preeminente donde él interacciona con la naturaleza, con el contexto donde se desenvuelve, al cual estudia para comprenderlo, establecer relaciones de armonía y transformarlo. Esta nueva manera de conocer se trata de un diálogo del ser humano

con una visión del mundo, de la naturaleza, caracterizada por lo complejo, la multiplicidad, la incertidumbre, la evolución, diversificación, inestabilidades (Prigogine y Stengers, 1983), donde no sólo cabe la ciencia sino también el hombre. La concepción clásica de la ciencia, instauró la separación del sujeto de conocimiento respecto del objeto de estudio, convirtiendo al ser humano en un ente pasivo, sin interacción ni influencia en el conocer, ni en el entorno y favoreciendo una visión mecánica, objetivista y cosificada del mundo. Dicha concepción ha sido alimentada por diversas nociones de sujeto que desde Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Comte, entre otros, han deshumanizado al hombre al separarlo de la realidad, del espíritu, de la materia, de la subjetividad.

La revisión de los fundamentos conduce a considerar que para desarrollar la interdisciplinariedad se requiere que el ser humano asuma una concepción de sí mismo, como sujeto hacedor del conocimiento, así como una concepción compleja, holística, integrada y sistémica del conocimiento, del universo, de la naturaleza, en virtud de que él como sujeto, es quien construye la interdisciplinariedad en su ser, saber, hacer y convivir cotidiano. En esta dirección, Feyerabend (1975) enfatiza la importancia de considerar al sujeto que piensa, que conoce y reflexiona como productor del conocimiento. Igual pensamiento lo había afirmado con anterioridad Kant (1793). Por su parte, Maturana (1997) sostiene que la separación del ser humano en lo material y lo espiritual, lleva a apartar al ser humano de lo humano (la dignidad, responsabilidad frente al mundo y respeto por el otro) dimensiones éstas, que forman parte del vivir del hombre. Esta concepción profunda del sujeto convoca a tomar en cuenta su complejidad y la subjetividad que ello implica, lo cual constituye una dimensión que enriquece el proceso de conocer, pues en ese proceso el ser humano establece relaciones con otros sujetos y con la naturaleza (con el entorno observado), él interacciona con sus pensamientos, experiencias, valores, conocimientos, saberes y con los de otros, en una dinámica recursiva que da paso a la construcción de otras perspectivas para comprender y transformar la compleja realidad. Estas consideraciones son relevantes para fundamentar el diseño curricular de formación

docente que persigue esta investigación, destacando la importancia de vincular al educando con las realidades en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

De esta manera, el sujeto cognoscente se erige como autor en la producción de conocimientos y saberes, como hacedor de la ciencia en un espacio y tiempo determinados, lo cual le imprime historicidad y universalidad al proceso de conocer y por ende, al conocimiento que en él se genera, para arraigarse y dar forma a las diversas prácticas del ser humano (pedagógicas, políticas, ideológicas, institucionales, científicas), como parte de su formación. El conocer implica un proceso de observación de la realidad mediante las representaciones del sujeto (mitos, creencias, lenguaje, signos, símbolos, cogniciones) y su implicación en ella, al tiempo que el sujeto también construye la realidad. En este sentido, la fenomenología de Husserl (1986) como método para no ver una realidad única, sino construir diversas realidades, se presenta como presupuesto filosófico fundamental para el conocer.

En esta relación entre el sujeto observador y la realidad observada, la hermenéutica -ciencia de la comprensión- ejerce influencia transformadora en el objeto de estudio y enriquecimiento mutuo entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico. Esto se entiende desde la perspectiva del conocimiento de la realidad en su ámbito social complejo, donde se privilegia la construcción intersubjetiva, como prácticas que construyen la realidad (Zemelman, 1993).

La teoría cuántica ha hecho una contribución muy importante en el ámbito de la ciencia, particularmente de la física, para romper con la causalidad lineal newtoniana, con el determinismo y la objetividad de la ciencia, característicos del paradigma clásico de la ciencia. Dicha teoría sostiene que por la actividad constante de las partículas subatómicas que integran la materia, no es posible predecir por relación causa-efecto las colisiones entre partículas que ocurren al interior del átomo, las cuales se dan por la dinámica del sistema. Esto deja ver que el conocer no está circunscrito a un proceso unidireccional y determinista. Asimismo, la física atómica enseña que las propiedades objetivas del electrón dependen de la mente del

observador, lo cual informa que el observador, es decir, el sujeto conocedor influye con su subjetividad en la realidad observada y crea realidad.

Asimismo, a decir de Briggs y Peat (1994), la teoría cuántica predice que dos “partículas” cuánticas, aún estando separadas por metros de distancia, permanecen correlacionadas. Esto deja ver una visión sistémica de totalidad del universo, donde las partes están interrelacionadas entre sí y con el todo, en la cual el sujeto cognoscente observador forma parte del contexto de la totalidad, está inmerso en sus dinámicas, indeterminaciones e interacciones. De los análisis precedentes se deriva que los actuales diseños curriculares para formar docentes están caracterizados por la disciplinarietà, pues no se sustentan los desarrollos de la física cuántica. Por ello se requiere repensar tales diseños desde la perspectiva de la interconexión de las diversas disciplinas con los sujetos actores del currículo y el contexto donde operan para favorecer la comprensión de las realidades naturales y sociales.

5.4.2. Conocimiento

El conocimiento ha sido definido de diversas maneras a lo largo de la historia de la humanidad, por los filósofos de las ciencias y los científicos. Así, la noción de conocimiento se ha asociado a: conocimientos, saberes, información, percepción, juicio, razonamiento, observación, experiencia, causalidad, inducción, deducción, investigación, descubrimiento, creencias, consciencia, ideas, teorías, pensamiento, razón, intuición. Para Kant (1993), el conocimiento está relacionado con la experiencia, las impresiones y su objeto es el fenómeno y éste es el resultado del hombre y el ser en sí. Polanyi (1966), sostiene que el conocimiento tácito que posee el ser humano es un potencial para producir el conocimiento de manera inconsciente, aprehendiendo de manera focal el todo o estructura y comprendiendo las partes con una atención secundaria. Por su parte, Morin (1999), sostiene que, “El conocimiento es sin duda un fenómeno multidimensional [...] de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social. (p.20)

Por el contrario, el conocimiento científico disciplinario basa su carácter científico en axiomas postulados por Galileo Galilei (Bergman, 1961). Estos postulados de la ciencia se han mantenido a lo largo de la historia de las disciplinas científicas, hasta el presente. Hoy se sabe que el lenguaje matemático no permite establecer interconexiones entre la ontología y la ciencia, pues evidencia los límites del conocimiento disciplinario. Por ello, es necesario incorporar en el diseño curricular de formación docente la metodología interdisciplinaria para integrar la totalidad del conocimiento humano en la búsqueda de la comprensión de lo humano y lo social. El conocimiento interdisciplinario se construye bajo el presupuesto del proceso de conocer, referido en páginas precedentes, fundamentado en la relación del sujeto cognoscente con la representación de la realidad en un vínculo donde se toma en cuenta lo complejo y multidimensional de los dos (sujeto y realidad) para explicar, comprender, construir y transformar la realidad. Martínez (1993), sostiene que el conocimiento interdisciplinario,

sería la aprehensión de ese hecho de esa realidad en un contexto más amplio, y ese contexto lo ofrecerían las diferentes disciplinas invocadas en el acto cognoscitivo, las cuales interactúan formando o constituyendo un todo con sentido para nosotros. (p.119)

Las investigaciones relacionadas con la física cuántica han permitido evidenciar las limitaciones del conocimiento científico disciplinario que nace de la ciencia galiléica. De acuerdo con la segunda ley de la termodinámica creada por Fourier en el siglo XIX, la propagación del calor es un proceso irreversible que conlleva caos y desorden en la transformación de la energía y según Prigogine (1994), dicha ley o principio plantea la idea de la flecha del tiempo. Estas revelaciones de la ciencia, rompen con el paradigma clásico de la ciencia, donde se plantea la idea de un universo estático, simple, ordenado, gobernado por leyes inmutables y el tiempo es independiente del espacio, concepciones éstas que conllevan al reduccionismo y fragmentación de la realidad, por lo que han derivado en diseños curriculares de formación docente disciplinarios que fragmentan el conocimiento. Por el contrario,

tales avances de la física cuántica permiten entender la importancia de considerar la construcción del currículum para formar docentes como una dinámica permanente, inacabada, sujeto a los cambios constantes y complejos del contexto en el que se desarrolla el currículum.

Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento interdisciplinario, a la luz de los fundamentos que provee la física cuántica actualmente, emerge de sistemas abiertos que se alimentan (energía) por las interconexiones entre las disciplinas, articulando sus epistemes para estudiar los fenómenos en una dinámica de innovación e interacción que potencia el movimiento y el cambio en los conocimientos, saberes y maneras de ver e incidir en el contexto. Así, Martínez (s. f.) sostiene que,

Si el conocimiento se entiende como articulación de toda una estructura epistémica, nadie ni nada podrá ser eximido-llámese alumno, profesor, programa o investigación- de afrontar los arduos problemas que presenta la epistemología crítica. Lo contrario sería convertir a nuestros alumnos en simples autómatas que hablan de memoria y repiten ideas y teorías [...].
(p.3)

Este planteamiento conduce a tomar en cuenta al momento de fundamentar el diseño curricular para formar docentes que el estatuto epistemológico donde se sustenta el conocimiento responde a un paradigma y a una ideología como plataforma para el aprendizaje, la enseñanza, la investigación. Por ello, es importante asumir una actitud crítica y reflexiva acerca de los procesos de pensamiento y el método que se utiliza para producir conocimiento.

5.4.3. Ciencia

La ciencia busca explicar los fenómenos que rodean la vida del ser humano, mediante la organización y clasificación de los acontecimientos, a partir de principios explicativos, sobre la base de una estructura epistémica. La ciencia nace del sentido común (Bronowski, 1978), es decir, de aspectos que preocupan en la cotidianidad del hombre, por ejemplo, la biología surge por la búsqueda de la salud de la humanidad.

Se sabe que los datos, los objetos, los fenómenos tienen las condiciones o cualidades que le atribuye el sujeto observador mediante su sentido común. En el proceso investigativo el sentido común se constituye en ciencia. De manera que, se da una continuidad entre el saber vulgar o sentido común y la ciencia. En esta dirección, Feyerabend (1975), sostiene que el mito puede proporcionar aportes en la construcción de las teorías científicas. Esta y otras formas del pensamiento del ser humano han contribuido, a lo largo de la historia de la ciencia al avance de la ciencia y debe considerarse para la producción de conocimientos y saberes pedagógicos en el currículum de formación docente.

La ciencia se construye a partir del desarrollo de las teorías, las cuales contribuyen al progreso de la ciencia al ser sustituidas unas por otras que explican con mayor profundidad los fenómenos, con el propósito de alcanzar una mejor interpretación y comprensión del mundo. Según Popper (1983), el conocimiento científico progresa por la crítica, detección de errores y modificación de conocimientos anteriores, mediante las pruebas de las teorías. Kuhn (2002), afirma que el nacimiento de nuevas teorías y de los paradigmas científicos, surge en respuesta a la crisis de una determinada época y la decisión de aceptación o rechazo de aquellos, se basa en la comparación entre ellos y de ellos con el mundo.

El concepto de ciencia ha venido cambiando desde los filósofos griegos de la antigüedad hasta nuestros días. Así, Aristóteles (1973), asoció la ciencia con demostración o prueba. Para Russell (1975), la ciencia es la búsqueda sistemática del conocimiento. Por su parte, los filósofos y científicos positivistas conciben la ciencia lineal, homogénea, regida por la verificación empírica de la causa y efecto; ésta ciencia asume la realidad como objetiva, predeterminada y externa al ser humano, que se traduce en verdad inobjetable; utiliza la lógica formal; establece la experiencia sensorial como origen del conocimiento; y exige la cuantificación del fenómeno estudiado. La ciencia clásica nació entre los siglos XV y XVI bajo la influencia del positivismo.

Desde el punto de vista de Heckhausen (1979), disciplina y ciencia se conciben con el mismo sentido, “aunque disciplina conlleva la noción de `enseñar` una ciencia [...] la ciencia como actividad de investigación”(p.89). Para Boisot (1979), “Una ciencia es, después de todo, una estructura [...]” (p.83). En la misma línea de análisis de Heckhausen, Boisot (op. cit.), define disciplina en el mismo sentido que ciencia como “[...] una transformación de hechos no reconocidos, en hechos organizados que guardan relación entre sí por medio de leyes; una transformación que no está nunca terminada [...]” (p.83). De modo que, las disciplinas se constituyen por lenguajes, conceptos, teorías, los cuales son generados por la ciencia o el conocimiento científico y se ubican o desplazan de una disciplina a otra, estableciendo fronteras o interrelaciones entre ellas. Por ejemplo, la biología es una ciencia, de la cual han derivado disciplinas diversas, a saber, fisiología, bioquímica, biofísica, entre otras.

La ciencia moderna se fundamenta en el presupuesto básico de la existencia de un orden en la naturaleza. Esta ciencia objetiva desarrollada en la modernidad tiene como propósito descubrir la verdad mediante la razón (Lyotard 1994), bajo la presunción de que dicha verdad existe. Según Horkheimer (2000), la teoría tradicional que fundamenta la ciencia “tradicional” o ciencia moderna se ha intentado aplicarla a las ciencias sociales, pese que se adecua mejor a las ciencias naturales.

Hoy la epistemología formula principios relacionados con el concepto de ciencia, que se oponen a la racionalidad científica clásica. Así, la creación de modelos para representar las realidades se sustenta en relaciones entre conceptos, teorías, sistemas, datos, con una lógica coherente que integra en la búsqueda de sentido, significados, valores; más no se considera que la representación mental, es la realidad misma como ocurre en la ciencia moderna. Según Martínez (2006), “la física (la nueva física) es un modelo de ciencia para los nuevos conceptos y métodos de otras disciplinas” (el paradigma sistémico, para 5). De manera que, diversas ciencias han asumido, por ejemplo, el concepto sistema demostrado por la teoría cuántica, para entender y explicar los fenómenos objeto de su estudio. La ciencia en la cual se fundamenta el desarrollo de la interdisciplinariedad, considera los elementos constitutivos de los

sistemas con sus cualidades, sus relaciones y sus funciones. A decir de Martínez (op. cit.), “La nueva ciencia no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton, sino que las integra en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido, en un paradigma sistémico” (el paradigma sistémico, p. 2).

En esta visión de la ciencia, la teoría como parte constitutiva y constituyente de ella, implica una construcción conceptual para la comprensión y explicación del mundo, para la producción de conocimiento con una lógica que se abre al pensamiento de la totalidad, a la semiótica de las interacciones, de las estructuras globales de lo humano, de lo social, de lo cultural, de lo histórico, de la naturaleza microfísica y macrofísica. Así, la teoría en su función epistemológica, da cuenta de la complejidad y la interdisciplinariedad desde la cual se piensa, se reflexiona, se conceptualiza, se transforma la realidad, aún yendo más allá de los límites de teorías impuestas como dogmas, que no dan respuestas a los problemas u objetos de estudio, en la multidimensionalidad de su historia cultural y social. En la producción de ciencia, la teoría entra en interacción con los datos, la observación, la experiencia y conocimientos del sujeto, en un proceso donde cada uno de éstos elementos se realimentan recíprocamente. Para Einstein (Bronowski, 1979) hacer ciencia es en esencia crear teorías. Desde esta perspectiva, se requiere asumir el reto de desarrollar teorías pedagógicas en el contexto nacional y latinoamericano, con la participación de los actores del currículo. Ello supone formar docentes comprometidos con la producción de teoría pedagógica a partir de su práctica pedagógica reflexiva.

Así, es necesario dar importancia a reflexionar, esto de acuerdo con Morin (1981), “[...] quiere decir [...] observar la propia mirada que mira, reflexionar sobre uno mismo en la reflexión. Hay que alimentar el conocimiento en reflexión, hay que alimentar la reflexión en conocimiento” (p.244), es decir, el docente ha de estar consciente tanto de “teorizar la teoría”, “concebir los conceptos” (Morin, 1984, p.24), como de las relaciones éticas, políticas y de “poder-saber” (Foucault, 1978). Estas ideas explican que el desafío que debe asumir el docente en su formación y ejercicio profesional supone repensar la Pedagogía a la luz del contexto socio-cultural actual,

en virtud de que la ciencia y por ende la Pedagogía está influenciada por diversas maneras de pensar que implican discontinuidades, que generan cambios en los conceptos, saberes y en el poder, pues se trata de una dinámica donde unos son desplazados por otros.

En su obra “El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica”, Martínez (1993), refiriéndose al nuevo paradigma científico, expresa que “es de esperar [...] que nos permita [...] entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, entrar en una ciencia más universal e integradora, en una ciencia verdaderamente interdisciplinaria” (p.20). Esta nueva visión de la ciencia, genera cambios en la perspectiva de enseñar, aprender, investigar; en la manera de vernos como seres humanos, en la forma de apreciar las realidades y en las valoraciones de las interacciones entre hombre, cosmos y ciencia. Como consecuencia, genera cambios en el diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, los cuales se plasman en la aproximación a la fundamentación curricular que se propuso en esta investigación.

5.4.4. Lógica de la ciencia.

La interdisciplinarietà se fundamenta en la lógica dialéctica porque esta manera de pensar, toma en cuenta las cualidades y sus relaciones emergentes de los diferentes sistemas o estructuras dinámicas (sistemas físicos, sistemas biológicos, sistemas moleculares, sistemas sociales, sistemas culturales, entre otros), pues las cualidades que emergen no se deducen por la lógica deductiva (Martínez, 2006).

En la creación de conocimiento interdisciplinario, la hermenéutica, por su parte, conduce a la comprensión de la existencia del ser como base de toda interpretación. Este es el círculo hermenéutico de Heidegger, donde se expresan los supuestos ontológicos del conocimiento. Con la hermenéutica filosófica de Heidegger (1988), se fusionan filosofía, ontología y fenomenología para interrogar la existencia del ser, lo cual implica que el ser no puede existir sin comprenderse así mismo y comprender

el mundo. Así pues, el ser humano (docente, estudiante) se entiende como necesidad permanente de proyectarse (abocado al futuro), es decir, existiendo construye su esencia, bajo un sistema de valores, y se compromete a la “aletheia” o desocultamiento (de la tradición positivista, la ideología, los mitos), donde según señalan Gadamer (1997) y Heidegger (1988), el que conoce y lo que es conocido no se oponen en su relación con el mundo (el contexto) y entre ellos (sujeto y objeto). Esta noción de realidad, de conocimiento, muestra un modo de pensar que no responde a la lógica lineal, unidireccional del método científico tradicional. Se trata de entender que la experiencia humana en el mundo es la base de toda reflexión. Los análisis precedentes convocan a considerar la experiencia como base para el aprendizaje y la enseñanza en el currículum de formación docente.

En la misma dirección, Husserl (1986), el enfoque hermenéutico de la fenomenología de Husserl propicia el desarrollo de la creatividad, el uso del hemisferio cerebral derecho, considera elementos del azar, la incertidumbre, aspectos éstos investigados por la física cuántica y la neurociencia como necesarios para abordar el estudio de la realidad, pues a decir de Martínez (2006) “(...) nuestra mente trabaja de acuerdo con la `física cuántica`” (p.8). Tales aspectos se tomaron en cuenta para la construcción de la fundamentación curricular del diseño curricular de formación docente que se presentó en este estudio. Se puede entonces derivar que la hermenéutica permite utilizar la lógica dialéctica (Hegel 1976). El carácter dialéctico de la realidad implica que ésta se concibe como un todo, donde cada una de sus partes llega a serlo en estrecha relación, en dependencia con otras partes y con la totalidad de la realidad, manteniendo su singularidad. A ésta manera de interpretar la realidad Dilthey (1980), la denominó círculo hermenéutico, el cual se traduce en una espiral donde el conocimiento se hace progresivo, perfeccionándose en el proceso de correcciones que realiza el sujeto. Así pues, vemos que de acuerdo con Martínez (2006), “[...] nuestra mente usa, natural e inconscientemente, la lógica dialéctica en la vida diaria [...] el proceso natural del conocer humano es hermenéutico: busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialéctica [...]” (p.8).

De manera que las contradicciones y las críticas que se producen, se traducen en mejoramiento de lo que se critica. Es así como, la dialéctica contribuye al progreso del pensamiento del ser humano y por ende, al de la ciencia, así lo da a conocer la historia del pensamiento. De manera que, la dialéctica constituye una lógica que facilita la interpenetración de las disciplinas (interdisciplinariedad), integrando y mejorando sus teorías, sus datos, en un proceso de reinterpretación recursiva, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantea la sociedad y su contexto. Con base en estos planteamientos, la fundamentación curricular que se propuso en este estudio propugna la dialéctica en la formación del docente del siglo XXI, para contribuir al aprendizaje, la enseñanza, la investigación y la construcción curricular con un enfoque interdisciplinario. Así, se promueve un cambio de actitud del docente frente a las realidades y al conocimiento.

La interdisciplinariedad está fundamentada en: diferentes niveles de realidad que están presentes en la naturaleza y en nuestro conocimiento de ésta; y los correspondientes diferentes niveles de percepción (Nicolescu, 2001). Cuando se da una ruptura en las leyes o en los conceptos que conforman un nivel de realidad, se pasa de un nivel de realidad a otro, lo cual pone de manifiesto la discontinuidad en la realidad que, como se mencionó anteriormente, ocurre en la realidad cuántica.

De manera que, el diseño curricular de formación docente debe dejar atrás la posición clásica que sostiene la existencia de una sola realidad que reduce y fragmenta el conocimiento. Por ello, se propone en este estudio una fundamentación curricular que promueve la apertura a la experiencia de abordar los fenómenos naturales y sociales con una visión del mundo, que considera importante entender las interrelaciones e interacciones entre el cosmos y el ser humano, pues ambos conocimientos dependen el uno del otro porque constituyen un todo, que ha de estudiarse desde diversas realidades y diferentes percepciones que genera el sujeto docente cognoscente.

En esta dirección, es importante desarrollar y mantener una actitud de revisión y crítica que permita al docente darse cuenta de las disciplinas que están, por ejemplo,

en un sólo nivel de realidad (realidad objetiva, determinista), bajo principios de continuidad y de causa-efecto, entre otros postulados de la ciencia moderna. Esta visión de la realidad, donde el conocimiento está siempre abierto, contribuye a desarrollar la interdisciplinariedad en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, en el contexto de la formación del docente para el siglo XXI.

5.4.5. Visión ontológica sistémica.

Otro de los fundamentos de la Interdisciplinariedad es la Teoría General de Sistemas (TGS) desarrollada por Bertalanffy (1981), la cual se deriva del enfoque de sistemas y utiliza la teoría de los sistemas abiertos creada por la física. La TGS aporta principios que se aplican a diferentes ciencias con una visión interdisciplinaria de la realidad y crea estructuras de interpretación sustentadas en las relaciones de los sistemas. El autor de la TGS sostiene que la existencia de propiedades generales a todos los sistemas denota que hay similitudes en las estructuras de las ciencias, lo que conduce a decir que estos principios sustentan las interconexiones entre diferentes disciplinas desde la totalidad.

En el caso de la interdisciplinariedad se trata de lo que Bertalanffy denomina sistemas abiertos, pues existe una interacción constante entre las interconexiones generadas entre las disciplinas, el contexto (histórico-económico-social-educativo-político-cultural) y los actores (docente, educando, entre otros) regida por principios de totalidad, teleología, dinamismo, realimentación e información. Dicha interacción, entonces está gobernada por la neguentropía o tendencia al orden, uno de los principios de la TGS, cuando asume información del contexto, es decir, del desorden representado por la disciplinariedad, la fragmentación del conocimiento, alcanza estados de orden, de organización creciente que se traducen en la interdisciplinariedad.

El paradigma positivista separa la realidad en unidades e incomunica las causas de cada fenómeno, por ello las leyes que establece no tienen propósito. Por el

contrario, la TGS sostiene el concepto de un todo conformado por partes en interacción con una intencionalidad, este es el principio de causalidad y teleología. El mismo aplicado a la interdisciplinariedad, se traduce en el estudio de los fenómenos mediante la articulación de diversas disciplinas (sus teorías, conceptos, presupuestos, metodologías) en interacción con el contexto, con una teleología o finalidad dirigida a la búsqueda de soluciones a problemas determinados, que conlleva una organización, siendo éste, otro principio de la TGS, con implicaciones de totalidad, crecimiento, competencia. Dicho estudio parte de una visión de la realidad como compleja y sistémica, principio que rige la TGS, (Bertalanffy, op.cit.), en contraposición a la ciencia mecanicista, que separa el mundo en diferentes disciplinas para estudiar cada realidad por separado. Las consideraciones precedentes constituyen referentes que fundamentan el diseño curricular de formación docente como proyecto educativo concebido como sistema en el que cada una de sus partes se interrelaciona y realimenta. Este aspecto se aborda con mayor amplitud en páginas posteriores.

De manera que, la visión relacional, global, total, compleja de la realidad requiere la metodología interdisciplinaria, fundamentada en la TGS, la cual toma en cuenta los elementos que unen las disciplinas, pues la unidad de la ciencia es otro principio de la TGS, sobre la base de que los diferentes aspectos de la realidad responden a las mismas leyes porque su comportamiento tiene similitudes por su condición de sistemas. Por ello la metodología interdisciplinaria se aplica a cualquier ciencia, pues asume las ciencias desde su concepción de sistema. La visión ontológica sistémica conduce a la búsqueda de un conocimiento unificado, a partir del estudio de una realidad sistémica para integrar las ciencias naturales y sociales, en fin, las diferentes áreas del conocimiento, para aportar diversas soluciones a problemas complejos. Al considerar estos supuestos teóricos en la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XX, que se presenta en este estudio, queda pendiente por parte de las instancias responsables del desarrollo y la gestión curricular en la Universidad, tomar en cuenta que se requiere acometer transformaciones profundas con relación con los aspectos señalados por Martínez (2007),

[...] cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, [...] serán parcialmente o totalmente inconsistentes [...], debemos pasar de los planes de estudio monodisciplinarios [...], [a los] interdisciplinarios y transdisciplinarios [...]. (el paradigma sistémico, para 2)

5.3.6. Principio gnoseológico de complementariedad

La teoría de la complejidad (Morin, 1984; Capra, 1992), afirma que situaciones observadas que son distintas, inicialmente pudieran ser contradictorias, resultan complementarias entre sí. Este concepto lo introdujo el físico cuántico Niels Bohr (Bronowski, 1979), para explicar que las observaciones acerca de cómo se comporta la luz como onda y como partícula, son complementarias de la misma realidad, a diferencia de si se las considera de manera separada, así serían parcialmente correctas. Entonces, el principio de complementariedad está inmerso en el paradigma de la complejidad.

De manera que, de esta forma de alcanzar una visión completa de la realidad atómica mediante el principio de complementariedad, se desprende la importancia de aplicar éste principio en el desarrollo de la metodología interdisciplinaria, por cuanto nos conduce a estudiar los fenómenos o realidades atendiendo a: sus elementos excluyentes o contradictorios; diversos modos de observación; y la interdependencia de las descripciones complementarias. Sobre esta base, se constituye la fundamentación del diseño curricular que se propuso en esta investigación, en virtud de que promueve en el docente la posibilidad de abordar el estudio de los fenómenos desde las ciencias, las tecnologías, el arte, las humanidades, como modos o áreas diferentes y complementarios que conducen a una misma realidad, entendida de manera integrada, completa.

Ciertamente, las aportaciones del teorema de Kurt Godel (Bronowski, 1978), referidas a que a un sistema matemático complejo, por sí mismo, no le es posible

alcanzar la prueba de su validez, conducen a entender que ningún sistema es completo en sí mismo para interpretar y explicar los fenómenos o la realidad. Como consecuencia, el diseño curricular para formar al docente requiere tomar en cuenta el principio epistémico de complementariedad de los diversos sistemas de la ciencia, en la búsqueda de la articulación de los aportes de las diferentes teorías, disciplinas, métodos, puntos de vistas, ideologías para enriquecer los conocimientos y saberes, pues la complejidad del mundo y del ser humano no puede estar contenida, ni comprenderse en una sola estructura, sistema, ciencia o disciplina. De modo que, la fundamentación curricular que presenta esta investigación asume que la interdisciplinariedad está fundamentada en los sistemas complejos, donde las disciplinas interactúan propagándose sus epistemologías en forma de onda coherente a través del sistema ciencia, sistema arte, sistema sociedad, sistema humano, sistema mundo, para alcanzar una comprensión global coherente de dichos sistemas y sus interacciones en el estudio de los fenómenos o situaciones educativas o de otra área del saber y el conocimiento científico.

Desde esta perspectiva, la fundamentación del diseño curricular para formar al docente se soporta en esta investigación, en los relevantes aportes de la Neurociencia acerca de la estructura y el funcionamiento del cerebro del ser humano, que revelan la necesidad de complementariedad en el estudio de las realidades, con un pensamiento complejo pues, el ser humano y las realidades son complejas. La estructura del cerebro está constituida, entre otros elementos, por los lóbulos o hemisferios izquierdo y derecho. El hemisferio izquierdo procesa la información de forma lineal, secuencial, por partes, no todas a la vez, ni el todo. Según Martínez (1987) es consciente, simbólico, abstracto y centra sus funciones en el lenguaje hablado, escrito, numérico, en las capacidades lógicas, semánticas y sintácticas. El hemisferio derecho, por el contrario, está dotado para el pensamiento que integra las partes en el todo, para la intuición y la percepción integral, gestáltica, espacial, geométrica, estructural. En su funcionamiento prevalecen los procesos inconscientes, la capacidad

de aprehensión estereognósica del todo, holista, compleja, tácita, comparativa, asociativa, acausal y no lineal (Martínez, op.cit.).

Los hallazgos de las investigaciones de Eccles y Popper (1985), acerca de la transmisión neurocerebral revelan que los sentidos o significados que el ser humano atribuye a las percepciones que procesa en su cerebro, responden a su estructura subjetiva (creencias, intereses, valores, conocimientos, actitudes, etc.). Los hemisferios del cerebro constituyen estructuras con funciones específicas que a su vez son complementarias para transmitir información a través de la red de neuronas, fibras nerviosas, cortezas cerebrales, entre el hemisferio izquierdo y derecho, en un trabajo conjunto de integración. También el funcionamiento del cerebro se sustenta en los principios holográficos, es decir, percibe la información de la totalidad, integrando las partes, en los procesos de codificar, almacenar y recuperar información. Estos hallazgos proporcionan al docente aspectos relevantes para la orientación de los procesos de aprendizaje, enseñanza e investigación con el enfoque interdisciplinario.

Se aprecia entonces, como la fundamentación epistemológica de la interdisciplinaria que se analizó anteriormente, devela que los fundamentos filosóficos y científicos de la ciencia moderna y los fundamentos del pensamiento están en crisis (Martínez 1993; Morin 1999). En consecuencia, esto conduce a que el docente en su formación inicial y su ejercicio laboral, examine su pensamiento, aprender a interpretar, a explicar, así como a comprender las realidades del universo y del ser humano, desde las bases epistemológicas de la ciencia emergente, de la teoría de la racionalidad que se presentan actualmente. Asimismo, la fundamentación epistemológica abordada en las páginas precedentes revela según señala Follari (op. cit.), que

[...] hoy lo epistemológico se va constituyendo como reflexión sistemática acerca de las ciencias, auxiliada por éstas [...]; y como autoconciencia conceptual de las ciencias mismas, cuando de lo que se trata es de las `epistemologías disciplinares` producidas al interior de las teorías específicas de cada disciplina. (p.38)

Ello constituye la base para desarrollar la interdisciplinariedad, como camino hacia la transdisciplinariedad en la formación del docente sobre un diálogo entre las diversas disciplinas. Asimismo, las consideraciones anteriores convocan a las instituciones formadoras de docentes a contribuir al desarrollo epistemológico de la Pedagogía desde la perspectiva interdisciplinaria donde se considere la multidimensionalidad de los conocimientos y saberes, así como la complejidad de las situaciones y fenómenos que estudian con sentido social e histórico. Ésta visión constituye una dirección para formar el docente del siglo XXI en Venezuela, desde una perspectiva interdisciplinaria y de la pedagogía crítica. Las implicaciones de la fundamentación epistemológica de la interdisciplinariedad considerada en las páginas precedentes, se abordaron en apartados posteriores.

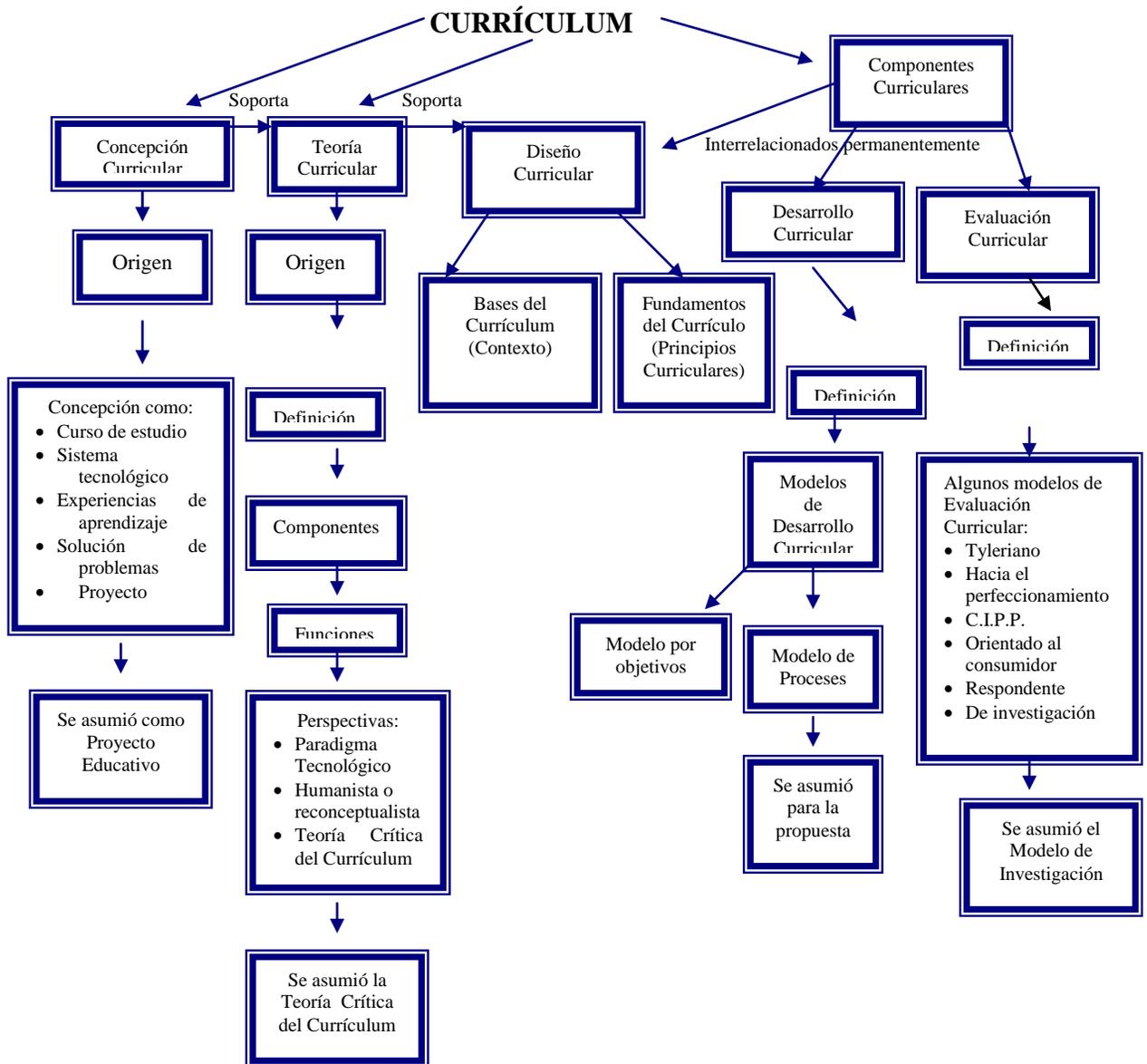
Tomando en cuenta esta perspectiva, se requiere deslastrar el diseño curricular para formar el docente de la matriz epistémica que ha caracterizado la modernidad, a partir de una reflexión crítica, a la luz del contexto actual nacional e internacional y las necesidades que éste plantea, para construir un sistema de asignación de significados a lo social, a lo natural que permita interpretar, simbolizar las realidades en sus dinámicas sistémicas y dialécticas, con vistas a dejar el determinismo y el mecanicismo positivistas. En coherencia con las ideas desarrolladas en líneas anteriores, este compromiso exige la necesidad de entender el currículum en sus elementos teóricos y técnicos constituyentes, por lo que a continuación se abordaron estos aspectos.

6. El currículum: Elementos teóricos y técnicos que lo constituyen

La educación está influenciada por los cambios permanentes de la sociedad que determinan el currículum y por ende, demandan una formación profesional que responda a las exigencias del contexto histórico-social-político-ideológico-económico-cultural-científico-tecnológico del momento.

El currículo está soportado en teorías y elementos técnicos sustentados en supuestos filosóficos, ontológicos, axiológicos, epistemológicos y metodológicos. A partir de las diversas concepciones de currículo, teorías curriculares y componentes curriculares, se configuran posibles perspectivas acerca de los procesos de formación profesional. Estos aspectos constituyen referentes a considerar en la fundamentación del diseño curricular para la formación docente objeto de esta investigación. Desde este marco referencial se abordan a continuación, los elementos teóricos y técnicos que constituyen el currículo y sus implicaciones en el diseño curricular de formación docente, aspectos que se muestran esquemáticamente en el gráfico 6 siguiente.

GRÁFICO 6
EL CURRÍCULO: ELEMENTOS TEÓRICOS Y TÉCNICOS QUE LO
CONSTITUYEN



IMPLICACIONES EN EL DISEÑO CURRICULAR PARA FORMAR EL DOCENTE DEL SIGLO XXI

Fuente: Autora

6.1. Concepción curricular

En la literatura especializada en el campo curricular existen diversas definiciones acerca de la concepción curricular que obedecen a las diferentes posiciones filosóficas, pedagógicas, ontológicas, epistemológicas y metodológicas que las inspira. Así, “las concepciones curriculares son las formas que adopta la racionalidad ordenadora del campo teórico-práctico que es el curriculum” (Gimeno, op. cit., p. 41). Desde esta perspectiva, emergen en el transitar histórico del currículum una pluralidad de conceptos de currículum en los que subyacen elementos como: la teoría pedagógica, la política educativa, los valores, el conocimiento, los procesos, los medios, la evaluación. De modo que, la concepción de currículum porta de manera implícita una visión de cómo asumir el cambio en el currículum y en la práctica pedagógica (Habermas, 1984a).

La conceptualización del currículum denota transformaciones acerca del contexto histórico-social-económico-político-ideológico-educativo-científico-tecnológico que impregna el campo curricular y por ende, la formación del profesional que se aspira. Los planificadores del currículum y los docentes asumen determinadas concepciones de currículum, privilegiando unas y prescindiendo de otras, según respondan a su visión del mundo, de sociedad y de la academia. A partir de estas reflexiones se analizan a continuación, algunas concepciones curriculares que se han agrupado en diversos enfoques, asumidos por los estudiosos de la disciplina para comprender y abordar los problemas del currículum.

6.1.1. Origen del concepto currículum

Etimológicamente currículum es una voz latina que significa carrera, es decir, alude a la caminata o recorrido que realiza el educando durante su aprendizaje progresivo en la educación formal. Desde su origen en la Universidad de Glasgow, en 1633, como término técnico en la educación, utilizado en tiempos de reforma curricular en

esta institución universitaria (Kemmis, 1988), el vocablo currículum ha generado una pluralidad de conceptos en la que subyacen diversas teorías pedagógicas, teorías curriculares, teorías del aprendizaje. Asimismo, el concepto currículum se vincula a aspectos históricos, sociales, ideológicos, políticos, económicos, lo que evidencia su complejidad en el campo educativo. Durante su desarrollo y evolución el concepto currículum se ha asociado a: documento escrito; sistematización de la planificación escolar; experiencias de aprendizaje; campo de estudio; y proyecto educativo. Por lo anterior, se aprecia la diversidad en los conceptos de currículum, su naturaleza prescriptiva, las intencionalidades y los valores que legitiman las diferentes posiciones, lo que se analiza en los siguientes párrafos.

6.1.2. El currículum como curso de estudio

Este enfoque tradicional concibe el currículum como un curso de estudio en el que se organizan los conocimientos para ser transmitidos mediante la enseñanza en la escuela. Esta concepción curricular se desarrolla en tres vertientes teóricas: 1. El esencialismo y perennialismo, que entienden el currículum como un programa que trasmite conocimientos a partir de las disciplinas como contenidos permanentes, estáticos para desarrollar la mente y la inteligencia; 2. La reforma del currículum y la estructura del conocimiento, en los años sesenta se comienza a organizar el currículum a partir de la estructura de las disciplinas. Los programas de estudio y la enseñanza se sustentan en la lógica del conocimiento científico; 3. Modos de pensamiento, esta visión organiza el currículum orientado para desarrollar modos de pensamiento reflexivo acerca de la naturaleza y la experiencia del ser humano, tomando en cuenta la estructura de las disciplinas.

El enfoque tradicional de la concepción curricular apuntado en el párrafo precedente, da cuenta de desarrollos del campo del currículum marcados por la visión transmisora de la enseñanza y el énfasis en el cientificismo en la formación.

Actualmente, estas posiciones aún tienen vigencia en la educación venezolana y particularmente en el currículo para formar docentes.

6.1.3. El currículo como sistema tecnológico

Desde este enfoque, el currículo se concibe se asume como un documento organizado como sistema tecnológico en el que se prescriben objetivos conductuales y resultados esperados, estableciendo diferencias entre currículum e instrucción. Esta concepción se sustenta en el racionalismo empírico y entre sus representantes se puede mencionar a Bobitt, Popham, Johnson, entre otros. Jonson (1994), lo concibe como una guía que orienta a los profesores para la enseñanza y acerca de los resultados de aprendizaje.

Esta concepción curricular se desarrolló en momentos posteriores del devenir de la educación con un marcado énfasis en la planificación. Así, se concibe el currículo como plan de instrucción con objetivos, contenidos y evaluación. Se separa el currículo en la planificación, la ejecución y la evaluación. La separación entre currículo e instrucción deriva en el desarrollo de la teoría de la instrucción, con lo que adquirió preeminencia el diseño de instrucción. Las propuestas de Taba (1962) y Bloom (1971), entre otros, hacen hincapié en la aplicación de la tecnología para alcanzar la eficiencia en la educación. Asimismo, la racionalidad empírica entiende el currículo como los resultados del aprendizaje, estableciendo la separación entre los fines y los medios utilizados para lograr los resultados.

Actualmente, esta concepción ha tomado auge con la aplicación a la educación de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, contribuyendo a dar cobertura a mayor cantidad de población estudiantil y diversificando las estrategias de aprendizaje y enseñanza con un enfoque creativo y abierto al acceso a la información. Sin embargo, se considera que esta visión del currículo no contribuye a la formación del docente que se requiere en el siglo XXI, en razón de que se caracteriza por: el aprendizaje y la enseñanza desvinculados de las interacciones con las realidades

natural y social, así como desligados de la participación crítica de los actores del currículo en la vida social, política e ideológica de la nación, con vistas a la búsqueda de soluciones a los problemas educativos y sociales; el mecanicismo, la prescripción y la anticipación; y el individualismo en los procesos educativos.

6.1.4. Currículo como experiencias de aprendizaje

Para ampliar la concepción de currículo como programa o plan de instrucción propia de la visión tecnológica, emerge la corriente que otorga preeminencia a las experiencias que propician el aprendizaje. Saylor y Alexander (1970), sostienen que el currículo está conformado por las oportunidades o experiencias que propicia el ambiente escolar. Esta perspectiva, deriva en un enfoque más abierto a la realidad educativa que considera las experiencias no previstas en la planificación curricular. Así, la concepción curricular puede estudiarse desde las categorías propuestas por Casarini (op. cit.), el currículo formal, real y oculto. El currículo formal alude a los documentos oficiales (diseño curricular, plan de estudio, programas de estudio) “que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que es necesario llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum” (Casarini, op. cit., p.8).

Con relación al currículo real se considera la puesta en práctica del currículo formal (oficial) en la realidad institucional, nacional e internacional. Estos espacios influyen la práctica y motivan cambios e innovaciones permanentes en ambos (currículo formal y currículo real o vivido). Es decir, en la práctica confluyen diversos factores como: capital cultural de los actores del currículo; los requerimientos que establece el currículo formal; lo emergente en el proceso de aprendizaje y enseñanza; el contexto sociocultural, económico, político; los agentes curriculares con sus diversas características sociales e historias personales generan el conocimiento, valores, actitudes y habilidades. Por lo anterior, sostiene Casarini, op.

cit., “se justifica el establecimiento del currículum real como una categoría de análisis” (p.9).

La conceptualización del currículo oculto considera una visión antropológica y sociológica de la educación que toma en cuenta los conocimientos, valores, habilidades, actitudes, relaciones sociales, no planificados en el currículo formal, que se generan en la práctica escolar cotidiana del currículo real, bajo la influencia de los aspectos ideológicos, políticos, culturales e históricos en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Es decir, el currículo oculto se concreta “a través de los lenguajes implícitos, verbales, escritos, gestuales” (Casarini, op. cit., p. 9), legitimando el conocimiento, reproduciendo relaciones sociales, conocimientos y valores válidos (Apple, 1987b; Bernstein, 1997; Giroux, 1990; Kemmis, 1988; Torres, 1992; Young, 1993).

De modo que, en la interpretación del currículo oculto se evidencian las tensiones y contradicciones entre las intenciones, las prescripciones (currículo formal y real) y la realidad. Por lo que Stenhouse (1991), afirma que el currículo busca la relación entre sus dos acepciones (como intención y como realidad), lo que implica la relación entre la teoría y la práctica, es decir, hacer que las intenciones se concreten en la práctica pedagógica diaria. Como consecuencia, coincidimos con Casarini, op. cit., en lo concerniente a que “la elaboración conceptual del vínculo teoría-práctica como campo de estudio y aplicación tiene amplia repercusión en la definición del currículum y en el papel del maestro en el desarrollo de dicho currículum” (p.7). Por tanto, en este estudio se propone una aproximación a la concepción curricular soportada en la relación teoría-práctica que se refiere en párrafos posteriores.

6.1.5. Currículo como solución de problemas

En los años setenta surge una concepción de currículo propuesta por Schwab (1974), soportada en la teoría curricular orientada al análisis de la práctica del currículo y a la solución de problemas. El autor citado critica el énfasis del currículo

en lo teórico y su alejamiento de los aspectos prácticos del currículo. Entre otros autores que comparten esta posición se encuentran Pinar (1983), Eisner y Elliot (1976) y Stenhouse (1987), quienes abogan por un currículo integrado y flexible que supone el estudio teórico de la práctica cotidiana, así como la dialéctica para la búsqueda de soluciones tentativas a los problemas del currículo.

6.1.6. Currículo como proyecto

En el devenir de la evolución de la concepción curricular emerge el currículo como proyecto educativo en los años noventa, frente a las reflexiones acerca de las concepciones curriculares de las décadas anteriores que circunscriben los procesos curriculares al ámbito escolar y se alejan del contexto. El enfoque del currículo como proyecto educativo toma en cuenta el contexto, va más allá de la institución escolar, para responder a las demandas de la sociedad, así como a la diversificación y la internacionalización del currículo, la diversidad en la acreditación y certificación. Por ello, esta perspectiva curricular considera los temas emergentes propuestos por los diversos grupos sociales inmersos en la “sociedad del conocimiento” y en el contexto de un mundo globalizado, con vistas a la búsqueda de satisfacer las necesidades de estos grupos que el sistema escolar no alcanza a cubrir. El currículo como proyecto educativo asume diversos espacios, no necesariamente del ámbito escolar, como propiciadores del aprendizaje y la enseñanza.

En síntesis, la concepción curricular muestra diversas perspectivas, desde la organización del conocimiento sobre la base de la estructura de las disciplinas, la tecnologización de los objetivos, como plan de instrucción, el conjunto de experiencias, la solución a los problemas prácticos, hasta una visión más amplia como proyecto educativo. Asimismo, se evidencia que las concepciones curriculares generadas en el transitar histórico del desarrollo del currículo, ejercen influencia en el diseño curricular y la puesta en práctica de éste en un momento histórico

determinado. La concepción curricular debe entenderse en el marco referencial en el que según afirma Fernández (2004):

el currículo es una disciplina del campo de la pedagogía y de la educación que se asocia a los aspectos vinculados con la formación que se realiza en medio de la práctica escolar. El currículo sintetiza la relación dinámica que se desarrolla a partir de las intenciones de la política educativa, los procesos, experiencias y medios de la educación, así como los resultados que se obtienen al concluir la formación. (p.69)

A partir de las reflexiones precedentes, en este estudio se asume la concepción de currículo como proyecto educativo (Stenhouse, 1991; Gimeno, 1995), lo que supone la integración de la acción didáctica como síntesis de los procesos curriculares, para privilegiar el ámbito de desarrollo del aprendizaje y la enseñanza. Es decir, se establece una estrecha relación entre los fines educativos y el proceso inherente para alcanzarlos, por lo que el currículo y la enseñanza se relacionan bajo la perspectiva de la integración teoría y práctica, con miras a favorecer la formación. Se trata, entonces, de una “tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, op. cit., p. 29).

Por ello, el currículo como proyecto educativo apunta a otorgar preeminencia a las relaciones entre educación, cultura, sociedad, poder, con vistas a contrarrestar los mecanismos de reproducción en estos ámbitos y su repercusión en el currículo (Apple, 1987; Bernstein, 1997; Young, 1993). Tomando en cuenta estos aspectos se considera necesario dirigir los esfuerzos hacia la búsqueda de la construcción de una concepción amplia de currículo desde la perspectiva crítica. En esta dirección, Mora (2008), la entiende como:

un conjunto de componentes, relaciones, situaciones, tópicos interdisciplinarios interculturales de aprendizaje y enseñanza desarrollados mediante procesos interactivos y comunicativos entre diversos actores, dentro y fuera de los centros educativos con la finalidad de alcanzar los propósitos fundamentales de la educación, formación productiva, enculturación y socialización, establecidos sobre la base de la solidaridad, transformación, liberación y emancipación de todas las personas, para lo

cual es necesario garantizar las estrategias metodológicas investigativas, así como los medios y recursos correspondientes para la realización teórico-práctica de las diversas actividades de trabajo y estudio con la cooperación y colaboración activa de todos /as los/as participantes en el proceso educativo. (pp. 74-75)

La definición de currículo precedente guarda correspondencia con las reflexiones teóricas desarrolladas en páginas anteriores, así como con la propuesta para la formación del docente objeto de esta investigación, en razón de que considera los aspectos siguientes: a) el desarrollo de tópicos interdisciplinarios mediante la participación colaborativa y cooperativa de los diversos actores del proceso educativo; b) la interacción, la comunicación para favorecer la problematización, la complejidad e interdisciplinariedad con relación a los temas generadores de aprendizaje y enseñanza; c) favorece el desarrollo de actitudes relacionadas con la solidaridad, la transformación, la liberación y la emancipación; d) privilegia estrategias metodológicas que impulsan la investigación para la producción de conocimientos y saberes, tomando en cuenta la aplicación de los medios y recursos correspondientes en actividades dentro y fuera de la institución escolar; e) establece relación entre teoría y práctica, estudio y trabajo.

Sobre la base de las ideas apuntadas en líneas anteriores se puede, entonces, concluir con un intento de elaboración de la concepción curricular para la formación del docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en el marco de la complejidad. Así, el currículo se asume como un Proyecto Educativo, el cual se entiende como un sistema complejo que se construye y reconstruye en la experimentación de la práctica. Está caracterizado por procesos, componentes, sujetos que se interrelacionan generando una estructura, una organización, a partir de las experiencias, la incertidumbre, el orden dentro del desorden (Hayles, 1993), la aleatoriedad, la crítica, la reflexión, la transformación, con vistas a alcanzar la formación del ser humano sobre la base de las características y los requerimientos del contexto.

Se concibe y desarrolla con “visión de totalidad”, en la que las partes y el todo están integrados en una interacción permanente. Es decir, se entiende “como un todo”, éste es más que la suma de sus partes y éstas mantienen sus peculiaridades. La interacción entre las partes y de ellas con los actores del escenario curricular y el contexto, se sustenta en la relación dialéctica, la crítica reflexiva, la racionalidad emancipadora, el enfoque interdisciplinario y la complejidad.

Ello supone que el currículo como Proyecto Educativo no está predeterminado, por el contrario, se construye y reconstruye permanentemente, mediante las interacciones y la cooperación de sus actores (institucionales, comunitarios, sociales y familiares) en la práctica pedagógica de cada día, en la investigación de los equipos y tomando en cuenta el contexto local, nacional, regional e internacional.

La concepción curricular que se propone para la formación del docente responde a una posición filosófica, ontológica, pedagógica, axiológica, epistemológica, metodológica (Apple, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Freire, 1976, 1993; Giroux, 1990, 1999; Grundy, 1998; McLaren, 1998; Morin, 1998; Stenhouse, 1991), que impacta los procesos educativos en correspondencia con los requerimientos educativos y sociales de hoy y del mañana. Asimismo, revela las tendencias pedagógicas y curriculares que prevalecen en este momento histórico y toma en cuenta las características del profesional que se aspira formar para el siglo XXI.

Esta concepción curricular apunta a la formación del docente, como proceso histórico y social, soportado en la búsqueda de la producción de conocimientos a partir de una relación dialéctica sujeto-objeto en la cual ambos se influyen y sus contextos determinan las interacciones y el conocer. En este marco, las realidades naturales y sociales, así como las diversas formas de su conocimiento implican otras lógicas, alejadas de la linealidad y el determinismo para incorporar las contradicciones, las emociones, las percepciones, las relaciones complementarias.

De esta manera, se busca generar coherencia, organización e integración de nuevas estructuras de comprensión, tomando en cuenta las diferentes teorías y campos disciplinares con un enfoque interdisciplinario como camino hacia la

transdisciplinariedad. Sobre esta base, el abordaje de la formación docente debe asumir el análisis de las diversas teorías producidas en las distintas disciplinas, con vistas a integrar las diferentes perspectivas para favorecer la comprensión de lo educativo, pedagógico y curricular en su complejidad.

Como consecuencia, la concepción curricular que se propone en esta investigación aborda la formación del docente con énfasis en la producción, aplicación y distribución de conocimiento sustentada en la relación teoría- práctica y la interdisciplinariedad para interpretar, comprender y transformar las realidades, así como la práctica pedagógica en su contexto socio-histórico. Ello implica entender la producción y el uso social del conocimiento, sus significados, sus valoraciones, su dialéctica, su historia, su influencia socio-política y ética. Desde esta perspectiva, los conocimientos se validan bajo el diálogo y los acuerdos de los participantes involucrados en el quehacer educativo.

6.2. Teoría curricular

El estudio del currículum como campo científico tuvo sus inicios con la publicación en 1918 del libro de Bobbit “The curriculum”, pues según Klierbard (1985), este libro “puede ser considerado como punto de partida de la era del llamado proceso de formación del currículum científico” (p. 34). Así, en el pasado siglo XX comienza la construcción de la teoría curricular contribuyendo al fortalecimiento y evolución del currículum como campo de estudio, a partir de diversas perspectivas apoyadas en diferentes supuestos e ideologías que generan tensiones entre los investigadores y los agentes del currículum.

La teoría curricular alude al análisis de la naturaleza, la función y los problemas del currículum, a la comprensión de lo que es currículum y los efectos que genera (Kemmis, 1998). En el campo curricular la producción de teorías busca responder a interrogantes formuladas con relación a la enseñanza que aluden a los aspectos siguientes: a quién se enseña; qué conocimiento se enseña y la justificación de su

selección; cómo se enseñan los contenidos del currículo; cómo se interrelacionan los componentes del currículo y la justificación de cada componente, así como la del currículo como conjunto.

Los principales componentes de la teoría curricular se refieren a la sociedad, el sujeto y las disciplinas, así como las relaciones entre estos factores. Como parte de lo concerniente a la teoría curricular, debe considerarse la organización y dirección del desarrollo en la práctica del diseño que se ha concebido a partir de planteamientos teóricos previos (Pinar et. al., 1995 citado en Casarini, 2001). Pinar et. al., sostienen que resulta atractiva la pretensión de la teoría curricular de establecer relación entre la teoría pedagógica y la práctica de la enseñanza. Ello en razón de que la teoría curricular es una teoría práctica o teoría aplicada que recoge “los interrogantes que surgen en esa práctica fundamentada para discutirlos dentro de los correspondientes campos de fundamentación científica” (Pinar et. al., op. cit., p.33). Este enfoque de la teoría curricular, al que adhiere la presente investigación, representa un aporte conceptual-metodológico, o teórico-práctico para la comprensión de los procesos educativos generados en la práctica pedagógica cotidiana, que contribuye a la reconceptualización del currículum sobre la base de otorgar relevancia a la relación entre la teoría y la práctica en el diseño y el desarrollo curricular. De manera que, los agentes involucrados en el currículo deben tener presente que “Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción de la educación” (Gimeno, 1991, p.41).

La teoría curricular según Stenhouse (1991), posee como funciones las siguientes: la comprensión del estudio del currículum y la provisión de una base para la acción, es decir, provee un contexto normativo a partir de la reflexión acerca de los hechos y datos con que se cuenta. El autor advierte acerca de aquellas teorías muy elaboradas conceptualmente, sin embargo, poco adecuadas en la práctica. Por ello Elliot (1991), sostiene que muchas teorías que desarrollan los investigadores se convierten en un problema para la práctica del docente, pues aquellos pretenden formular las normas curriculares, sin considerar la competencia profesional del docente en su práctica

pedagógica con relación a la selección y organización del contenido, cómo enseñar y cómo evaluar en el marco de los currícula de las instituciones educativas. Como consecuencia, se ha generado una separación entre el investigador, el planificador curricular y el docente, lo que tiene su trasfondo, entre otros factores, en una visión epistemológica que separa la teoría de la práctica y fragmenta el conocimiento en parcelas. Esta problemática ha constituido un obstáculo para la participación crítica del docente en la construcción de la teoría curricular, sobre la base de su reflexión acerca su práctica pedagógica cotidiana.

La teoría curricular muestra diversidad de concepciones sustentadas en teorías de diferentes campos del conocimiento (filosofía, sociología, epistemología, economía, psicología, pedagogía, política, ética, entre otros) y ejerce su influencia en el abordaje de la formación del ser humano, que despliega el sistema educativo en un momento histórico-social-cultural determinado.

La tradición de la teoría curricular ha transitado desde comienzos del siglo XX, por diversas perspectivas que han considerado los estudios del currículo aplicados como campo de estudio. Sin pretensión de exhaustividad a continuación se abordan las perspectivas más relevantes que han sustentado el diseño curricular en el camino histórico de la educación. En el entendido de que existe diversidad de clasificaciones de las referidas perspectivas, en este estudio, se consideran las siguientes:

6.2.1. Paradigma tecnológico

Se puede apreciar que se erigió como perspectiva dominante el denominado paradigma tecnológico o “teoría técnica” (Kemmis, 1998; Lawn y Barton, 1985), sustentado en supuestos básicos procedentes de la organización y la gestión industrial, en el taylorismo, para responder a la formación del recurso humano requerido por la sociedad industrializada.

Estos desarrollos de la teoría curricular han estado sostenidos en los aportes de la física, la biología, la psicología, entre otras ciencias, lo que le imprimió un enfoque

positivista. Es decir, el diseño y el desarrollo curricular asume la lógica científica por lo que los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias “exactas” se aplicaron a las ciencias sociales y a la educación. Como consecuencia, la educación se fragmenta en diversas especialidades y para mediados del siglo XX el currículum agrupa tal fragmentación. Así, la formación de los docentes incorpora “la filosofía de la educación, la sociología de la educación y la psicología de la educación como especialidades distintas, en la que se inició un proceso de interiorización y digamos, separación con respecto a las disciplinas ‘progenitoras’” (Carr y Kemmis, 1988, p. 29). Se trata de una racionalidad técnica del currículo que genera diversas especializaciones, fragmenta el conocimiento y da paso a una lista de disciplinas o cursos inconexos en los planes de estudio.

Así, el campo de teorización curricular se centró en el contenido y el método de las disciplinas particulares, “apartándose así de la pedagogía. [Por ello], el currículum como campo empezó a fragmentarse pronto, [...]” (Carr y Kemmis, 1988, p. 33).

En el paradigma tecnológico el conocimiento reconocido como válido se obtiene bajo la operación de leyes universales establecidas por el positivismo, que instauran la hegemonía del método hipotético-deductivo, desconociendo lo ideológico, lo valorativo, para proporcionar la pretendida neutralidad de la ciencia. El enfoque positivista de la teoría curricular separa los medios de los fines educativos, en razón de que separa la teoría y la práctica, es decir, no concibe la relación que existe entre los medios utilizados para alcanzar los fines y niega los valores educativos que se deben considerar en la selección de los medios, en consecuencia, los medios se reducen a lo instrumental.

La teoría científicista del currículo muestra énfasis en los objetivos de conducta observable, el control y el rendimiento. Se centra en la planificación del currículo marcada por la eficiencia, la eficacia, con una orientación técnica que busca la modificación de la conducta del educando y la cuantificación mediante tests. Esta perspectiva curricular fue propugnada, entre otros, por Tyler (1973) y Taba (1962), quienes impulsaron la racionalidad técnica en el diseño curricular.

Como consecuencia, el conductismo y el neo-conductismo sustentaron la planificación curricular, favoreciendo los procedimientos racionalizados y el uso mecánico del computador, lo que condujo a un educando pasivo, acrítico, cuyo aprendizaje se enmarca en el estímulo-respuesta. La enseñanza se concibe a partir de una secuencia de tareas rígidas, predeterminadas, a ser cumplidas en un tiempo preestablecido, sin dar cabida a la reflexión, la crítica, los sentidos, los significados, las dimensiones del ser de los participantes en el hecho pedagógico. La evaluación se concibe como sumativa, con acento en los resultados finales que muestra el educando mediante conductas observables predeterminadas.

En síntesis, el paradigma técnico de la teoría curricular no considera un abordaje crítico de la problemática del currículo, se circunscribe a un enfoque cientificista de los fenómenos educativos que no toma en cuenta los valores, las necesidades de los participantes y el contexto, por lo que no alcanza una comprensión de la totalidad de las dimensiones inherentes al currículo. En consecuencia, las orientaciones y toma de decisiones acerca del aprendizaje, la enseñanza, la producción de conocimientos y las soluciones a los problemas prácticos del currículo, se traducen en técnicas con una visión parcelada de las realidades.

6.2.2. Perspectiva humanista o reconceptualista

Las críticas al paradigma tecnológico de la teoría curricular confluyen en la perspectiva humanista o reconceptualista que aglutina diversas metodologías para abordar los estudios en el campo curricular con un modelo ecléctico (Eisner, 1978, Elliot, 1976, Golby 1976 citados en Law y Barton, 1985) y (Schwab, 1974), pues el estudio del currículo asume supuestos del existencialismo, la fenomenología crítica y la crítica artística y literaria. Irrumpe el énfasis en la práctica (Schwab, 1974), para el análisis y la comprensión del currículo. La propuesta de Schwab destaca la importancia de la participación del docente con su juicio práctico para la elaboración de currículo. Critica las deficiencias en los supuestos fundamentales que surgen a

partir de las tensiones entre las disciplinas. La vida escolar se considera el escenario esencial para la reflexión acerca del currículo.

Esta perspectiva se abre a la comprensión de lo educativo desde una visión de la investigación cualitativa, con participación de los docentes, educandos e investigadores para intercambiar experiencias, significados y valores en el escenario de la práctica. Esta tendencia actualmente toma más espacio en las instituciones educativas por lo que favorece el acercamiento entre los referidos participantes, así como una reflexión del quehacer curricular que emana de los actores y sus situaciones reales en la escuela.

No obstante, el avance en la teoría práctica del currículo, en el análisis del campo curricular retorna al enfoque de la estructura de las disciplinas nuevamente, asume la teoría racionalista de la acción como producción de los fines y no critica las consecuencias de la estructura injusta de la sociedad sostenida por el estado en la escolarización (Kemmis, 1998). Asimismo, no toma en cuenta el análisis crítico del contexto histórico-socio-político-económico y su influencia en el currículo.

En la perspectiva humanista reconceptualista, la teoría curricular y por ende, el diseño curricular son influenciados por la psicología cognitiva y el constructivismo para poner el acento en el aprendizaje a partir del procesamiento de la información (Ausubel, 1976; Brunner, 1991; Eisner, 1989; Piaget, 1978), es decir, se vincula el constructivismo al desarrollo cognitivo destacando el individualismo y la competitividad.

Con el constructivismo se impone una racionalidad que separa el sujeto y el objeto. Ello conduce a aquel a creer que el estudio de las realidades es posible sin las interacciones entre él y el objeto, así como entre estos y el contexto. Así, separa la mente, el cuerpo, el espíritu, la emoción y el contexto, lo que evidencia un enfoque reduccionista del aprendizaje y la enseñanza. De esta manera, el aprendizaje, la enseñanza y los fenómenos educativos a estudiar no se comprenden en su complejidad y por ello no se entiende su sentido e importancia en la socialización.

Quedan, entonces, circunscritos al aprendizaje soportado en la acumulación de contenidos agrupados en lista de disciplinas o cursos fragmentados.

En resumen, la perspectiva humanista o reconceptualista hace énfasis en la práctica y los valores, sin embargo, no genera críticas al modelo educativo que sustenta la práctica pedagógica del docente. Al centrarse en la estructura de las disciplinas el currículo “adopta una reconstrucción lógica de la ciencia. [...]. El currículum centrado en las disciplinas sirve para legitimar el conocimiento, el poder y el prestigio de los profesionales.” (Popkewitz, 1985, pp.80-81). Es decir, asume la racionalidad positivista en lo concerniente a la ciencia y la producción del conocimiento; asimismo, frente al conocimiento y experiencias producidas por el docente, privilegia el conocimiento de los profesionales investigadores y los especialistas en currículo, quienes establecen las interpretaciones y la relevancia de los problemas a estudiar sin tomar en cuenta las vinculaciones de éstos con las interacciones generadas en el contexto. De modo que, el conocimiento es legitimado desde las perspectivas de los investigadores y los especialistas en currículo.

6.2.3. Teoría crítica del currículum

Para contrarrestar la teoría curricular de enfoque instrumental, emerge el denominado modelo de procesos (Stenhouse, 1991), impulsando el desarrollo del currículo sobre la base del desarrollo profesional del docente y su participación activa en la elaboración y toma de decisiones curriculares. Otros investigadores (Elliot, 1990; Grundy, 1998), adhieren y enriquecen esta teoría curricular favoreciendo la noción de currículo como práctica social en el estudio del campo curricular, desde la perspectiva de la teoría crítica.

La teoría curricular crítica analiza y advierte acerca de la visión del currículo como forma de selección cultural influenciada por las relaciones que se generan entre el conocimiento, el poder y la subjetivación, como formas de control y hegemonía en el ámbito educativo y social (Apple, 1987a, 1987b; Bernstein, 1997; Freire, 1997b).

Destaca el currículo como producción social y cultural del sujeto, aboga por la investigación-acción (Elliot, 1990; Carr y Kemmis, 1988; Grundy, 1998; Stenhouse, 1991), para la reflexión autocrítica del docente acerca de su práctica pedagógica, de la educación y la sociedad, con propósito de transformación y emancipación en estos escenarios, así como para el abordaje de la separación entre teoría y práctica generada por la racionalidad instrumental.

La búsqueda de la relación entre teoría y práctica es el problema central de la teoría del currículum en la perspectiva crítica y se considera en el contexto de la relación entre educación y sociedad (Kemmis, 1998). Es decir, los valores, tradiciones, creencias que la sociedad posee acerca del papel de la educación, de la relación entre el conocimiento y la acción en la educación, en la vida cotidiana y en el trabajo, se reflejan o concretan en los currícula de las instituciones educativas. Por ello, resulta relevante para la tarea de desarrollar la teoría curricular tomar en cuenta los conocimientos válidos sobre las prácticas pedagógicas que generan los docentes como fundamento de sus juicios prácticos, mediante la relación entre la teoría y la práctica en la cotidianidad del proceso educativo (Elliot, 1991).

En este estudio se considera que sobre la base de la complejidad del campo curricular se requiere la construcción teórica crítica emancipadora del currículo (Stenhouse, 1991), para abordar adecuadamente los problemas prácticos del currículo tomando en cuenta la formación y el desarrollo del docente como investigador crítico organizado en comunidades críticas de investigación. La teoría crítica del currículo favorece la construcción curricular permanente y pertinente, en razón de que considera el análisis del contexto histórico-social-educativo-económico-político-ideológico y su influencia en el diseño y desarrollo del currículo (Apple, 1987b).

En esta investigación se reflexiona que desde la perspectiva crítica, es necesario realizar los estudios del currículo sobre la base del enfoque interdisciplinario. Diversos autores (Bernstein, 1997; Torres, 2000), entre otros, han orientado sus investigaciones hacia la integración curricular, lo que según Mora (2008a), significa

que “estas tendencias se orientan básicamente hacia la posibilidad de construir una teoría curricular interdisciplinaria como contraposición pedagógica y didáctica a la convencional y tradicional concepción disciplinar [...]” (p.67). Para esta tarea se requiere considerar el pensamiento complejo y el pensamiento crítico con vistas a revisar la visión epistemológica desde la cual se aborda el currículo en su contexto. Queda mucho por investigar desde este enfoque.

En esta dirección, el currículo para la formación docente tiene una tarea pendiente con vistas a contribuir con profesionales críticos, autoreflexivos, consustanciados con el compromiso de investigar en, sobre y para su práctica pedagógica y hacer críticas a la educación de hoy, con el propósito de aportar a la construcción de la teoría crítica curricular interdisciplinaria, así como a la transformación y la calidad de la educación y por ende, de la sociedad venezolana. Se requiere poner el énfasis en la producción y distribución social del conocimiento, así como en los aspectos ideológicos y políticos involucrados en ello.

Es importante entender que el desarrollo de una tradición crítica del curriculum exige que se articule con una teoría social (Carr y Kemmis, 1988), sobre la base de las consultas, la deliberación y la participación de la escuela, la universidad, los docentes, los estudiantes, las instancias gubernamentales responsables de la educación, los investigadores, las comunidades, las familias y los gremios en el marco del debate curricular nacional.

En síntesis, en consistencia con la concepción curricular asumida y abordada precedentemente, esta investigación adhiere la teoría crítica del currículo en razón de que aborda los problemas prácticos del currículo tomando en cuenta su complejidad, el contexto, así como la búsqueda de la relación teoría y práctica, para ofrecer respuestas alternativas con un enfoque crítico e interdisciplinario que favorece la comprensión de las realidades e involucra la participación crítica de los agentes educativos y sociales. Es decir, esta teoría curricular “presupone que los profesores y las comunidades escolares son los participantes en la elaboración de la teoría sobre el curriculum, no los destinatarios de las teorías curriculares estatales o académicas”

(Kemmis, op. cit., p.126), mediante la interrelación dialéctica entre sujeto-objeto, individuo y colectividad, conciencia y cultura, para favorecer la democracia, la emancipación y la transformación de la educación y la sociedad a través del currículo.

Se considera que esta perspectiva favorece la construcción de la teoría curricular de manera permanente, por parte de los actores del currículo, en la que la práctica realimenta y deriva la teoría, para responder a las necesidades escolares y del contexto, así como contribuir a alcanzar la calidad de la educación.

Finalmente, las reflexiones y argumentaciones expuestas en líneas precedentes, relacionadas con la concepción y la teoría curricular tienen su expresión en la planificación curricular a través de los componentes del currículo que abordamos a continuación: Diseño curricular; Desarrollo curricular; y Evaluación curricular.

6.3. Componentes curriculares

La planificación asociada en sus inicios al ámbito económico, se vincula posteriormente a la educación para sistematizar los procesos inherentes al Sistema Educativo, el Sistema Escolar y el currículo en los diversos niveles educativos. Los procesos de planificación curricular que tienen su expresión en el nivel de Educación Superior, concerniente a la presente investigación, a través del proceso curricular se asocian a una carrera profesional, que en el caso que nos ocupa alude a la profesión docente. De estos argumentos se infiere que los procesos de planificación curricular implican la organización de acciones derivadas del análisis de necesidades, a partir del cual se configura el proceso de formación. De acuerdo con lo anterior la planificación curricular se define según Fernández (2004), como una “metodología de trabajo que describe la previsión de los procesos de formación en cualquiera de los niveles del Sistema Escolar y Educativo; [...], se expresa en acciones de carácter técnico, o abstracto formal, [...]” (p.166).

Estas declaraciones conducen a considerar la importancia de los procesos de carácter técnico metodológico de la planificación curricular, la cual está inmersa en procesos históricos y sociales. Ello supone la presencia de elementos valorativos asociados a las teorías y las tendencias que imponen, de manera implícita y/o explícita, las perspectivas políticas, antropológicas, sociales, pedagógicas, éticas, culturales, científicas, técnicas, metodológicas. Ambos elementos (técnicos y teóricos) requieren la reflexión crítica, con vistas a su organización para la puesta en práctica o el desarrollo curricular. Asimismo, la organización de los elementos técnicos y teóricos debe tomar en cuenta las características de la institución de educación superior que van a repercutir en la gestión curricular como son: las normas, los reglamentos, la organización académica universitaria, las funciones de docencia, investigación, extensión y administración. Por otra parte, resulta fundamental considerar el contexto nacional e internacional y su influencia en los elementos técnicos y teóricos del currículo.

De acuerdo con las ideas anteriores, los elementos teóricos y técnicos referidos se plasman en los componentes curriculares. Ello se explica pues según Rodríguez (2006), “el término componente curricular se utiliza para designar la forma en que se manifiesta concretamente el proceso curricular” (p.27). Entonces, sobre la base de los argumentos expuestos, los elementos técnicos y teóricos se plasman en la estructura curricular, la cual está conformada por los componentes que se analizan a continuación: Diseño curricular; Desarrollo curricular; y Evaluación curricular.

6.3.1. Diseño curricular

En correspondencia con las ideas apuntadas en líneas anteriores, en esta investigación se entiende el diseño curricular como un proyecto problematizador, indeterminado, que incluye aspectos relacionados con la práctica de la enseñanza y plasma las finalidades o intenciones educativas, tomando en cuenta las necesidades del contexto. El diseño curricular, entonces, no se circunscribe a responder sólo a los

problemas educativos, “sino también a los de carácter económico, político y social Díaz (1981) citada por Díaz et. al., 2000, p.20).

La planificación del currículo, entonces, se plasma en el diseño curricular, el cual se entiende según Díaz et. al. (2000), como un “conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo” (p. 20). De ahí que, el diseño curricular (formal, escrito) constituye un componente curricular que representa la dimensión estática del currículo y contempla los elementos siguientes: bases del currículo, fundamentos o principios curriculares; concepción del currículo; propósitos del currículo; perfil del egresado; organización curricular; plan de estudio; y programa de estudio. La definición y el análisis de estos elementos se abordan en el diagnóstico del diseño y desarrollo curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que se presenta en páginas posteriores.

Para elaborar los diseños curriculares los planificadores se basan en modelos curriculares o modelos de diseño que seleccionan o adaptan según sus posiciones acerca de la concepción y la teoría curricular.

Por ello, un modelo de diseño “es una representación de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dicha representación sirva como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (Casarini, op. cit., p. 117). De ahí que, el modelo debe ser útil para concebir y aplicar en la realidad una propuesta curricular. No es una “receta”, por el contrario, se trata de un conjunto de supuestos teórico-prácticos de carácter filosófico, pedagógico, antropológico, social, axiológico, epistemológico, ideológico, metodológico, procedimental, que orientan la reflexión durante la planificación curricular. Con estas ideas se pretende significar que la utilidad de un modelo, según señala Autora citada, estriba en “su capacidad para provocar la reflexión sobre la práctica, sobre las condiciones contextuales en que se realiza, sobre la naturaleza de los contenidos que incorpora y respecto a quienes va dirigido” (p. 118).

Es así como existen diversos modelos curriculares en los cuales se aprecia de manera explícita o implícita los supuestos teórico-prácticos referidos, así como su

posible utilidad en el diseño y desarrollo de una propuesta curricular. A continuación se abordan dos de los modelos curriculares más destacados en el campo del currículo.

6.3.1.1 Modelo por objetivos

El modelo por objetivos se sustenta en el enfoque medios-fines, en el que los contenidos y las actividades del currículo se consideran “medios” para obtener los “fines” educativos previstos, por lo se centra en los resultados previamente determinados. Este modelo surge con Bobitt y se reproduce en las propuestas de Tyler (1973) y Taba (1962). Este paradigma privilegia los objetivos conductuales como pautas para establecer: los fines educativos; la selección y organización de las experiencias; y la comprobación de los objetivos conductuales preestablecidos. Se trata de modelo mecánico, rígido que pauta pasos y procedimientos a seguir, sin tomar en cuenta lo impredecible, la incertidumbre en la dinámica curricular.

Este modelo aún tiene vigencia en las instituciones de educación superior venezolanas y particularmente, en aquellas responsables de la formación del docente, lo que deriva en contradicciones pues, el docente egresado se enfrenta en su ejercicio profesional, en los niveles precedentes del sistema educativo, a modelos curriculares sustentados en paradigmas opuestos. Como consecuencia, este docente está en presencia de un conflicto en lo concerniente a la función de la escuela y su papel como formador, lo que repercute en la calidad de la educación.

6.3.1.2. Modelo de procesos

Como una crítica al modelo por objetivos Stenhouse (1991), propone el modelo de procesos, en el que los conocimientos (contenidos culturales) y las experiencias (actividades de aprendizaje y enseñanza) constituyen fuentes de finalidades educativas, en virtud de que intrínsecamente poseen significados. De acuerdo con lo anterior, el modelo pretende flexibilizar el diseño curricular tomando en cuenta los

procesos inherentes al hecho educativo generados por los actores y sus interacciones con el contexto.

El modelo de procesos le confiere el papel de investigador al profesor quien, como desarrollador del currículo, parte de sus teorías y prácticas pedagógicas para: elaborar sus teorías educativas y curriculares; desarrollar su aplicación práctica en una realidad contextualizada, en una sociedad y un momento histórico determinado, mediante la investigación-acción-reflexión. Es decir, “[...], intenta lograr una especificación útil del mismo [del diseño curricular] y del proceso educativo, sin comenzar delimitando previamente los resultados anticipados de dicho proceso, en forma de objetivos” (Stenhouse, 1991, p. 127). En esta dirección, el enfoque investigativo que propone este autor promueve, por parte del docente, la formulación y comprobación de hipótesis y la resolución de problemas para favorecer el perfeccionamiento del currículo.

Lo anterior conduce a entender que este modelo supone la relación inextricable entre el diseño y el desarrollo curricular, pues el diseño no es un esquema acabado, por el contrario se va elaborando en la práctica pedagógica diaria. Así, en el desarrollo curricular se realimenta, transforma e innova en lo concerniente a objetivos, conocimientos culturales, actividades, valoraciones, entre otros aspectos del currículo, a partir de las reflexiones y la crítica que el docente realiza sobre la práctica, así como de los eventos no previstos que surgen en el proceso educativo.

Este abordaje del currículo implica la participación del docente, caracterizada por el pensamiento crítico y la investigación-acción colaborativa y emancipadora. Por ello, el modelo de procesos se alude en párrafos precedentes y se reafirma en este apartado, como una vía que se propone en esta investigación para abordar la formación del docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad, en razón de que favorece el conocimiento y la comprensión, mediante la investigación crítica, reflexiva y creativa, que conduce a los estudiantes a pensar por sí mismos y a los profesores les otorga la responsabilidad de cuestionar

sistemáticamente su práctica y probar en ella la teoría, con vistas a la construcción teórica, práctica y crítica del currículo.

Como consecuencia, el docente asume la tarea de producir conocimiento pedagógico útil para su perfeccionamiento profesional, el desarrollo de la pedagogía, así como para contribuir al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza y por ende, de la educación. Estas reflexiones conducen a destacar la importancia de que el docente como agente educativo participa en la generación de las innovaciones curriculares. Asimismo, se considera que este modelo favorece la búsqueda de la correspondencia entre los cambios que surgen en el contexto y la profesión docente y el abordaje del diseño curricular.

En síntesis, las reflexiones realizadas en párrafos precedentes acerca del diseño curricular y los modelos propuestos en el campo curricular, conducen a considerar que el modelo curricular a ser seleccionado para la planificación del currículo, debe responder a las finalidades o intenciones educativas, las necesidades del educando y del contexto donde se desarrolla el diseño curricular. Estos aspectos se caracterizan por su dinámica cambiante, la incertidumbre y la complejidad. Por ello, se requiere que el diseño curricular se configure sobre la marcha, en la práctica pedagógica cotidiana, sobre la base de la investigación permanente del currículo para responder a los cambios y tributar preeminencia a los procesos que se generan en el quehacer educativo, frente a la tendencia hacia los resultados preestablecidos. Asimismo, la elaboración del diseño curricular ha de tomar en cuenta el análisis de los aspectos sociales, ideológicos y políticos para potenciar transformaciones en aquel, que se traduzcan en innovaciones educativas.

Finalmente, es importante señalar que la elaboración del diseño curricular supone considerar las bases y los fundamentos o principios del currículo para establecer las intenciones educativas. Las bases y los fundamentos o principios curriculares constituyen elementos inherentes a la fundamentación del currículo. Por ello, ambos elementos (bases y fundamentos o principios curriculares) conforman la fundamentación de la propuesta para la formación del docente objeto de esta

investigación, la cual se aborda en páginas posteriores. A continuación se consideran tales elementos:

6.3.1.3. Bases del currículo

Los diversos autores que estudian la problemática curricular hacen referencia a las bases asignándoles acepciones diferentes. Sin embargo, confluyen en la necesidad de considerar aspectos de la realidad en la que se inserta el diseño curricular y su vinculación a la formación que se aspira alcanzar.

En este estudio las bases del currículo se definen como “Las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que conforman el ambiente tanto a nivel macro como micro estructural, en el cual se desarrolla el currículo y al cual éste no es ajeno, [...]” (Rodríguez, s.f., p. 169). Con relación a las bases, se entiende que el diseño curricular para formar el docente, ha de insertarse en un sistema social y cultural, en un momento histórico determinado donde interactúan diversos aspectos que le imprimen dirección, viabilidad, lo justifican y favorecen la concreción de sus finalidades educativas o intenciones. Al respecto, es importante advertir que dicha concreción está sujeta al equilibrio de las fuerzas entre los poderes (presentes o subyacentes en dichos aspectos) y las aspiraciones o intenciones.

Las bases influyen en la determinación de los fundamentos o principios curriculares, imprimiendo vinculación entre el contexto actual histórico-educativo-social-económico-político-ideológico-cultural-científico-tecnológico y el diseño curricular. Ambos (bases y fundamentos o principios) configuran la plataforma sobre la cual se construyó, en páginas posteriores, la fundamentación del diseño curricular objeto de la presente investigación. A fin de visualizar las vinculaciones referidas, se exponen a continuación los aspectos relacionados con los fundamentos o principios curriculares.

6.3.1.4. Fundamentos del currículo

Los fundamentos del currículo aluden en esta investigación, a los principios que sustentan el diseño curricular para formar el docente. Tales fundamentos o principios se asumen como los conocimientos acumulados, que reflejan las ideas que se aspiran respecto a la formación del docente con una visión prospectiva. Según Rodríguez (s.f.), se definen como:

los conocimientos tanto teóricos como prácticos de tipo filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico que se toman como principio para la definición de los objetivos de la educación y para la elaboración de los planes de estudio y los programas de las asignaturas, así como también para la formación de los docentes. (pp. 169-170)

A partir de estas ideas se deriva que los fundamentos o principios curriculares constituyen el sustento teórico-práctico de los procesos de planificación curricular, así como un aspecto de la metodología para la elaboración de la fundamentación del diseño curricular para la formación docente que se propone en páginas posteriores.

Por otra parte, se advierte que los fundamentos se derivan de las bases, es decir, a partir del análisis del contexto actual histórico, social, educativo, económico, político, ideológico, científico, tecnológico en el cual se desarrolla el currículo. Ello da cuenta de la relación dialéctica entre el contexto y los procesos curriculares. De acuerdo con lo anterior, se explica que los fundamentos orientan el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular, es decir, sustentan el currículo.

Es importante destacar que la elaboración de las bases y los fundamentos o principios curriculares se debe realizar sobre la plataforma de la caracterización pedagógica de los procesos de formación propios de la nación, pues Fernández, op. cit., argumenta que “en lo inmediato la educación superior requiere resultados de educación vinculados con nuestras aspiraciones del ser venezolanos más significativas y posibles” (p. 112). Por ello, en páginas posteriores se aborda en enfoque pedagógico curricular que responde a las teorías y tendencias que cobran valor actualmente en nuestro país para la construcción propia de la teoría y la práctica

pedagógica curricular. Tal enfoque sustenta y sintetiza la fundamentación curricular para la formación docente que se propone en este estudio.

En resumen, las reflexiones precedentes acerca de la elaboración del diseño curricular conducen a entender la necesidad de considerar las bases y los fundamentos (principios) como sustento teórico-práctico para la construcción de la fundamentación curricular, la cual constituye el inicio de la planificación curricular. Como consecuencia, las bases y los fundamentos constituyen aspectos metodológicos que coadyuvan a delinear la creación de la carrera. Asimismo, cabe destacar que la relación dialéctica entre las bases y los fundamentos debe operacionalizarse durante el desarrollo curricular, es decir, no ha de circunscribirse a su explicitación en el documento formal (diseño curricular). Se requiere su concreción en la práctica ya que tal relación implica y contribuye a la formación del profesional de la docencia que se aspira.

Finalmente, se advierte que las bases y los fundamentos se amplían y tienen su expresión en la fundamentación curricular que se propone en esta investigación en apartados posteriores.

A continuación se aborda el componente desarrollo curricular, mediante el cual opera la traslación a la práctica del diseño curricular.

6.3.2. Desarrollo curricular

Sobre la base de las ideas desarrolladas en páginas precedentes, en este estudio, se denomina desarrollo curricular (currículo) a la puesta en práctica del diseño curricular (documento oficial formal), lo que comporta la adecuación de éste (diseño) al contexto histórico, socio-económico, cultural, político, ideológico, científico y tecnológico donde se operacionaliza. Así, según Casarini, op. cit. se define como: “el desarrollo del currículum hace referencia a la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum sirve para retroalimentar, rectificar, ratificar, etc., y de esta manera, ajustar progresivamente el currículum formal al currículum

real, pero tratando, al mismo tiempo, de tender al logro del currículum formal a medida que el diseño se ajusta y modifica. (p. 113)

Ello se entiende por la naturaleza dialéctica el currículum que se muestra en las tensiones generadas entre sus actores (docentes, educandos, comunidad, familia, directivos, estado) y el cúmulo de experiencias, interacciones, acciones, ambientes, contenidos, posiciones, creencias en permanente construcción y reconstrucción, orientados hacia el logro del aprendizaje y la formación del ser humano.

En coherencia con la concepción de currículum y la visión de la elaboración del diseño curricular mediante el modelo de proceso, abordados en líneas precedentes, en este estudio se asume este modelo, así como la investigación-acción colaborativa y emancipadora para el desarrollo curricular. Ello supone la participación crítica y reflexiva por parte de los actores del currículum para la puesta en práctica de aspectos como la fundamentación curricular, los contenidos culturales, las estrategias de aprendizaje y enseñanza, la valoración de los procesos de los actores y de la gestión curricular, los cuales sintetizan los fines educativos y dan cuenta de los procesos de formación y por ende, del profesional que se aspira.

Así, al docente participar como investigador en la toma de decisiones curriculares, experimenta hipótesis en la práctica pedagógica que favorezcan el desarrollo del currículum. Como consecuencia, el docente se orienta a la búsqueda de la relación teoría y práctica en los procesos implicados en la educación, con vistas a vincular aspectos fundamentales de la pedagogía y la didáctica como son: la naturaleza, selección y producción de conocimientos y su relación con la metodología correspondiente; “la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza” (Gimeno, 1984 citado en Stenhouse, 1991, p.16), ésta en relación con el aspecto anterior.

Tal visión para el diseño y el desarrollo curricular favorece el abordaje de los procesos curriculares con un enfoque colaborativo y cooperativo por parte de sus actores. Ello evita la división entre quienes diseñan y ejecutan, generada por el

modelo curricular por objetivos, donde el docente se convierte en un técnico que administra un diseño elaborado por los curricularistas.

El desarrollo curricular está influenciado por la visión de sociedad, cultura y hombre que detentan los agentes de la educación involucrados en los procesos curriculares. Estas ideas explican que las decisiones curriculares que se han plasmado en el diseño curricular, al momento de su puesta en práctica, éstas sobrepasan el aspecto metodológico “[...], pues incorporan dimensiones éticas, sociopolíticas, culturales, epistemológicas y psicodidácticas que emergen y se desarrollan, muchas veces contradictoriamente, en el marco de instituciones educativas complejas” (Casarini, op. cit., p.111). Asimismo, la relación entre el diseño y el desarrollo curricular está influenciada por la política educativa, las posiciones de los gremios y los lineamientos internacionales en torno a la materia educativa que se generan en un momento histórico determinado.

Desde esta perspectiva, se evidencia la relación inextricable entre el diseño y el desarrollo curricular, la cual supone una relación dialéctica entre las intenciones y la realidad. Apoyando lo anterior, Stenhouse (1991), asevera que “el currículum no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración sino el logro” (p.26), es decir, se trata de la búsqueda de la relación teoría y práctica para superar la distancia entre la propuesta curricular plasmada en el diseño y su desarrollo.

En síntesis, asumir el modelo o currículum de proceso y la investigación-acción colaborativa y emancipadora para el desarrollo curricular, favorece la comprensión del currículum en su complejidad, pues toma en cuenta la multidimensionalidad de los actores, de los procesos curriculares, de los objetos y del contexto, así como los factores emergentes en el aprendizaje y la enseñanza. Este abordaje propicia la valoración de la profesión docente, el perfeccionamiento del docente, la innovación curricular y la calidad de la educación.

En consecuencia, potencia la transformación de las realidades escolares y sociales, en la búsqueda de la calidad de vida y el bienestar de la sociedad. En esta

dirección, se requiere el compromiso socio-político del docente para contribuir al desarrollo de proyectos educativos vinculados al contexto institucional, comunitario, nacional y latinoamericano. Asimismo, supone la necesidad de que el docente oriente sus esfuerzos hacia la solución de los problemas del currículo con relación a la fragmentación del conocimiento, la separación teoría práctica, entre otros. De acuerdo con lo anterior, queda pendiente el desafío del docente para trabajar en el diseño y desarrollo del currículo interdisciplinario, en alternativas para relacionar la teoría y la práctica, entre otras, con vistas a potenciar el aprendizaje y la enseñanza en su complejidad, así como la comprensión crítica de las realidades.

Por otra parte, en el desarrollo curricular se evidencia la relación estrecha y permanente entre los tres componentes del currículo: diseño, desarrollo y evaluación, los cuales se abordan separadamente por razones de su análisis en este estudio, sin embargo, en el quehacer educativo han de generarse supeditadamente. A fin de analizar esta interrelación se considera a continuación el componente evaluación curricular.

6.3.3. Evaluación curricular

La evaluación curricular se considera un componente del currículo y se define como un proceso deliberado, sistemático y permanente que se inicia con la elaboración de la planificación curricular (Arnaz, 1981); De estas ideas se deriva la importancia de que la evaluación curricular considere todos los componentes y especificidades del currículo de manera integrada para superar la situación de que “[...] generalmente se conduce de manera asistemática, sin rigor metodológico y de manera fragmentaria” (Díaz et. al., 2000, p.136). Asimismo, se aprecia el valor de asumirla como un proceso permanente porque estamos frente a la denominada “sociedad del conocimiento”, lo que genera cambios y avances acelerados en la ciencia y la tecnología, así como en los ámbitos sociales, políticos y culturales, cuya

repercusión en el currículo debe juzgarse para adecuarlo a las realidades y a los requerimientos de formación que exige la sociedad.

Asumir la complejidad de lo pedagógico curricular supone entender que “la evaluación facilitará la optimización de cada uno de los elementos del proceso, al proporcionar la información necesaria que permitirá establecer las bases objetivas para modificar o mantener dichos elementos” (Díaz et. al., op. cit., p. 136). La aseveración anterior, advierte la importancia de considerar los diversos aspectos que implican los problemas pedagógicos con vistas a valorarlos en el contexto del proceso curricular mediante la evaluación del diseño y el desarrollo del currículo. Es decir, la evaluación curricular con visión integradora y de totalidad toma en cuenta el análisis del documento oficial, la aplicación de éste en la realidad y su impacto en la sociedad. Sobre esta base se han de tomar las decisiones curriculares acerca de las transformaciones requeridas por el currículo, las necesidades sociales y laborales para garantizar su pertinencia.

En el transitar histórico de la evaluación curricular se muestran diversos métodos y modelos para evaluar el currículo. Estos se sustentan en diferentes teorías y posiciones que van desde “una concepción simplista y estrecha de la evaluación, manifestando un considerable reduccionismo conceptual y técnico. [Hasta los aportes de la actualidad que] manifiestan un considerable enriquecimiento de los ámbitos sobre los que se extiende la evaluación” (Casarini, 2001, p.184). A continuación se abordan algunos de los modelos de evaluación curricular más utilizados, en los que se evidencia el desarrollo de la teoría y la práctica de éste campo de la educación.

6.3.3.1. Modelo Tyleriano

Tyler, considerado el padre de la evaluación educativa, propuso un modelo evaluativo centrado en los objetivos de conducta observable. En este planteamiento, la evaluación se soporta en comprobar si los objetivos predeterminados en los programas de estudio son alcanzados por los estudiantes, por lo que se establece

comparación entre objetivos y resultados, sin recurrir a los procedimientos experimentales utilizados en el período pretyleriano. La búsqueda de la congruencia entre objetivos y resultados establecida por este modelo, fortalece la tendencia a formular objetivos de comportamiento en el currículo. De acuerdo con lo anterior, se aprecia que la evaluación de los procesos implicados en el currículo no se toma en cuenta, es decir, se trata de una evaluación de producto.

Como se puede apreciar, este modelo hace énfasis en la medición del currículo, por lo que “no puede, por ejemplo, pedir que sea juzgado por su lógica interna o por profesores y estudiantes. Ha de evaluarse a la luz de la medición del rendimiento de estudiantes por medio de tests referidos a criterios” (Stenhouse, 1991, p.146). Estamos, entonces, ante un modelo que circunscribe la evaluación del currículo a la medición del rendimiento del estudiante con respecto a un estándar, sin considerar la multidimensionalidad y la complejidad que supone el estudio del currículo.

Por otra parte, al referir las ventajas del modelo tyleriano Stufflebeam y Shinkfield (1989), sostienen que considera las intenciones, las metas y los objetivos del programa, así como los procedimientos para alcanzar su éxito. Asimismo, los autores mencionan que Tyler introduce el término retroalimentación y los procedimientos para aplicarla, lo que genera información para la reformulación de los objetivos. Sin embargo, este valioso proceso no se aplicó en la práctica por parte de Tyler.

6.3.3.2. Modelo orientado hacia el perfeccionamiento

La evaluación curricular desde la perspectiva Cronbach tiene como propósito el perfeccionamiento a través de la comparación de las metas con las necesidades de las personas a las cuales sirve el currículo, proporcionando información útil para tomar decisiones (Stufflebeam y Shinkfield ,1989). Estas decisiones se distinguen en tres tipos respecto a las cuales se utiliza la evaluación (Cronbach, 1963 citado en Stenhouse, 1991):

1) Mejoramiento del curso: decidir qué material de instrucción y que métodos son satisfactorios y en cuáles es necesario un cambio; 2) Decisiones acerca de individuos: identificar las necesidades del alumno, con el fin de planificar su instrucción, juzgar sus méritos con fines de selección y agrupación, familiarizándole con sus propios progresos y deficiencias. ; 3) Regulación administrativa: juzgar la calidad del sistema escolar, la de los profesores individualmente considerados, etc. (p.144)

Se puede apreciar que este modelo amplía la visión conceptual y procedimental del modelo tyleriano, por lo que busca el mejoramiento de un programa durante su aplicación, es decir, no circunscribe la evaluación al resultado final de un programa concluido. Metodológicamente asume los estudios de proceso, pues toma en cuenta las acciones que se desarrollan en el aula. Asimismo, considera el estudio del rendimiento del estudiante y lo comunica a éste, con vistas a coadyuvar en su proceso de aprendizaje.

6.3.3.3. Modelo C.I.P.P.

El modelo de evaluación C.I.P.P (Contexto, Input, Proceso y Producto) propuesto por Stufflebeam, distingue cuatro tipos de decisiones asociadas a cuatro tipos de evaluación Stufflebeam y Shinkfield (1989), que se refieren a continuación:

Planificación: orientadas a la formulación de objetivos.

Estructuración: refieren a la especificación de recursos humanos y materiales.

Implementación: aluden al control y adecuación de los procedimientos y actividades.

Reciclaje: refiere la modificación, continuación o culminación de una actividad de cambio.

Evaluación de contexto: provee información relevante para la especificación de objetivos y determinar la correspondencia entre las metas y las necesidades que deben satisfacer.

Evaluación de entrada: su propósito es proporcionar información acerca de cómo emplear los recursos para lograr los objetivos del programa. Identifica y valora los métodos a aplicar y explica el por qué de su selección.

Evaluación de proceso: identifica deficiencias de diseño y procedimientos con vistas a determinar si el programa se está implementado según lo previsto y acerca de la eficiencia en la utilización de los recursos. Su propósito es tomar decisiones constantemente durante el desarrollo del programa para alcanzar su eficacia.

Evaluación del producto: se orienta a medir, valorar, interpretar y juzgar los efectos de un programa durante su desarrollo y al final. Indaga si satisface las necesidades del grupo que pretendía servir, así como los resultados positivos y negativos.

Las cualidades del modelo destacan el énfasis en la práctica, diversidad en los diseños de evaluación y en la información para la toma de decisiones. Asimismo, considera la metaevaluación (Stufflebeam, 2001), es decir, la evaluación de las evaluaciones soportada en criterios, proceso y técnicas que otorgan flexibilidad y utilidad al informe final. Sin embargo, el proceso de evaluación está desvinculado del análisis e influencia del contexto social y los aspectos de poder político e ideológico en el desarrollo del programa.

6.3.3.4. Modelo orientado al consumidor

Este modelo propuesto por Scriven (1967), está centrado en la producción de juicios de valor o méritos, así como en los estándares. El autor critica la evaluación por objetivos, argumentando que aún cuando se alcancen los objetivos de un programa, ello no conlleva a juzgarlo como valioso, en el caso que los objetivos no se considerarán realistas. Por ello, Scriven considera la importancia de juzgar los objetivos para determinar la calidad del programa.

La evaluación se orienta hacia las necesidades del consumidor del programa y toma en cuenta las consecuencias, los resultados imprevistos que se pudieran generar

durante el desarrollo curricular. El evaluador compara los diversos resultados positivos y negativos, con las necesidades determinadas independientemente de los objetivos del programa. Scriven realiza un aporte relevante al introducir la evaluación formativa y sumativa. La primera permite mejorar el programa durante su desarrollo, a través de revisiones sucesivas y la segunda evalúa la eficacia de sus resultados.

6.3.3.5. Modelo respondente

Con este modelo Stake parte del supuesto de que las intenciones podían variar y por ello, requerían una comunicación permanente entre evaluador y audiencia, con vistas a investigar y solucionar los problemas detectados. El propósito de la evaluación respondente es contribuir a la comprensión de los problemas, así como a descubrir las bondades y las debilidades del programa. El evaluador debe responder a los requerimientos de información por parte de la audiencia durante todo el proceso evaluativo (Stufflebeam y Shinkfield, 1989).

Stake se alejó del modelo de Tyler, que compara los resultados deseados con los observados, para ampliar el concepto de evaluación al sostener que es necesario considerar un examen minucioso de los antecedentes del proceso, de las normas, de los juicios y de los resultados. Estas consideraciones revelan una concepción compleja y dinámica de los programas que hace énfasis en las actividades y resultados escolares. De ahí que, afirma Stenhouse (1991), se establece una diferenciación de los datos de la evaluación que los amplía, los cuales se definen a continuación: antecedentes, alude a las condiciones previas a la enseñanza y al aprendizaje; transacciones, refiere a los encuentros entre las personas involucradas en el programa; y resultados, son las mediciones del impacto del programa sobre las personas que lo utilizan.

Stenhouse op. cit., sostiene que el modelo de Stake utiliza el término intención de manera no muy acertada, pues lo asume como “una lista de prioridades de todo cuanto puede suceder” (p.153). Stenhouse, op. cit., considera más adecuada la palabra

hipótesis, por lo que “una teoría más adecuada de la enseñanza probablemente conduciría a una base más empírica de las contingencias intencionales” (pp. 154-155). Esta aseveración advierte que, esencialmente, se debe estudiar la congruencia entre las contingencias anticipadas y las observadas, mediante la lógica y el empirismo para generar la teoría fundamentada.

6.3.3.6. Modelo de investigación

El representante de este modelo es Stenhouse (1991), quien asocia al modelo curricular de proceso la evaluación a través de la investigación del currículo, la cual debe orientarse a la investigación de los problemas educativos, la innovación, el perfeccionamiento de las escuelas, así como a las necesidades de los profesores y de los administradores educativos. Las consideraciones anteriores, destacan la nueva evaluación enfocada en la comprensión, no se reduce a juzgar los méritos, apunta a dar respuesta a los problemas educativos, por lo que se persigue que “la evaluación guíe al currículo en lugar de seguirlo” (Stenhouse, 1991, p.175).

Las ideas anteriores explican que este modelo asuma al docente como desarrollador y evaluador del currículo, por lo que se considera al docente un investigador. De este modo, la evaluación curricular se integra al desarrollo curricular, ya que el desarrollo y la evaluación se arrojan como investigación.

De acuerdo con los argumentos precedentes, en el modelo de investigación el docente explora y comprueba hipótesis a través de la investigación sistemática del currículo, con vistas a juzgar el currículo en términos de su contribución al desarrollo del conocimiento de los actores involucrados. Al evaluar el currículo de manera adecuada, se requiere una crítica filosófica (Stenhouse, op. cit.), con el objeto de clarificar el significado de aquel, lo que conlleva determinar su valor. Ello exige opiniones acerca de la realidad empírica sustentadas en la observación de las clases escolares.

Desde esta interesante perspectiva, la evaluación curricular fundamentada en la investigación se convierte en una fuente de innovación permanente en el diseño y el desarrollo del currículo, lo que se traduce en el desarrollo y transformación de la pedagogía, así como en la mejora de la calidad de la educación. Por ello, este modelo proporciona una alternativa para que los docentes, con una actitud y mentalidad crítica y emancipadora, contribuyan a adecuar constantemente el currículo a las necesidades de los actores y a los cambios del contexto donde se desarrolla.

En síntesis, en correspondencia con la concepción de currículo y el modelo de procesos que sustentan la propuesta de este estudio, se asume el modelo de investigación para la evaluación curricular. Ello obedece a que en tal propuesta se propugna el currículo para la formación del docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad, lo que supone considerar la investigación empírica del currículo (Stenhouse, 1987, 1991), con vistas a estudiar, evaluar y formular orientaciones en lo concerniente a los actores, los conocimientos, las situaciones, los procesos y los contextos curriculares sobre la base de la dialéctica, el pensamiento crítico reflexivo y el análisis de las observaciones de las clases en el ámbito escolar.

De este modo, la evaluación se convierte en un proceso de investigación para que el docente someta a crítica su práctica pedagógica contrastándola con su reflexión-acción-reflexión y con la de sus colegas. Desde esta perspectiva, el docente desarrolla la autonomía y la profesionalidad, mejora permanentemente la enseñanza y el aprendizaje, fundamenta sus decisiones para resolver problemas concretos, así como relaciona teoría y práctica para probar la teoría pedagógica mediante hipótesis en su quehacer cotidiano. Con estas ideas se quiere significar que la evaluación defendida está asociada al mejoramiento de la institución de educación superior y el fortalecimiento de la función social de la educación.

Finalmente, la participación crítica y reflexiva por parte de los actores curriculares debe evidenciarse en la toma de decisiones inherentes a la construcción del currículo, en sus diversos componentes: diseño, desarrollo y evaluación. Ello,

habida cuenta de que el currículo se construye y reconstruye en el diseño, el desarrollo y la evaluación, de manera interrelacionada, en un proceso dialéctico permanente de realimentación, transformación e innovación.

El diseño, desarrollo y evaluación del currículo asumido con una perspectiva crítica e interdisciplinaria ha de considerar la revisión del enfoque epistemológico, por lo que en opinión de Stenhouse (1980 citado en Stenhouse, 1991), el currículo implica una visión educativa de lo que es el conocimiento a través de la valoración adecuada de los contenidos. Por ello, se requiere analizar la naturaleza y la configuración del conocimiento desde una mirada interdisciplinaria para orientar los esfuerzos hacia un currículo valioso que promueve la comprensión de la complejidad.

Finalmente, con base en las consideraciones planteadas en las páginas precedentes, a continuación se abordó el marco metodológico de esta investigación, con vistas a la consecución de la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, objeto de este estudio.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se desarrolló el marco metodológico de la investigación, en el cual se consideraron los aspectos siguientes: 1) enfoque epistemológico; 2) tipo y diseño de la investigación; 3) unidad de análisis y participantes; 4) técnicas e instrumentos de recolección de información y 5) procedimiento para el análisis e interpretación de la información. Éstos permitieron la consecución del propósito de esta investigación: construir una aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad. A continuación se desglosan cada uno de los aspectos aludidos.

1. Enfoque Epistemológico

La educación, la pedagogía y el currículum constituyen entes complejos, cuya dinámica se desarrolla en contextos dinámicos. De allí que, para el abordaje del estudio de la situación de la formación docente en Venezuela, en esta investigación se consideró un enfoque crítico e interdisciplinario. Desde esta perspectiva, se asumen como procesos humanos, sociales e históricos, en los que la actividad educativa se hace comprensible mediante los significados (valores, creencias, intenciones) que tienen para los actores que participan en el proceso.

Por ello, el conocimiento y los saberes se construyen socialmente, por la participación colectiva, con la acción ética que prevalece sobre lo técnico y transforma el contexto. Es decir, el ser humano construye la realidad social a partir de hechos históricos, por lo que el hombre hace la historia, dependiendo de sus

experiencias, ideologías, creencias, estructura cognoscitiva y formación profesional, sin perder de vista que él es un producto social. Por tal razón, se comparte lo expuesto por Popkewitz (1988), en cuanto que los procesos sociales poseen un carácter dialéctico que generan negación y contradicción, en el que cada cambio se produce con relación al todo; en consecuencia, cambia la forma de la objetividad.

La Pedagogía y el Currículum se entienden no como una actividad exclusivamente teórica, pues los problemas a resolver son prácticos, lo cual significa que no es suficiente el saber teórico. De manera que, la teoría informa la práctica, así la transforma, al tiempo que transforma también las maneras en que se entiende y realiza la práctica (Carr y Kemmis, 1988).

Por otra parte, los cambios en el ámbito de la ciencia moderna, promovidos de manera particular por la física cuántica, han desplazado viejos conceptos fundamentados en la mecánica de Newton y en el enfoque fragmentario de Descartes, para dar paso a la importancia del ser humano (sujeto) y su plenitud en los procesos de investigación, al entender que los fenómenos han de estudiarse como un todo, cuyas partes están interrelacionadas con el todo y con el contexto donde operan en una dinámica permanente. Estos nuevos conceptos impactan la ciencia de hoy y proveen un fundamento para desarrollar la interdisciplinariedad, tanto en la investigación científica como en la formación del docente, objeto de este estudio, que demanda la nación en este tiempo histórico.

Esta visión, entonces, conduce a una manera de producir saberes y conocimientos tomando en cuenta elementos ontológicos, epistemológicos y metodológicos cónsonos con una racionalidad que alude a dimensiones diferentes de hacer ciencia. Al apuntar los supuestos ontológicos de la ciencia moderna, Saneugenio (1991), afirma que ésta “acata la realidad que la observación ofrece [...], [la cual] evidencia la existencia de dos tipos de fenómenos” (p.67). Éstos se refieren a los objetos reales o hechos (realidad externa al sujeto) y a los objetos conceptuales o constructos producidos por el sujeto.

En cuanto a los principios epistemológicos, la física moderna, caracterizada por ser orgánica, holística y ecológica, orienta hacia una visión de sistemas, según la cual “el mundo se concibe desde el punto de vista de la interrelación y la interdependencia de todos sus fenómenos” (Martínez, 1993, p.146). Los elementos metodológicos que identifican el método científico del “nuevo modelo de ciencia”, de acuerdo con Martínez (*ibid*), son las observaciones empíricas sistemáticas y los procesos de la creación de modelos coherentes. Ello debe traducirse en la producción científica relacionada con la educación, la pedagogía y el currículo, por ende, en el diseño curricular para formar el docente que hoy requiere el país.

Sobre esta base, la investigación tiene como objetivo principal construir la aproximación a los fundamentos que soportan el Diseño Curricular para formar el docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad. Es decir, se busca “[...] la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas [a través de un cambio y actualización del diseño curricular y su implementación]” (Carr y Kemmis, 1988, p.186).

La investigación, entonces, se fundamenta en el enfoque crítico (Habermas, 1989), mediante el cual se analiza, interpreta, explica y comprende el fenómeno educativo con una racionalidad emancipadora que recurre a la reflexión crítica y a la dialéctica para crear teoría, producir conocimiento y construir saber pedagógico, a fin de generar transformaciones en el ámbito de las instituciones de educación superior que forman docentes en Venezuela. Por ello, se asume el planteamiento de Habermas (1982), en cuanto a que el saber se genera a partir de los intereses o motivaciones del ser humano y da lugar a “un saber y una ciencia” diferente. Es así como el interés emancipador resulta en el saber emancipador (reflexión) y conduce a las ciencias críticas. Sobre esta base, Habermas desarrolla la ciencia social crítica la cual según Carr y Kemmis (1988), “[...] será pues aquella que yendo más allá de la crítica

aborde la praxis crítica; esto es, una forma de práctica en la que la `ilustración` de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora” (p.157).

Asimismo, se abordó una metodología interdisciplinaria en la que se articulan la educación, la pedagogía, el currículum, la ciencia social crítica, la sociología, la lingüística, la hermenéutica, la historia, la filosofía de las ciencias, la filosofía de la educación, para considerar sus elaboraciones y sus métodos en la solución del problema educativo en estudio. Ello se explica pues al referirse a la metodología de la nueva racionalidad. Vilar (1977), sostiene que “la interdisciplinariedad es la relación recíproca, interpenetrada, de unas y otras disciplinas, en torno a un mismo sujeto-objeto, o situación, o problema, o estructuras-funciones-finalidades, etc.” (p.32).

Por otra parte, se asumió el diseño curricular para formar el docente como un sistema complejo, es decir, con un carácter sistémico y, como tal, su estudio se sustenta en la premisa de que sus “elementos o partes del sistema [bases, fundamentos, concepción y propósito curricular, perfil, plan, programas], con sus propiedades y relaciones mutuas determinan la estructura del todo. Los elementos se diferencian por sus propiedades individuales del sistema como un todo y de los restantes componentes entre sí” (Llanio y De La Rúa, 2003, p.6). Se trata de la teoría general de sistemas desarrollada por el biólogo Bertalanffy (1983), quien sostiene que la realidad es una, por lo tanto no se debe dividir, fragmentar, sino estudiarla mediante la síntesis, es decir, como es, como se presenta y en unidad con la ciencia. Bertalanffy expone su teoría como una metodología de la interdisciplinariedad viable a todas las ciencias y disciplinas, para conducir los procesos científicos atendiendo a la totalidad, a las interacciones y a la complejidad que caracterizan al mundo de los fenómenos.

Desde este abordaje del diseño curricular, se hizo énfasis en las relaciones entre sus elementos o componentes y sus interrelaciones con el contexto. En consecuencia, la metodología que se asumió para investigar acerca de dicho objeto (diseño curricular) y que se describió en páginas posteriores, alude a la metodología interdisciplinaria, en virtud de que para Llanio y De La Rúa (*ibid*) el enfoque

sistémico “posee un carácter [...] interdisciplinario, puesto que al estudiar los objetos como sistemas se hace inevitable la coincidencia de diferentes ciencias con sus particularidades cognoscitivas y metodológicas” (p.5).

Del mismo modo, tal como se enunció anteriormente en el propósito de esta investigación, se buscó construir la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar docentes desde las perspectivas de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad, es decir, establecer relaciones entre disciplinas y asignaturas, cuyos saberes, conocimientos, objeto de estudio y método son comunes. “En este caso el proceso metodológico se denomina interdisciplinario” (Carmona, 2004a, 2004b, 2006, p.19). Por ello, se privilegió la metodología de la investigación interdisciplinaria, que generó conexiones entre disciplinas a partir de las cuales se crearon nuevas definiciones, se compararon enfoques y criterios para producir saberes y conocimientos orientados a solucionar los problemas relacionados con la investigación y la formación del docente, de manera integrada y en la búsqueda de la complementariedad mediante los aportes de las ciencias para arribar al análisis, interpretaciones, comprensiones profundas y contextualizadas del objeto de estudio.

Como parte de la dinámica de esta investigación se consideró la reflexión epistemológica para resolver problemas prácticos y elaborar soluciones teóricas válidas. Así que, se encontró que la epistemología contribuyó tanto a la producción de conocimiento científico como a los procedimientos de validación, para facilitar el progreso del conocimiento de los hechos que se investigaron en este estudio. Esto es posible porque según Bourdieu, Chaanboredon y Passeron (1975):

Preguntarse qué es hacer ciencia... no es sólo interrogarse sobre la eficacia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen. (p.25)

Ante el debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo en el ámbito metodológico, en esta investigación se buscó la complementariedad en la aplicación de los métodos y técnicas cuantitativos (discursivos, explicativos) y cualitativos (interpretativos,

crítico-reflexivos, dialécticos, dialógicos), pues se coincide con Ancízar y Quintero (s.f.), en que la síntesis multimetodológica coadyuva a aumentar la credibilidad.

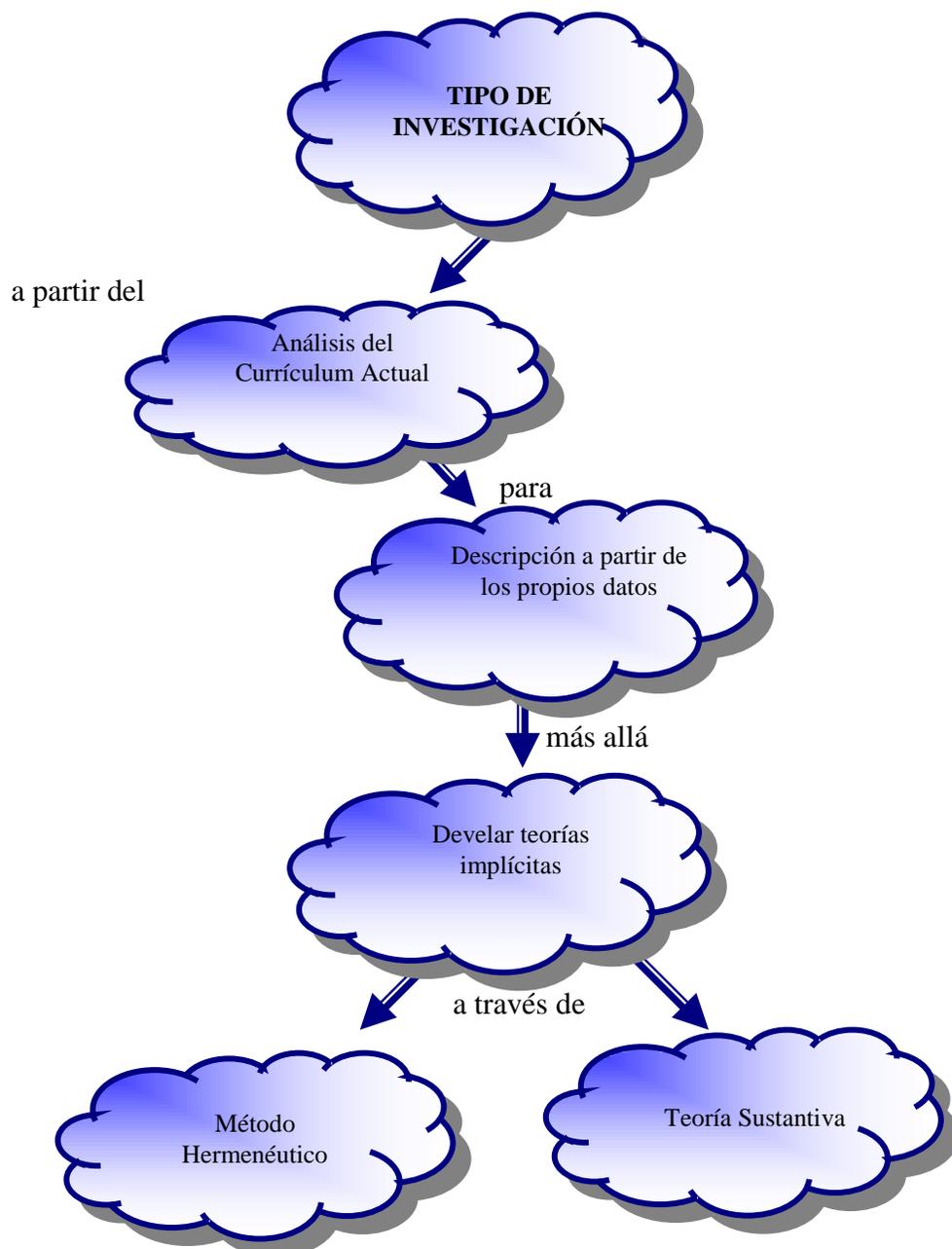
2. Tipo y diseño de la investigación

Se partió del análisis del currículum actual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) lo que dio lugar, inicialmente, a la descripción del objeto de estudio tomando en cuenta la categorización y el análisis, así como las relaciones entre las categorías, sobre la base de la información, de los datos recabados y procesados.

Posteriormente, para hacer explícitas las teorías subyacentes se asumió un carácter interpretativo y comprensivo del fenómeno educativo estudiado, tanto del diseño curricular y su implementación, como de los testimonios de los informantes y la observación de la investigadora como participante completa. Se procedió a realizar su interpretación con las teorías abordadas en la revisión teórica referencial precedente. En esta dirección, se consideró la metodología hermenéutica (Dilthey, 1980), así como la teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002), las cuales se describen en líneas posteriores. En el gráfico 7 se muestra el esquema del tipo de investigación que se utilizó en este estudio.

GRÁFICO 7

TIPO DE INVESTIGACIÓN



Fuente: Autora

Con relación al diseño se acudió a la investigación de carácter documental y de campo:

a) Documental: consistió, por una parte, en la consulta de diversas investigaciones que tratan los aspectos del problema en estudio, por otra, en el análisis del discurso pedagógico de los documentos inherentes al ámbito del currículum (diseño curricular, plan de estudios, programas).

En cuanto a los documentos relacionados con lo curricular se procedió al análisis externo del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de acuerdo con los criterios propuestos por Rodríguez (2003), los cuales se adaptaron a esta investigación y se enuncian a continuación: 1) contexto histórico y social; 2) resonancia; 3) estructura general del diseño curricular de la UPEL.

Adicionalmente, se analizaron los componentes del diseño curricular de la UPEL y su implementación, con el propósito de indagar acerca de lo subyacente en el discurso pedagógico y en la construcción de mensajes, significados y significantes, para comprender los principios que ordenan su producción e interacción (Bernstein, 1997; Foucault, 1987, 1991; Dijk, 2005).

En consecuencia, tal como lo expone Foucault, según Ball (2001), el discurso se analiza a partir de “prácticas que configuran sistemáticamente los objetos de los que hablan. Los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos, los construyen y al hacerlo, ocultan su propia invención” (p.6). En la misma línea del autor precitado, siguiendo a Foucault, se consideraron las relaciones de poder, las relaciones sociales y el contexto.

En *Las palabras y las cosas*, Foucault (1971) plantea la transformación de los tipos de discursos, cómo éstos se formaron históricamente y sobre cuáles realidades históricas se articulan. De allí la importancia de estudiar en esta investigación, tanto el poder en el discurso como el poder sobre el discurso.

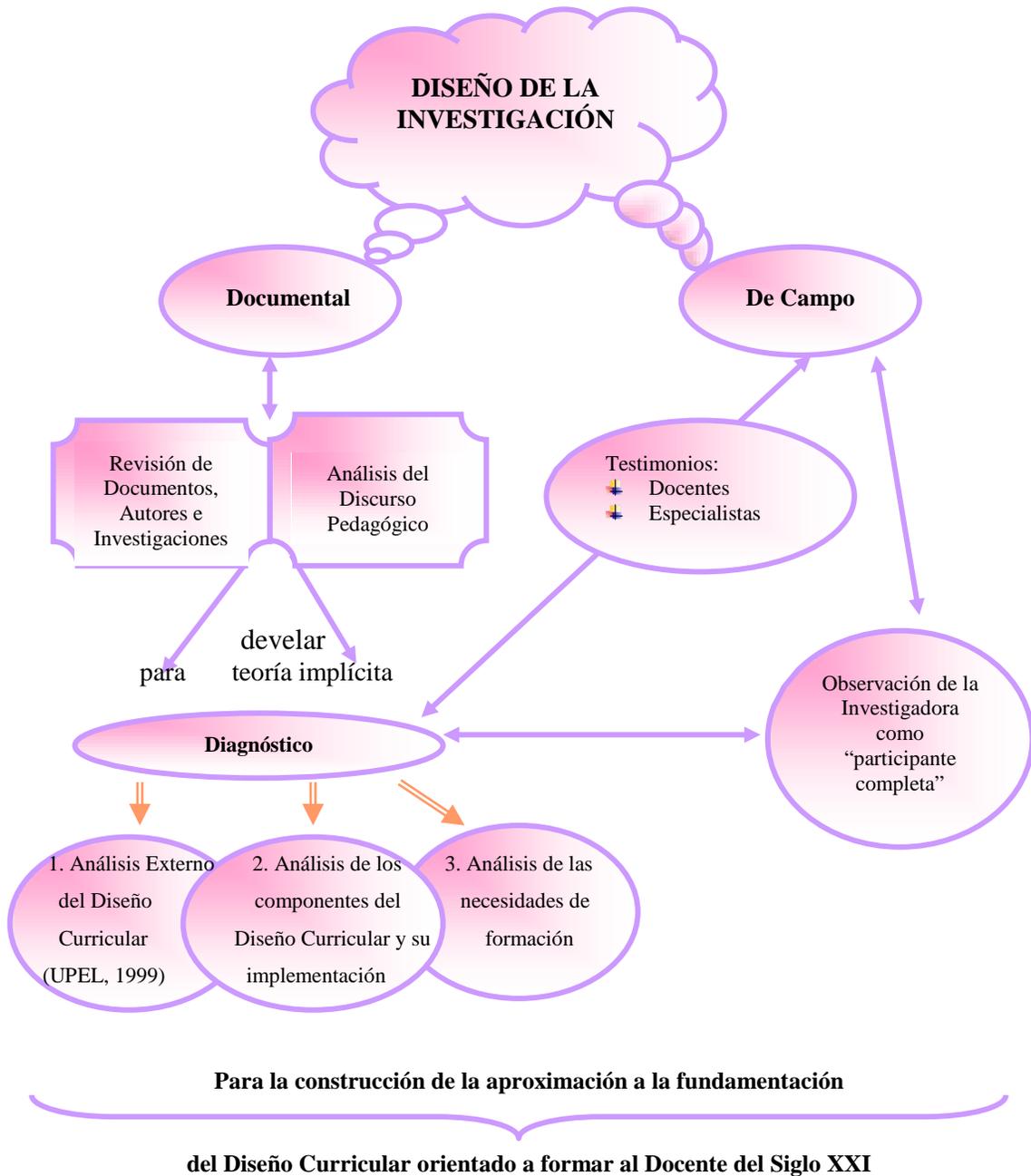
En síntesis, se realizó el análisis del discurso presente en el diseño y en la implementación del currículum de la UPEL, a objeto de generar los referentes para

construir la aproximación a la fundamentación del diseño curricular de formación docente desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad que se propone en esta investigación.

b) De campo: se consideraron las experiencias, percepciones, conocimientos y saberes de los actores de la realidad estudiada y las notas de la observación de la investigadora como “participante completa”. Se recabaron los testimonios procedentes de los informantes, a objeto de realizar el diagnóstico en relación con: 1) el análisis externo del diseño curricular (UPEL, 1999); 2) el análisis de los componentes del diseño curricular y su implementación y 3) el análisis de las necesidades de formación, lo cual se abordó en apartados posteriores. Finalmente, el diseño de la investigación se resume en el gráfico 8.

GRÁFICO 8

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Autora

3. Unidad de Análisis y Participantes

La unidad de análisis de la investigación está constituida por el currículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

El grupo de participantes se conformó por docentes, especialistas y la investigadora como “participante completa” (Álvarez y Jurgenson, 2003).

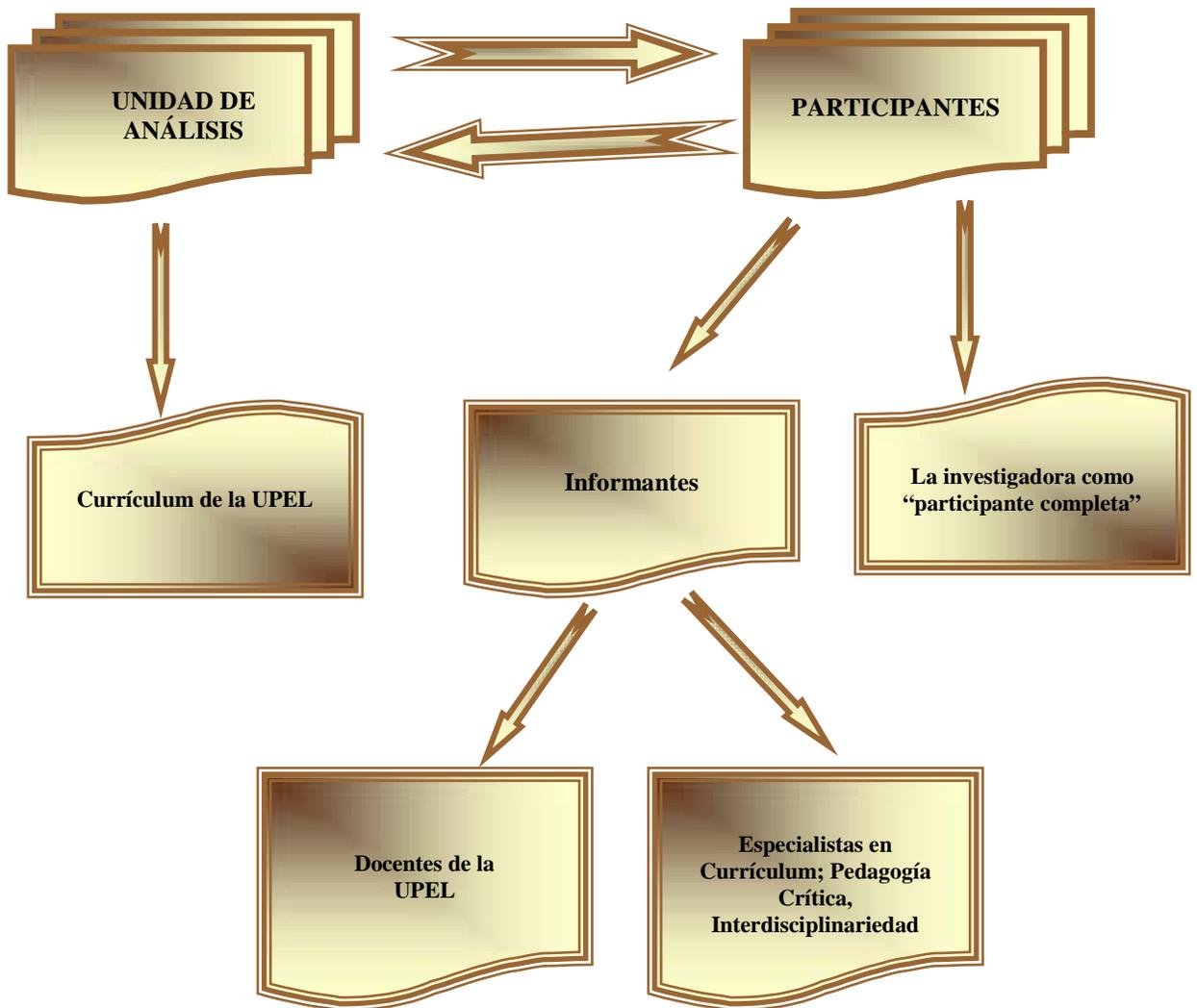
La selección de informantes se basó en el muestreo de tipo teórico (Strauss y Corbin, 2002), es decir, no es predeterminado sino que se fue realizando de acuerdo con las necesidades planteadas en el proceso de la investigación. Así, la selección de informantes se constituyó de la manera siguiente:

a) Tres (03) docentes adscritos como profesores ordinarios a la UPEL, uno del Pedagógico de Caracas, otro del Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” y el tercero del Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar” y del Vicerrectorado de Docencia. Todos participaron como autores y actores del Diseño Curricular vigente desde 1996 y como integrantes (en la mencionada fecha y actualmente) de las Comisiones de Currículo Nacional e Institucional (a nivel de los Institutos), razón por la cual fueron seleccionados intencionalmente. Debido a las limitaciones financieras y de tiempo, en esta investigación no se seleccionaron docentes adscritos a otros Institutos que conforman la UPEL con sede en diversas regiones del país. La selección de los docentes referidos se realizó a objeto de recabar información acerca del diagnóstico (análisis externo del diseño curricular, UPEL (1999); del análisis de los componentes de diseño curricular y su implantación; análisis de las necesidades de formación) como elemento a considerar en la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI que se propone en este estudio. De ellos, dos poseen estudios de Doctorado en Educación y el otro es Especialista en Currículo. Uno de los docentes es actualmente Jefe de la Unidad de Currículo de un Instituto de la Universidad y el otro desempeñó el mismo cargo, durante la elaboración del diseño curricular vigente, en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

b) Tres (03) especialistas en el área de Currículo, la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad, miembros del personal docente de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Todos poseen título de postgrado, con experiencia, trayectoria investigativa y laboral en currículo, pedagogía crítica e interdisciplinariedad, motivo por el cual se seleccionaron intencionalmente para recabar información sobre las necesidades de formación requeridas, las cuales caracterizan el campo profesional que se consideró en la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para la formación del docente del siglo XXI. En síntesis, una visión general de la unidad de análisis y participantes referidos en párrafos anteriores se evidencia en el gráfico 9.

GRÁFICO 9

UNIDAD DE ANÁLISIS Y PARTICIPANTES



Fuente: Autora

4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas utilizadas para recabar la información son las siguientes: a) análisis del discurso pedagógico; b) entrevista y c) observación como “participante completo”.

a) Análisis del discurso pedagógico

Con base en el análisis epistemológico antes referido, se consideraron los aportes de diferentes ciencias (lingüística, hermenéutica, sociología, pedagogía crítica, lógica, filosofía de la ciencia, filosofía de la educación) para enriquecer esta investigación.

Se definió el análisis de discurso como el estudio de la conversación, del texto y del contexto (Van Dijk, 2000). Así, en esta investigación se entienden como las proposiciones construidas con base en conceptos generados a través del análisis de las opiniones o testimonios de los Docentes de la UPEL, los Especialistas en Pedagogía Crítica, Currículo e Interdisciplinariedad de la UCV.

En esta dirección se analizó el Diseño Curricular Documento Base de la UPEL y las notas de la observación como “participante completo” y se entrevistó a los autores y actores curriculares, así como a los especialistas, con vistas a analizar, interpretar, comprender, dar significado y sentido al escenario pedagógico curricular de la UPEL. Ello con el propósito de realizar el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implantación, el cual comprende los aspectos siguientes: análisis externo del diseño curricular de la UPEL; análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y su implantación; análisis de las necesidades de formación para el docente del siglo XXI que cursa en la UPEL. Los docentes de la UPEL participaron en los tres aspectos precedentes, en tanto que los especialistas contribuyeron en la configuración del tercer aspecto (necesidades de formación). Se buscó develar las teorías implícitas en el diseño curricular (escrito) y su implantación, y en el discurso pedagógico de los sujetos involucrados en el estudio.

Se partió de que el análisis del discurso del texto o la conversación en su sentido semántico supone entender los significados y desde una óptica pragmática implica la comprensión del contexto, prácticas e intenciones que subyacen en ellos (Wittgenstein, 1988). En esta búsqueda se empleó la hermenéutica dialéctica (Dilthey, 1980), que consistió en analizar la información recabada a través de una espiral en la que el conocimiento y la comprensión del objeto de estudio se hizo progresivo, se perfeccionó en el proceso de correcciones y se profundizó. El análisis se llevó a cabo a partir de categorías referidas en páginas posteriores. Se contrastaron las partes de la información con su significado total, y se articuló con el conocimiento del contexto curricular de la UPEL, en un proceso dialéctico. Asimismo, se compararon los textos (diseño curricular escrito, las opiniones o testimonios y las notas de la observación), así como éstos con otros textos (teorías e investigaciones de diversos autores). Ello condujo a comprender las experiencias, saberes, conocimientos, interacciones de los sujetos, en sus espacios educativo, social, cultural, histórico, institucional y en el contexto construido por los actores en la cotidianidad curricular.

Asimismo, se empleó el método denominado “análisis comparativo constante” (Strauss y Corbin, 2002), para realizar el análisis teórico desde proposiciones que emergieron del proceso investigativo, construidas con base en la relación de conceptos generados a través de las interacciones y opiniones sistemáticas de los informantes (docentes y especialistas), recolectadas en la investigación de campo. Esta información se sometió a categorización sistemática para obtener un desarrollo conceptual sólido.

Para el análisis del discurso pedagógico se consideraron los criterios propuestos por Kockelmans (1975, citado en Martínez, 2006): autonomía del objeto, el significado se deriva del fenómeno estudiado; la interpretación debe hacer al fenómeno máximamente razonable y humano; el investigador debe adquirir la mayor familiaridad posible con el fenómeno en su complejidad y conexión histórica; mostrar

el significado del fenómeno que es relevante para el investigador y la sociedad; y finalmente, utilizar el círculo hermenéutico de Dilthey.

El análisis del discurso pedagógico se fundamentó en los planteamientos siguientes:

- Se partió de que el “texto” se refiere al currículum dominante, la práctica pedagógica dominante, la representación pedagógica (oral, escrita, espacial) (Bernstein, 1997), por ello se indagó acerca de estos elementos y su presencia explícita o implícita en el currículum de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), así como su influencia en la formación del docente.

- Se consideró que el discurso pedagógico está constituido por las interacciones, los acontecimientos, las relaciones de poder, saber y por la episteme de los actores del currículum (Foucault, 1978, 1987, 1991). Como consecuencia, se investigó acerca de las relaciones de poder que están presentes entre los actores sujetos educativos, así como los conocimientos y saberes que emergen en la práctica pedagógica. También se indagó sobre la comprensión que los actores del currículum generan en su práctica pedagógica en el ámbito curricular e institucional de la UPEL, tomando en cuenta el contexto histórico, educativo, social, cultural, político, ideológico, económico en el que se desarrolló el discurso pedagógico analizado.

- Se tomaron en cuenta nociones fundamentales como las que se señalan a continuación: las relaciones entre el discurso y la sociedad; cómo el discurso realiza y reproduce el poder; el contexto afecta el discurso; cómo hablan y comprenden las personas como individuos y como miembros de grupos; y las representaciones mentales socialmente adquiridas y compartidas (Van Dijk, 2005). En este sentido, en el análisis del discurso pedagógico se examinó cómo el discurso (escrito, hablado, la acción), en su relación con la sociedad presenta propiedades de ésta que se manifiestan en el currículum de la UPEL. Igualmente, se analizó cómo los elementos del contexto institucional y nacional repercuten en el discurso pedagógico. Se examinó la ideología como base de las representaciones sociales compartidas por los

grupos en la esfera académica, curricular e institucional de la UPEL y cómo aquéllas definen sus prácticas pedagógicas y sociales.

- Se realizó el análisis del currículum de la UPEL, desde la perspectiva crítica, asumiendo el discurso como práctica que se constituye socialmente (Fairclough y Wodak, 1997 citado en Titscher y otros, 2000). Por ello se investigó acerca de cómo el currículum de la UPEL está socialmente condicionado y cómo mantiene, reproduce y transforma el *status quo* que prevalece en la academia y en la sociedad venezolana.

b) Entrevista

Para la recolección de la información relacionada con las apreciaciones, experiencias, tradiciones, saberes y conocimientos de los docentes y de los especialistas seleccionados inicialmente se aplicó una entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan, 1994). Sin embargo, en razón de los altos niveles de responsabilidades académicas e investigativas de los informantes se presentaron limitaciones para realizar reiterados encuentros con éstos. Como consecuencia se realizó un solo encuentro con cada informante, y en el mismo se utilizó una guía de entrevista flexible, con un grupo de preguntas dirigidas a obtener la información con un enfoque abierto, así como con posibilidades de variarla y adaptarla al proceso de investigación.

La recogida de la información proveniente de dichos informantes es relevante, por cuanto se comparte con Gadamer (1977), que la experiencia humana es la base de toda reflexión, en la que el hombre se concibe como “ser histórico”, es decir, se comprende desde y dentro de un determinado contexto. Como consecuencia, el análisis del discurso pedagógico generó reflexiones que constituyeron aportes fundamentales en la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI.

c) Observación como “participante completa”

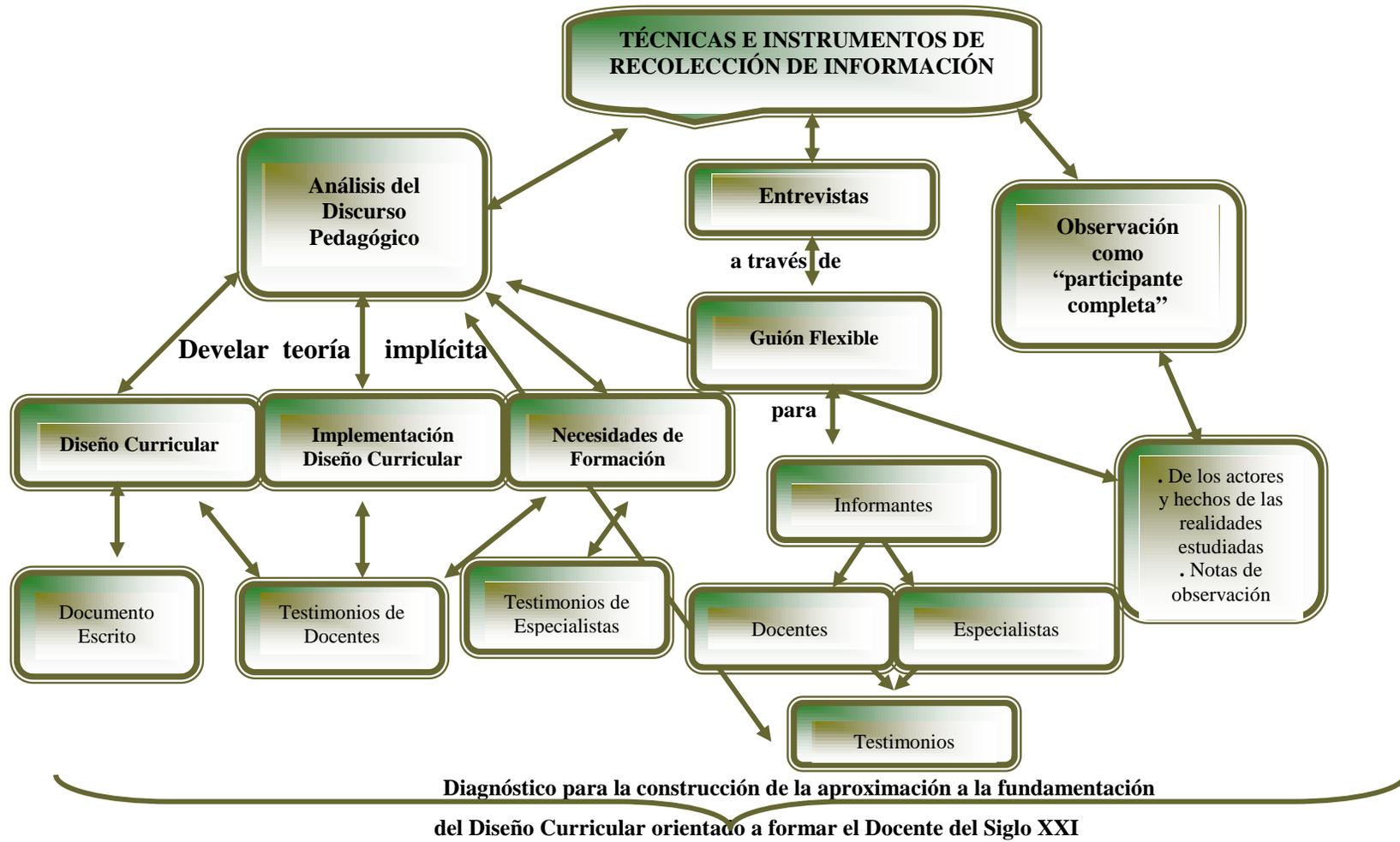
Sobre la base de los conceptos aludidos se utilizó la observación “participante completa” (Álvarez y Jurgenson, 2003), en razón de que se comparte el planteamiento de Kockelmans (1975 citado en Martínez, 2006), con relación a que:

la validez de una investigación aumenta si el investigador se aproxima muy de cerca de la vida y experiencia de las personas que estudia, a los lugares y personas que frecuentan y, en general, a todo lo que tiene alguna significación especial en sus vidas. (p.113)

Es así como la investigadora participa como integrante de la investigación en todos sus momentos en su condición de actora y miembro del personal ordinario de la UPEL, como parte de la realidad estudiada, como docente de la cátedra de Currículo y en su condición de integrante de la Comisión de Evaluación Curricular de la UPEL-IMPM.

En resumen, a continuación se muestra en el gráfico 10 una visión de conjunto acerca de las técnicas e instrumentos de recolección de información que se abordaron en líneas precedentes.

GRÁFICO 10



Fuente: Autora

5. Procedimiento para el análisis e interpretación de la información

Para el análisis e interpretación de la información se unieron los saberes de la ciencia, de la experiencia y de la práctica (acción) para utilizar una metodología interdisciplinaria, con vistas a aportar soluciones conjuntas al problema de la formación del docente en Venezuela.

A partir de las observaciones sistemáticas, los hechos y los procesos en estudio se agruparon en categorías, sobre la base de las relaciones que se producen entre los hechos y entre éstos y los procesos. Así, siguiendo a Martínez (2006), se procedió a la categorización de las unidades de análisis, cuyos nombres subsumen el significado de la unidad o información que agrupan, para organizar y analizar la información y presentar los resultados, lo que derivó en lo siguiente: a) dimensiones, cuyos nombres organizados en temas obedecen a las propiedades de la información que integran; b) criterios, los cuales subsumen el significado de la unidad o información que agrupan, constituidos por varias categorías de orden superior relacionadas entre sí; c) categorías, integradas por las relaciones entre categorías menores para construir una mayor; d) subcategorías, configuradas mediante la integración de categorías menores. En coherencia con el enfoque metodológico planteado, las subcategorías, las categorías y las dimensiones surgieron del análisis de los testimonios de los informantes. A modo de ejemplo, a continuación se muestra en el cuadro 2 el esquema que alude a la categorización de las unidades de análisis.

Cuadro 2. Esquema de categorización de las unidades de análisis

INFORMANTES/TESTIMONIOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS	DIMENSIÓN

En este estudio se consideró que la triangulación permite el descubrimiento y articulación de conceptos, teorías, significados, apreciaciones que intervienen en el estudio para alcanzar profundidad en el análisis e interpretación de la información y, por ende, en la comprensión del problema investigado y su solución. Como

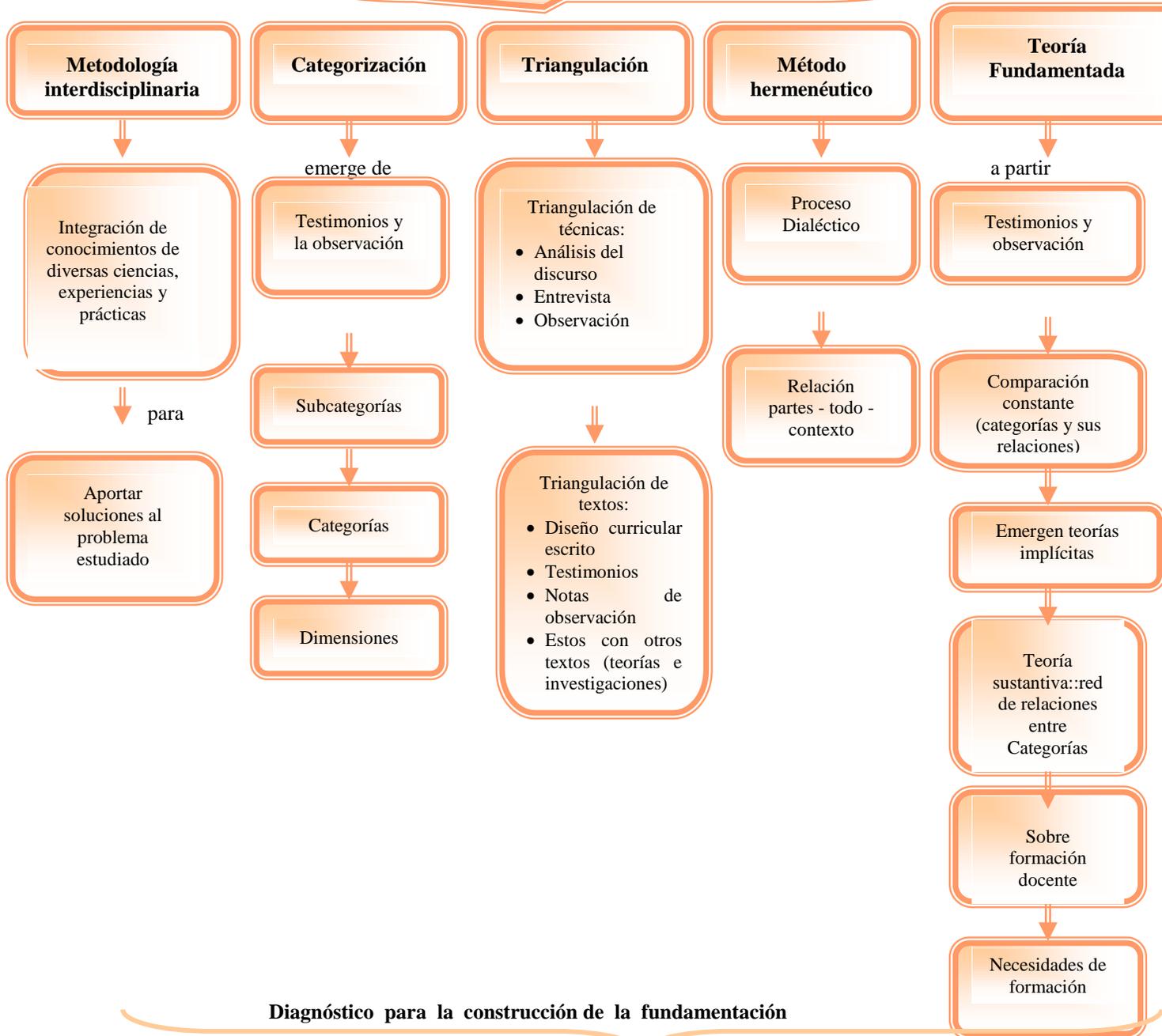
consecuencia, la información recabada y organizada se confrontó y se verificó mediante la triangulación del análisis del discurso de las entrevistas, con el análisis del Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999) y con la observación de la investigadora como “participante completa”.

El análisis e interpretación de los hechos y sus relaciones permitió derivar conceptos o constructos y referentes que favorecieron la elaboración de teoría sustantiva mediante el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) sobre la formación docente desde la perspectiva trazada en el estudio. Lo concerniente a la teoría sustantiva se amplía en el capítulo posterior.

Para revelar las teorías implícitas se generaron más nexos, se establecieron nuevas relaciones entre las categorías que incrementaron la profundidad y la comprensión de la relación entre las partes de la información (testimonios, situaciones, hechos, creencias, etc.) con el todo (conceptos, categorías, teorías) y con el contexto, a través del método hermenéutico-dialéctico. Es decir, sobre la base de introducir gradual y sistemáticamente más conceptos teóricos y relaciones más complejas entre ellos, se construyó la teoría sustantiva o red de relaciones entre las categorías (Martínez, 2006). En este sentido, se partió de los datos recabados en el estudio, de ellos emergió la estructura teórica que proporcionó una solución al problema de la formación docente. Ello implicó la comparación constante entre los datos, los significados y las teorías del marco referencial. Asimismo, los resultados se relacionaron con los de estudios similares lo cual permitió analizar otras perspectivas teóricas, así como una integración mayor y el enriquecimiento del estudio. En el gráfico 11 se resume el procedimiento para el análisis e interpretación de la información

GRÁFICO 11

PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN



Diagnóstico para la construcción de la fundamentación del Diseño Curricular orientado a formar el Docente del Siglo XXI

Fuente: Autora

Finalmente, con base en el planteamiento del problema, la revisión teórica referencial y el marco metodológico desglosados en páginas precedentes, se asumió en esta investigación una experiencia de análisis, interpretación y reflexión crítica en el estudio y transformación de la formación docente, la cual se abordó en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV

UNA EXPERIENCIA DE ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA EN EL ESTUDIO Y TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En este capítulo se muestran los resultados del análisis, las interpretaciones y las reflexiones críticas desplegadas en la investigación, acerca del currículum de formación docente de Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y su contrastación con el análisis del discurso y las teorías o investigaciones vigentes pertinentes, así como la teoría sustantiva, construida partir de la categorización. Como consecuencia, en este aparte se abordan los aspectos siguientes: 1) Diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación; y 2) Conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación.

1. Diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación.

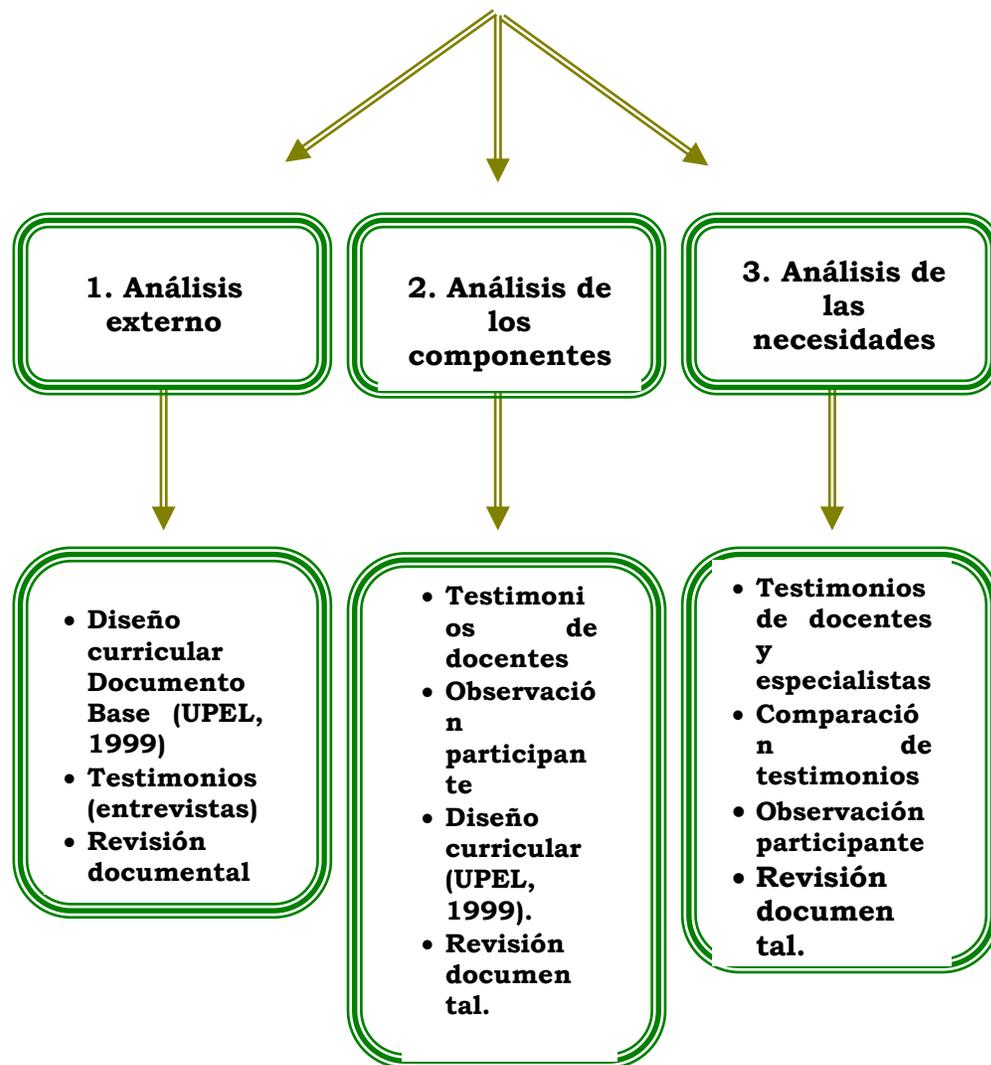
La investigación evidencia tres momentos del análisis y presentación de resultados que configuran el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación, los cuales se señalan a continuación: 1.1) El primero, se refiere al análisis externo del diseño curricular de la UPEL; 1.2) El segundo, alude al análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y de su implementación. 1.3) El tercero, se orienta al análisis de las necesidades de formación docente en la UPEL, como síntesis de los análisis precedentes con vistas a construir, en el capítulo siguiente, la aproximación a los fundamentos curriculares para la formación del docente del siglo XXI desde la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

En cada uno de los momentos del diagnóstico se realizó el análisis del discurso pedagógico con base en documentos, observaciones, entrevistas o testimonios tal como se muestra en el gráfico 12 que sigue a continuación.

GRÁFICO 12

DIAGNÓSTICO DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UPEL Y SU IMPLEMENTACIÓN

Análisis del Discurso Pedagógico en los tres momentos



Fuente: Autora.

1.1. Análisis externo del diseño curricular de la UPEL

Para el análisis externo como primer momento del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL, se consideró la propuesta de Rodríguez (2002), quien señala que este tipo de análisis “se centra en las condiciones de la escena, contexto o momento de elaboración del documento, así como en las características estructurales y de organización general del diseño curricular” (Rodríguez, op. cit., p.9). En este primer momento se confrontó el estudio documental con las entrevistas realizadas a docentes de la UPEL que intervinieron en la elaboración del currículo de la universidad.

Para este tipo de análisis se asumieron algunos de los criterios señalados por la autora precitada, los cuales se adaptaron a esta investigación pero no con propósito evaluativo, pues como señala la autora (1983),

[...] para evaluar se requiere de un patrón o modelo previo y se basa fundamentalmente en la comparación [...]. El análisis, por su parte, se entiende como la desarticulación y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos [...] para culminar con su opuesto y complemento que es la síntesis. (pp. 63-64)

De manera que, en el análisis externo se consideraron los criterios siguientes A) El contexto histórico social; B) La resonancia; y C) La estructura del diseño curricular de la UPEL.

A. Contexto histórico social

El actual diseño curricular de la UPEL se elaboró en el año 1996 durante la segunda presidencia del Dr. Rafael Caldera, en tiempos en los cuales Venezuela, al igual que los países latinoamericanos (como parte del contexto de la globalización), se orienta hacia la búsqueda de la calidad de la educación, en respuesta a los

lineamientos de políticas emanadas de la UNESCO (1995) y UNESCO/CRESALC (1991,1996), dirigidas hacia la transformación de las instituciones de educación superior para enfrentar los retos planteados.

En el ámbito social, en ese momento histórico nuestro país se encuentra inmerso en una crisis de orden moral, educativa, económica, política, administrativa, donde se considera que la educación debe ofrecer alternativas para abordar y resolver tal situación. En este escenario social se postula la tesis del Estado Docente, la cual otorga al Estado venezolano la facultad de normar, regular y orientar la Educación en el territorio nacional. En consecuencia, el diseño curricular de la UPEL asume la referida tesis como parte de su fundamentación teleológica, aún cuando no está explicitada en el currículo escrito de la Universidad.

El diseño curricular de la UPEL se concibe en el marco del IX Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1995) denominado “Un Proyecto de País”, en el cual se establece (Capítulo V) como uno de los fines fundamentales de la educación “[...] promover el pleno desarrollo de la personalidad de los ciudadanos, tanto en su sentido individual como social, para que sean capaces de convivir en una sociedad pluralista.” (p.179). En esta dirección el referido Plan plantea, entre sus cinco grandes líneas de acción del quinquenio, la transformación educativa y del conocimiento mediante estrategias, entre otras, como la “flexibilización y renovación curricular” y para ello contempla entre sus acciones la evaluación de los diseños curriculares. Es así como en este contexto de cambios, el Ministerio de Educación a cargo del titular Dr. Antonio Luís Cárdenas (1993-1998) asume la transformación educativa, la reforma de las universidades, de sus estructuras organizativas y de los currícula, lo cual tiene importantes repercusiones en la UPEL.

Por ello, en el Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), se observa que las bases del currículo están conformadas por dos estrategias para la transformación educativa, propuestas en el aludido Plan de la Nación, las cuales se mencionan a continuación:

a) “Cambios profundos en la profesión docente: en condiciones de gestión escolar descentralizada, el rol profesional del docente adquiere su verdadera potencialidad, convirtiéndolo en agente dinamizador del aula a partir de sus conocimientos pedagógicos y de las características particulares de sus alumnos, así como de las necesidades educativas de su entorno. Tanto la transformación de las prácticas pedagógicas como de la gestión requieren de ciertas condiciones: la capacitación y formación del docente, cuyos programas actuales exigen reformas profundas orientadas por las especificidades de un buen desempeño en la práctica educativa y por las transformaciones que a su vez necesitan las actuales prácticas pedagógicas y escolares [...].

b) Las reformas estructurales de la educación superior: [...].Todas ellas deben encarar el rediseño de los objetivos internos y externos, de los cuales uno de los más neurálgicos es la reestructuración del diseño (curricular) para ajustarlo a los cambios vinculados a las nuevas demandas”. (p.13)

El diseño curricular vigente es el resultado de la reforma curricular que realizó la UPEL, con base en la evaluación efectuada en 1987, así como la iniciada en 1992 y culminada en 1994. En el mismo texto del Diseño Curricular Documento Base (1999), se expresa que a partir de los resultados de dicha evaluación, la Universidad atiende a:

[...] la necesidad de realizar cambios en su diseño curricular, especialmente aquellos referidos a la concepción curricular; a la permeabilidad del currículo para asimilar los cambios; a la flexibilidad para atender las necesidades del estudiante en el sentido de que participe en las decisiones referidas a su formación profesional, así como también para la actualización permanente de los planes de estudio en su estructura, contenido y administración. [...] se reajustan los cursos y fases que conforman los componentes del plan de estudio para responder a las necesidades regionales, locales y de la especialidad. (pp. 15-16)

Para el momento de elaboración del diseño curricular, el Estado venezolano postula la Política de Formación Docente, mediante la Resolución N° 01, de fecha 15 de enero de 1996. En este contexto, el diseño curricular de la UPEL asume la

redefinición del perfil profesional del docente estableciendo los rasgos, entre otros: investigador, con formación ética, gestor de transformaciones, constructor de conocimientos y líder para el desarrollo educativo y se incorporan los componentes de formación: general, pedagógica, especializada y práctica profesional.

Del mismo modo, mantiene el bloque común homologado adoptado en el diseño curricular precedente del año 1987, con el objetivo de establecer una formación común en los ocho Institutos que integran la UPEL. Así, se instituye en el componente de Formación Especializada una formación común básica hasta el quinto semestre de la carrera. Desde otras miradas, el bloque común homologado ha generado discusiones, debates y controversias aún presentes en los escenarios educativos, que se oponen a la configuración de un currículum disciplinario, fragmentado, rígido, con el cual la libertad para la planificación de los programas docentes se ve restringida.

En el componente de Práctica Profesional se introduce la Fase de Docencia Integrada para la carrera corta o salida intermedia, así como una optativa denominada Fase de Ejecución de Proyectos Educativos Especiales, como se enuncia a continuación: Fase de la especialidad, Proyectos comunitarios y Prácticas no convencionales, cuya administración curricular ha mostrado debilidades al no disponer los docentes formadores de la formación en el área de investigación requerida para el desarrollo de estas modalidades innovadoras de práctica docente.

En cuanto a la Resolución N^o 1, es importante tener presente la reflexión de Peñalver (2007), quien sostiene que,

[...] desde 1996 hasta el presente, han quedado muchos asuntos pendientes con la Resolución 1, que involucran al Estado y sus organismos competente en materia educativa, a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a muchas otras universidades e institutos de educación superior que ofrecen la carrera de formación docente, que no han conjugado los esfuerzos suficientes para replantear la discusión relacionada con una Política de Formación Docente del Estado Venezolano. (p.53)

Así mismo, el actual diseño curricular de la UPEL, tal como se expresa en el documento analizado, asume las Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario (CNU, 1993). En este sentido, incorpora parámetros como los siguientes: a) Modernización, para diseñar un currículum flexible que se ajuste a los cambios; b) Compromiso y pertinencia social-prospectiva, con el propósito de formar un profesional que se adapte a los cambios del entorno y construya el conocimiento y atienda a la sociedad local, regional y global; c) Integralidad orientado hacia la interrelación de áreas para alcanzar la formación integral del docente; d) Comprehensividad concebida para integrar “[...] la investigación, la docencia y la extensión, a través de la articulación sistemática de los cursos y fases establecidas en los planes de estudio con las actividades de investigación y extensión” (p.15); e) Tecno-curricular enfocado para administrar el currículo a través de diversas modalidades.

B. Resonancia

El Diseño Curricular de la UPEL (1999), fue elaborado por una comisión integrada por doce profesores, los cuales representaban el Vicerrectorado de Docencia (responsable de la coordinación de la referida comisión) y los Institutos que conforman la Universidad, sin la participación de los sujetos actores del hacer curricular.

Para los efectos de la entrevista, se consultó la opinión de tres docentes de la UPEL en su condición de autores y actores del currículo de la Universidad, acerca de cómo fue elaborado el diseño curricular. Las respuestas de los docentes entrevistados a la interrogante planteada, corroboraron lo señalado en el discurso del diseño curricular, tal como se aprecia en los testimonios que se incluyen a continuación:

Docente 1: “Por un grupo de especialistas. Aquí a mucha gente la llamaron para que opinara, para que dijera y nos mandaron a elaborar programas y todas esas cosas.

Pero un grupo pequeño que se reunió en un sitio llamado Pozo de Rosas, finalmente fue el que decidió cosas [...]”.

Docente 2: “[...] fue elaborado por una comisión nacional de Currículo adscrita al Vicerrectorado de Docencia y con representantes de las Comisiones de Currículo de diversas Instituciones que en aquel momento desempeñaban el cargo de jefes de las Unidades de Currículo de los Institutos de la UPEL. [...] nos reunimos en Pozo de Rosas para armar todo el componente homologado, es decir, lo que nos une, nos hace común a todas las Instituciones de la UPEL”.

Docente 3: “Bueno, realmente este diseño curricular, muchos lo recuerdan que fue como acordado en Pozo de Rosas”.

El análisis de las opiniones precedentes revela, de manera obvia, que el diseño curricular vigente de la UPEL no constituye un producto de la construcción colectiva del currículo. No obstante que se abrió el proceso de consulta, no prevaleció la opinión, el sentir, la participación de la población de docentes, estudiantes, y comunidad en general involucrada en la formación de docentes y empleadores. Se trata más bien de un currículo escrito con la participación exclusiva de especialistas de la Universidad. Esta práctica en la que la toma de las decisiones recae en un grupo minoritario-consecuentemente- genera tensiones entre la jerarquía y los docentes como sujetos actores educativos sociales de la Institución, pues implican como señala Bernstein (1988), relaciones de poder (clasificación) y control. Se trata del control simbólico, el cual “[...] traduce las relaciones de poder a discurso [el diseño curricular] y el discurso a relaciones de poder [principio de autoridad, relaciones sociales, formas de consciencia, de regulación]” (Bernstein, 1997, p.139). Ello se traduce en “imposición de reformas y diseños curriculares venidos de las esferas de la dirigencia universitaria [...]” (Becerra, 2006, p.136). De ahí, la importancia de tomar en cuenta las opiniones del colectivo docente de la UPEL, por cuanto, como señala la citada autora:

[...] las reformas impuestas sin la participación efectiva de aquellos que deben instrumentarlas las hacen ajenas a estos últimos. Este planteamiento

muestra la necesidad de establecer mecanismos que permitan a los docentes universitarios revisar y analizar de manera crítica, los contenidos y métodos que empleamos en nuestra labor diaria y adicionalmente en nuestro caso, una revisión del currículo de formación de los docentes integradores. (p137)

En este contexto y en concordancia con lo antes planteado, se define el currículo como una construcción histórica y social que implica la participación reflexiva, crítica y protagónica de los sujetos actores (docentes, estudiantes, comunidad, sociedad), pues “es difícil pensar que una modificación de enfoque curricular se pueda hacer, por mejores intenciones que se tengan, sin la participación de los propios formadores y sin la revisión de las políticas institucionales” (Pogré, 2006; p.2)

Otro hecho que influye en que los sujetos actores del currículo de la UPEL consideren que el diseño curricular es ajeno a ellos, se refiere a su escasa divulgación. Es decir, los docentes formadores -en general- desconocen el diseño curricular y en consecuencia, no se promueve la posibilidad de que aquellos se consustancien con el proyecto de formación, lo cual genera un impacto negativo en su implementación y por ende, en los procesos de aprendizaje, de producción y distribución de conocimientos y saberes, en la calidad de la educación y más aún, en el debido cumplimiento de la misión y la visión de la Universidad. Esta situación se devela en las opiniones de los docentes de la UPEL entrevistados, al consultarles acerca del conocimiento que tienen los profesores de la Universidad en torno al diseño curricular. Los testimonios dan cuenta de lo siguiente:

Docente 1: “Creo que hubo quizá una omisión en materia de la Universidad en no brindarles a los formadores de formadores la oportunidad de conocer bien el documento base [...], porque yo creo que este documento debió haber ido acompañado de un proceso de inducción de cómo debería administrarse ese currículum y de cómo debería darse ese desarrollo curricular, en las aulas de clase de todos los Institutos de la Universidad”.

Docente 2: “[...] a veces, hacemos sin saber cuál es el perfil, ni las bases y fundamentos del diseño. La otra vez, preguntábamos en un evento sobre la Práctica Profesional, ¿cuántos profesores que estaban orientando la Práctica Profesional conocían el perfil?, era asombroso, muy pocos. Entonces eso es gravísimo, es como si un médico te extendiera una medicina sin saber cuál es la enfermedad.

Docente 3: “Los profesores no conocen el diseño curricular, los profesores no tienen el dominio de lo que son los cursos homologados, la estructura, los principios, la concepción teórica del diseño curricular realmente es desconocida”.

C. Estructura general del diseño curricular.

Este criterio se complementa y profundiza en el segundo momento de la investigación, donde se analizan los componentes del diseño curricular y su implementación a través de la observación participante. El procedimiento y los resultados correspondientes al referido momento de la investigación se exponen en páginas posteriores.

El análisis de la estructura general del diseño curricular de la Universidad, develó que en este documento:

- No se define diseño curricular. En su presentación se expresa que “El documento que se presenta describe el producto de la reformulación curricular que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador llevó a cabo durante el año 1996” (p.9). Igualmente, se enuncia el contenido del documento: las Bases, la Concepción y Propósitos del Currículo, el Perfil Profesional, la Organización Curricular, la caracterización de los Planes de Estudio, la descripción de los cursos homologados de los componentes de Formación General y Pedagógica y de la fase homologada de Componente de Práctica Profesional, definición de la Administración y Evaluación del currículo.

- No se explicita la Fundamentación del currículo para formar el docente en la UPEL. Ello conduce a que en la práctica no se presenten de manera clara los supuestos teóricos y prácticos (teleológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, axiológicos) fundamentales para imprimir la debida orientación a la enseñanza.

- No describe el bloque homologado del Componente de Formación Especializada, ni el bloque institucional de los componentes anteriormente señalados de cada una de las especialidades que administran los Institutos que conforman la UPEL.

Siguiendo la propuesta de Rodríguez (op. cit.), se hicieron las siguientes consideraciones:

a) Grado de estructuración y prescripción. El diseño curricular exhibe una estructura curricular donde se revela una marcada estructuración, pues los cursos y actividades de extensión se agrupan en tres (3) Componentes Curriculares que se enuncian a continuación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada; y las fases se agrupan en el Componente de Práctica Profesional. El documento así lo expresa, “[...] el currículo se constituye dentro de una estructura conformada por cuatro componentes curriculares articulados a partir de la concepción del componente como el conjunto de acciones y experiencias que se agrupan en cursos, fases y actividades de extensión”(p.35).

Igualmente, se consideran otras pautas de estructuración en el texto del documento,

Se organizan en atención a los propósitos, niveles, áreas, prelações, bloques homologados e institucionales, tipo de curso o fase y otras estrategias definidas en los proyectos de cada instituto, con el fin de desarrollar en el individuo los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridas por la profesión docente. (p.35)

Podemos evidenciar, entonces, que el contenido curricular se estructura bajo diversos elementos, al punto de organizarse en bloques homologados de cursos comunes para todas las especialidades de los Institutos de la Universidad, con miras a “[...] garantizar una formación común del estudiante [...]” (p.36), lo cual puede

constituir una forma de prescripción que circunscribe la planificación y el desarrollo del currículo. Así mismo, la prescripción se identifica explicitada en el texto del diseño curricular al afirmarse que,

Tal sistema está regido por un patrón preestablecido de unidades crédito, los niveles de los cursos y un régimen de prelación que permite ordenar en diez semestres o períodos académicos los cursos, fases o actividades de extensión en cada uno de los Institutos de la Universidad. (p. 44)

No obstante, la estructura muestra un rasgo de flexibilidad al ofrecer la oportunidad a cada Instituto de planificar el bloque institucional de acuerdo con sus especificidades curriculares, lo cual luce acertado tomando en consideración la importancia del contexto en el cual se inserta.

La estructura por áreas se norma para cada componente curricular y determina la organización de los cursos, fases y actividades de extensión. El Componente de Formación General comprende las áreas de: comunicación, ecológica, heurística, socio-humanística para los homologados, en tanto que los obligatorios institucionales comprenden las áreas socio-política, desarrollo de procesos cognoscitivos. Los optativos de cada Instituto, atienden las áreas biopsicosocial, rescate de la cultura, local, regional o nacional. Los cursos del componente de Formación Pedagógica se ubican en las áreas teórico- educativa y metodológica, a éstas pertenecen los cursos homologados “y los obligatorios institucionales [planificación de los aprendizajes, evaluación de los aprendizajes, estrategias y recursos instruccionales] constituyen el eje didáctico” (p.38). Los cursos de Formación Especializada se ubican en las áreas de fundamentación, integración y profundización como se menciona seguidamente: los homologados corresponden a las de fundamentación e integración, en tanto que los institucionales a las de integración y profundización. En el caso de los optativos su organización es libre, no está sujeta a las referidas áreas. En el cuadro 3 siguiente se muestra la organización de la estructura curricular por áreas.

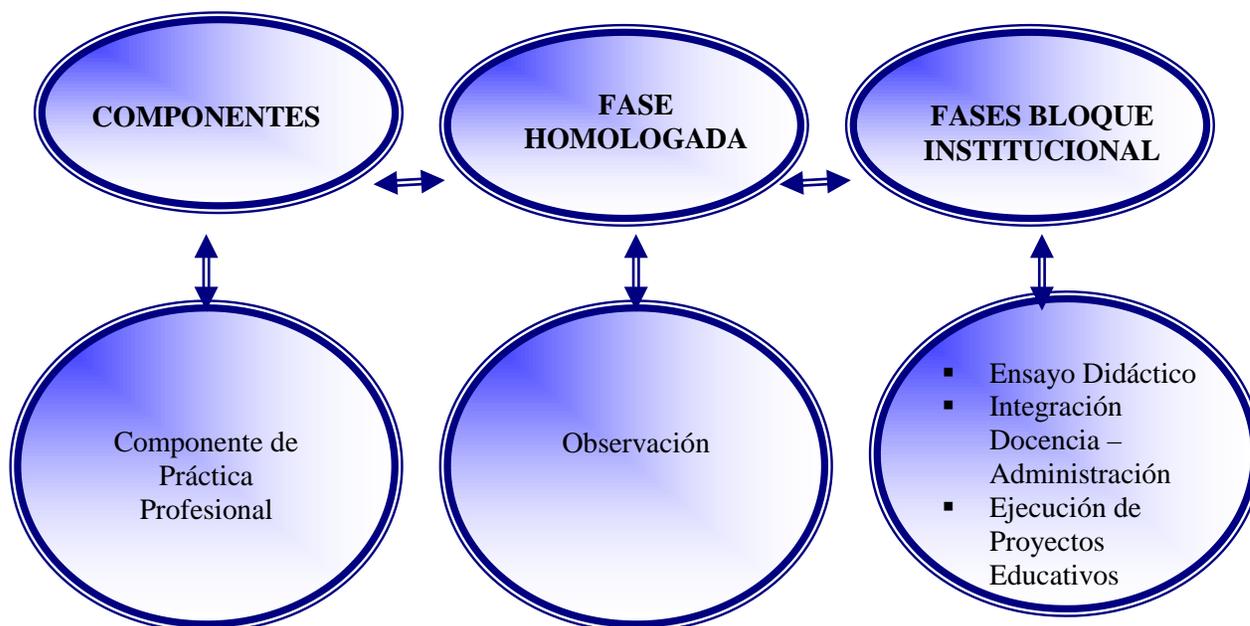
CUADRO 3
ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

COMPONENTES	ÁREAS, CURSOS HOMOLOGADOS	CURSOS OBLIGATORIOS INSTITUCIONALES	CURSOS OPTATIVOS
Formación General	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Ecología • Heurística • Socio-Humanística 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociopolítica • Desarrollo de Procesos Cognoscitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biosicosocial • Rescate de la cultura local, regional o nacional
Formación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Teórico – Educativa • Metodológica de planificación, administración e investigación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Teórico – Educativa • Metodológica de planificación, administración e investigación educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biosicosocial • Rescate de la cultura local, regional o nacional
Formación Especializada	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación • Integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Integración • Profundización 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de información

Fuente: Autora

En cuanto a la organización del Componente de Práctica Profesional, se aprecia que está constituido por cuatro (4) fases de carácter obligatorio: una (1) fase homologada, la de Observación; tres (3) corresponden al bloque institucional, denominadas Ensayo Didáctico, Integración Docencia-Administración y Ejecución de Proyectos Educativos. Sólo para las especialidades con egreso intermedio se considera la Fase Docencia Integrada. A continuación se muestra la referida organización en el gráfico 13 siguiente.

GRÁFICO 13
ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL COMPONENTE DE
PRÁCTICA PROFESIONAL



Fuente: Autora

Los cursos, fases y actividades de extensión se clasifican como obligatorios (bloque homologado) u optativos (cursos y fases institucionales).

La unidad crédito constituye la valoración de los planes de estudio, los componentes y de los cursos, fases y actividades de extensión. Para la carrera larga o de diez (10) semestres se contempla un total de 165 UC. y para las salidas intermedias se establece entre 100 y 110 UC.

b) Características de integración de contenidos. La selección y organización de los contenidos curriculares en el diseño, obedece al tradicional enfoque de cursos o asignaturas separadas en estancos, pese a que el documento señala en los Propósitos

del Currículo, la intención teórica de “Organizar los saberes, tanto en función de su estructura como de su relación dinámica interdisciplinaria [...]” (p.27).

Sin embargo, al referirse a la información que presentan los planes de estudio, en el documento se lee que “El resto de la información se refiere a [...] las horas teóricas o prácticas [...]” (p.44), lo cual muestra una contradicción porque evidencia que la teoría y la práctica no se integran, lo que conduce a clasificar los cursos en “teóricos” y “prácticos”, es decir, no se entiende que la teoría y la práctica se complementan, ambas se realimentan. Se trata de una concepción mecanicista y atómico del saber. Como consecuencia, no es viable la integración de contenidos con el enfoque interdisciplinario. Así mismo, la organización de los cursos, fases y actividades de extensión en componentes, no coadyuva a la integración interna y epistemológica de las disciplinas con una visión interdisciplinaria de los conocimientos y saberes. Esta afirmación es apoyada por Becerra (2006), quien al referirse al currículo de la UPEL, señala que “al permanecer los cursos como estancos separados se crea el riesgo [...], de frustrar así cualquier intento de reforma [en cuanto al enfoque interdisciplinario]” (p.150).

Paradójicamente, la Práctica Profesional aún evidencia fragmentación de contenidos, conocimientos y saberes, pues se estructura en componentes y se administra aislada de la realidad escolar y fragmentada en semestres y fases, en lugar de constituirse integrada como un todo, a los contenidos curriculares y a la práctica pedagógica cotidiana desde el inicio hasta el final de la carrera docente.

Esta caracterización segmentaria y fragmentaria del currículo de la UPEL, está asociada al planteamiento de Díaz (2005), por cuanto el modelo de los planes y programas de estudios convencionales “[...] está confinado a una sola disciplina dentro de materias individuales y se enfoca a la enseñanza de un conjunto de temas conceptuales fundamentales [...]” (p.124). Estos planteamientos son corroborados por Becerra (2006), al mostrar la preocupación de los profesores de la UPEL “ante las limitaciones de un maestro integrador formado mediante una estructura disciplinar,

pero que a su vez debe construir la interdisciplinariedad en el aula [en su ejercicio profesional]” (p.147).

c) Esquema para los programas. El Vicerrectorado de Docencia estableció un formato para la elaboración de los programas analíticos a partir del año 2004. El diseño curricular contempla la descripción (Programa Sinóptico: datos de identificación, propósito, objetivos generales, contenidos fundamentales y estrategias pedagógicas sugeridas) de los cursos homologados de los componentes de Formación General, Pedagógica y de la Fase homologada del Componente de Práctica Profesional, lo cual se supone que debe pautar la elaboración de los programas de estudio en los Institutos. Los Cursos y las Fases homologados se refieren a aquellos que son comunes para todos los Institutos de la UPEL.

En conclusión, el diseño curricular actual de la UPEL que se aprobó en 1996, no constituye una construcción colectiva pues fue elaborado por un grupo de especialistas, su escasa divulgación generó su desconocimiento entre los docentes lo que repercute desfavorablemente en la calidad de la educación. En su estructura no se explicita su Fundamentación curricular lo que influye en que no se concrete con claridad durante el desarrollo curricular. Se caracteriza por su marcada estructuración pues las asignaturas están agrupadas por diversas áreas, componentes, bloques y la organización de los contenidos evidencia segmentación y fragmentación de conocimientos, pues se trata de listas de asignaturas en estancos e inconexas, inclusive en el caso de la Práctica Profesional, donde no se revela la integración teórica y práctica del conocimiento y los saberes, ni su vinculación con el contexto.

1.2. Análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y de su implementación.

En este segundo momento de la investigación, se analizaron los componentes del diseño curricular (currículo escrito) de la UPEL y de su implementación (desarrollo curricular), lo cual constituye un elemento fundamental en el diagnóstico. En esta

dirección, nos aproximamos al análisis del discurso pedagógico del currículum, focalizando la indagación, interpretación, comprensión, significado y sentido del escenario pedagógico curricular de la Universidad, a través de la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, la producción, organización y transmisión de los saberes.

Así, el corpus textual se construyó mediante los criterios siguientes:

a) Testimonios de los docentes que han participado en la construcción del currículo de la UPEL. Se seleccionaron tres (3) docentes que laboran en diversos Institutos que conforman la UPEL, quienes respondieron durante la entrevista a los criterios aludidos en apartados precedentes. Para respetar el anonimato de los entrevistados, los denominamos Docente 1, 2 y 3.

b) La observación participante. Las notas registradas por la investigadora a partir de la observación durante todas las fases de la investigación.

c) El Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), el cual contiene el diseño curricular vigente de la Universidad.

La selección del corpus textual de esta investigación, específicamente el referido a los testimonios de los docentes, se realizó durante cinco meses ininterrumpidamente (de marzo a julio de 2007). Así, el análisis, las reflexiones críticas y su presentación se organizaron en componentes, criterios y categorías.

Los componentes se refieren a “la forma en que se manifiesta concretamente el proceso curricular” (Rodríguez, 2006, p.27).

Los criterios se entienden “como los rasgos más generales a tomar en cuenta durante el análisis, son guías para pensar, su función es ofrecer orientaciones para el análisis interpretativo. Se trata de un ejercicio de racionalidad crítica, [...] para identificar fundamentos subyacentes, intenciones dominantes [...]” (Rodríguez, op. cit., p.9). Se refieren a consideraciones de carácter teórico y anteceden a las categorías.

Las categorías aluden a la conceptualización mediante una expresión breve, del contenido o idea central de cada unidad temática analizada (Martínez, 2006). Tienen

“un carácter más descriptivo de búsqueda de lo significativo en los documentos” (Rodríguez, 1983, p.67). Las categorías emergieron de las unidades analizadas (entrevistas y documento) y por ende, ellas representan dichas unidades y se utilizaron como apoyo para desarrollar la interpretación del discurso pedagógico en un nivel semántico (significados y sentidos) y pragmático (objetivo de la investigación). En el gráfico 14 se muestran las categorías que emergieron en la investigación, a partir de la categorización y de la indagación documental pertinente, con respecto al análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y de su implementación.

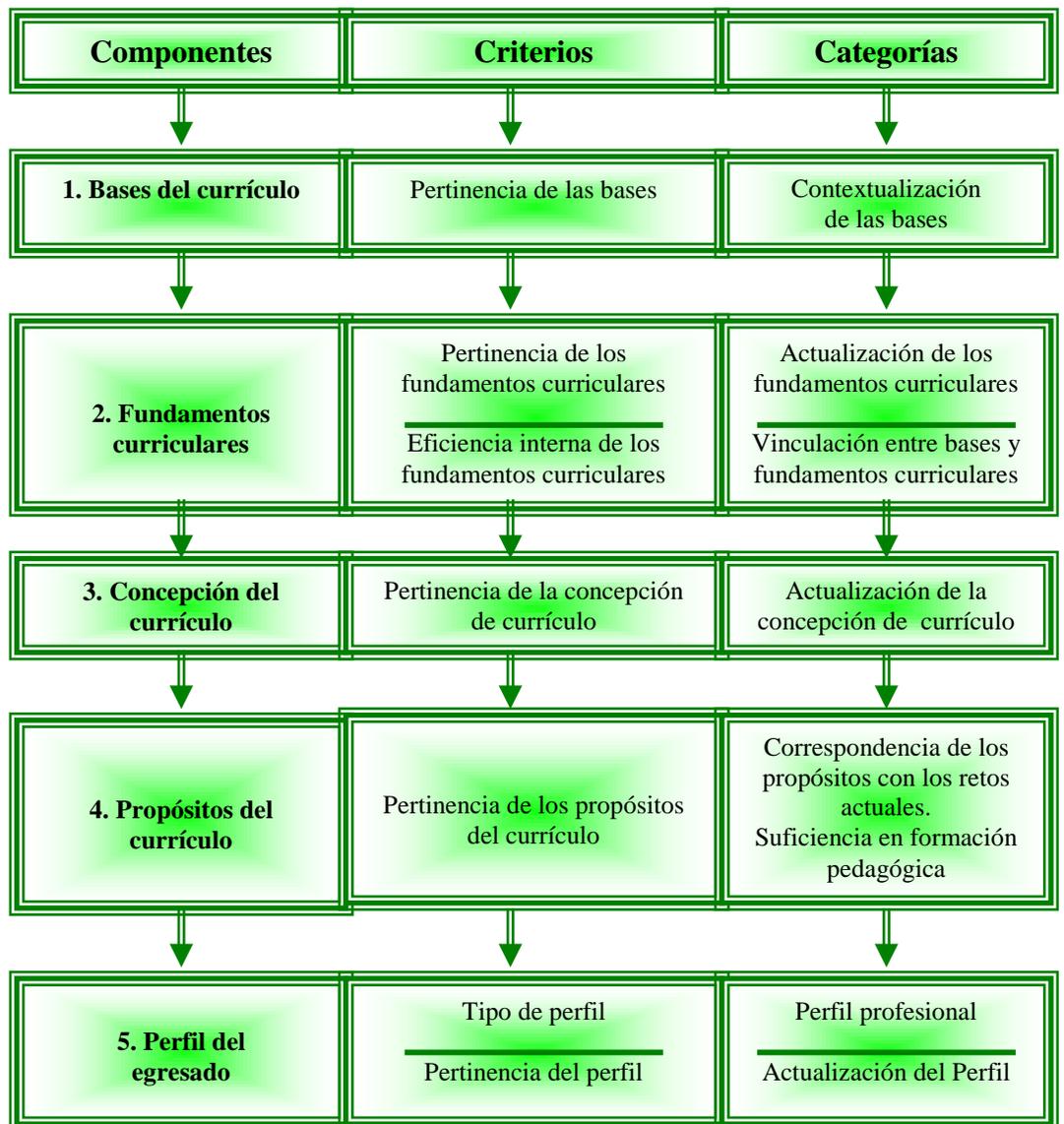
El análisis de las respuestas provenientes de las entrevistas, la observación participante y la revisión teórica, dieron origen a los componentes, criterios y categorías. Así, en el gráfico 14 se muestran los componentes siguientes: 1) Bases del Currículo; 2) Fundamentos Curriculares; 3) Concepción del Currículo; 4) Propósitos del Currículo; 5) Perfil del Egresado; 6) Organización y Estructura Curricular; 7) Plan de Estudio; y 8) Programas de Estudio. Los constructos y referentes que emergieron en esta investigación provienen de la triangulación del análisis del discurso pedagógico de los testimonios obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes; con el análisis del discurso pedagógico del Documento Base Diseño Curricular (UPEL, 1999) y con las teorías o investigaciones vigentes. Asimismo, tales constructos y referentes derivan de aplicar el método hermenéutico Dilthey (1980), que consistió en relacionar la información tomando en cuenta el todo y las partes, incrementando las relaciones progresivamente para alcanzar una mayor comprensión acerca de los componentes del diseño curricular y su implementación. Este análisis se respalda con las citas textuales de los testimonios de los docentes y se desarrolla en las categorías pertinentes, las cuales se evidencian posteriormente.

Las relaciones que se establecieron en el análisis, se muestran en los componentes, los criterios y las categorías relacionadas con este segundo momento de la investigación que forma parte del diagnóstico del diseño y desarrollo curricular de

la UPEL. En el gráfico 14 que se muestra a continuación se evidencia, con visión integral, cada componente y sus correspondientes criterios y categorías.

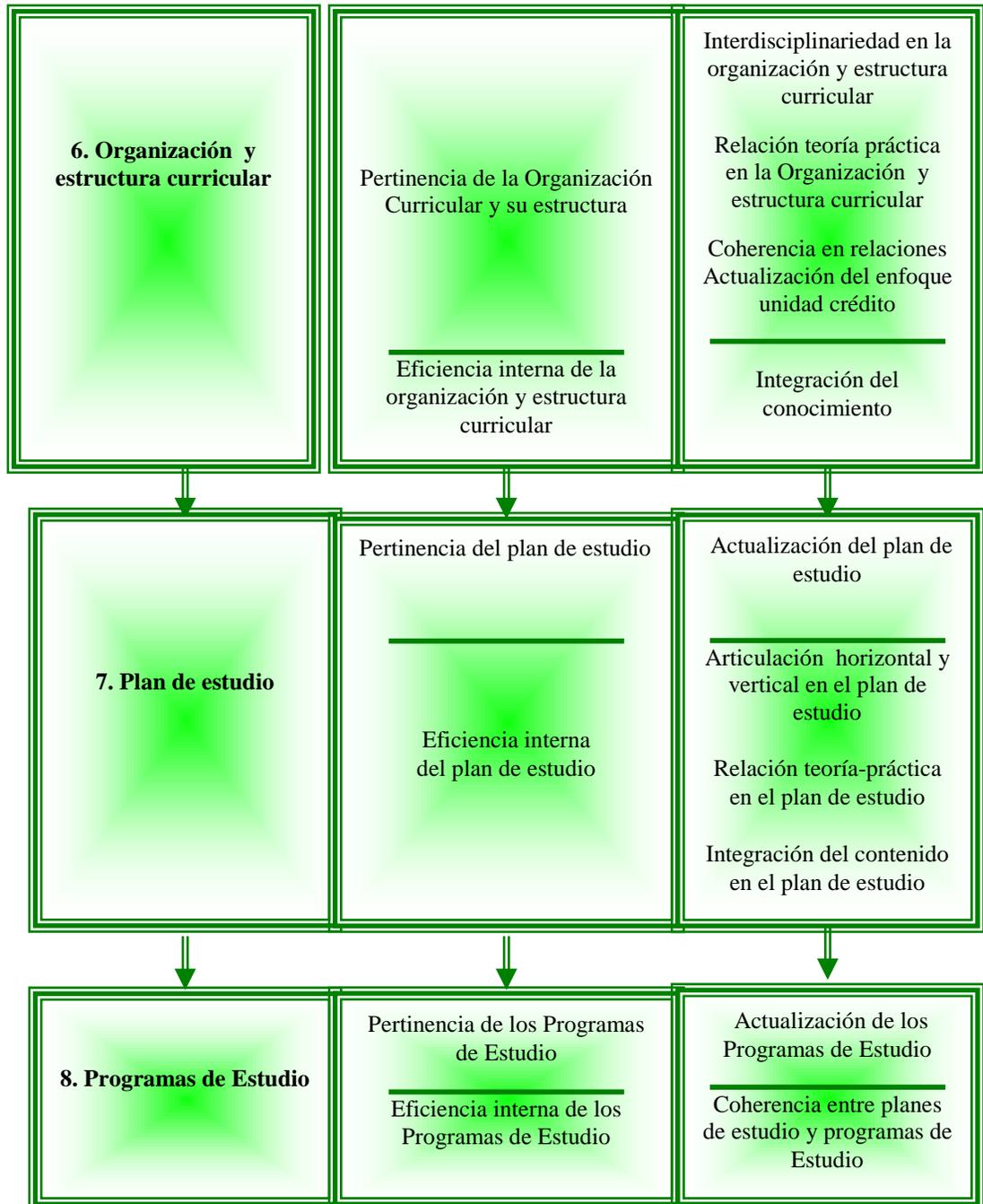
GRÁFICO 14

ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UPEL Y DE SU IMPLEMENTACIÓN



Continua

GRÁFICO 14 (Continuación)
ANÁLISIS DE LOS COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA UPEL Y DE SU IMPLEMENTACIÓN



Fuente: Autora

Componente 1: Bases del Currículo

Las bases del currículo se definieron en el capítulo II como “Las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que conforman el ambiente tanto a nivel macro como micro estructural, el cual se desarrolla el currículo y al cual éste no es ajeno, [...]” (Rodríguez, s.f., p.169).

Se interrogó a los docentes acerca de si consideraban que las bases plasmadas en el diseño curricular de la UPEL, permiten formar al docente que se requiere para el siglo XXI y si están actualizadas.

Los testimonios permitieron la definición del Componente Bases del Currículo, así como la del Criterio Pertinencia de las Bases y la de la Categoría correspondiente denominada Bases Contextualizadas, los cuales se ilustraron en el gráfico anterior y se desarrollan a continuación.

Criterio: Pertinencia de las Bases

A partir de las relaciones analizadas sobre las respuestas de los docentes 1, 2 y 3 entrevistados, surge el criterio pertinencia relacionada con las bases del currículo, la cual alude en esta investigación a la correspondencia existente entre las bases explicitadas y las características del contexto actual social, histórico, económico, educativo, político, legal, cultural y científico en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL.

Al expresar sus opiniones en relación con la pertinencia de las bases plasmadas en el Diseño Curricular (UPEL, 1999), los docentes entrevistados manifestaron que éstas requieren ser consideradas a la luz de los cambios que se producen en nuestro país, con miras a incrementar su pertinencia social y académica. Los resultados sugieren la necesidad de considerar las bases actualizadas en la construcción de propuesta del

estudio (aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI).

Categoría: Bases Contextualizadas

En el recuadro que se muestra a continuación, se incluyen los testimonios de los docentes entrevistados con relación a si consideran que las bases del currículo de la UPEL se corresponden con el contexto en el cual se enmarcan.

TESTIMONIOS

D1 [(0221-0225)]; Por supuesto, hay que actualizarlas desde el punto de vista de la normativa legal. Si nos referimos a esos supuestos epistemológicos que subyacen al documento, que bueno que se han mantenido, pero evidentemente que cuando nosotros los revisamos y vemos que no hay contextualización, ahí viene la cosa grave.

D2 [(086-087)]; Tendríamos que ubicarnos en este nuevo contexto de cambio en Venezuela, en lo jurídico, lo político, lo ideológico y educativo

D3 [(072-076)] Entonces, se está haciendo una revisión, es más en el diseño curricular que está ahorita, en el que está vigente, se le están haciendo los cambios que requiere, para eso que tú decías de la pertinencia, hacerlo más pertinente, es algo que se le ha llamado modernización del currículo.

D1 [(0256-0259)]; Porque para uno interpretar este documento base, el es del 96, y las Políticas de Docencia salen en el 2000. El documento fue primero y las políticas salieron después, por lógica pareciera de verdad contradicción.

Los resultados lucen obvios: las bases no están actualizadas, por lo que se hace necesario ubicarlas en el nuevo contexto de cambio que ocurre en nuestro país. Sin embargo, en uno de los testimonios se afirma que el diseño curricular se está revisando para introducirle los cambios requeridos con miras a incrementar su pertinencia. El docente 1 [(0256-0259)], resalta como contradicción que las Políticas de Docencia de la UPEL se elaboraron con posterioridad al diseño curricular.

Entendemos el currículo como un sistema (teoría de sistemas que fundamenta el pensamiento complejo), donde cada uno de sus componentes están interrelacionados

conformando un todo, que es más que la suma de sus partes (los componentes, los actores, la sociedad, el contexto) y se realimentan permanentemente en atención a los cambios que se producen en la realidad. Por ello, se considera que la descontextualización de las bases repercute en la fundamentación y componentes curriculares (fundamentos o principios, concepción, propósitos, perfil, organización, planes, programas), es decir, estos componentes no responden a la realidad actual donde operan.

Ello se entiende en virtud que la planificación y el desarrollo curricular requieren la consideración del contexto socio-histórico-cultural-educativo-económico-ideológico-político-legal-científico, con miras a establecer su vinculación con el proyecto de formación, de modo que el ejercicio profesional atienda a la realidad socio-histórica-económica a la cual sirve. Sin embargo, como plantea Fernández (2004), en referencia a las bases, “[...] su presentación metodológica debe alejarse de las reflexiones aisladas y concatenadas en estilos retóricos y discursivos para precisar las demandas que se producen en el contexto de la práctica laboral de las profesiones” (p.90).

Al respecto, en el discurso pedagógico del Diseño Curricular (UPEL, 1999) se lee el siguiente texto cuando alude a las bases:

Las bases del Diseño Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se expresan en la legislación educativa vigente, en la Política de Formación Docente, en el IX Plan de la Nación del Estado Venezolano; en la Misión de la Universidad y en sus Políticas de Docencia, Investigación y Extensión; en las Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario del Consejo Nacional de Universidades (1993); en los resultados de la Evaluación Curricular de la Universidad y en las Nuevas Tendencias Educativas y Curriculares. (p.12)

Este texto y en general en la revisión de todo el documento, permite corroborar que en el discurso pedagógico de la UPEL no se alude a las relaciones entre su diseño curricular y el contexto actual en el cual se desarrolla, por las razones siguientes:

1) La legislación educativa, la Política de Formación Docente, el IX Plan de la Nación del Estado Venezolano, la Misión de la Universidad y las Tendencias

Educacionales y Curriculares que se consideraron para el año 1996, han sufrido cambios y actualmente no tienen vigencia para formar el docente (mucho menos el docente del Siglo XXI) que demanda nuestro país. Hoy estamos en presencia de una nueva legislación educativa, así como de nuevos planes de desarrollo de la nación, frente a tendencias educativas y curriculares que deben responder a la sociedad del conocimiento, lo que exige una formación docente cónsona con estos contextos emergentes.

2) Las Políticas de Docencia se elaboraron en la UPEL en el año 2000, en tanto que el diseño curricular data del año 1996, lo cual muestra que dichas políticas no sustentan la planificación del Diseño Curricular Documento Base, situación que incide en su concepción e implementación y que pone de manifiesto elementos de contradicción en el currículo, tal como lo señala la opinión del docente 1(0256-0259)].

3) Las consideraciones previstas en el referido texto conducen a interpretar que no se presenta en el Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), un análisis de las bases, es decir, del contexto histórico, educativo, social, económico, político, ideológico, legal, cultural, científico (Rodríguez, 1983; Barriga, 2000; Fernández, 2004), como tampoco se hace referencia a las demandas de los recursos humanos en función de las necesidades del país y de la práctica laboral de la profesión docente.

Las ideas expuestas permiten concluir que en la situación analizada no se evidencia el constructo Pertinencia, por cuanto no se revela correspondencia entre las Bases del Currículo y el contexto social, histórico, educativo, económico, político, legal, cultural, científico en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL.

El cuadro que se muestra a continuación, permite visualizar el contraste realizado entre la teoría estudiada, los testimonios de los docentes entrevistados y el diseño curricular analizado, con relación a la bases.

CUADRO 4

RESUMEN GENERAL DEL COMPONENTE BASES DEL CURRÍCULO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
BASES DEL CURRÍCULO		<ul style="list-style-type: none"> • D1 [(221-225)]: Por supuesto, hay que actualizarlas desde el punto de vista de la normativa legal. Si nos referimos a esos supuestos epistemológicos que subyacen al documento, que bueno que se han mantenido, pero evidentemente que cuando nosotros los revisamos y vemos que no hay Contextualización, ahí viene la cosa grave • D2 [(86-87)]: tendríamos que ubicarnos en este nuevo contexto de cambio en Venezuela, en lo jurídico, lo político, lo ideológico y educativo • D3 [(72-76)]: Entonces, se está haciendo una revisión, es más en el diseño curricular que está ahorita, en el que está vigente, se le están haciendo los cambios que requiere, para eso que tú decías de la pertinencia, hacerlo más pertinente, es algo que se le ha llamado modernización del currículo. • D1 [(256-259)]: Porque para uno interpretar este documento base, el es del 96, y las Políticas de Docencia salen en el 2000. El documento fue primero y las políticas salieron después, por lógica pareciera de verdad contradicción. 	

Fuente: Autora

Componente 2: Fundamentos Curriculares

Los fundamentos del currículo aluden en esta investigación a los principios curriculares y se definen en coincidencia con Rodríguez, s.f., como:

los conocimientos tanto teóricos como prácticos de tipo filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico que se toman como principio para la definición de los objetivos de la educación y para la elaboración de los planes de estudio y los programas de las asignaturas, así como también para la formación de los docentes. (pp. 169-170).

En esta definición, se aprecia la importancia de los fundamentos del currículo por cuanto constituyen el sustento del diseño y delimitan la formación del docente que se exige hoy con visión prospectiva. Se formularon preguntas como ¿qué opina sobre los fundamentos del currículo?, ¿consideras que en el documento están explícitos?, entre otras. Las respuestas de los docentes entrevistados acerca de los fundamentos curriculares plasmados en el Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), se agruparon en dos criterios: a) Pertinencia de los Fundamentos Curriculares; y b) Eficiencia interna de los Fundamentos Curriculares.

El análisis de las respuestas de los docentes generó las categorías siguientes: a) Actualización de los Fundamentos Curriculares; y b) Vinculación entre Bases y Fundamentos Curriculares (tal como se mostró en el gráfico 14 en páginas anteriores).

Criterio: Pertinencia de los fundamentos curriculares

Este criterio surge al ser consultados los docentes entrevistados acerca de la Pertinencia de los Fundamentos del diseño curricular de la UPEL. y se define como la correspondencia existente entre los fundamentos curriculares y el contexto social, histórico, económico, educativo, político, legal, cultural y científico en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL, es decir, se considera que los fundamentos son

pertinentes si se corresponden con el contexto actual donde se desarrolla el currículo de la UPEL.

Categoría: Actualización de los Fundamentos Curriculares

A partir de las relaciones que se generaron entre las respuestas de los docentes se derivó la categoría Actualización de los Fundamentos del Currículo (en el gráfico 14 en páginas precedentes se ilustran estas categorizaciones).

Esta categoría manifestó la problemática de la vigencia de los fundamentos curriculares del diseño curricular de la UPEL, hallazgo que conlleva una insoslayable modificación si se quiere formar el docente del siglo XXI, pues este componente es un referente importante para la definición y estructuración del perfil del egresado, los planes y programas de estudio, entre otros aspectos.

Como en páginas anteriores, el análisis de esta categoría se apoya en los testimonios siguientes:

TESTIMONIOS

D2 ([112-116]), Esa parte legal tenemos que actualizarla, pero cuando yo te hablo de los fundamentos filosóficos, tendríamos que introducirle la parte teleológica y valores que hoy la constitución remarca mucho como es la participación, la tolerancia que la constitución resalta mucho y que de alguna manera lo tocaba la UNESCO.

D2 ([103-105]), Esas concepciones epistemológicas, axiológicas, teleológicas se aprobaron en el '96 y la constitución surge en el '99.

D1 ([277-287]), Es una necesidad transformar el currículo y cuando uno habla de transformación, que no es rediseño, fíjate tú no es rediseño. Yo creo que hay transformación, cuando lo atendemos directamente a los principios del Estado. Tuvieron validez en su momento, por su puesto, claro y todavía lo tienen pero no son suficientes. Uno no puede decir que es malo, porque en su momento dio respuesta, pero hoy no son suficientes para lo que se requiere, tanto principio como el de diversidad, por ejemplo, la visión de género no está, la dimensión ética e inclusive escasamente tú la consigues, los valores tienes que sacarlos con pincitas, ¿ahí es?, no, ¿dónde están los valores?

D2 ([87-92]) por esa condición evidente que tiene la educación como un proceso regido por el estado, bajo ese principio del estado docente, eso debemos tenerlo presente desde el punto de vista teleológico, formar un hombre coherente con la sociedad que también está en construcción. Eso es importante tenerlo en el documento base.

Tal como se aprecia en el cuadro anterior, el docente 2 ([112-116]) reitera la necesidad de actualizar los fundamentos que se presentan en el Diseño Curricular y en tal sentido, introducir los elementos teleológicos, los valores previstos en la Constitución de Venezuela, así como actualizar los fundamentos epistemológicos y axiológicos ([103-105]). Estos razonamientos son corroborados por el docente 1 ([277-287]), quien sostiene la necesidad de transformar el currículo y -se entiende- hacer corresponder los fundamentos en el marco de los cambios que se estiman convenientes. Estas afirmaciones tienen especial relevancia, pues los fundamentos curriculares “[...] se desarrollan como la síntesis entre las problemáticas del contexto, descritas en el análisis de las bases y la instancia técnica, que se sintetiza en tres planos, axiológico, teleológico y epistemológico dentro de un proyecto curricular” (Fernández, 2004, p.93).

Así, cuando se analizó el discurso pedagógico del diseño curricular se pudo interpretar que la ausencia en la definición de las bases del currículo de la UPEL explica la desactualización de los fundamentos que soportan la formación del docente en el contexto actual.

Se requiere, entonces, adecuar los fundamentos teleológicos a este tiempo histórico, por lo que el docente 2 ([87-92]), al referirse a lo teleológico, propone que en el diseño curricular se considere la formación del hombre en coherencia con la sociedad que está en construcción actualmente en nuestro país. Ello se entiende pues un proyecto pedagógico ha de integrarse y responder al proyecto histórico de la sociedad (Guédez, 1987) y con los fundamentos que necesariamente le sirven de referencia y que hacen posible:

- La comprensión de los problemas del mundo (globalización, mundialización, desarme, paz, cooperación internacional, identidad de las naciones, derechos del ser humano, sustentabilidad ambiental, entre otros).
- La consideración de lo local y latinoamericano (1. Integración de mercados ocupacionales; 2. Impacto de los proyectos curriculares en el desarrollo del(os)

país(es); 3. Integración cultural; 4. Integración latinoamericana y hemisférica educativa, científica, tecnológica; 5. Análisis de la influencia de los cambios de la estructura productiva en el(os) país(es)).

- El análisis de las teorías orientadas hacia una visión a futuro de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la producción de teorías.

- El análisis de lo epistemológico (producción, fuentes y legitimación de saberes y conocimientos, desde lo social y ocupacional) (Casarini, 2001; Fernández, 2004).

Por lo antes expuesto, en el diseño e implementación de los componentes curriculares (bases del currículo, fundamentos, concepción, propósitos, perfil del egresado, organización curricular, planes y programas de estudio) han de ser considerados a la luz de los aspectos precedentes, sobre todo porque un diseño curricular para formar docentes, requiere ser construido permanentemente en la cotidianidad de la práctica pedagógica, tomando en cuenta la complejidad y los acelerados cambios que se generan en el mundo globalizado, con vistas a formar un docente que participe crítica y reflexivamente en la producción y utilización de conocimientos y saberes con sentido social para resolver los problemas educativos y sociales, así como ejercer una acción transformadora de la educación y del contexto donde se desarrolla como profesional.

Es por ello que se considera además, la necesidad de actualizar los fundamentos del currículo de la UPEL con relación a los aspectos: teleológicos o fines de la educación (definición de educación, coherencia con los fines educativos de la nación, perfil del egresado, ideal de ser humano que se aspira formar); epistemológicos (principios epistemológicos aplicados a la integración de los conocimientos y saberes, relación teoría-práctica, vinculación aprendizaje-enseñanza-investigación, vinculación estudio-trabajo, vinculación universidad-sociedad; así como considerar los elementos ideológicos subyacentes que operan en la selección, producción y validación del conocimiento curricular); axiológicos (los valores, la ética, lo moral, la

deontología en la formación y humanización del docente, cómo el diseño aborda los problemas relativos a la desigualdad, inequidad, interculturalidad, injusticia social, discriminación étnica, la pobreza y el papel del docente frente a estos escenarios).

Las reflexiones apuntadas permiten afirmar que en el discurso pedagógico del diseño curricular no se aprecian las consideraciones anteriores y consecuencia, se puede interpretar que no se revela pertinencia en los fundamentos del diseño curricular de la UPEL, en virtud que no existe correspondencia entre los fundamentos del currículo y el contexto actual social, histórico, económico, educativo, político, ideológico, legal, cultural y científico en el cual opera el currículo de la Universidad.

Criterio: Eficiencia interna de los Fundamentos Curriculares

El centro de este criterio lo constituye la preocupación del docente por la coherencia entre los fundamentos curriculares del diseño de la UPEL con sus propias intenciones, lo cual se aprecia en los testimonios que se presentan en los recuadros inferiores. El constructo eficiencia interna se refiere en esta investigación, a las relaciones existentes entre los componentes del diseño y alude (como se dijo anteriormente) a la coherencia del diseño con sus propias intenciones (Rodríguez, 2002). En este caso se trata de la coherencia existente entre los fundamentos del currículo y las bases del diseño curricular de la UPEL.

De las respuestas organizadas en este criterio se deriva la categoría Vinculación entre los Fundamentos, las bases y los fines del currículo, con cuatro (04) testimonios docentes (como en casos anteriores, esta categoría se representa en el gráfico 14 presentado en páginas precedentes).

Categoría: Vinculación entre los fundamentos y las bases del currículo.

En esta categoría los testimonios resaltan la situación acerca de la desvinculación entre los Fundamentos y las Bases del diseño curricular de la UPEL, expresada por el docente 1 entrevistado.

TESTIMONIOS

D1 [(0184-0187)]. Yo siento que se han olvidado de las finalidades del currículo, la formación de ese ciudadano que tenemos que formar esa formación integral, esa visión.

D1 [(249-255)] Claro, no los tiene, como los tenía el documento anterior del año 84, que te decía fundamentos psicológicos y los desglosaba. Sino que la misma visión holística, como dicen aquí, los trata de una manera genérica. Yo creo que también debería, entonces, decantarse y ubicarse claramente, o sea, como que no quede duda de que estén los fundamentos y no que queden subyacentes, sino hacer los fundamentos mucho más explícitos.

D1 [(302-311)] usted comienza a buscar por todo el documento base y tú dices ¿dónde tocarán la ética, los valores?, hoy que se habla tanto de los valores, ¿dónde están?, ¿cómo surgen?, ¿cómo se manejan? Prácticamente, no están. Entonces, después tú te vas a todo lo que son los componentes, a las áreas que son la parte técnico curricular y a los cursos propiamente dichos, pero no hay nada que te diga: aquí están los fundamentos filosóficos, psicológicos. El fundamento que le quieran dar, con unos valores claros no están aquí. Sino que se diluyen dentro de ese discurso, entonces, hay que leer y releer.

El docente 1 [(0184-0187)], expresa que se han olvidado las finalidades, es decir, la formación integral.

Al contrastar estas opiniones el discurso pedagógico del diseño curricular, en la sección referente a las Bases del Currículo, donde se lee: “La formación integral de los docentes, la transformación de los estudiantes en agentes activos de su propia formación, [...]” (p.16), se puede corroborar que en el diseño curricular escrito (dimensión estática) se asumen como finalidades (a las cuales alude el docente 1), la visión de la formación integrada. Sin embargo, en el desarrollo curricular (dimensión dinámica) no se evidencia tal finalidad, según la opinión del mismo colega.

Al comparar el texto precedente (p.16) con el discurso pedagógico expresado en el diseño curricular, en el componente o sección Organización Curricular, se observa

que la carrera sólo contempla un grupo de cursos que favorecen en el educando la integración, es decir, la relación entre teoría y práctica, pero esos cursos se agrupan entre el cuarto y séptimo semestre, es decir, en los otros semestres y en los restantes cursos del diseño no se considera tal relación. En el texto se lee:

[...] los de integración entre el cuarto y séptimo [...] Nivel de Integración: Abarca los cursos, fases y experiencias formativas orientadas a la articulación de la teoría y la práctica en las disciplinas de la especialidad, en las disciplinas pedagógicas, el manejo de la didáctica aplicada a su especialidad, el inicio en la praxis docente y el compromiso ético-profesional (p.43).

El análisis anterior revela que el diseño curricular es incoherente con sus propias intenciones, pues aunque aspira la formación integral, la organización curricular propicia la fragmentación del conocimiento al considerar la relación teoría-práctica, por cuanto los cursos, fases y experiencias formativas orientadas hacia la integración (“articulación de la teoría y la práctica”) se restringen a un grupo de disciplinas del plan de estudios y a un breve espacio de tiempo, sólo durante cuatro semestres y no durante toda la carrera. De manera que, se observa cierta desarticulación entre la intención de la formación integral y la organización de la estructura curricular, sobre todo porque la formación integrada exige la interdisciplinariedad, la relación teoría y práctica durante el desarrollo de toda la carrera.

Lo antes señalado coincide con los planteamientos de Becerra (2006) acerca de la integración en el proceso de formación inicial del estudiante de la UPEL, en cuanto que

[...] se están dando algunos elementos teóricos, pero la integración la tienen que construir los estudiantes solos. Por lo tanto la interdisciplinariedad no se visualiza ni en el plan de estudios ni en el aula de clase. [...] la práctica educativa del estudiante de educación integral es totalmente desintegrada. (p.134). A pesar que en el currículo se prevé la integración de contenidos, al permanecer los cursos como estancos separados, se crea el riesgo como dice Goodson (2000) de mantener el énfasis en las metodologías disciplinarias [...]. (p.150)

Para alcanzar la formación integral mediante la interdisciplinariedad, tal como se declara en el diseño curricular, es necesario tener presente que “La interdisciplinariedad sirve como estrategia para una mayor fluidez entre el trabajo teórico y el práctico” (Perera, s.f.). Es decir, la interdisciplinariedad facilitaría la concreción en la práctica pedagógica, de la aspiración teórica (formación integral).

Otro aspecto relevante en el análisis del currículo, lo plantea el docente 1 ([249-255]), quien sostiene que los fundamentos curriculares subyacen en el diseño curricular y considera que deben estar explícitos. Adicionalmente, este docente profundiza en sus planteamientos, argumentado que la visión holística ha derivado en su carácter subyacente y considera que este aspecto debe estar explícito, planteamientos que coinciden con lo planteado por Rodríguez (2006) quien reportó que los fundamentos curriculares no se expresan explícitamente.

Así mismo, el docente 1 ([302-311]) manifiesta su preocupación porque los valores, la ética, los fundamentos filosóficos, psicológicos se diluyen en el discurso del documento base. Este hecho (en el currículo de la UPEL) entra en contradicción con: a) Las reflexiones de la UNESCO (1990), en las cuales se proponen para la educación del futuro, un grupo de actitudes y valores asociados a la moral humana para los contenidos educativos; y b) La posición de Fernández (2004), quien al referirse a la construcción de los fundamentos curriculares sostiene que “deben también considerarse el conjunto de valores y aspectos deontológicos que se mantienen en la sociedad y que ejercen su direccionalidad al currículo al incorporarse mediante la doctrina pedagógica y la ética asociadas al ejercicio de cada profesión” (p.100).

De acuerdo con la opinión del docente 1, la investigación de Rodríguez (2006) antes referida y el análisis del discurso pedagógico, se puede interpretar que los fundamentos están implícitos en los otros componentes o secciones del diseño curricular y favorece el currículo oculto, como hace más de veinte años advertía Rodríguez (1983), al señalar que:

La no existencia de fundamentos puede constituir en sí misma una toma de posición ante la dirección que debe darse a la práctica educativa. Es decir, no es sólo a través de lo expresado que podemos llegar hasta los principios, sino también a través de lo que no se menciona, [...]. De allí que pueda hablarse de la existencia de un diseño curricular oculto. (p. 73)

Con base en los análisis precedentes y en atención a que el constructo eficiencia interna de los fundamentos del currículo en esta investigación, alude a las relaciones de coordinación entre los fundamentos y las bases curriculares, interpretamos que no se evidencia eficiencia interna entre los fundamentos, las bases del diseño curricular y las finalidades de la UPEL. Conviene advertir que en atención a que los fundamentos no están explícitos, se tomó como referencia las bases y la organización curricular para evidenciar la incoherencia entre el diseño y sus propias intenciones.

El cuadro que se muestra a continuación, permite visualizar en forma resumida el contraste entre los aspectos teóricos, los testimonios y el diseño curricular de la UPEL.

CUADRO 5.
RESUMEN GENERAL DEL COMPONENTE
FUNDAMENTOS CURRÍCULARES

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
<p style="text-align: center;">FUNDAMENTOS CURRÍCULARES</p>	<p>los conocimientos tanto teóricos como prácticos de tipo filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico que se toman como principio para la definición de los objetivos de la educación y para la elaboración de los planes de estudio y los programas de las asignaturas, así como también para la formación de los docentes. (pp. 169-170).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D2 ([112-116]): Esa parte legal tenemos que actualizarla, pero cuando yo te hablo de los fundamentos filosóficos, tendríamos que introducirle la parte teleológica y valores que hoy la constitución remarca mucho como es la participación, la constitución remarca mucho como es la participación, la tolerancia que la constitución resalta mucho y que de alguna manera lo tocaba la UNESCO. • D2 ([103-105]): Esas concepciones epistemológicas, axiológicas, teleológicas se aprobaron en el 96 y la constitución surge en el 99. • D1 ([277-287]): Es una necesidad transformar el currículo y cuando uno habla de transformación, que no es rediseño, fíjate tú no es rediseño. Yo creo que hay transformación, cuando lo atendemos directamente a los principios del Estado. Tuvieron validez en su momento, por su puesto, claro y todavía lo tienen pero no son suficientes. Uno no puede decir que es malo, porque en su momento dio respuesta, pero hoy no son suficientes para lo que se requiere, tanto principio como el de diversidad, por ejemplo, la visión de género no está, la dimensión ética e inclusive escasamente tú la consigues, los valores tienes que sacarlos con pincitas, ¿ahí es?, no, ¿dónde están los valores? 	

CUADRO 5
RESUMEN GENERAL DEL COMPONENTE FUNDAMENTOS
CURRÍCULARES (Continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
FUNDAMENTOS CURRÍCULARES	Rodríguez (2006) en la investigación acerca de la evaluación de currículo de la UPEL, reportó que los fundamentos curriculares no se expresan explícitamente	<ul style="list-style-type: none"> • D2 ([87-92]): por esa condición evidente que tiene la educación como un proceso regido por el estado, bajo ese principio del estado docente, eso debemos tenerlo presente desde el punto de vista teleológico, formar un hombre coherente con la sociedad que también está en construcción. Eso es importante tenerlo en el documento base. • D1 ([184-187]): Yo siento que se han olvidado de las finalidades del currículo, la formación de ese ciudadano que tenemos que formar esa formación integral, esa visión. • D1 ([249-255]): Claro, no los tiene, como los tenía el documento anterior del año 84, que te decía fundamentos psicológicos y los desglosaba. Sino que la misma visión holística, como dicen aquí, los trata de una manera genérica, Yo creo que también debería, entonces, decantarse y ubicarse claramente, o sea, como que no quede duda de que están los fundamentos y no que queden subyacentes, sino hacer los fundamentos mucho más explícitos • D1 ([302-311]): usted comienza a buscar por todo el documento base y tú dices ¿dónde tocarán la ética, los valores?, hoy que se habla tanto de los valores, ¿dónde están?, ¿cómo surgen?, ¿cómo se manejan? Prácticamente, no están. Entonces, después tú te vas a todo lo que son los componentes, a las áreas que son la parte técnico curricular y a los cursos propiamente dichos, pero no hay nada que te diga: aquí están los fundamentos filosóficos, psicológicos. El fundamento que le quieran dar, con unos valores claros no están aquí. Sino que se diluyen dentro de ese discurso, entonces, hay que leer y releer. 	“La formación integral de los docentes, la transformación de los estudiantes en agentes activos de su propia formación, [...]” (p.16)

Componente 3: Concepción del Currículo

En concordancia con las definiciones de currículo presentadas en páginas anteriores, coincidimos con el planteamiento de Stenhouse (1991, p.29). en cuanto a que el currículo permite “[...], comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” En tal sentido, se preguntó a los docentes: ¿En cuanto a la concepción curricular plasmada en el diseño curricular, considera que es adecuada a la luz de las tendencias actuales? ¿Se corresponde con el contexto actual? Del análisis de las respuestas se desprende el criterio Pertinencia de la Concepción del Currículo y la categoría Actualización de la Concepción del Currículo.

Criterio: Pertinencia de la Concepción del Currículo.

En páginas anteriores, se definió el constructo pertinencia como la correspondencia existente entre la concepción del currículo y el contexto actual en el cual se enmarca el currículo de la UPEL. De este criterio se generó como categoría la Actualización de la Concepción del Currículo, tal como se explica a continuación.

Categoría: Actualización de la Concepción del Currículo.

Esta categoría recogió los testimonios de los docentes entrevistados que apunta a la necesidad de actualizar la Concepción del Currículo planteada en el diseño curricular de la UPEL, a la luz de las nuevas tendencias y paradigmas de la educación para el siglo XXI., tal como se evidencia a continuación:

TESTIMONIOS

D2 ([151-159]) Fíjate, hasta la misma definición que es diferente de la concepción o conceptualización de currículo hay que revisarla. Cuando nos vamos a una biblioteca encontramos cualquier cantidad de definiciones de currículo, pero sabemos que cada una obedece a un marco epistemológico, por eso hay que tener mucho cuidado, no es tomar de uno y otro autor, que puede ser incongruente. Sería como la orientación epistemológica que me va a determinar la metodológica. Estos elementos que pensamos plantear como aporte al nuevo diseño curricular hay que considerarlos.

D1 ([330-334]) Tienen que considerar esa visión humanista acorde a los nuevos tiempos. Esa visión, yo le decía a un profesor de biología, es una visión planetaria y él me decía no, más allá, porque cada día se descubren nuevas cosas, tú debes hablar de un ser universal, por que así lo abarca todo verdad,

D1 ([315-317]) Es una concepción humanista, creo que hay que fortalecerla. En ese momento el humanismo era el hombre como centro de proceso, pero es que ahora es el hombre del universo,

El docente 2 ([151-159]) reflexiona acerca de la necesidad de actualizar la concepción de currículo del diseño de la UPEL, así como de incorporar, en un nuevo diseño curricular de la UPEL, su revisión desde un abordaje epistemológico que evite la incongruencia entre diversas concepciones. Destaca este docente que del enfoque epistemológico se desprendería la orientación metodológica del diseño curricular a proponer.

Estos aportes desde lo epistemológico los amplía el docente 1 ([330-334]), destacando que para el momento de construcción del diseño curricular de la UPEL, el hombre se consideraba el centro del proceso, en tanto que actualmente, el humanismo entiende al hombre como ser universal porque así abarca la totalidad. Desde esta perspectiva, el docente 1 ([315-317])

El currículo para formar el docente del siglo XXI cuya propuesta se concreta en el capítulo siguiente, ha de abordar la concepción del humanismo desde la complejidad de la humanidad, que comprende -siguiendo a Morin (2001)-la humanización del individuo-sujeto en sus interacciones con otros, en su relación con la sociedad y la cultura, en un proceso de realimentación entre estos elementos. Ello implica desarrollar conciencia de que el ser humano “lleva el cosmos en sí” (p57), es

decir, enseñar a comprender “la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas [...]” (p.60), velando por su unidad en la diversidad y ésta en la unidad. En esta dirección, los planteamientos de Camperos (2004), proporcionan luces para orientar el currículo humanista y sus alcances, al sostener que,

[...] mayor hincapié debe hacerse en las instituciones formadoras de docentes, a fin de que los educadores egresen con una comprensión de lo que significa lo humano y el humanismo, de modo que puedan luego hacerlas comprender a sus estudiantes. Esto porque el humanismo busca formar al hombre para el disfrute de la vida y su valoración, para procurar el bienestar de los seres humanos y su felicidad [...] el humanismo resalta la relevancia del ser humano y su valor igual a todos [...]. (p. 1)

En la concepción del currículo plasmada en el documento se lee: “La formación de un hombre participativo, crítico, actor y gestor de su realidad” (UPEL, 1999: 22).

En este texto y en la totalidad del discurso pedagógico referido a la Concepción del Currículo (pp. 21-23), no se presenta una cosmovisión que oriente la formación del docente desde el enfoque humanista que demanda hoy la sociedad venezolana, la perspectiva internacional y la prospectiva en materia de educación. Es decir, no se evidencia una orientación que suponga la comprensión del docente como ser humano en su condición social, cultural y prospectiva, a la luz de los planteamientos aludidos de Morin (2001) y de Camperos (2004) y por lo tanto se interpreta que no se evidencia pertinencia en la concepción del currículo de la UPEL a la luz de las tendencias más actuales del currículo.

CUADRO 6
RESUMEN DEL COMPONENTE CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
	<p>Tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito Morin (2001), comprende la humanización del individuo, sujeto en sus interacciones con otros, en su relación con la sociedad y la cultura, en un proceso de realimentación entre estos elementos</p> <p>Ello implica desarrollar conciencia de que el ser humano “lleva el cosmos en sí (p. 57)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D2 ([151-159]): Fíjate, hasta la misma definición que es diferente de la concepción o conceptualización de currículo hay que revisarla. Cuando nos vamos a una biblioteca encontramos cualquier cantidad de definiciones de currículo, pero sabemos que cada una obedece a un marco epistemológico, por eso hay que tener mucho cuidado, no es tomar de uno y otro autor, que puede ser incongruente. Sería que me va a determinar la metodológica. Estos elementos que pensamos plantear como aporte al nuevo diseño curricular hay que considerarlos. • D1 ([330-334]): Tienen que considerar esa visión humanista • acorde a los nuevos tiempos. Esa visión, yo le decía a un profesor de biología, es una visión planetaria y el me decía no, más allá, porque cada día se descubren nuevas cosas, tú debes hablar de un ser universal, por que así lo abarca todo verdad, • D1 ([315-317]): Es una concepción humanista, creo que hay que fortalecerla. En ese momento el humanismo era el hombre como centro de proceso, pero es que ahora es el hombre del universo, como la orientación epistemológica 	<p>La formación de un hombre participativo, crítico, actor y gestor de su realidad” (UPEL, 1999: 22).</p>

Fuente: Autora

Componente 4: Propósitos del currículo

En esta investigación el componente Propósitos del Currículo, se refiere a las proposiciones que orientan la acción hacia la formación del docente que se plasman en el diseño curricular y se concretan en su desarrollo.

Criterio: Pertinencia de los Propósitos del Currículo.

El constructo Pertinencia de los propósitos del currículo, se define en la investigación como la correspondencia entre aquellos y el contexto en el cual opera el currículo de la UPEL. En tal sentido, en la entrevista a los docentes se formuló la pregunta: ¿Qué opina sobre los propósitos de currículo de la UPEL? Del análisis de las respuestas se desprendieron dos categorías: a) Correspondencia de los Propósitos con los retos actuales; y b) Suficiencia en formación pedagógica, tal como se define a continuación.

Categoría: Correspondencia de los Propósitos con los retos actuales

Los testimonios de los docentes entrevistados que generaron esta categoría revelan los planteamientos acerca de la correspondencia entre los propósitos del currículo de la UPEL y el contexto actual al cual sirve. A continuación se muestran tales testimonios.

TESTIMONIOS

D1 ([448-452]): Yo digo que habría que revisar el propósito, los criterios, los parámetros, los lineamientos y tendrías que revisar todas las fases: la planificación, diseño, evaluación, desarrollo de currículo para montar un nuevo currículo, un nuevo modelo, porque el modelo te puede, debería dar los lineamientos para hacerlo.

D2 ([181-186]): Mi preocupación como docente es ver si el que se está formando como docente, y el mismo formador tienen la claridad conceptual, metodológica para contribuir a lo que nos ha encargado el Estado y a la misión de la Universidad. Porque fíjate, ese es un elemento teórico muy significativo y creo que allí hay mucho problema con eso.

D1 ([150-153]): los retos que se plantea la educación superior y por supuesto las casas de formación docente, es dar respuesta a lo que nos está planteando una formación integral, transdisciplinaria y que además responda a una visión transmundial, transfronteriza.

D1 ([133-139]): los propósitos del diseño con respecto a la formación e inclusive para garantizar una formación integral, general y pedagógica básica y una formación específica, ves que hay un cerco hacia la súper especialización. No se ha comprendido realmente, que estamos formando un profesor, no un especialista en física, en matemática, atletas de alto rendimiento, artistas, traductores en idiomas

D1 ([142-144]): Ese modelo de formación tiende más hacia la especialización realmente, que hacia la formación del pedagogo

Fuente: Autora

El docente 1 ([448-451]) sostiene que los propósitos del currículo de la UPEL deben revisarse, argumentando ([150-153]) que no responden a los retos de la formación docente de hoy. El docente 2 ([181-186]) apoya las reflexiones anteriores y complementa la información indicando que los propósitos del currículo de la UPEL no responden a lo que el Estado venezolano ha encomendado a la universidad, ni a la misión de la UPEL.

Entre sus propósitos, la universidad (UPEL, 1999, p.27) plantea “Garantizar una formación integral general y pedagógica básica y una formación especializada equilibrada, con los aportes de los diferentes campos del conocimiento”. Sin embargo, pareciera que prevalece la especialización en diferentes áreas del conocimiento (física, deporte, idiomas, etc.) en detrimento de la formación del pedagogo, según la opinión del docente 1 ([133-139]), subraya que la formación

pedagógica debe ser el propósito fundamental de la Universidad. Estos razonamientos aluden a un enfoque de la formación marcadamente tradicional, y resultan coherentes con la tesis de Pérez (Gimeno y Pérez, 1995), en cuanto a que “[...] se confunde al docente con el especialista en diferentes disciplinas [...] concediéndose escasa importancia [...] a la formación pedagógica del docente.” (p. 400). Lo antes señalado permite concluir que en el modelo de formación docente de la UPEL prevalece la perspectiva de formación academicista-tradicional, que enfatiza el conocimiento de las disciplinas.

Categoría: Suficiencia en Formación Pedagógica

Los testimonios relacionados con esta categoría que se presentan a continuación, reflejan la preocupación de los docentes entrevistados por la problemática de la formación pedagógica en la UPEL, como institución responsable de la formación docente en nuestro país, tal como han venido exponiendo a lo largo de la entrevista.

TESTIMONIOS

D1 ([139-142]): Se deja casi de lado lo pedagógico. Los estudiantes le dicen a uno: yo que soy del área de pedagogía, profesora, que no le paremos mucho a esa materia pedagógica.

D3 ([167-174]): Entonces, yo creo que el esfuerzo tiene que estar más centrado hacia aspectos como, precisamente, el cómo enseñar. Cuando tú estas claro que tienes que saber cómo enseñar, el que enseña lo busca. Por su puesto, que no puede tener cero conocimientos en el qué enseñar, en el conocimiento de la disciplina, pero tú conciencia de lo que es la pedagogía y la didáctica, para mí es fundamental y creo que en eso estamos debilitados.

D2 ([159-166]): Tú los abor das con cualquier profesor o estudiantes en formación de la UPEL y les hablas de aportes del sistema pedagógico y te los confunden con didáctica y son cosas totalmente diferentes, mira es confundir la historia del hecho educativo con metodología, técnicas, con estrategias. Yo les explico, que aunque las líneas pedagógicas me determinan es aspecto didáctico, que la didáctica es una derivación de la pedagogía, que es su madre, no son gemelas.

D1 ([797-799]): se eliminó la didáctica. Entonces, un programa de formación, oye si no tengo la didáctica que es el pan nuestro de cada día.

Fuente: Autora

Los testimonios permiten apreciar la contradicción que se evidencia en el currículo de la UPEL, al no establecer prioridad en la formación centrada en lo “pedagógico”.que por el contrario parece subestimarse al punto que los estudiantes durante su carrera parecen “menospreciar” cuando es sustancial para su formación. En esta dirección, el docente 3 ([169-174]) resalta la prioridad de formar para la enseñanza, lo cual implica el cómo y el conocimiento en la disciplina, pero fundamentalmente estar consciente de la importancia de la pedagogía y la didáctica como referentes teóricos y prácticos de la acción docente, aspectos en los cuales el currículo de la UPEL evidencia debilidad.

Estas apreciaciones son refrendadas por el docente 2 ([159-166]) al aseverar que existe confusión tanto en los profesores como en los estudiantes de la UPEL, respecto a la pedagogía y la didáctica, pues no comprenden que la didáctica se deriva de la pedagogía, más no son gemelas.

Este desconocimiento de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la Pedagogía, también es reportada en la investigación de Becerra (2006), donde los docentes parecen tomar conciencia de que “entonces el problema es la pedagogía y la concepción de la matemática que se tenga” (pp. 261-262).

De acuerdo con estas reflexiones, las deficiencias en la formación pedagógica generan dificultades obvias en la enseñanza, en la comprensión, la producción y aplicación de conocimientos y saberes a situaciones determinadas, tal como lo expone Grossman (1988 citado en Sanjurjo, 2002), cuando concluye:

[...] que los profesores sin formación pedagógica encuentran difícil reconceptualizar la disciplina, hacerla más accesible, anticiparse al conocimiento de los alumnos y a las posibles dificultades, recurriendo frecuentemente a sus propias experiencias como alumnos. Es decir que la experiencia por sí misma no sirve [...]. (p.59)

Estos testimonios en cuanto a las deficiencias e insuficiencias relacionadas con los aspectos pedagógicos que prevalecen en el currículo de la UPEL, confirman la falta de correspondencia entre los propósitos del referido currículo y la perspectiva de

la formación docente más estrechamente vinculada con los saberes que le son inherentes: la Pedagogía, mientras que en lo declarativo se busca la construcción de una Pedagogía y un currículo venezolanos con la participación reflexiva y crítica del docente (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2003).

Así mismo, estos hallazgos confirman la presencia del modelo artesano-academicista que ha impregnado desde la tradición, la formación docente en el contexto latinoamericano, en cuanto a concebir la Pedagogía “como si no fuera también disciplinaria, como algo secundario, superficial e innecesaria. Parte del supuesto de que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela [...]” (Miranda, s/f., p.73).

Al contrastar las ideas antes expuestas, con el currículo de la UPEL, especialmente lo relacionado con el componente de formación pedagógica, se aprecia la insuficiencia en el tratamiento de la pedagogía y de de la didáctica.

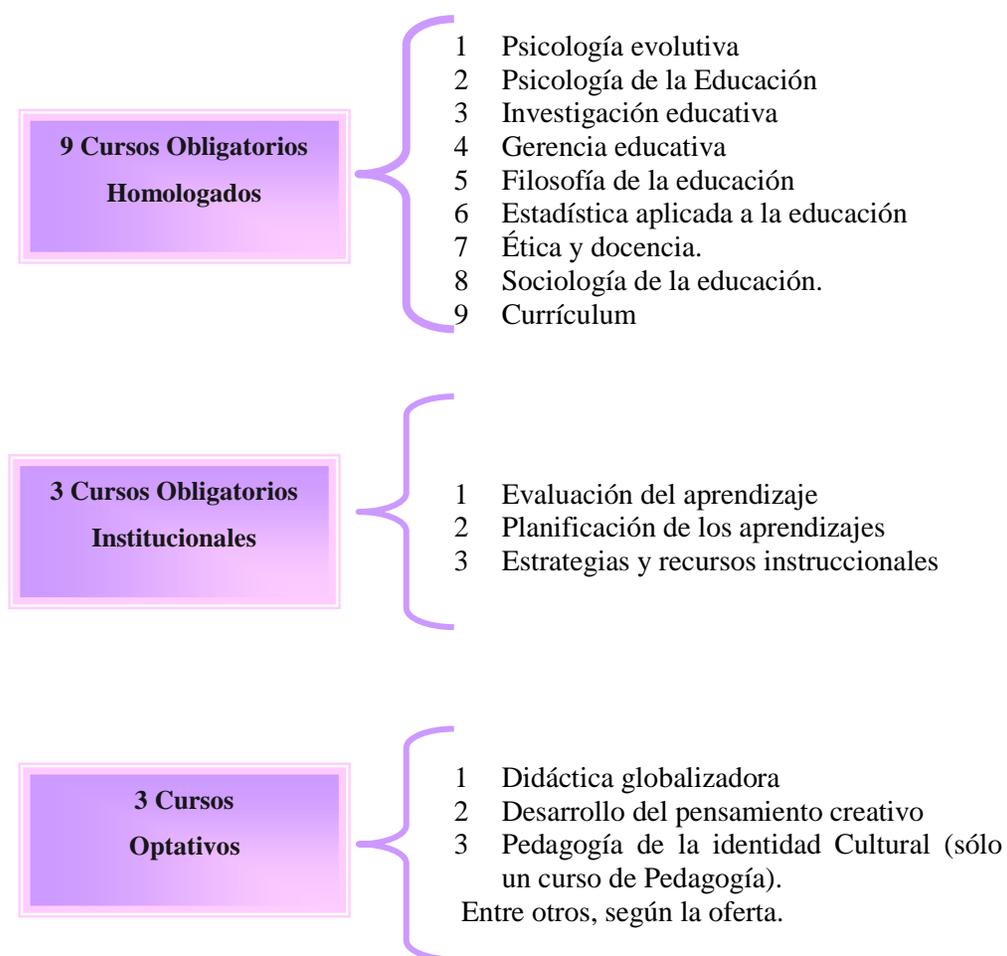
La disposición y organización de los cursos que forman parte de este componente (UPEL, 1999: 41), para un total de quince (15) cursos, confirman el planteamiento anterior, tal como se muestra en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 15

COMPONENTE DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Contempla en total 15 cursos

(Eje Didáctico)



Fuente: Autora

Tal como puede observarse, la Pedagogía como campo disciplinar está ausente y parece cumplirse lo señalado por Rodríguez (2004), en cuanto a que:

Nuestro currículum tradicional para la formación de docentes se basa en desconocer el contenido propio de la pedagogía y su condición de ciencia práctica, confundiéndola con la aplicación de conocimientos derivados de la psicología, de la administración y de la sociología, es decir, considerándola una disciplina de aplicaciones técnicas. (p.203)

Los tres cursos obligatorios institucionales “[...]constituyen el eje didáctico que suministra la base teórico instrumental requerida para el desempeño profesional”(UPEL, 1999, p.38), sin embargo, en la realidad de los planes de estudio y de la administración del diseño curricular de la UPEL, este planteamiento revela contradicción, tal como lo afirma el docente 1 ([797-799]) cuando señala:“Fíjate que en este diseño se dejó el eje didáctico, como parte de lo que había que darse, que lo conforman evaluación, planificación, estrategias y recursos. La didáctica se eliminó por completo. Algunas especialidades tienen didáctica como curso de la especialidad”.

De los cursos optativos que cada Instituto de la UPEL organiza y oferta según sus especificidades, se evidencia -según el docente 2- que “tenemos sólo un curso de pedagogía con una condición de optativo, esto me parece un pecado mortal, porque si algo hay que destacar es lo pedagógico”.

Los análisis anteriores conducen a interpretar que siguiendo los planteamientos de Posner (2001), no se revela consistencia entre el currículo oficial y el currículo operacional, pues el propósito formulado en el Documento Base: “Garantizar una formación [...] pedagógica básica [...]” se queda en una declaración, en virtud de que no se enseña pedagogía ni didáctica (con excepción de lo relacionado con la especialidad, en algunos casos), al tiempo que no se desarrolla conciencia en el estudiante acerca de la importancia de la pedagogía y la didáctica en su formación como docente, según lo expresa el docente 1 ([139-142]). Además, se reitera lo señalado en páginas anteriores al referirnos al currículo nulo, es decir, aquello que se

debe enseñar pero no se enseña y un currículo oculto que parece enseñar que la pedagogía no es importante.

Resulta significativo destacar que la formación “pedagógica”, repercute decididamente en el tipo de identidad del profesional de la docencia y consecuentemente, en la práctica docente que desempeña. Si bien es cierto que en el currículo de la UPEL se explicita un perfil que responde a principios de selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos que se estiman válidos, pues responden a la cultura académica y curricular predominante, a las relaciones de poder y al control social, desde la perspectiva antes tratada de Bernstein (1994,1995), no es menos cierto que se está configurando una distribución del trabajo, donde el docente egresado en su ejercicio profesional al no disponer de la teoría pedagógica, que le otorga potencialidades para la enseñanza desde la práctica, la investigación, el desarrollo y comprobación de teorías, de hipótesis de trabajo en colectivo, puede convertirse en un reproductor de tareas y conocimientos impuestos por la jerarquía escolar en términos de Apple (1996).

Se puede entonces concluir con base en lo expuesto, que el currículo de la UPEL está construyendo un ser y hacer docente, a partir de representaciones sociales que el estudiante en formación asume como “enseñanzas implícitas” (Jackson, 1999), en las cuales la pedagogía queda casi inexistente, de modo que se generan creencias, conocimientos, saberes, actitudes, imágenes, que constituyen una impronta que se revela en su actuación profesional futura. Desde esta perspectiva, queda “[...] el proceso de formación legitimado por los propios formadores porque el abigarrado normalismo positivista devenido en instrumentalismo pedagógico está presente en el imaginario de los docentes y alumnos” (Tello, 2004, p.3). Por los análisis precedentes se concluye que los propósitos del currículo de la UPEL, no tienen pertinencia desde la perspectiva trazada.

CUADRO 7
Resumen del componente Propósitos del Currículo

PROPÓSITOS DEL CURRÍCULO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
<p align="center">PROPÓSITOS DEL CURRÍCULO</p>	<p align="center">Se refiere a proposiciones que orientan la acción hacia la formación del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([448-452]): Yo digo que habría que revisar el propósito, los criterios, los parámetros, los lineamientos y tendrías que revisar todas las fases: la planificación, diseño, evaluación, desarrollo de currículo para montar un nuevo currículo, un nuevo modelo, porque el modelo te puede, debería dar los lineamientos para hacerlo. • D2 ([181-186]): Mi preocupación como docente es ver si el que se está formando como docente, y el mismo formador tienen la claridad conceptual, metodológica para contribuir a lo que nos ha encargado el Estado y a la misión de la Universidad. Porque fíjate, ese es un elemento teórico muy significativo y creo que allí hay mucho problema con eso. • D1 ([150-153]): los retos que se plantea la educación superior y por supuesto las casas de formación docente, es dar respuesta a lo que nos está planteando una formación integral transdisciplinaria y que además responda a una visión transmundial, transfronteriza. • D1 ([133-139]): los propósitos del diseño con respecto a la formación e inclusive para garantizar una formación integral, general y pedagógica básica y una formación específica, ves que hay un cerco hacia la súper especialización. No se ha comprendido realmente, que estamos formando un profesor, no un especialista en física, en matemática, atletas de alto rendimiento, artista, traductor en idiomas. • D1 ([142-144]): Ese modelo de formación tiende más hacia la especialización realmente, que hacia la formación del pedagogo. 	<p>“Garantizar una formación (...) pedagógica básica y una formación especializada equilibrada [...]” (UPEL,1999:27).</p>

CUADRO 7

Resumen del componente Propósitos del Currículo (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
		<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([139-142]): se deja casi de lado lo pedagógico. Los estudiantes le dicen a uno: yo que soy del área de pedagogía, profesora, que no le paremos mucho a esa materia pedagógica. • D2 ([159-166]): Tú los abor das con cualquier profesor o estudiantes en formación de la UPEL y les hablas de aportes del sistema pedagógico y te los confunden con didáctica y son cosas totalmente diferentes, mira es confundir la historia del hecho educativo con metodología, técnicas, con estrategias. Yo les explico, que aunque las líneas pedagógicas me determinan el aspecto didáctico, que la didáctica es una derivación de la pedagogía, que es su madre, no son gemelas • D3 ([167-174]): Entonces, yo creo que el esfuerzo tiene que estar más centrado hacia aspectos como, precisamente, el cómo enseñar. Cuando tú estas claro que tienes que saber cómo enseñar, el que enseña lo busca. Por su puesto, que no puede tener cero conocimientos en el qué enseñar, en el conocimiento de la disciplina, pero tú conciencia de lo que es la pedagogía y la didáctica, para mí es fundamental y creo que en eso estamos debilitados. • D1 ([797-799]): se eliminó la didáctica. Entonces, un programa de formación, oye si no tengo la didáctica que es el pan nuestro de cada día. 	

Fuente: Autora

Componente 5: Perfil del egresado

El componente Perfil del egresado se considera en este estudio “como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendentes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas” (Díaz et. al, 2000, p.87-88). Se preguntó a los docentes entrevistados ¿Qué opina del perfil (de la UPEL)?.

El análisis de los testimonios generó relaciones que derivaron en dos criterios: 1) Tipo de perfil; y 2) Pertinencia del perfil. A partir de éstos se organizaron las categorías siguientes: a) Perfil Profesional; y b) Actualización del Perfil, tal como se definen a continuación.

Criterio 1: Tipo de perfil

Con base en las opiniones de los docentes se analizó el tipo del perfil del egresado que prevalece en el currículo de la UPEL.

Categoría: Perfil profesional

Con esta categoría se plasmó la tipología de perfil general sobre la base de los testimonios de los docentes entrevistados, los cuales se muestran a continuación.

TESTIMONIOS

D1 ([538-541]: Fíjate que ellos te hablan del perfil, sólo un perfil profesional. El documento base donde se refiere al perfil, dice que la universidad orienta su acción hacia la formación de profesionales de la docencia:

D2 [352-353]: Fíjate, si nosotros vemos el perfil general que presenta la UPEL, porque la UPEL

TESTIMONIOS

D3 [102-103]: Allí, hay un perfil propio de acuerdo a la especialidad y el diseño curricular tiene un perfil profesional general,

D3 (100-101): su perfil por competencia y en el documento base, el perfil no está explícito por competencia, esta realmente por cada especialidad.

D3 (105-108): Lo único es que la tendencia actual pretende una organización por competencia, donde se plantean los indicadores de esas competencias, indicadores de logros y en esos términos no está explícito en este diseño curricular.

D2 [(357-362)]: Cuando nosotros comparamos el de la UPEL con la Bolivariana, allí aparecen elementos políticos e ideológicos, que en el de nosotros no están explícitos. Pero, cuando tú le aplicas el análisis de contenido al diseño y al documento base, hay elementos ideológicos, porque yo digo que todo ser humano tiene ideología porque si no está muerto.

D2 [(367-371)]: fíjate que en los periódicos la gente dice que se quiere ideologizar, pero siempre la hubo, fíjate lo que dijo Althusser y Vasconi “La escuela y la Educación son aparatos ideológicos del estado”, eso no es nuevo, ya lo escuchamos hace mucho tiempo.

Los docentes entrevistados coinciden en sus opiniones al caracterizar el perfil contemplado en el diseño curricular, como perfil general, en concordancia con el análisis del discurso pedagógico del diseño curricular, en el cual se revela un perfil denominado “Perfil Profesional”, que presenta once (11) enunciados generales que aluden a la “formación de profesionales de la docencia” (p.31), los cuales no están estructurados por áreas de formación, ni en características de la personalidad o actitudinales. Sin embargo, el docente 3 ([100-101]) aclara que no se trata de un perfil por competencias. En efecto, al analizar el perfil profesional plasmado en el referido diseño no se evidencian las competencias ocupacionales, académicas y de personalidad como tampoco se expresan, a decir de Fernández (2004):

las características laborales de las competencias pretendidas tanto por el cargo a desempeñar como por el empleador. El mismo refleja las exigencias del mercado ocupacional en términos de los requisitos que definan conocimientos, destrezas, habilidades sintetizadas en competencias requeridas por el ejercicio de las distintas profesiones. (p. 127)

Adicionalmente, el docente 3 (105-108) aclara que la tendencia actual procura la organización por competencias con sus correspondientes indicadores de logro, lo cual no está explícito en el diseño curricular de la UPEL y además no se explicitan los elementos políticos e ideológicos, no obstante, asegura que con un análisis de contenido es posible identificarlos. (Docente 2 [357-362]).

Además [(367-371)], justifica la necesidad de la expresión explícita de los supuestos políticos e ideológicos en el perfil, argumentando desde las tesis de Althusser (1974) y Vasconi (1975), en el sentido que “la escuela y la educación son aparatos ideológicos del estado”.

Estas reflexiones permiten recordar que los contenidos curriculares están determinados por el control del conocimiento que ejercen instancias ideológicas, políticas, culturales, económicas y sociales en la toma de decisiones y determinaciones curriculares (Apple, 1984; Magendzo, 1991; Giroux, 1997). Adicionalmente, ello supone tener presente que los maestros no pueden ser eunucos políticos (Prieto, 1976), pues el ser y el hacer de la profesión docente exige compromiso político e ideológico para realizar la acción emancipadora y transformadora que reclama la historia, la sociedad y la educación.

Por lo antes expuesto y tal como expresa Díaz (2000), los requisitos formales que imponen los modelos curriculares a las instituciones, se deben analizar “para que no se conviertan en encubridores ideológicos y provoque el abandono de análisis político-económicos” (p.26), pues la dificultad para ubicarse en el devenir histórico de la sociedad, genera la imposición de discursos que encubren su ideología con la pretensión de dar cuenta de la realidad actual (Zemelman, 1998).

Finalmente, sobre la base del análisis del discurso pedagógico del Perfil Profesional (UPEL, 1999, pp. 31-32) y tomando en cuenta que la formulación de dichos perfiles comporta una síntesis técnico curricular del análisis previo que se lleva a cabo en las bases del currículo, se puede interpretar lo siguiente:

El perfil profesional de la UPEL no se sustenta en tal síntesis y además ello parece corresponder con los análisis anteriores referidos específicamente la categoría

Bases Contextualizadas (análisis del contexto) y la categoría Actualización de los Fundamentos del Currículo, en el cual se reveló su escasa pertinencia. Por ello, es imperativo el proceso de revisión y modificación del perfil profesional que necesita emprender la Universidad así como emprender “El análisis de las bases y la elaboración de los fundamentos del currículo conforman la plataforma de la cual se derivarán tanto los objetivos como los perfiles de un diseño curricular” (Fernández, 2004, p.123).

Criterio 2: Pertinencia del perfil del egresado.

Este criterio emergió de las categorizaciones de las respuestas aportadas por los docentes entrevistados, al preguntarles acerca de la vigencia del perfil del egresado, las cuales se organizaron en la categoría: Actualización del Perfil del egresado. El constructo “pertinencia del perfil del egresado” alude en esta investigación a la correspondencia existente entre aquel y el contexto actual en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL.

Categoría: Actualización del perfil

El análisis de esta categoría se sustentó en la preocupación que expresaron los docentes entrevistados por el desfase que presenta el perfil del egresado de la UPEL con respecto a la realidad del país, situación que tiene incidencia en la formación del docente y por ende, en su ejercicio profesional. Seguidamente, se muestran los testimonios de los docentes que soportan el análisis correspondiente.

TESTIMONIOS

D1 ([536-538]): En cuanto al perfil, yo creo que el perfil del docente egresado de la UPEL se quedó en el aparato.

D2 ([456- 458]) Esto nos dice entonces, hay que revisar el perfil y hay que adecuarlo a los planes de estudio y hay que rediseñarlos.

D2 ([458-465]) Esto nos obliga a una ruptura completa, decidida e irrevocable con una tendencia escolar y escolarizante, que es esa tendencia a la clase, esa tendencia academista a meter contenido en la cabeza de uno de esos muchachos, sin crítica y sin saber para que me va servir esto, porque no es acumular conocimiento, aquello que Freire llamó la “educación bancaria”, que es depositar, depositar, depositar, hay gente que te repite como loro y no sabe que está diciendo, para qué me sirve esto.

D1. ([562- 565]) Nosotros no estamos hablando de una construcción y reconstrucción de los saberes, que es lo que nos piden hoy, nos hablan de reconstruir los estilos, pero no nos están diciendo que hay que construir nuevas cosas y que hay que transformarlas,

D1. ([566- 569]) más que de una articulación reflexiva, es una articulación de conocimiento, pero es la solución de problemas lo que necesitamos hoy, y esto no está en el documento base.

D2 ([408-413]) Ahora, cuando tú me dices ese perfil está respondiendo a lo que pide el sistema educativo actual. No. Fíjate que ya la UPEL, tomó la medida de no permitir ingresos a Educación Preescolar ni a Educación Integral, porque estamos hablando de escuelas bolivarianas, entonces cada quien va por un rumbo diferente.

D1 ([577-578]) pero yo no conozco el Proyecto Educativo.

D1 ([583-587]) Resulta que hoy, nos hablan de proyectos comunitarios, no de proyectos educativos, parece que lo comunitario está primero que lo educativo, pero para nosotros sigue estando lo educativo y lo institucional, ¿y el entorno de la ley, entonces dónde queda?

D1 (550- 554) Cuando hablamos de conocimiento la gente se va casi a lo único, lo científico, pero los saberes te abren los espacios, los saberes universales, los saberes científicos, el saber popular, que hoy te exige que se nos da, pero que aquí no se declara por ninguna parte

D3 ([154- 155]). Yo pienso y he llegado a la conclusión de que quizá ha habido mucha preocupación en la formación especializada.

D1 ([133-139]) Desde cuando tú le dices, por ejemplo, los propósitos del diseño con respecto a la formación e inclusive para garantizar una formación integral, general y pedagógica básica y una formación específica, ves que hay un cerco hacia la súper especialización. No se ha comprendido realmente, que estamos formando un profesor, no un especialista en física, en matemática, atletas de alto rendimiento, artistas, traductores en idiomas,

D1 ([588-590]) La misión de la universidad desde que salió el documento base, ha cambiado como tres veces.

D1 ([595-597]) Ahora, salió otra misión en el Plan de Desarrollo. Se supone que la misión debemos elaborarla entre todos. Yo no participé en la construcción de esa misión.

D1 ([555-560]) tener actitudes favorables y reflexivas de liderazgo consciente, pero resulta y pasa que, esas actitudes de liderazgo favorables y reflexivas, las debemos tener con intención de ser protagónicas y reflexivos. Eso no está aquí en el documento base. Ya no hay actores de reparto, todos somos actores principales, eso no aparece aquí,

D1 ([569-575]) Consciente de las implicaciones éticas. ¿Cómo vamos a estar conscientes de las implicaciones éticas, si ni siquiera manejamos las cuatro dimensiones éticas de la libertad, el diálogo y el respeto que no están expresados en el documento? Yo siento que un diseño curricular, debe de estar muy bien centrado en el hombre y en el universo, pero además centrado en el compromiso ético, con las dimensiones éticas bien claritas,

El docente 1 ([536-538]) destaca que el perfil del egresado está desfasado respecto al contexto actual venezolano, haciendo un análisis detallado (que se presenta en el desarrollo de esta categoría) del contenido de la sección alusiva plasmada en el diseño curricular (UPEL, 1999: 31).

Esta posición coincide con docente 2 ([456- 458]) cuando sostiene que el perfil debe ser revisado, argumentado ([458-465]) la necesidad de romper con la tendencia escolarizante, academicista y sus implicaciones en la formación de un docente acrítico, que acumula conocimientos y no relaciona el para qué con el qué aprende.

Perspectiva ésta que corrobora el planteamiento del docente 1 ([562- 565]) al referirse al texto del diseño curricular (UPEL, 1999: 31), donde se lee: “Preparados para interpretar y comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y reconstruir estilos formativos orientados hacia la articulación reflexiva del conocimiento universal con las diversidades de nuestro contexto socia-histórico y cultural”. En su testimonio el docente 1 expresa que en este contenido se menciona la “reconstrucción de estilos formativos”, sin embargo, afirma que actualmente la educación nos exige la construcción y transformación de nuevos elementos en lugar de rediseño.

Así mismo, el docente 1 ([566-569]) asume categóricamente que en lugar de una “articulación reflexiva”, lo que hoy necesitamos es la articulación de conocimientos para la solución de problemas, perspectiva que no se presenta en el perfil de la UPEL. Estos planteamientos sugieren la necesidad de favorecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento complejo (Morin, 1994) y un aprendizaje que les forme para producir conocimientos y saberes con un enfoque interdisciplinario que contribuya a “desarrollar en ellos un pensamiento humanista y científico y por demás creador, que les permita adaptarse a los cambios de contexto y abordar problemas de interés social desde la óptica de varias disciplinas [...]” (Álvarez, s.f., p.2).

Al referirse a la actualización del perfil del egresado de la UPE, el docente 2 (408-413) asevera que no responde a las exigencias del sistema educativo venezolano actual, pues éste está fundamentado en la educación bolivariana, en tanto que la Universidad no orienta la formación del formador desde esta perspectiva.

Por ello la UPEL, afirma el docente 2 ([408-413]), decidió la suspensión de la matrícula en las especialidades de Educación Preescolar y Educación Integral. Esta evidencia del desfase entre el perfil del egresado de la UPEL y los diseños curriculares de los niveles educativos donde debe ejercer el docente egresado, justifica la afirmación del docente 1 ([577-578]), acerca del perfil profesional plasmado en el diseño curricular en el cual se alude al “proyecto educativo de la Institución” que, a la fecha, no se ha elaborado en la Universidad. De lo que se infiere que el currículo de la UPEL no obedece a tal proyecto.

Aunado a ello, el docente 1 ([583-587]) esgrime el argumento de que actualmente la educación en nuestro país visualiza los proyectos comunitarios, mientras que la UPEL todavía se circunscribe al concepto de “proyecto educativo”. Se reitera en el discurso del documento de la UPEL, un enfoque parcelado de la educación al no asumir la formación con visión de totalidad como proyecto social que responde a las necesidades de la comunidad en la cual se desarrolla.

Al referirse al perfil profesional, el diseño (UPEL, 1999: 31), plantea el deber ser de un egresado: “ Con dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de

las áreas del conocimiento, modalidad o campo de especialización que su vocación y aptitudes le han orientado a seleccionar como eje central de su acción formativa y educativa”, sin embargo el docente 1 [(550- 554)] fija su posición dando preeminencia al saber, ante la idea generalizada de reconocer sólo el conocimiento científico como tradicionalmente se ha concebido, en lugar de considerar la diversidad de saberes (universal, científico y el popular) que UPEL no declara. Estos análisis conducen a ubicarnos en los planteamientos de Ramírez (2006), quien sostiene que,

[...] el saber ‘oficial’ del siglo XX excluyó por principio todo saber valorativo, y cuando lo admitía lo hacía de mala gana, ‘como ciencia aplicada’ y colocada en un nivel de inferior importancia. El positivista privilegió siempre la ‘ciencia básica’ [...] reclamando que solo ese saber positivo, el que mostraba ‘las cosas tal como son’, podía calificarse como el auténticamente científico. (p.44)

La visión positivista ha conducido la formación del docente por los caminos de una marcada especialización. El currículo de la UPEL no escapa de esta problemática que es reflejada por el docente 3 ([154- 155]).

Al correlacionar los planteamientos anteriores resalta la tendencia hacia la especialización, contrario a la tendencia actualizada. Se puede hacer notar que al privilegiar la especialización en la formación del docente, nos lleva a recordar que la educación está impregnada de sesgos sociales que se arraigan en lo atinente a la transmisión y adquisición, instaurados en el sistema educativo, tal como lo sostiene Bernstein (1997). Consideramos relevante señalar que la orientación hacia la especialización en el currículo para formar el docente, va en dirección contraria a la misión de la UPEL, la cual declara la intención de alcanzar la formación integral del docente, de manera que una formación que conduce hacia la especialización resulta una contradicción.

Respecto a la misión de la UPEL, el docente 1 ([588-590]) alude a un aspecto del Perfil Profesional declarado en el diseño curricular (UPEL, 1999, p.31) tal como se expone a continuación: “Conscientes de la misión y compromiso socializador y

cultural de la escuela, de la insurgencia de nuevos escenarios educativos, pedagógicos y saberes, los cuales implican el desarrollo de valores y prácticas diversas”. Este formador plantea que la misión existente para el momento de la construcción del diseño curricular vigente de la UPEL, ha sido modificada en varias oportunidades, lo cual revela que el currículo no responde a la misión actual de la universidad, es decir, se evidencia otro elemento de contradicción en el diseño curricular. Ello se explica porque el diseño curricular debe obedecer a la misión de la UPEL. El diseño actual data de 1996, en tanto que la misión de la Universidad se modificó recientemente.

De modo que, si se considera que el currículo operativiza la visión y la misión de la Universidad, al tiempo que las mismas imprimen dirección al proyecto de formación del docente, advertimos las consecuencias desfavorecedoras que denotan para la transformación curricular de la UPEL, el hecho que el actual diseño se concibió con base en una vieja misión que hoy no tiene vigencia.

Adicionalmente, destaca el docente 1 ([595-597] que la actual definición de la misión no es el producto de la participación de la comunidad universitaria. De lo que se infiere que no es consensuada democráticamente entre las diversas instancias de la universidad.

Además (como señala en su testimonio [555-560]), si el perfil expresa que los profesionales de la docencia “Con actitudes favorables y reflexivas [...] liderazgo [...]”, estas actitudes favorables y reflexivas deben estar dirigidas al ejercicio de un liderazgo protagónico y reflexivo. Esta perspectiva resulta significativa en razón de que favorecer el desarrollo de dichas competencias en la formación del docente contribuiría al logro del papel de la Universidad del siglo XXI que se plasma en las “Políticas de Docencia” (UPEL, 2000, p.18): “[...] y que propicia la identificación, la discusión y el análisis de los grandes problemas de nuestra sociedad. Al mismo tiempo que genera soluciones que reafirman su protagonismo en los procesos de transformación social”.

A la luz de estas consideraciones anteriores, se pueden apreciar contradicciones entre el perfil profesional plasmado en el diseño curricular y las Políticas de Docencia

de la Universidad, aquel va en dirección contraria a éstas. Ello se explica probablemente, porque el diseño curricular se aprobó en 1996 y las Políticas de Docencia en el 2000.

En cuanto a la formación de docentes “Conscientes de las implicaciones éticas [...]” (p. 31) plasmado en el perfil profesional del diseño curricular, el docente 1 ([569-575]) advierte la dificultad de que el docente en formación pueda estar consciente de las implicaciones éticas en su desempeño, pues el diseño referido no expresa explícitamente las dimensiones éticas como libertad, diálogo, respeto, entre otras.

La investigación de Becerra (2006), confirma las implicaciones de las deficiencias de la formación en ética y valores, cuando reporta en sus hallazgos que “Se resalta de igual manera, la escasa importancia otorgada en las clases de matemática a la formación de valores ciudadanos y de convivencia” (p.274). Si se analizan estos vacíos en materia de ética y valores evidenciados en el perfil y se contrastan con el discurso pedagógico expuesto en los Propósitos del Currículo (UPEL, 199), donde se lee: “Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético [...] y eficiente de la docencia en el marco de la política nacional de Formación Docente” (p. 27), se puede concluir que el diseño no es coherente con sus intenciones, al no mostrar eficiencia interna entre el perfil profesional y los propósitos del currículo.

Así mismo, el currículo de la UPEL no forma el docente para su ejercicio profesional en “el marco de la política nacional de Formación Docente” (p. 27), por cuanto revela contradicción entre la formación que ofrece la Universidad y la formación del docente que demanda el país, en el contexto del sistema educativo actual. Expresión de ello puede ser la suspensión de las Especialidades de Educación Preescolar y Educación Integral aludida precedentemente por el docente 2.

Finalmente, se concluye con una reflexión acerca de la problemática de los perfiles en la educación superior planteada por López (2001), quien señala que “Estos perfiles gozan de una validez generalizada que parece más el cumplimiento de un requisito legal que la posibilidad de generar y potenciar procesos de desarrollos

académicos pertinentes” (p.138). A modo de cierre, el cuadro siguiente permite visualizar un resumen del contraste realizado entre el referente teórico, los testimonios y el diseño curricular analizado, como soporte de los planteamientos antes expuestos.

**CUADRO 8.
RESUMEN DEL COMPONENTE PERFIL DEL EGRESADO**

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PERFIL DEL EGRESADO	<p>Se define “como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de acción (emanados de la realidad social y de la propia disciplina) tendentes a la solución de las necesidades sociales previamente advertidas” (Díaz et. al, 2000, p.87-88). Ello supone tener presente que los maestros no pueden ser eunucos políticos (Prieto, 1976), pues el ser y el hacer de la profesión docente exige compromiso político e ideológico para realizar la acción emancipadora y transformadora que reclama la historia, la sociedad y la educación.</p> <p>Expresa Díaz (2000), los requisitos formales que imponen los modelos curriculares a las instituciones, se deben analizar “para que no se</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D2 [352-353]: Fíjate, si nosotros vemos el perfil general que presenta la UPEL, porque la UPEL • D3 [102-103]: Allí, hay un perfil propio de acuerdo a la especialidad y el diseño curricular tiene un perfil profesional general, • D3 (100-101): su perfil por competencia y en el documento base, el perfil no está explícito por competencia, esta realmente por cada especialidad. • D3 [(105-108)]: Lo único es que la tendencia actual pretende una organización por competencia, donde se plantean los indicadores de esas competencias, indicadores de logros y en esos términos no está explícito en este diseño curricular. • D2 ([357-362]): Cuando nosotros comparamos el de la UPEL con la Bolivariana, allí aparecen elementos políticos e ideológicos, que en el de nosotros no están explícitos. Pero, cuando tú le aplicas el análisis de contenido al diseño y al documento base, hay elementos ideológicos, porque yo digo que todo ser humano tiene ideología porque si no está muerto. • D2 [(367-371)]: fíjate que en los periódicos la gente dice que se quiere ideologizar, pero siempre la hubo, fíjate lo que dijo Althusser y Vasconi. “La escuela y la 	

CUADRO 8.
RESUMEN DEL COMPONENTE PERFIL DEL EGRESADO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
<p>PERFIL DEL EGRESADO</p>	<p>conviertan en encubridores ideológicos y provoque el abandono de análisis político-económicos” (p.26)</p> <p>Estos planteamientos sugieren la necesidad de favorecer en los estudiantes el desarrollo del pensamiento complejo (Morin, 1994)</p>	<p>Educación son aparatos ideológicos del estado”, eso no es nuevo, ya lo escuchamos hace mucho tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 ([536-538]): En cuanto al perfil, yo creo que el perfil del docente egresado de la UPEL se quedó en el aparato. • D2 ([456- 458]): Esto nos dice entonces, hay que revisar el perfil y hay que adecuarlo a los planes de estudio y hay que rediseñarlos. • D2 ([458-465]): Esto nos obliga a una ruptura completa, decidida e irrevocable con una tendencia escolar y escolarizante, que es esa tendencia a la clase, esa tendencia academista a meter contenido en la cabeza de uno de esos muchachos, sin crítica y sin saber para que me va servir esto, porque no es acumular conocimiento, aquello que Freire llamó la “educación bancaria”, que es depositar, depositar, depositar, hay gente que te repite como loro. • D1. ([562- 565]): Nosotros no estamos hablando de una construcción y reconstrucción de los saberes, que es lo que nos piden hoy, nos hablan de reconstruir los estilos, pero no nos están diciendo que hay que construir nuevas cosas y que hay que transformarlas, • D1. ([566- 569]): más que de una articulación reflexiva, es una articulación de conocimiento, pero es la solución de problemas lo que necesitamos hoy, y esto no está en el documento base. • D2 ([408-413]): Ahora, cuando tú me dices ese perfil está respondiendo a lo que pide el sistema educativo actual. No, Fíjate que ya la UPEL, tomó la medida de no permitir ingresos a Educación Preescolar ni a Educación Integral, porque estamos hablando de escuelas bolivarianas, entonces cada quien va por un rumbo diferente 	<p>“ Con dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de las áreas del conocimiento, modalidad o campo de especialización que su vocación y aptitudes le han orientado a seleccionar como eje central de su acción formativa y educativa” (p.31),</p>

CUADRO 8.

RESUMEN DEL COMPONENTE PERFIL DEL EGRESADO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PERFIL DEL EGRESADO	Al privilegiar la especialización en la formación del docente, nos lleva a recordar que la educación está impregnada de sesgos sociales que se arraigan en lo atinente a la transmisión y adquisición, instaurados en el sistema educativo, tal como lo sostiene Bernstein (1997).	<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([577-578]): pero yo no conozco el Proyecto Educativo. • D1 ([583-587]): Resulta que hoy, nos hablan de proyectos comunitarios, no de proyectos educativos, parece que lo comunitario está primero que lo educativo, pero para nosotros sigue estando lo educativo y lo institucional, ¿y el entorno de la ley, entonces dónde queda? • D1 (550- 554): Cuando hablamos de conocimiento la gente se va casi a lo único, lo científico, pero los saberes te abren los espacios, los saberes universales, los saberes científicos, el saber popular, que hoy te exige que se nos da, pero que aquí no se declara por ninguna parte 	

Fuente Autora.

Componente 6: Organización y estructura curricular

La organización curricular “se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos [curriculares] para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos [o en proyectos], según el plan curricular adoptado” (Díaz et. al., 2000: 112), en tanto que la estructura curricular según los autores precitados “consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera” (p.112). Los docentes entrevistados fueron interrogados con relación a: ¿Qué opina de la organización y la estructura curricular de la UPEL? Las opiniones obtenidas se organizaron atendiendo a dos (02) criterios:

1) Pertinencia de la organización y estructura curricular; y 2) Eficiencia Interna de la organización y estructura curricular..

Asimismo, se derivaron las categorías siguientes: 1) Interdisciplinariedad en la organización y estructura curricular; 2) Relación teoría-práctica en la Organización y Estructura Curricular; 3) Coherencia en prelaiones; 4) Actualización del enfoque unidad crédito; y 5) Integración del conocimiento en la Organización y Estructura Curricular.

A continuación se muestran en el cuadro 9, las relaciones generadas respecto al componente organización y estructura curricular con los criterios y categorías derivadas de los testimonios.

CUADRO 9.
COMPONENTE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA CURRICULAR.
CRITERIOS Y CATEGORÍAS.

COMPONENTE	CRITERIOS	CATEGORÍAS
Organización y Estructura Curricular	1. Pertinencia de la Organización y estructura curricular 2. Eficiencia interna de la organización curricular	1.1. Interdisciplinariedad en la organización y estructura curricular. 1.2. Relación teoría-practica en la en la organización y estructura curricular. 1.3. Coherencia en prelaiones 1.4. Actualización del enfoque unidad crédito Integración del conocimiento en la organización y estructura curricular.

Fuente: Autora

Criterio 1: Pertinencia de la organización y estructura curricular

A partir de este criterio se desprendieron las categorías siguientes: 1) Interdisciplinariedad en la organización y estructura curricular; 2) Relación teoría-práctica en la organización y estructura curricular; 3) Coherencia en prelaaciones; y 4) Actualización del enfoque unidad crédito, las cuales están respaldadas con las citas textuales de los docentes. El constructo pertinencia de la organización y estructura curricular se refiere en esta investigación a la correspondencia existente entre aquellas y el contexto en el cual se desarrolla el currículum de la UPEL.

Categoría 1.1: Interdisciplinariedad en la organización y estructura curricular

A continuación se muestran los testimonios de los docentes entrevistados que respaldaron esta categoría.

TESTIMONIOS

D1 ([785]) Hay una estructura por componentes curriculares, cuatro componentes,

D3 ([204-206]). Si nosotros vemos la organización del diseño curricular de la UPEL, que es un diseño estructurado por componente fundamentalmente, tiene cuatro componentes

D1 ([784-789]) Hay una estructura por componentes curriculares, cuatro componentes, será que, ¿hay que crear otro componente?, un componente de articulación, interrelación, de comunidad, no se, pero algo habrá que hacer porque como están divididos, cada quien está, como por su lado.

D3 ([218-220]). Nosotros tenemos los cuatro componentes que están digamos separados con fines didácticos, pero realmente ellos en la práctica debieran estar integrados.

D2 ([254-259]). Comparé la Bolivariana con nosotros: su carrera tiene cuatro años de duración y la de nosotros cinco, ellos empiezan con un proyecto de vida, me parece bien importante porque allí se establece de manera personal, individual, cuáles son sus potenciales, sus debilidades, esto se proyecta en el tiempo y se trabaja con todos los recursos para lograr su meta.

Los docentes 1 ([785]) y 3 ([204-206]) coinciden al expresar que la estructura de la organización curricular se caracteriza por la presencia de cuatro (04) componentes curriculares. El docente 1 ([784-789]) expresa su preocupación manifestando que estos componentes están divididos, propiciando desintegración entre los actores del currículo y por ende, en la formación del docente, asimismo resalta la necesidad de su revisión. El docente 3 ([218-220]) reafirma el planteamiento anterior, destacando que los componentes están separados y que deberían estar integrados en la práctica.

En efecto, se trata de una estructura tradicional donde cada componente (formación general, formación pedagógica, formación especializada, práctica profesional) está conformado por una lista de cursos, asignaturas, fases (en el caso del componente de Práctica Profesional) o actividades de extensión electivas, es decir, se trata de una organización curricular de carácter disciplinario, pues las disciplinas no se integran para ofrecer una formación interdisciplinaria, contrario a lo que plantea Fernández (2004), en cuanto a que:

Actualmente se estima conveniente organizar los planes de estudio como integración en lugar de agrupaciones de materias en ciclos o niveles básicos y de especialización. [Esta organización] responde a criterios según los cuales la práctica va después de la teoría. [A los estudiantes] se les refuerza el criterio según el cual la teoría precede a la práctica y se constituyen dos ámbitos sin ninguna vinculación. (p. 202)

De manera que, se trata de una articulación horizontal y vertical de los componentes que conforman el currículo de la UPEL, que favorece procesos de aprendizaje, enseñanza e investigación desintegrados, aislados, descontextualizados, que no conllevan a la formación integral y global del docente.

En cuanto a la duración de la carrera docente, el docente 2 ([254-259]) compara el diseño curricular de la Universidad Bolivariana con el de la UPEL, afirmando que el primero presenta una duración de cuatro años, mientras que el segundo tiene una

duración de cinco años, tal como se establece en el diseño curricular correspondiente, además de contemplar la etapa intermedia de egreso (Salida Intermedia) con una duración de seis períodos académicos” (p.42). Con la intención de organizar la carrera en un tiempo de cuatro (04) años, se han promovido diversos análisis en el seno de la universidad, pero aun no se ha generado la toma de decisiones orientadas hacia el cambio.

Categoría 1.2: Relación teoría-práctica en la organización y estructura curricular

TESTIMONIOS

D2 ([267-272]) Eso lo hace la Bolivariana, el proyecto de vida nos plantea una duración de la carrera de cuatro años, con una conexión desde el primer semestre con la realidad social y educativa. En el caso nuestro (UPEL), creo que es en el tercero o cuarto semestre donde se ubica la primera fase, la práctica Profesional.

D2 ([278]). Esto hay que resolverlo de verdad y con carácter urgente.

D2 ([330-336]) Claro, como principio de flexibilidad del currículo y de comprensibilidad, de pertenencia social, que es lo que tú estas diciendo y hacia eso se dirige tú investigación, es la pertenencia social, que responde al momento histórico, a las necesidades del país. Cuando vemos, por ejemplo, las Escuelas Técnicas Robinsonianas, discutimos con unos alumnos de educación técnica, cómo se redimensiona, se reconceptualiza.

El docente 2 ([267-272]), al proseguir comparando el diseño curricular de la Universidad Bolivariana con el de la UPEL, sostiene que el estudiante de aquella establece una conexión con la realidad social y educativa desde el inicio de la carrera docente, mientras que en la UPEL, la práctica profesional se desarrolla a partir de semestres avanzados. Este docente ([278]) amplía su posición, en torno a la problemática de la organización y la estructura curricular de la práctica profesional,

sosteniendo que el tema de la relación teoría-práctica debe resolverse con carácter urgente. Aunado a estos planteamientos, la evaluación curricular de la UPEL (2004), revela prácticas profesionales no pertinentes.

Este tipo de organización curricular tradicional que contempla la práctica profesional en semestres avanzados de la carrera, limita las interacciones, las experiencias de acción-reflexión-investigación, la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y educativos desde el inicio y durante toda la carrera y en integración con las diversas asignaturas que cursa a lo largo de su formación. Es necesario entender la práctica profesional en su justa dimensión, lo cual implica considerar características como las señaladas por Díaz (2000), a saber:

a) Sintetiza las tareas de un campo de trabajo; b) Abarca las tareas de requerimiento social; c) Mantiene una íntima congruencia entre profesión y problemática social; d) Requiere establecer, para su definición, relaciones históricas con el desarrollo científico y tecnológico; f) Se constituye a partir de indicadores tales como, políticas presidenciales, eventos mundiales, avances científicos e industrialización, desarrollo y masificación de servicios, instituciones públicas y movimientos político-laborales; [...]; i) Debe tener un espacio social para cada práctica. (p. 27)

Desde esta perspectiva de la práctica profesional, es preciso tomar en cuenta que “[...] se considera más adecuado distribuir el componente de formación profesional durante todo el período que dura la carrera, con el propósito de familiarizar al estudiante con las especialidades de la profesión” (Fernández, 1994 citado en Fernández, 2004: 192-193).

En cuanto a la formación del docente en la especialidad de educación técnica que ofrece la UPEL, el docente 2 ([330-336]) analiza la necesidad de redimensionarla en la búsqueda de la pertinencia, frente a la realidad del currículum de las Escuelas Técnicas Robinsonianas del sistema educativo actual de nuestro país. Ello plantea un reto a la UPEL, en términos de su organización curricular, con miras a vincular al estudiante en formación con el currículum de las referidas Escuelas y favoreciendo

una estrecha relación teoría y práctica durante toda la carrera, que le permita involucrarse con experiencias relacionadas con su campo laboral, con miras a favorecer el desarrollo de su identidad y la práctica en el escenario donde ejercerá el futuro profesional.

Categoría 1.3: Coherencia en prelações.

Esta categoría recogió los testimonios del docente 1 entrevistado, acerca de las incoherencias que revela el sistema de prelações que prevé la organización curricular de la UPEL y sus consecuencias en el desarrollo del currículo para formar profesionales de la docencia.

TESTIMONIOS

D1 ([920-929]) a veces hay prelações que ni siquiera se necesitan, están ahí porque hay que poner una, estas son las respuestas, y el documento base te dice que un curso por muy complejo que sea, no debe tener más de tres prelações. Hay cursos que tienen hasta seis y siete prelações. Eso sería una lucha para tratar de cambiarlo, ahorita estamos en ese trabajo, por cierto. Te dicen que un curso la prelação de un curso no debe exceder, creo que de dos semestres por encima de él, y aquí hay cursos que se dan en el primer semestre y luego uno del séptimo. Eso no debería ser, si está en el primero, máximo uno del tercero.

D1 ([930-935]) pero es que además, de que están así, es un amarre y eso por su puesto, te genera como un rezago de estudiantes, que al que le quede una de aquí esos alumnos, bueno imagínate tú se le afectan por un lado porque a lo mejor no se lo afectan ahorita, porque a lo mejor se meten pares y pares, ya ese muchacho se retrasa más de un año.

El docente 1 ([920-929]) expresa su preocupación por las contradicciones generadas en el establecimiento de prelações, en el sentido que algunos cursos no presentan prelações, en tanto que otros, poseen siete prelações. Pareciera que en ocasiones no responden a los lineamientos contemplados en el diseño curricular de la universidad en cuanto a los prerrequisitos, ni a criterios académicos delineados a posteriori para orientar la planificación curricular.

El documento recomienda un máximo de tres (03) prelações y en cuanto a su ubicación en los planes de estudio contempla que “[...] entre un curso que prela y otro que es prelado por aquél, no debe ser mayor de dos semestres o períodos académicos, contados a partir del período siguiente a aquel en el cual se cursa la prelación” (p.43). No obstante, se afirma que en algunos casos, el período entre una y otra prelación oscila entre el primero y el séptimo semestre, es decir, en ocasiones, el estudiante para cursar las asignaturas debe esperar hasta seis semestres, como consecuencia del sistema de prelações.

Ello da cuenta de la arbitrariedad en el desarrollo del currículum, de las deficiencias en materia de planificación curricular por parte de las instancias pertinentes, así como de la incorporación y organización de los contenidos curriculares, que emanan, entonces, de la ideología, de las leyes y regulaciones administrativas (Gimeno, 1995).

Las opiniones esgrimidas son refrendadas por la evaluación curricular de la UPEL (2004). Al referirse a las consecuencias que genera la problemática de las prelações, el docente 1 ([930-935]) analiza que se traduce en represamiento de los estudiantes o retraso de un año en sus estudios.

Este hallazgo se considera relevante por cuanto se trata de repercusiones en la prosecución del estudiante, generadas por la aplicación de un sistema de prelações que no responde a criterios de orden pedagógico curricular.

Es decir, se revela que las prelações, entendidas como la agrupación de los cursos o asignaturas en un período académico determinado, que constituyen requisito para cursar otras asignaturas en semestres posteriores, no obedecen al período de tiempo que éstos exigen al estudiante. Ello tiene sus implicaciones en la efectividad de la organización curricular, al generar distorsión en la organización y la estructura curricular de los contenidos curriculares y consecuentemente, en el proceso aprendizaje y enseñanza.

De las reflexiones críticas desarrolladas anteriormente, se concluye que la planificación y aplicación de las prelación impregna rigidez al currículo, afecta la prosecución del alumno y por ende, repercute de manera negativa en la formación del futuro profesional.

Categoría 1.4: Actualización del enfoque unidad crédito

En esta categoría se mostraron dos visiones de la unidad crédito, una responde al viejo esquema plasmado en el diseño curricular (UPEL, 1999) y otra a la tendencia curricular actual.

TESTIMONIOS

D1 ([950-954]) Porque esta visión de unidad de crédito, equivale a una hora teórica.

D1 ([943-946]) afortunadamente hay una tendencia en currículo que apunta hacia la concepción de la unidad de crédito, por la densidad de trabajo del estudiante. Vamos a ver, si eso se plantea en esta propuesta.

Tal como se aprecia, existe contradicción existente en el diseño curricular y su administración, respecto a la concepción de unidad crédito vigente, según la cual una unidad crédito equivale a una hora teórica de clases (presencial); asimismo el referido diseño contempla que equivale “a dos o tres horas de práctica o de laboratorio por semana, durante un semestre o período académica, en regímenes presenciales” (UPEL, 1999:41), según la clasificación asignada a los cursos como teóricos y prácticos. Es decir, se hace patente la separación entre la teoría y la práctica.

El docente 1 fija posición argumentando que tal concepción no tiene sentido y plantea ([943-946]) que presentarán una propuesta que alude a la tendencia actual en currículo, hacia la visión de la unidad crédito en función de la densidad de trabajo del estudiante.

Adicionalmente, el diseño curricular de la Universidad establece que “Para los estudios a distancia o de carácter mixto, la unidad crédito equivale a 8 horas de asesoría o taller durante un semestre o período académico o a 16 horas de práctica o laboratorio en un período académico, [...]” (UPEL, 1999: 41). Este tipo de valoración se centra en la separación de los procesos (aprendizaje, enseñanza, investigación, experiencia, interacciones, teoría, práctica, entre otros) lo que se explica por razones de orden epistemológico que se fundamentan en el enfoque mecánico, instrumental, atómico de la educación, la pedagogía y el currículo. Aunado a ello, “[...] no es verdad que las clases son teóricas o prácticas de forma polarizada. Toda práctica subsume algún nivel de consideración teórica y toda clase teórica considera algún tipo de aplicación (conocimientos conceptuales y procedimentales)” (Fernández, 2000, p. 226).

Por ello, la organización curricular de la UPEL requiere considerar una valoración real de la complejidad del esfuerzo exigido al educando con una visión integradora de la teoría y la práctica, que configure un sistema de unidad crédito fundamentado en la totalidad de las implicaciones de los procesos de aprendizaje y enseñanza en los escenarios curriculares reales. En este sentido, el autor antes mencionado (2004), sostiene que se deben valorar varios aspectos importantes, como los siguientes:

las diferentes topologías de las asignaturas, las diversas actividades realizadas por el estudiante en torno a su propio aprendizaje (asistencia a clases, lecturas, investigación, estudio, prácticas y otras). [...] el grado o nivel de dificultad de las diferentes asignaturas así como la importancia y jerarquización de las mismas dentro del plan de estudios. (p.226)

En síntesis, de los análisis precedentes realizados sobre la base de las categorías derivadas de los testimonios (1. Interdisciplinariedad en la organización y estructura curricular; 2. Relación teoría-práctica en la organización y estructura curricular; y 3. Coherencia en relaciones; 4. Actualización del enfoque unidad crédito), se desprende que no se evidencia el constructo teórico pertinencia en la organización y estructura curricular de la UPEL.

Criterio 2: Eficiencia interna de la organización y estructura curricular

. La eficiencia interna de la organización y estructura curricular de la UPEL aluden en esta investigación, a la coherencia existente entre la concepción curricular, los propósitos del currículo, el perfil profesional y la organización y estructura curricular. En este criterio se recogieron las opiniones de los docentes entrevistados acerca de la eficiencia interna de la organización curricular de la UPEL. El análisis de las respuestas generó la categoría denominada Integración del conocimiento en la organización y estructura curricular.

Categoría 2.1: Integración del conocimiento en la organización y estructura curricular

El planteamiento central de las opiniones enfatiza la problemática de la organización del conocimiento presente en la organización y estructura curricular de la UPEL. A continuación se exhiben los testimonios del docente 1 entrevistado y los análisis correspondientes.

TESTIMONIOS

D1 ([861]) Fragmenta el conocimiento, lo ve separado.

D1 ([833-835]) Tendría que presentarse una malla curricular, que muestre la integración. Quizá, para el que va a facilitar, eso ayuda a que se ubique el profesor de, por ejemplo, Cálculo.

D1 ([914-918]) Y tienes la matriz de ubicación y secuencia donde está cada curso ubicado, primer semestre, el otro del primero al décimo semestre. Antes, la hacían que cruzaba la malla y se veía qué curso se relacionaba con otro, ahora eso no está. Yo te digo, cómo se va a administrar sin integración.

Como puede apreciarse, el docente entrevistado (docente 1 [861]) expresa su preocupación acerca de la fragmentación del conocimiento en la organización curricular de la UPEL. En la búsqueda de la solución, el docente propone ([833-835]) la incorporación de la malla curricular, donde se muestre la integración de los cursos o asignaturas de la carrera docente. El colega amplía el análisis de la problemática de la separación del conocimiento, destacando ([914-918]), que en la organización curricular se presenta la matriz de ubicación y secuencia de los cursos por período académico, sin establecer las relaciones entre ellos y subraya que sin la integración (de los cursos) no es viable su administración.

Es decir, pareciera que la organización y la estructura curricular se traducen en una visión desintegradora del currículo, pues lo parcela, convirtiendo un grupo de cursos, fases y actividades de extensión en parcelas, propiciando un enfoque cartesiano del aprendizaje y la enseñanza.

De manera que, la relación entre teoría y práctica no parece concebirse como elemento epistemológico fundamental para la producción de conocimientos y saberes por parte del estudiante y del docente durante el desarrollo de la formación. Así, la teoría y la práctica también están fragmentadas en el diseño y el desarrollo curricular. Esto da cuenta de una contradicción per se y aún, si se contrasta con el contenido del diseño curricular (UPEL, 1999, p.32), donde se lee: “Comprometidos con la construcción vivencial de su pensamiento para generar actividades creativas que le permitan elaborar teoría a partir de su propia práctica sobre bases axiológicas, epistemológicas y ontológicas derivadas de su quehacer educativo”.

Según esta declaración se pretende que el estudiante durante su formación como profesional de la docencia, elabore “teoría a partir de su propia práctica”. Sin embargo, durante la carrera, pareciera que sólo entre el cuarto y séptimo semestre, el currículo le ofrece “cursos, fases y experiencias formativas [actividades de extensión acreditables] orientadas a la articulación de la teoría y la práctica” (p.43). Parece que en el plano teórico del diseño todo es correcto, no obstante, en la realidad no es así.

En el discurso curricular se exalta la pretensión de formar al futuro docente para relacionar la teoría y la práctica, sin embargo, en la práctica la rigidez curricular parece legitimar una perspectiva epistemológica fundamentada en un conocimiento fragmentado y descontextualizado que separa los cursos en teóricos y prácticos, desarrolla la práctica profesional a partir de semestres avanzados de la carrera, lo cual desvincula la práctica profesional de la totalidad de la formación, así como de la realidad donde ejercerá el egresado. De manera que, estamos ante una situación de contradicción donde “[...] al aprendiz se le entrega primero la teoría, para que luego la aplique por su cuenta en los ejercicios [...], o mas tarde en el ejercicio profesional (Flórez, 2000, p. xxxvii).

Para que el docente en formación confronte su teoría con otras y el contraste con su propia práctica y de ésta genere teorías, los planteamientos de Freire (1976), son fundamentales, en el sentido que la teoría responde a una práctica, emana de ésta y vuelve a la práctica. Sin embargo, esta visión epistemológica no se evidencia en el currículo de la UPEL, pues se subestima la práctica, relegándola a espacios y tiempos predeterminados y limitados. Ello nos conduce a recordar a Stenhouse (1996), quien advierte que “El problema del currículo más sencillo y directamente formulado es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículo concebido o en el papel con el currículo en clase [...]” (p. 97).

Sobre la base de los planteamientos desarrollados, se concluye que en el currículo de la UPEL, no se evidencia el constructo eficiencia interna, por cuanto no se revela coherencia entre la organización curricular y el perfil profesional, es decir, el diseño curricular no es congruente con sus propias intenciones, pues la organización curricular establecida no contribuye al logro de algunos elementos previstos en el perfil profesional del docente, (UPEL, 1999), como los que se señalan a continuación: “[...] dominio teórico y práctico de los saberes fundamentales de las áreas del conocimiento [...]” (p.31); “[...] elaborar teoría a partir de su propia práctica [...]” (p. 32).

CUADRO 10
RESUMEN DEL COMPONENTE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA
CURRICULAR

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
	<p>organización curricular “se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos [curriculares] para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos [o en proyectos], según el plan curricular adoptado” (Díaz et. al., 2000: 112), en tanto que la estructura curricular según los autores precitados “consiste en la selección de determinados curso para establecer la secuencia en que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera (p.112)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([785]): Hay una estructura por componentes curriculares, cuatro componentes, • D3 ([204-206]): Si nosotros vemos la organización del diseño curricular de la UPEL, que es un diseño estructurado por componente fundamentalmente, tiene cuatro componentes. • D1 ([784-789]): Hay una estructura por componentes curriculares, cuatro componentes, será que, ¿hay que crear otro componente?, un componente de articulación, interrelación, de comunidad, no se, pero algo habrá que hacer porque como están divididos, cada quien está, como por su lado. • D3 ([218-220]): nosotros tenemos los cuatro componentes que están digamos separados con fines didácticos, pero realmente ellos en la práctica debieran estar integrados. • D2 ([254-259]): Comparé la Bolivariana con nosotros: su carrera tiene cuatro años de duración y la de nosotros cinco, ellos empiezan con un proyecto de vida, me parece bien importante porque allí se establece de manera personal, individual, cuáles son sus potenciales, sus debilidades, esto se proyecta en el tiempo y se trabaja con todos los recursos para lograr su meta. • D2 ([267-272]): Eso lo hace la Bolivariana, el proyecto de vida nos plantea una duración de la carrera de cuatro años, con una conexión desde el primer semestre con la realidad social y educativa. En el caso nuestro (UPEL), creo que es en el tercero o cuarto semestre donde se ubica la primera fase, la práctica Profesional. • D2 ([278]): Esto hay que resolverlo de verdad y con carácter urgente. 	

CUADRO 10
RESUMEN DEL COMPONENTE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA
CURRICULAR (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
	<p>se considera más adecuado distribuir el componente de formación profesional durante todo el período que dura la carrera, con el propósito de familiarizar al estudiante con las especialidades de la profesión” (Fernández, 1994 citado en Fernández, 2004: 192-193)..</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D2 ([330-336]): Claro, como principio de flexibilidad del currículo y de comprensibilidad, de pertenencia social, que es lo que tú estas diciendo y hacia eso se dirige tú investigación, es la pertenencia social, que responde al momento histórico, a las necesidades del país. Cuando vemos, por ejemplo, las Escuelas Técnicas Robinsonianas, discutimos con unos alumnos de educación técnica, cómo se redimensiona, se reconceptualiza. • D1 ([950-954]): Porque esta visión de unidad de crédito, equivale a una hora teórica. • D1 ([943-946]): afortunadamente hay una tendencia en currículo que apunta hacia la concepción de la unidad de crédito, por la densidad de trabajo del estudiante. Vamos a ver, si eso se plantea en esta propuesta. • D1 ([861]): Fragmenta el conocimiento, lo ve separado. • D1 ([833-835]): Tendría que presentarse una malla curricular, queque va a facilitar, eso ayuda a que se ubique el profesor de, por ejemplo, Cálculo. • D1 ([914-918]): Y tienes la matriz de ubicación y secuencia donde está cada curso ubicado, primer semestre, el otro del primero al décimo semestre. Antes, la hacían que cruzaba la maya y se veía qué curso se relacionaba con otro, ahora eso no está. Yo te digo, cómo se va a administrar sin integración. • D1 ([920-929]): a veces hay prelacones que ni siquiera se necesitan, están ahí porque hay que poner una, estas son las respuestas, y el documento base te dice que un curso por muy complejo que sea, no debe tener más de tres prelacones. Hay cursos que tienen hasta seis y siete prelacones. Eso sería una lucha 	<p>“Comprometidos con la construcción vivencial de su pensamiento para generar actividades creativas que le permitan elaborar teoría a partir de su propia práctica sobre bases axiológicas, epistemológicas y ontológicas derivadas de su quehacer educativo”.</p>

CUADRO 10
RESUMEN DEL COMPONENTE ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA CURRICULAR (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
		<p>para tratar de cambiarlo, ahorita estamos en ese trabajo, por cierto. Te dicen que un curso la prelación de un curso no debe exceder, creo que de dos semestres por encima de el, y aquí hay cursos que se dan en el primer semestre y luego uno del séptimo. Eso no debería ser, si está en el primero, máximo uno del tercero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 ([930-935]): pero es que además, de que están así, es un amarre y eso por su puesto, te genera como un rezago de estudiantes, que al que le quede una de aquí esos alumnos, bueno imagínate tú se le afectan por un lado porque a lo mejor no se lo afectan ahorita, porque a lo mejor se meten pares y pares, ya ese muchacho se retrasa más de un año. 	

Componente 7: Plan de estudio

El Plan de estudio o plan curricular se entiende en este estudio tal como lo plantea Arnaz (1981 citado en Díaz, 2000), en los términos siguientes:

corresponde al total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera, e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para organizar y estructurar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, [...] y el tiempo previsto para su aprendizaje. (p.112)

Este componente surgió al consultar a los docentes entrevistados su opinión acerca del plan de estudio de las diversas Especialidades que ofrece la UPEL. Se analizaron veintiocho (28) respuestas, generándose dos (02) criterios asociados al componente Plan de estudio, que se mencionan a continuación: 1) Pertinencia del plan de estudio; 2) Eficiencia interna del plan de estudio. A partir de estos criterios se construyeron las categorías siguientes: 1) Actualización del plan de estudio; 2)

Articulación horizontal y vertical del plan de estudio; 3) Relación teoría-práctica en el plan de estudio; 4) Integración del contenido en el plan de estudio. Conviene advertir que estos aspectos se abordaron tangencialmente en páginas precedentes.

Criterio 1: Pertinencia del plan de estudio

El constructo Pertinencia del Plan de estudio, alude en esta investigación a la correspondencia existente entre éste y el contexto en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL y las tendencias actuales en educación, pedagogía y currículo.

Al establecer relaciones entre las respuestas de los docentes se derivó la categoría Actualización del Plan de estudio, tal como se define en las líneas siguientes.

Categoría 1.1: Actualización del Plan de estudio

En esta categoría se plasmaron las preocupaciones de los docentes entrevistados por la problemática del plan de estudio de la UPEL, con relación a su correspondencia con las necesidades de formación actuales de nuestro país y las tendencias actuales en formación docente. A continuación se muestran los testimonios de los docentes que respaldaron esta categoría.

TESTIMONIOS

D3 ([278-281]) Entonces, si hay en el plan de estudio vacíos, lógicamente un proyecto curricular que es hecho, que se implementó en el año 96, 97, realmente hace 10 años, a los 10 años ya tiene que estar desactualizado.

D3 ([281-286]) Por ejemplo, en los planes de estudio, no hay contenidos que vamos a decir, den formación a un futuro docente sobre discapacidad, por ejemplo, ahorita la discapacidad es algo de lo que tiene que tener conocimiento todo el mundo para poder atenderla, desde el punto de vista social.

D3 ([293-296]) Por ejemplo, en las tecnologías, todo docente ahorita tiene que tener un conocimiento básico de lo que son las tecnologías de la información y la comunicación y ese es un contenido que tampoco está presente en los planes de estudio.

D2 ([524-526]) hay un curso optativo que tiene que ver con la aplicación de la tecnología, eso tenemos que atenderlo con urgencia, como tenemos que atender con urgencia

D1 ([893-896]) Es un plan que tiene mucha debilidad sobre todo en la administración, porque yo creo que un plan como tal, tú puedes decir mira ese el plan que está, pero vamos a actualizarlo. Eso no se ha hecho.

D1 ([960-962]) lo que pasa es que le ocurre a los planes como le ocurre al diseño pues, cambian las cosas y habría que ir actualizando.

D2 ([192-194]) No, el tiempo nos dice, que el conocimiento es dinámico y que la actualización es necesaria y eso es una bendición, porque sino nos conformaríamos con repetir lo mismo, una y otra vez.

D2 ([216-224]) Necesariamente debemos redireccionarlos. Fíjate, a nosotros nos están hablando hoy de una palabra que se hace creativa en todos los contextos: la participación, lo comunitario y nosotros fuimos como muy formados para un trabajo más dentro de un contexto del aula, que en un contexto más grande que el de la institución. Pero estuvo desvinculada de la realidad comunitaria. Hicimos algunos intentos con la parte de Ejecución de Proyectos, con la Fase de Observación, pero siempre fue muy tímido el acercamiento. Hoy se está pidiendo otra cosa.

D2 ([308-310]) Si hubo una campaña para situaciones no previstas,

D2 ([585-586]) pero a nosotros nos dieron un modelo de investigación de que primero la teoría y después la realidad.

D2 ([576-586]) Exacto. Claro, uno dice por ejemplo, los paradigmas cualitativos, nos hablan de otra manera, del acercamiento, la etnografía, eso de lo que tú estabas viendo de la teoría fundamentada, de la fenomenología. Tú te pones a ver y es como y no encerrarse, alejarse de la realidad para poder reinterpretarla, no, porque es que la realidad la tengo que interpretar allí, metido, empantanándome con ella, como decía Biggot, que “el investigador tiene que empantanarse con esa realidad”, entonces, tenemos que empantanarnos con la realidad y dejar de ser tan teóricos. La teoría me da una respuesta, pero a nosotros nos dieron un modelo de investigación de que primero la teoría y después la realidad.

D2 ([526-537]) atenderlo con urgencia, como tenemos que atender con urgencia, todo lo relacionado con la planificación para poder dar respuesta a una programación más vinculada a las comunidades, a la realidad, con los proyectos de aprendizaje, como tú lo citabas, cómo se elaboraron, qué modelos. Estamos trabajando ahora, en una recopilación de modelos con los estudiantes que están haciendo en este momento un curso de “Planificación de situaciones de aprendizaje”, para poder tener una visión amplia de los formatos que se están utilizando, porque hay diversidad, pero nos interesa saber en que se parecen para

poder generar, porque no podemos estar dando aquí en la Universidad, una planificación diferente de la que se está utilizando.

El docente 3 ([278-281]) señala que el diseño curricular de la UPEL se elaboró en el año 1996, en consecuencia el Plan de Estudios de la universidad está desactualizado con relación a los contenidos culturales, sociales y tecnológicos que exige el ámbito nacional e internacional. Como ejemplo de ello menciona ([301-306]) que materias especializadas como Educación Ambiental están desactualizadas.

Sin embargo, pareciera que atribuye a los profesores la responsabilidad de seleccionar y organizar los contenidos curriculares. Ello parece sugerir que no se entiende que tal responsabilidad debe recaer en la totalidad de personas que construyen el currículo y de manera particular, en los criterios que en este sentido acuerdan (o deben acordar) la Institución como resultado del consenso.

En otro ejemplo, el mismo docente ([281-286]) afirma que el diseño curricular no incorpora contenidos orientados a formar al futuro docente para atender la discapacidad con un enfoque social y destaca ([293-296]) la ausencia de contenidos sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), resaltando su importancia en la formación actual del docente ante las demandas del mundo. En este análisis coincide con el del docente 2 ([524-526]) quien sostiene que el plan de estudio sólo presenta un (01) curso optativo sobre las TIC.

Los docentes 1 ([893-896]) y 2 ([192-194]) concuerdan con la necesidad de actualizar los planes de estudios de la UPEL. Se resalta por ejemplo, que el plan de estudios tiene muchas debilidades y que aún no se ha actualizado. El docente 2 afirma que los planes de estudio no responden a los cambios que requerimos para formar el docente en este tiempo. El corolario del docente 1 ([960-962]) es que el contexto cambia, en consecuencia los planes de estudio también deben actualizarse.

El docente 2 ([216-224]) destaca que el plan de estudio de esta universidad debe redimensionarse y explica que ha estado desvinculado de la realidad comunitaria, sólo se han realizado intentos tímidos mediante las fases del componente de práctica

profesional (fase de ejecución de proyectos y fase de observación) que no responden a los requerimientos actuales. Es este sentido, uno de los retos que se exige a la universidad en el siglo XXI es desplegar una relación con la comunidad, donde el proyecto curricular de formación se caracterice por un enfoque social que involucre al estudiante con su comunidad durante la carrera, bajo las prescripciones que establece la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante Universitario (2005).

Refiere también ([308-310]) la ausencia en el plan de estudios, de formación en torno a la administración de situaciones de desastre para atender a las necesidades y características del contexto social, geográfico e histórico del país.

Otra preocupación expresada en las entrevistas es la desvinculación del plan de estudios con el currículum de los niveles del sistema educativo donde ejercerá el futuro egresado. En este orden de ideas, el docente 2 ([585-586]) opina que tal situación se manifiesta en la planificación, la evaluación y la investigación. Acerca de ésta última, el docente 2 ([576-586]) apunta a la necesidad de romper con el viejo paradigma de investigación, el cual pauta que primero hay que acercarse a la teoría y posteriormente a la práctica. Destaca la importancia de reorientar la formación para que el estudiante busque interpretar la realidad involucrándose en ella, desde la perspectiva cualitativa de la investigación.

De allí que hacen eco en este análisis, los resultados de la investigación llevada a cabo por el Grupo de Investigación “INAPE” (2003), orientada hacia la formación de los docentes en la Universidad de la Amazonía (Colombia) desde el proyecto de investigación acción pedagógica, en la cual se revela -con relación a la categoría “investigación” en la formación del docente- que, “[...] en el campo de la formación de maestros, ésta constituye un proceso de búsqueda continua de alternativas para la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre los saberes que orientan la formación profesional del maestro” (p.187). En la misma línea, Clark (1997) sostiene la importancia de integrar la formación y la investigación y de que ambas se sirvan mutuamente.

Sin embargo, el docente 2 continúa argumentando acerca del desfase entre el currículo de la UPEL y la realidad, destacando ([526-537]) que es urgente formar al docente en una visión de la planificación que vincule la comunidad, la realidad, en proyectos de aprendizaje, cónsona con la que exige el currículum donde actuará el docente egresado. Ello da cuenta de las incoherencias que se evidencian entre la formación que se imparte durante la carrera y la realidad a la cual se enfrenta el egresado en su ejercicio profesional (Davini, 1997).

Criterio 2: Eficiencia interna del plan de estudio

Al contrastar las opiniones de los docentes entrevistados acerca de la coherencia entre el plan de estudio y otros componentes del diseño curricular de la UPEL, se construyó el criterio constructo eficiencia interna de los planes de estudio, definido en esta investigación, como la coherencia existente entre la concepción curricular, propósitos del currículo, perfil profesional y organización-estructura curricular con los planes de estudio de la UPEL, tomando en cuenta que “La eficiencia interna del diseño curricular se refiere a las relaciones de subordinación y coordinación existentes entre los componentes” (Rodríguez, 2002:15).

Con base en este criterio se derivaron las categorías siguientes: 1) Articulación horizontal y vertical en el plan de estudio; 2) Relación teoría-práctica en el plan de estudio; y 3) Integración del contenido en el plan de estudio. Se advierte (como en casos anteriores) que estos aspectos se trataron de manera tangencial en páginas anteriores, por ello puede parecer reiterativo

Categoría 2.1: Articulación horizontal y vertical en el plan de estudio

Los datos obtenidos de las respuestas de los profesores entrevistados, develaron que el tipo de organización de los planes de estudio de la UPEL se caracteriza por

la desarticulación horizontal y vertical, tal como se argumenta a través de sus testimonios.

TESTIMONIOS

D1 ([896-900]) Todavía los planes responden a este diseño y están estructurados, tú consigues los planes con toda su estructura curricular, cursos obligatorios, cursos optativos, por área, por componente y todo debidamente separado y ubicado por semestre y claramente diferenciados.

D1 ([158-163]) Nosotros, a pesar de que el diseño está organizado en unos cuatro componentes: el componente general, el pedagógico, el especializado y el componente de práctica profesional. A pesar de que todos tienen más o menos el mismo peso, no se ha logrado una verdadera articulación curricular, horizontal y vertical entre los componentes,

El docente 1 ([896-900]), resalta la separación que caracteriza los planes de estudio. Este docente esgrime como argumento que los planes todavía responden al diseño curricular vigente desde el año 1996. El docente 3 aduce que los componentes están separados pero que en la práctica deberían estar integrados.

El docente 1 ([158-163]) arriba a la conclusión que, pese a que estos componentes presentan aproximadamente el mismo número de unidades crédito, no existe una articulación vertical y horizontal entre ellos.

Ello significa que al no evidenciarse articulación vertical en los planes de estudio de la UPEL, los cursos de un semestre a otro no presentan un contenido progresivo. En tanto que, la ausencia de articulación horizontal nos remite al concepto de “cierre” o “clasificación” propuesto por Young (1971 citado en Posner, 2001) y Bernstein (1997 citado en Posner, 2001), el cual conduce a analizar que hay un cierre, es decir, pocas posibilidades para integrar con un enfoque interdisciplinario los cursos, fases o actividades de extensión que están organizados por semestre en los planes de estudio.

Esta caracterización de los planes de estudio no permite el desarrollo de la interdisciplinariedad por cuanto separan el conocimiento y los saberes, por ende, no

favorece una visión de totalidad de lo pedagógico y del estudio de las realidades como un todo en su contexto.

Categoría 2.2: Relación teoría-práctica en el plan de estudio

En esta categoría muestra a continuación los testimonios de los docentes entrevistados, las cuales expresan la problemática que presentan los planes de estudio de la UPEL, donde la teoría y la práctica no se encuentran, generando deficiencias en la formación inicial del docente. En páginas precedentes esta categoría se abordó con relación al criterio de pertinencia de la organización y estructura curricular.

TESTIMONIOS

D3 ([242-248]) La práctica profesional es realmente donde el muchacho demuestra sus conocimientos teóricos y los profesores de práctica plantean que a los alumnos que llegan a la práctica profesional, tienen que enseñarles a planificar, tienen que enseñarles a evaluar, tienen que enseñarlos a diseñar con estrategias y recursos, porque los estudiantes vienen con conocimientos muy limitados en esas áreas.

D3 ([254-255]) Esa es una necesidad y que la práctica sea un continuo durante la formación inicial.

D1 ([935-939]) Entonces, no se ve la práctica como un verdadero integrador del trabajo. Los cursos teóricos son teóricos, los prácticos son prácticos y los teórico-prácticos se definen si de acuerdo a su naturaleza y de acuerdo a la naturaleza de los cursos, se asigna el número de horas que se calculan de acuerdo a la unidad de créditos.

El docente 3 ([242-248]) plantea que los profesores que administran las fases que conforman el componente de práctica profesional, reciben estudiantes con deficiencias para planificar, crear recursos de aprendizaje y evaluar.

Así mismo, es importante resaltar que en esta cita el docente 3 afirma que “la práctica profesional es realmente donde el muchacho demuestra sus conocimientos teóricos [...]”, lo cual conduce a interpretar que se considera el componente (del plan

de estudios) de práctica profesional, como el único espacio curricular para que el estudiante integre la teoría y la práctica. Pareciera que la teoría y la práctica se asumen como estancos separados en los planes de estudio, pues se reduce el alcance curricular de la práctica profesional a un componente del plan de estudio, obviando la necesidad de integrarla desde el inicio hasta el final de la carrera. Esta perspectiva conlleva a la desintegración de la práctica profesional en el plan de estudios de la UPEL y por ende, a la separación entre la teoría y la práctica.

Al realizar la consulta acerca de la necesidad de integrar los diversos cursos o asignaturas de los planes de estudio de la UPEL, el docente 3 ([254]) corrobora que es una necesidad y amplía su opinión en la cita ([254-255]), sosteniendo que la práctica debe ser un continuo durante la formación inicial.

En la misma dirección, el docente 1 ([935-939]) analiza que la práctica no constituye un eje integrador, pues se separan los cursos en teóricos, en prácticos, en teórico prácticos, de acuerdo con la naturaleza de los cursos se asigna el número de horas mediante el cálculo de la unidad crédito. Esta organización de los contenidos de los planes de estudio, conduce a recordar la antigua organización del conocimiento propuesta por Aristóteles (teórica, práctica, productiva).

Así mismo, la organización de los planes de estudio de la UPEL se explica desde el concepto de “estatus” propuesto por Young (op. cit. citado en Posner, 2001), mediante el cual se otorga un determinado valor social a las diversas materias que conforman el plan de estudios,

los indicadores de estatus se relacionan con hechos como la asignación de crédito académico a la materia o no; la obligatoriedad o electividad de una materia y el número de años requerido; el número de días por semana que cada estudiante asiste a clase en la materia [...]. (p.159)

Esta caracterización de los planes de estudio que expresan las opiniones de los docentes entrevistados, revela planes de estudio sustentados en principios de organización de contenido que asumen el enfoque de las disciplinas. Es decir, “El énfasis en los currículos debe estar en el estudio de cada disciplina en la forma en que

los expertos realizan investigación en ella, lidiando con las mismas ideas con que ellos tratan” (Posner, 2001, p.169).

Las consecuencias adversas para la formación integral del docente, que genera el enfoque de las disciplinas se evidencia en la problemática planteada por los docentes entrevistados, la cual se recoge en la categoría que se está abordando denominada Eficiencia interna de los planes de estudio. En esta categoría se ha retomado información aludida precedentemente con la intención de establecer relaciones que permitan entender que el diseño curricular supone el análisis de las interrelaciones entre sus componentes.

Categoría 2.3: Integración del contenido en el plan de estudio

Esta categoría recogió las opiniones de los docentes entrevistados en torno a la problemática de los contenidos fragmentados en los planes de estudio del currículo de la UPEL, tal como se muestra seguidamente.

TESTIMONIOS

D1 ([163-165]) aquí se ha planteado algo y yo creo que hacia eso apunta, que es tratar de integrar la práctica docente a las especialidades.

D3 ([238-242]) La práctica profesional, solamente en uno de los institutos está incorporada a la especialidad, en los demás es un departamento un área. Entonces, eso realmente afecta a la administración de esa práctica. El profesor de esa práctica, no tiene nada que ver con el que administra los diferentes cursos.

D1 ([900-909]) Nosotros tenemos Especialidades donde te dice, por ejemplo, en Educación Especial, el curso de Atención al niño con Dificultades para el Aprendizaje, otro curso, Atención al niño con Retardo Mental, o sea, el mismo curso y lo único que le cambian es sólo el nombre. Tú lees el contenido, por ejemplo, en uno ven dificultades y en otro le dan retardo mental, pero hay una sola Educación Especial. Tú los formas integralmente y los conduces a una especialización. El que se quiera ir por Retardo se va por un retardo, y el que se quiera ir por Dificultades, se va por allí. Tronco común, que no es ni tan común.

D1 ([487-502]): Claro, por un grupo de especialistas. Aquí, a mucha gente la llamaron para que opinara, para que dijera y nos mandaron a elaborar programas y todas esas cosas. Pero un grupo muy pequeño que se reunió en un sitio llamado Pozo de Rosas, finalmente fue el que decidió cosas como, por ejemplo, ética es un curso que tiene cuatro unidades de crédito y tiene cuatro horas en una Universidad Pedagógica, donde la ética debía ser una dimensión, no se justifica un curso con cuatro horas, con cuatro unidades de crédito. Por lo menos está bien, da el curso, Eso no puede ser en una Universidad Pedagógica, donde la ética debía ser una dimensión, no se justifica un curso con cuatro horas, con cuatro unidades de crédito. Por lo menos está bien, da el curso, indudablemente que el discurso ético y filosófico es importante, pero no con tanto peso, con cuatro unidades de crédito es bastante y abriendo la oportunidad de desarrollarlo porque: tiene que ser ético el que da lengua materna, como el que da investigación, como el que da cálculo. Todos tenemos que tener una dimensión ética desarrollada, no sólo el profesor de ética. Entonces, pasa como pasa con la ortografía: que eso lo resuelva el profesor de castellano. Eso no puede ser.

D1 ([797-799]): En este, se eliminó la didáctica. Entonces, un programa de formación, oye si no tengo la didáctica que es el pan nuestro de cada día.

Los docentes 1 y 3 asumen posiciones concordantes referidas a la fragmentación de los contenidos correspondientes al componente de práctica profesional, en las citas ([163-165]) y ([238-242]) respectivamente. El docente 1 ante tal situación plantea que se busca integrar la práctica docente a las especialidades (de la carrera docente). El docente 2 afirma que sólo en uno de los Institutos (de ocho) que conforman la UPEL, la práctica profesional está incorporada a la especialidad (carrera), en los demás se considera un departamento. Ello revela las especificidades que caracterizan los Institutos de la UPEL, lo que otorga complejidad a esta investigación, de ahí que el estudio se abordó en referencia a la generalidad de los Institutos y tomando en cuenta los lineamientos oficiales de la Universidad en materia curricular.

En cuanto a los planes de estudio de las especialidades, el docente 1 ([900-909]) analiza el caso de Educación Especial, donde se incorporan cursos con diferentes denominaciones con contenidos similares y sólo apuntan hacia la especialización, que como se dijo anteriormente, dificulta la integración del conocimiento.

De manera que, estamos en presencia de una forma de organizar el conocimiento en los planes de estudio de la UPEL, que es heredada de la tradición del siglo XIX, mediante la cual se configuran por una parte las disciplinas y por la otra, la profesión,

para producir y reproducir el conocimiento (Wallerstein, 1998), generando dificultades en el aprendizaje para comprender la realidad como totalidad, en su complejidad y multidimensionalidad. . Por ello, se “[...] requiere de una lógica y perspectiva epistemológica opuesta a la actual, superando la lógica disciplinaria competitiva individualizada y acrítica de la enseñanza transmisora” (Tello, 2004, pp.4-5). Esta perspectiva es necesaria abordarla, por cuanto vemos que el discurso del diseño curricular de la UPEL está marcadamente influenciado por los especialistas en currículo más que por los docentes (Furlán, 1997).

El docente 1 ([487-502]) sostiene que un grupo reducido de personas responsables de elaborar el diseño curricular de la UPEL, decidieron que Ética se constituyera en un curso, de cuatro unidades crédito y cuatro horas de clase, en lugar de concebirla como una dimensión. Pareciera que no se entiende que la educación es un asunto de ética (Giddens, 1999; Mayor, 1999).

Este aspecto del discurso pedagógico pone en evidencia los significados que surgen “[...] de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder” (Ball, 2001, p. 6). Así mismo, se devela el “principio de discontinuidad” de Foucault: “[...] el discurso es a la vez instrumento y efecto del poder, pero también obstáculo, escollo, punto de resistencia y punto de partida para la estrategia opuesta” (op. cit., p. 6). De manera, que estamos ante un discurso antagónico entre el discurso de los docentes y lo plasmado en el diseño curricular, que reclama la necesidad de la reconstrucción colectiva del currículo, en oposición a su elaboración por parte de sectores de poder de la universidad, así como la urgencia de revisar una práctica institucional en torno a la ética, para entenderla como una dimensión en la complejidad y totalidad de la formación del docente, propuesta ésta que implica otros significados, otras relaciones sociales en el discurso y en el quehacer curricular. Es por ello que las reflexiones del docente 1 sugieren estar alertas, en cuanto a los elementos epistemológicos y los errores conceptuales que otorgan direccionalidad al ser y hacer del docente en el escenario de su formación (Bachelard, 1987).

La investigación de Restrepo (2003), propone un modelo de formación de maestros en servicio, en donde los “[...] procesos de deconstrucción y reconstrucción [dirigidos a revisar críticamente y transformar la práctica pedagógica], la relación ética educador-educando se revisa y erige como la relación más destacada de la práctica pedagógica” (p. 53). Ello se explica por cuanto desde la perspectiva de la pedagogía crítica, uno de los principios que la constituyen es la “finalidad ética” y alude a que el fin de la práctica pedagógica consiste en hacer el bien moral a través de la acción, lo cual involucra la relación entre la razón y la moralidad (Habermas, 1984). Sobre esta base, es un error asumir la ética reduciéndola en un curso de los planes de estudio, por cuanto la misión de la universidad está orientada a la formación de docentes éticamente comprometidos. Esta formación no debe prescindir de los elementos deontológicos que implican la profesión, así como valores éticos propios del desarrollo humano del docente, aspectos que no pueden circunscribirse a un curso de la carrera.

Vemos entonces, que el concepto de “apertura” señalado por Bernstein (1971 citado en Posner, 2001) no se evidencia, pues no se asumen los cursos, fases o actividades de extensión que conforman la estructura de los planes de estudio, de manera integrada y menos con enfoque interdisciplinario. Posner (2001) sostiene que una de las razones que interfieren en los intentos de interdiscipliniedad

[...] se ha debido en parte, a la tendencia por parte de los educadores matemáticos y de ciencias a considerar sus materias de forma separada. Las materias no son cuerpos de conocimiento sino también de identificación de los profesores. [...]. Por lo tanto, la integración de las materias amenaza con cambiar la identidad de una persona. (p.158)

En resumen, las reflexiones anteriores conducen a interpretar que no se revela eficiencia interna, es decir, no se evidencia coherencia interna entre la concepción curricular, propósitos del currículo, perfil del egresado, organización curricular y planes de estudio. En consecuencia, es necesario advertir que “[...] de ninguna manera podrá pretenderse formar docentes integradores o con mención en educación

integral partiendo de un plan desintegrado y un currículum desintegrador”
(Rodríguez, 2004, p.206).

CUADRO 11

RESUMEN DEL COMPONENTE PLAN DE ESTUDIO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PLANES DE ESTUDIOS	<p>corresponde al total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante una carrera, e involucra la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos, así como para organizar y estructurar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, [...] y el tiempo previsto para su aprendizaje. (p.112)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([893-896]): Es un plan que tiene mucha debilidad sobre todo en la administración, porque yo creo que un plan como tal, tú puedes decir mira ese el plan que está, pero vamos a actualizarlo. Eso no se ha hecho. • D3 ([278-281]): Entonces, si hay en el plan de estudio vacíos, lógicamente un proyecto curricular que es hecho, que se implementó en el año 96, 97, realmente hace 10 años, a los 10 años ya tiene que estar desactualizado. • D3 ([281-286]): Por ejemplo, en los planes de estudio, no hay contenidos que vamos a decir, den formación a un futuro docente sobre discapacidad, por ejemplo, ahorita la discapacidad es algo de lo que tiene que tener conocimiento todo el mundo para poder atenderla, desde el punto de vista social. • D1 ([893-896]): Es un plan que tiene mucha debilidad sobre todo en la administración, porque yo creo que un plan como tal, tú puedes decir mira ese el plan que está, pero vamos a actualizarlo. Eso no se ha hecho. • D2 ([192-194]): No, el tiempo nos dice, que el conocimiento es dinámico y que la actualización es necesaria y eso es una bendición, porque sino nos conformaríamos con repetir lo mismo, una y otra vez. • D1 ([960-962]): lo que pasa es que le ocurre a los planes como le ocurre al diseño pues, cambian las cosas y habría que ir actualizando. 	<p>Perfectible y ajustables: por cuanto su estructura permite ajustes periódicos para su mejoramiento [...]</p>

CUADRO 11

RESUMEN DEL COMPONENTE PLAN DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
		<ul style="list-style-type: none"> • D2 ([216-224]): Necesariamente debemos redireccionarlos. Fíjate, a nosotros nos están hablando hoy de una palabra que se hace creativa en todos los contextos: la participación, lo comunitario y nosotros fuimos como muy formados para un trabajo más dentro de un contexto del aula, que en un contexto más grande que el de la institución. Pero estuvo desvinculada de la realidad comunitaria. Hicimos algunos intentos con la parte de Ejecución de proyectos, con la Fase de Observación, pero siempre fue muy tímido el acercamiento. Hoy se está pidiendo otra cosa. • D2 ([308-310]): Si hubo una campaña para situaciones no previstas, • D2 ([585-586]): pero a nosotros nos dieron un modelo de investigación de que primero la teoría y después la realidad • D2 ([576-586]): Exacto. Claro, uno dice por ejemplo, los paradigmas cualitativos, nos hablan de otra manera, del acercamiento, la etnografía, eso de lo que tú estabas viendo de la teoría fundamentada, de la fenomenología. Tú te pones a ver y es como y no encerrarse, alejarse de la realidad para poder reinterpretarla, no, porque es que la realidad la tengo que interpretar allí, metido, empantanándome con ella, como decía Biggot, que “el investigador tiene que empantanarse con esa realidad”, entonces, tenemos que empantanarnos con la realidad y dejar de ser tan teóricos. La teoría me da una respuesta, pero a nosotros nos dieron un modelo de 	

CUADRO 11

RESUMEN DEL COMPONENTE PLAN DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
<p>PLANES DE ESTUDIOS</p>	<p>[...] se ha debido en parte, a la tendencia por parte de los educadores matemáticos y de ciencias a considerar sus materias de forma separada. Las materias no son cuerpos de conocimiento sino también de identificación de los profesores. [...]. Por lo tanto, la integración de las materias amenaza con cambiar la identidad de una persona. (p.158)</p>	<p>investigación de que primero la teoría y después la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D2 ([526-537]): atenderlo con urgencia, como tenemos que atender con urgencia, todo lo relacionado con la planificación para poder dar respuesta a una programación más vinculada a las comunidades, a la realidad, con los proyectos de aprendizaje, como tú lo citabas, cómo se elaboraron, qué modelos. Estamos trabajando ahora, en una recopilación de modelos con los estudiantes que están haciendo en este momento un curso de “Planificación de situaciones de aprendizaje”, para poder tener una visión amplia de los formatos que se están utilizando, porque hay diversidad, pero nos interesa saber en que se parecen para poder generar, porque no podemos estar dando aquí en la Universidad, una planificación diferente de la que se está utilizando • D1 ([896-900]): Todavía los planes responden a este diseño y están estructurados, tú consigues los planes con toda su estructura curricular, cursos obligatorios, cursos optativos, por área, por componente y todo debidamente separado y ubicado por semestre y claramente diferenciados • D1 ([158-163]): Nosotros, a pesar de que el diseño está organizado en unos cuatro componentes: el componente general, el pedagógico, el especializado y el componente de práctica profesional. A pesar de que todos tienen más o menos el mismo peso, no se ha logrado una verdadera articulación curricular, horizontal y vertical entre los componentes 	

CUADRO 11

RESUMEN DEL COMPONENTE PLAN DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
<p>PLANES DE ESTUDIOS</p>		<ul style="list-style-type: none"> • D3 ([242-248]): La práctica profesional es realmente donde el muchacho demuestra sus conocimientos teóricos y los profesores de práctica plantean que a los alumnos que llegan a la práctica profesional, tienen que enseñarles a planificar, tienen que enseñarles a evaluar, tienen que enseñarlos a diseñar con estrategias y recursos, porque los estudiantes vienen con conocimientos muy limitados en esas áreas. • D3 ([254-255]): Esa es una necesidad y que la práctica sea un continuo durante la formación inicial. • D1 ([935-939]): Entonces, no se ve la práctica como un verdadero integrador teórico, los prácticos son prácticos y los teórico-prácticos se definen si de acuerdo a su naturaleza y de acuerdo a la naturaleza de los cursos, se asigna el número de horas que se calculan de acuerdo a la unidad de créditos • D1 ([163-165]): aquí se ha planteado algo y yo creo que hacia eso apunta, que es tratar de integrar la práctica docente a las especialidades. • D3 ([238-242]): La práctica profesional, solamente en uno de los institutos está incorporada a la especialidad, en los demás es un departamento un área. Entonces, eso realmente afecta a la administración de esa práctica. El profesor de esa práctica, no tiene nada que ver con el profesor que administra los diferentes cursos • D1 ([900-909]): Nosotros tenemos Especialidades donde te dice, por ejemplo, en Educación Especial, el curso de Atención al niño con Dificultades para el Aprendizaje, otro curso, Atención al niño con Retardo Mental, o sea, el mismo curso y lo único que le cambian es solo 	

CUADRO 11

RESUMEN DEL COMPONENTE PLAN DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
		<p>el nombre. Tú lees el contenido, por ejemplo, en uno ven dificultades y en otro le dan retardo mental, pero hay una sola Educación Especial. Tú los formas integralmente y los conduces a una especialización. El que se quiera ir por Retardo se va por un retardo, y el que se quiera ir por Dificultades, se va por allí. Tronco común, que no es ni tan común.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 ([487-502]): Claro, por un grupo de especialistas. Aquí, a mucha gente la llamaron para que opinara, para que del trabajo. Los cursos teóricos son dijera y nos mandaron a elaborar programas y todas esas cosas. Pero un grupo muy pequeño que se reunió en un sitio llamado Pozo de Rosas, finalmente fue el que decidió cosas como, por ejemplo, ética es un curso que tiene cuatro unidades de crédito y tiene cuatro horas en una Universidad Pedagógica, donde la ética debía ser una dimensión, no se justifica un curso con cuatro horas, con cuatro unidades de crédito. Por lo menos está bien, da el curso, indudablemente que el discurso ético y filosófico es importante, pero no con tanto peso, con cuatro unidades de crédito es bastante y abriendo la oportunidad de desarrollarlo porque: tiene que ser ético el que da lengua materna, como el que da investigación, como el que da cálculo. Todos tenemos que tener una dimensión ética desarrollada, no sólo el profesor de ética. Entonces, pasa como pasa con la ortografía: que eso lo resuelva el profesor de castellano. Eso no puede ser • D1 ([797-799]): En este, se eliminó la didáctica. Entonces, un programa de formación, oye si no tengo la didáctica que es el pan nuestro de cada día 	

Fuente: Autora

Componente 8: Programas de estudio

Los Programas de Estudio “representan los elementos constitutivos del plan curricular [plan de estudio] y describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso” (De Ibarrola, 1978 citado en Díaz, 2000). Este componente emergió al consultar a los docentes entrevistados acerca de los programas de estudio del currículo de la UPEL. Las opiniones se organizaron en términos de dos criterios, a partir de las citas textuales que se relacionaron. Estos criterios son: 1) Pertinencia de los Programas de Estudio; y 2) Eficiencia interna de los Programas de Estudio. Posterior a la categorización de las respuestas de los docentes, se construyeron dos categorías asociadas a los criterios precedentes, estas son las siguientes: 1) Actualización de los Programas de Estudio; y 2) Coherencia entre Planes de Estudio y Programas de Estudio.

Criterio 1: Pertinencia de los programas de estudio

En este criterio los docentes entrevistados abordaron la problemática de los programas de estudio de la UPEL, frente a los cambios que se manifiestan actualmente en los diversos contextos de la vida nacional. De las respuestas se desprende la categoría Actualización de los Planes de Estudio, asociada al criterio Pertinencia de los Planes de Estudio, entendiendo por pertinencia la correspondencia existente entre éstos y el contexto actual en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL y las tendencias actuales en educación, pedagogía y currículo.

Categoría: Actualización de los programas de estudio

Los docentes entrevistados en general, denunciaron el problema de la desactualización que presentan los Planes de Estudio y los programas de las asignaturas, tal como se expresa en los testimonios.

TESTIMONIOS

D1 ([1033-1044]) nosotros elaboramos los programas que eran los paliativos que tenían que haberse elaborado desde el 96 (...). Prácticamente se elaboraron ahora y se aprobaron en el 2004. Yo tengo un promedio de casi 40 programas, de los que faltaban todavía, que los estoy evaluando para su aprobación por el Consejo Directivo y algunos se aproximan en el papel. Pero sin embargo, fíjate del 2004 hasta ahorita, la gente tendría que revisar (...), qué tienen que modificar,...que entregaron (...)

D1 ([1044-1054]) Porque del 2004 hasta hoy, con todo lo que ha ido cambiando la concepción de educación bolivariana y todo lo que se está planteando. Eso en el 2004, la gente lo veía así como: no eso no se va a dar, no se preocupen y bueno la gente impuso los programas con sus esquemas. Del 2004 al 2007 se fortaleció la educación bolivariana, las escuelas técnicas robinsonianas, las menciones que están trabajando en los liceos bolivarianos y eso no lo estamos haciendo nosotros...

D2 ([493-505]) (...) tenemos que concebir programas con estrategias que apunten menos a lo academicistas y más hacia elementos teóricos, porque el conocimiento teórico es necesario, pero que en su praxis, su aplicación, su procedimiento, vaya como en consonancia, que yo vea mucha teoría, el equilibrio entre esas dos formas fundamentales. Esto quiere decir, que si yo hablo de una ruptura del paradigma escolar con esa educación bancaria que llamaba Freire, me plantea que las estrategias metodológicas, aunque eso es una redundancia, es decir, las técnicas (las actividades y los recursos)

D3 ([39-48]) (...) se plantean las tendencias actuales de la psicología, pero si el profesor está ubicado en una psicología del año 1800, eso para él va a ser la tendencia actual. Entonces, eso es lo que hace que el egresado que nosotros tenemos, o lo que nosotros analizamos producto de investigaciones, o los comentarios que las autoridades gubernamentales reportan, es que el egresado de las universidades de formación docente no es el que tiene las competencias idóneas para el momento social, histórico, político que vive el país.

El docente 1 ([1033-1044]) expresa la problemática acerca de que un porcentaje los programas analíticos (programas de estudio) correspondientes a los planes de estudio vigentes desde el año 1996, se elaboraron en el 2004, por lo tanto, al año 2007 requieren actualización. Ello se justifica ([1044-1054]) por cuanto los cambios relacionados con la educación bolivariana, las escuelas técnicas robinsonianas y las

menciones que se trabajan en los liceos bolivarianos no están incorporados en dichos programas. El docente 2 ([493-505]) plantea la necesidad de concebir programas menos academicistas, con equilibrio en la teoría y la práctica para romper con el paradigma de la educación bancaria a la cual aludía Paulo Freire. Sin embargo, el docente 3 ([39-48]) aclara que la actualización de los contenidos de los programas de estudio de la UPEL, depende de la perspectiva de los profesores que los imparten y sostiene que la ausencia de las tendencias actuales en los contenidos de los programas de los cursos generan un impacto en el egresado que no se corresponde con las necesidades del contexto actual del país.

Sobre la base del análisis y las reflexiones precedentes, se interpreta que el constructo pertinencia de los programas de estudio no se evidencia en los Programas de Estudio del currículo de la UPEL, por las razones siguientes: a) muchos de ellos son de vieja data; b) no responden al sistema educativo bolivariano; c) se caracterizan por el paradigma de la “educación bancaria”, en su planificación e implementación; d) los contenidos curriculares desactualizados y su desarrollo no contribuyen a la formación del profesional de la docencia que requiere el contexto actual de la nación; e) los egresados producen un impacto desfavorable en el sistema educativo y social del país.

Criterio 2: Eficiencia interna de los programas de estudio

El constructo eficiencia interna de los programas de estudio, se define en esta investigación como la coherencia existente entre el currículo de la UPEL (concepción, propósitos, perfil del egresado, organización-estructura curricular y el plan de estudios) con los programas de estudio. Ello tomando en cuenta que “la eficiencia interna de diseño curricular se refiere a las relaciones de subordinación y coordinación existentes entre los componentes” (Rodríguez, 2002, p.15).

A partir del criterio Eficiencia Interna de los programas de estudio, se construyó la categoría Coherencia entre Planes de estudio y Programas de estudio, tal como se define a continuación.

Categoría: Coherencia entre planes de estudio y programas de estudio

Esta categoría permitió el análisis de la incoherencia entre los planes de estudio y los programas de estudio del currículo de la UPEL, desde el inicio de su implementación, incluso paradójicamente, en los programas de estudio de los denominados cursos homologados. Los testimonios reportan lo siguiente:

TESTIMONIOS

D1 ([522-536]) Aún cuando son cursos homologados. Nosotros encontramos el año pasado, yo logré montarme en un trabajo con mis profesores y elaborar más de setecientos programas, lo que llamamos los programas analíticos. Esto arrancó sin programas, no habían y la Resolución, el documento base es del año 96, tú sabes qué fecha tiene la resolución: año 2004, casi diez años, nosotros trabajando sin programas legales, legítimos, reconocidos por el Consejo Universitario. Yo no digo que la gente no los tuviera, pero una organización o una institución de este tipo, no se puede dar el lujo de incumplir. Ahí es donde yo digo que hay una impunidad, que se han dejado pasar muchas cosas y no hay un verdadero abordaje de, vamos a buscar la solución y que asuman la responsabilidad los que tengan que asumir la responsabilidad, pero no puede ser que las cosas anden así. Entonces, ¿cómo lo resolvemos?, con una resolución resolvemos todo eso, no puede ser.

D1 ([514-518]): Nosotros encontramos que a cursos homologados como, por ejemplo, Introducción a la Filosofía, no le han cambiado el nombre, porque aquí dice introducción a la filosofía, pero el contenido que se da aquí, no es el que se da en el Siso Martínez, ni es el que se da en otro instituto.

Las respuestas del docente 1 desplegadas en la cita ([522-536]) evidencian el problema generado por la implementación del diseño curricular de la UPEL en el año 1996, sin contar con los programas (analíticos) de estudio oficiales, de los cuales sólo un porcentaje se aprobaron, por el Consejo Universitario en el año 2004. En consecuencia, según se desprende de los testimonios, se genera una situación de

incumplimiento de orden curricular que no se aborda para ofrecer una solución oportuna con sentido de responsabilidad. Pareciera que esta situación intenta resolverse con la Resolución de fecha 2004, emanada del Consejo Universitario ocho años después, a través de la cual se aprobaron algunos Programas Analíticos correspondientes al diseño curricular del año 1996, aun vigentes. Esta situación evidencia que el diseño curricular de la UPEL (1999), ha permanecido durante mucho tiempo, sin ser considerado para su conveniente aplicación en los Programas. Ello hace suponer que la concepción curricular, los propósitos del currículo, el perfil del egresado y los planes de estudio no se concretan en el desarrollo curricular a través de los programas de estudio.

Estamos, entonces, en presencia de una realidad donde, a decir de Díaz (1977), entran en conflicto de intereses tres tipos de documentos: a) el plan de estudio oficial (UPEL) que integra los programas; b) los programas de materia; y c) el programa del propio docente que imparte la asignatura.

Adicionalmente, se confirma el desconocimiento de los docentes con relación al diseño curricular de la UPEL (ampliamente comentado en páginas anteriores). Tal desconocimiento explica la incoherencia ente los planes de estudio y los programas de estudio, lo cual revela incoherencia entre los componentes del diseño curricular, los programas de los cursos y su implementación.

Se sostiene ([514-518]) que se han encontrado programas de estudio correspondientes a los cursos homologados, con igual denominación y contenidos diferentes en los diversos Institutos que conforman la UPEL. Este hecho evidencia incoherencia entre la descripción (Programas Sinópticos) de los cursos homologados (propósito, objetivos generales, contenidos fundamentales, estrategia pedagógica sugerida) y los programas (analíticos) de estudio de dichos cursos en los distintos Institutos de la Universidad. Es decir, pareciera que estos Institutos en ocasiones hacen caso omiso al diseño curricular escrito de la UPEL, lo que revela desvinculación entre el currículo oficial y los programas de estudio.

Esta desvinculación se aprecia al abordar el análisis del plan de estudio y los programas sinópticos contemplados en diseño curricular (UPEL, 1999), en el cual se plasma el currículo oficial para los Institutos que conforman la UPEL. En el documento supradicho, en la sección titulada Descripción (Programas Sinópticos) de los cursos homologados, en la página 51, se lee: “Los cursos de los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y la Fase Homologada del componente de Práctica Profesional Docente, son los que se muestran en los cuadros enumerados 4, 5 y 6 respectivamente”(p.51).

Resulta oportuna la consideración de Rodríguez (2004) al afirmar que “La formación de los docentes, atada al plan homologado, permanece aislada de la evolución y necesidades de los niveles a los que sirve y al margen de los avances de la pedagogía” (p.199).

En este sentido, es importante considerar la descentralización en las decisiones y determinaciones curriculares, por cuanto los programas analíticos de los cursos o fases, deberían ser elaborados por cada Instituto para contribuir a la flexibilidad en la planificación curricular sin perder de vista los lineamientos generales que le sirven de referencia.

En síntesis, del análisis y reflexiones precedentes se desprende que no se evidencia eficiencia interna de los programas de estudio, no se aprecia coherencia entre la concepción curricular, los propósitos del currículo, el perfil del egresado, la organización curricular y el plan de estudio, con los programas de estudio del currículo de la UPEL y su implementación.

CUADRO 12
RESUMEN DEL COMPONENTE PROGRAMAS DE ESTUDIO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PROGRAMAS DE ESTUDIOS		<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([1033-1044]): Como te comentaba antes, nosotros elaboramos los programas que eran los paliativos que tenían que haberse elaborado desde el 96 para que salieran con el diseño. Prácticamente se elaboraron ahora y se aprobaron en el 2004. Yo tengo un promedio de casi 40 programas, de los que faltaban todavía, que los estoy evaluando para su aprobación por el Consejo Directivo y algunos se aproximan en el papel. Pero sin embargo, fíjate del 2004 hasta ahorita, la gente tendría que revisar que hay del 2004 al 2007, qué tienen que modificar en esos programas que entregaron. Si yo los reviso hoy te aseguro que por lo menos entre un 40 por ciento y cuidado si no un 60 por ciento del contenido del programa ya tiene que ser actualizado • D1 ([1033-1044]): Como te comentaba antes, nosotros elaboramos los programas que eran los paliativos que tenían que haberse elaborado desde el 96 para que salieran con el diseño. Prácticamente se elaboraron ahora y se aprobaron en el 2004. Yo tengo un promedio de casi 40 programas, de los que faltaban todavía, que los estoy evaluando para su aprobación por el Consejo Directivo y algunos se aproximan en el papel. Pero sin embargo, fíjate del 2004 hasta ahorita, la gente tendría que revisar que hay del 2004 al 2007, qué tienen que modificar en esos programas que entregaron. Si yo los reviso hoy te aseguro que por lo menos entre un 40 por ciento y cuidado si no un 60 por ciento del contenido del programa ya tiene que ser actualizado 	

CUADRO 12

RESUMEN DEL COMPONENTE PROGRAMAS DE ESTUDIO

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PROGRAMAS DE ESTUDIOS		<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([1044-1054]): Porque del 2004 hasta hoy, con todo lo que ha ido cambiando la concepción de educación bolivariana y todo lo que se está planteando. Eso en el 2004, la gente lo veía así como: no eso no se va a dar, no se preocupen y bueno la gente impuso los programas con sus esquemas. Del 2004 al 2007 se fortaleció la educación bolivariana, las escuelas técnicas robinsonianas, las menciones que están trabajando en los liceos bolivarianos y eso no lo estamos haciendo nosotros. Estos cambios no están en esos programas, porque yo te aseguro que cuando yo busque la química cuántica, de la que yo te contaba, en el programa de química general, ¿eso estará allí, por ejemplo? • D2 ([493-505]): Entonces, tenemos que concebir unos programas con unas estrategias que apunten menos a lo academicistas y más hacia elementos teóricos, porque el conocimiento teórico es necesario, pero que en su praxis, su aplicación, su procedimiento, sea, vaya como en consonancia, que yo vea mucha teoría, el equilibrio entre esas dos formas fundamentales. Esto quiere decir, que si yo hablo de una ruptura del paradigma escolar con esa educación bancaria que llamaba Freire, me plantea que las estrategias metodológicas, aunque eso es una redundancia, es decir, las técnicas (las actividades y los recursos) • D3 ([39-48]): En cuanto a muchos de los contenidos de los diferentes programas de curso, se dice por ejemplo, si allí se plantean las tendencias actuales de la psicología 	

CUADRO 12

RESUMEN DEL COMPONENTE PROGRAMAS DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
	<p>representan los elementos constitutivos del plan curricular [plan de estudio] y describen un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar los objetivos de un curso” (De Ibarrola, 1978 citado en Díaz, 2000: 1212)</p>	<p>pero si el profesor está ubicado en una psicología del año 1800, eso para él va a ser la tendencia actual. Entonces, eso es lo que hace que el egresado que nosotros tenemos, o lo que nosotros analizamos producto de investigaciones, o los comentarios que las autoridades gubernamentales reportan, es que el egresado de las universidades de formación docente no es el que tiene las competencias idóneas para el momento social, histórico, político que vive el país.</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 ([522-536]): Aún cuando son cursos homologados. Nosotros encontramos el año pasado, yo logré montarme en un trabajo con mis profesores y elaborar más de setecientos programas, lo que llamamos los programas analíticos. Esto arrancó sin programas, no habían y la Resolución, el documento base es del año 96, tú sabes qué fecha tiene la resolución: año 2004, casi diez años, nosotros trabajando sin programas legales, legítimos, reconocidos por el Consejo Universitario. Yo no digo que la gente no los tuviera, pero una organización o una institución de este tipo, no se puede dar el lujo de incumplir. Ahí es donde yo digo que hay una impunidad, que se han dejado pasar muchas cosas y no hay un verdadero abordaje de, vamos a buscar la solución y que asuman la responsabilidad los que tengan que asumir la responsabilidad, pero no puede ser que las cosas anden así. Entonces, ¿cómo lo resolvemos?, con una resolución resolvemos todo eso, no puede ser. 	

CUADRO 12

RESUMEN DEL COMPONENTE PROGRAMAS DE ESTUDIO (continuación)

COMPONENTE	TEORÍA / INVESTIGACIONES	TESTIMONIOS	DISEÑO CURRICULAR
PROGRAMAS DE ESTUDIOS	<p>“se evidencian fallas en los programas de estudios” (Rodríguez 2006:171).</p> <p>“La formación de los docentes, atada al plan homologado, permanece aislada de la evolución y necesidades de los niveles a los que sirve y al margen de los avances de la pedagogía” (Rodríguez 2004:199).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • D1 ([514-518]): Nosotros encontramos que a cursos homologados como, por ejemplo, Introducción a la Filosofía, no le han cambiado el nombre, porque aquí dice introducción a la filosofía, pero el contenido que se da aquí, no es el que se da en el Siso Martínez, ni es el que se da en otro instituto 	<p>Los cursos de componentes de formación general, formación pedagógica y la Fase Homologada del Componente Profesional Docente, son los que se muestran en los cuadros 4,5 y 6, respectivamente (p51).</p>

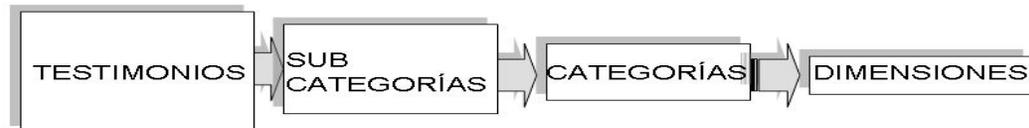
Fuente: Autora

1.3. Análisis de las necesidades de formación docente en la UPEL

Los hallazgos del análisis presentado en páginas precedentes, revelan la necesidad de abordar soluciones a la problemática curricular de la Universidad, razón por la cual en esta investigación se plantea como propuesta, una aproximación a la fundamentación del diseño curricular de la UPEL (capítulo siguiente), en correspondencia con los imperativos que plantea la formación del docente del siglo XXI y específicamente con las necesidades de formación docente que se concretan en este apartado.

Con base en la información obtenida anteriormente y siguiendo los aportes Strauss y Corbin (2002), se aplicó el método de la teoría fundamentada con el propósito de analizar los datos recolectados a partir de la generación sistemática, los

que fueron validados “[...] por medio de la comparación permanente de unos datos con otros” (Strauss y Corbin ob.cit., p.150), tal como se visualiza en el esquema siguiente:



De manera que, sobre esta base se construyeron explicaciones y comprensiones acerca de los fenómenos que emergieron en el estudio de las necesidades de formación que se deben considerar en la carrera docente.

Se aplicó la codificación axial (Strauss y Corbin, ob. cit.), que consiste en el “proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, [...], enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. [...] para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.” (pp. 134-135).

En el proceso de codificación se compararon constantemente las respuestas de los docentes y especialistas entrevistados, generando relaciones de los conceptos entre sí y vinculando categorías con subcategorías. Para ello, se desarrolló el procedimiento establecido por Strauss (1987, citado en Strauss y Corbin, ob. cit., p.137) que se menciona seguidamente:

1. Acomodar las propiedades de una categoría y sus dimensiones, tarea que comienza durante la codificación abierta.
2. Identificar la variedad de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias asociadas con un fenómeno.
3. Relacionar una categoría con sus subcategorías por medio de oraciones que denotan las relaciones de unas con otras.
4. Buscar claves en los datos que denoten cómo se pueden relacionar las categorías principales entre sí.

A partir de las relaciones que se establecieron en el análisis de las opiniones de los docentes entrevistados, a quienes se consultó acerca de las necesidades de formación para el docente de la UPEL, se derivaron dos (2) categorías: 1. Necesidades de formación en el corto plazo; 2. Necesidades de formación prospectivas. En el cuadro 13 que se muestra a continuación, se indican los hallazgos obtenidos sobre la base de los testimonios registrados en páginas precedentes.

CUADRO 13
NECESIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA
PERSPECTIVA DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI
Y LAS TENDENCIAS ACTUALES

DIMENSIÓN	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Necesidades de formación docente en la UPEL desde la perspectiva del docente del siglo XXI y las tendencias actuales	1.Necesidades de formación en el corto plazo	• Formación integral.	
		• Eje de integración de la práctica y la investigación.	
		• Visión humanista (ahora el hombre universal).	
		• Competencias para los nuevos tiempos: discusión epistémica.	
		• Formación pedagógica	
		• Pedagogía crítica aborda otros roles docentes y su proyección social.	
		• Formación ética explícita.	
		• Formación interdisciplinaria	
		• Formación crítica.	
		• Formación vinculada con la realidad (contextualizada).	
		• Vinculación con las Escuelas Técnicas Robinsonianas (reconceptualización)	
		• Formación para la planificación.	
		• Formación para la investigación vinculada con la realidad.	
		• Formación ambiental.	
		• Formación para atender a la discapacidad.	
		2.Necesidades de formación prospectivas	• Perfil innovador desde la diversidad y la interculturalidad para el MERCOSUR).
			• Competencias propias en la integración con Europa (Proyecto Tunning).
• Formación en las tecnologías de la información y la comunicación.			

Se evidencian las relaciones que se establecieron durante el proceso de categorización o codificación axial. Así mismo, se revela la comparación de las opiniones de los docentes entrevistados con respecto a las categorías y subcategorías generadas, para enriquecer las propiedades y resaltar lo más relevante de la información. En este sentido, se integraron las categorías menores a una categoría más comprensiva (codificación axial), para alcanzar la estructuración general, la cual se “relaciona con todos los miembros o fuentes de la información” (Martínez, 2006, p.276).

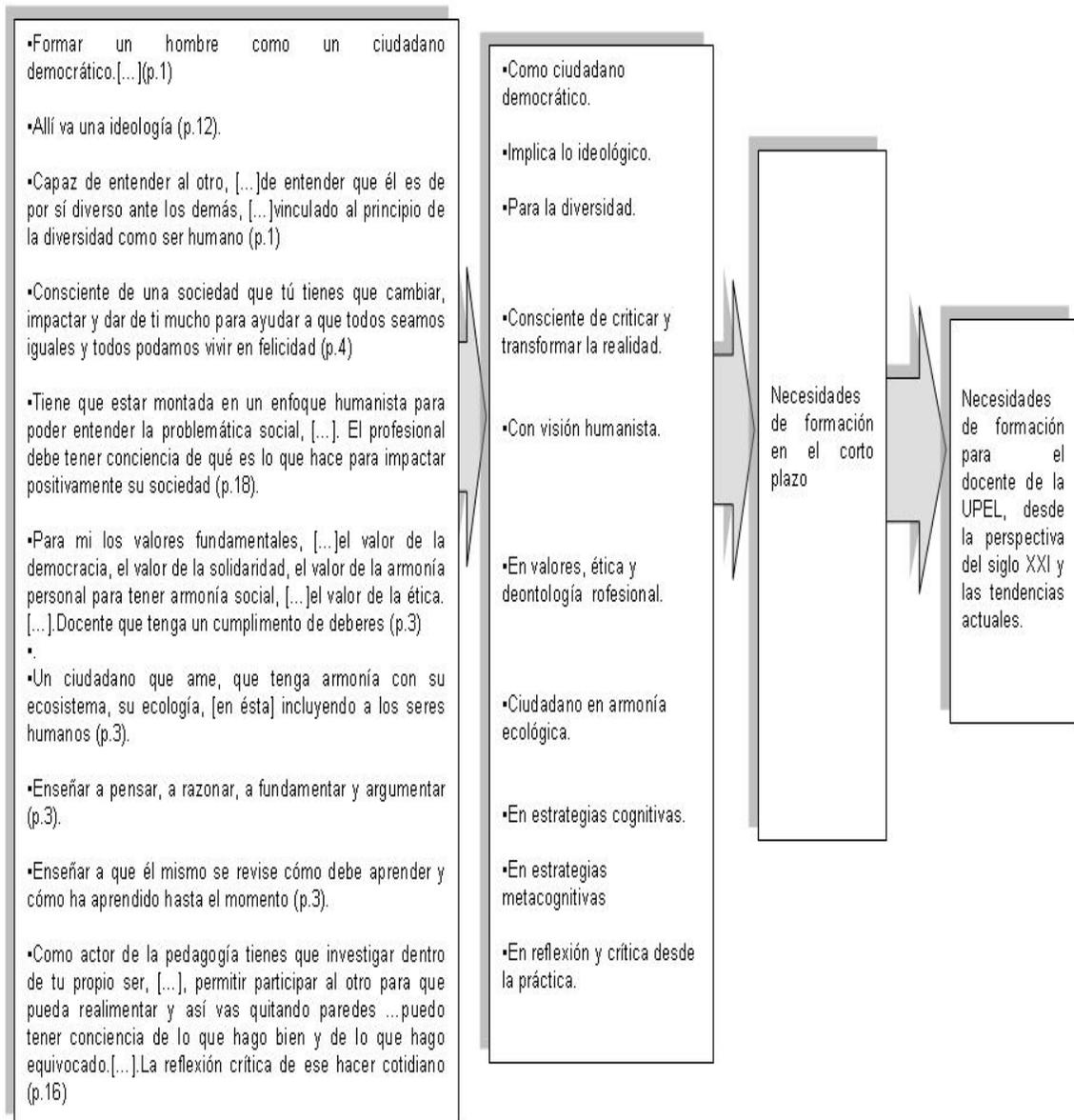
A fin de incrementar el poder explicativo de las categorías generadas y presentadas en el cuadro anterior, se retomó el trabajo de campo con la entrevista a tres (03) especialistas en pedagogía crítica, currículum, e interdisciplinariedad, para la recolección de información acerca de las necesidades de formación docente en la UPEL. Para resguardar la privacidad de los especialistas entrevistados, se les ha denominado en esta investigación: Especialista 1, Especialista 2 y Especialista 3, quienes se identificaron como E1, E2, y E3.

El análisis de los testimonios de los especialistas, a quienes se consultó acerca de las necesidades de formación docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales, derivó en dos categorías: 1) Necesidades de formación en el corto plazo; y 2) Necesidades de formación prospectivas.

En los cuadros 14, 15 y 16 se muestran las relaciones que se establecieron en el análisis e interpretación de los testimonios de los Especialistas 1, 2 y 3 respectivamente, para derivar las categorías y subcategorías asociadas a la dimensión denominada: Necesidades de formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. En los cuadros referidos que se presentan a continuación los testimonios se identifican con la numeración de página correspondiente que se señala en las entrevistas.

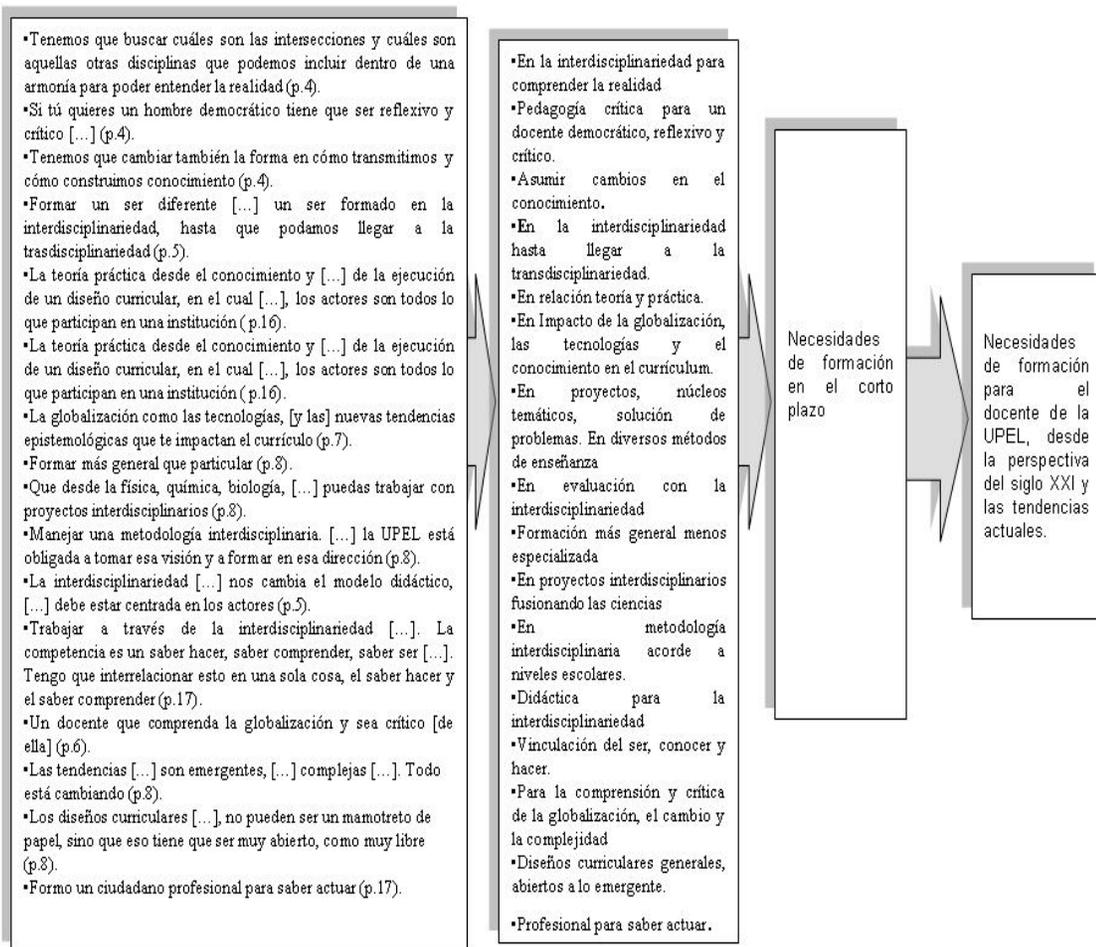
CUADRO 14

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1.

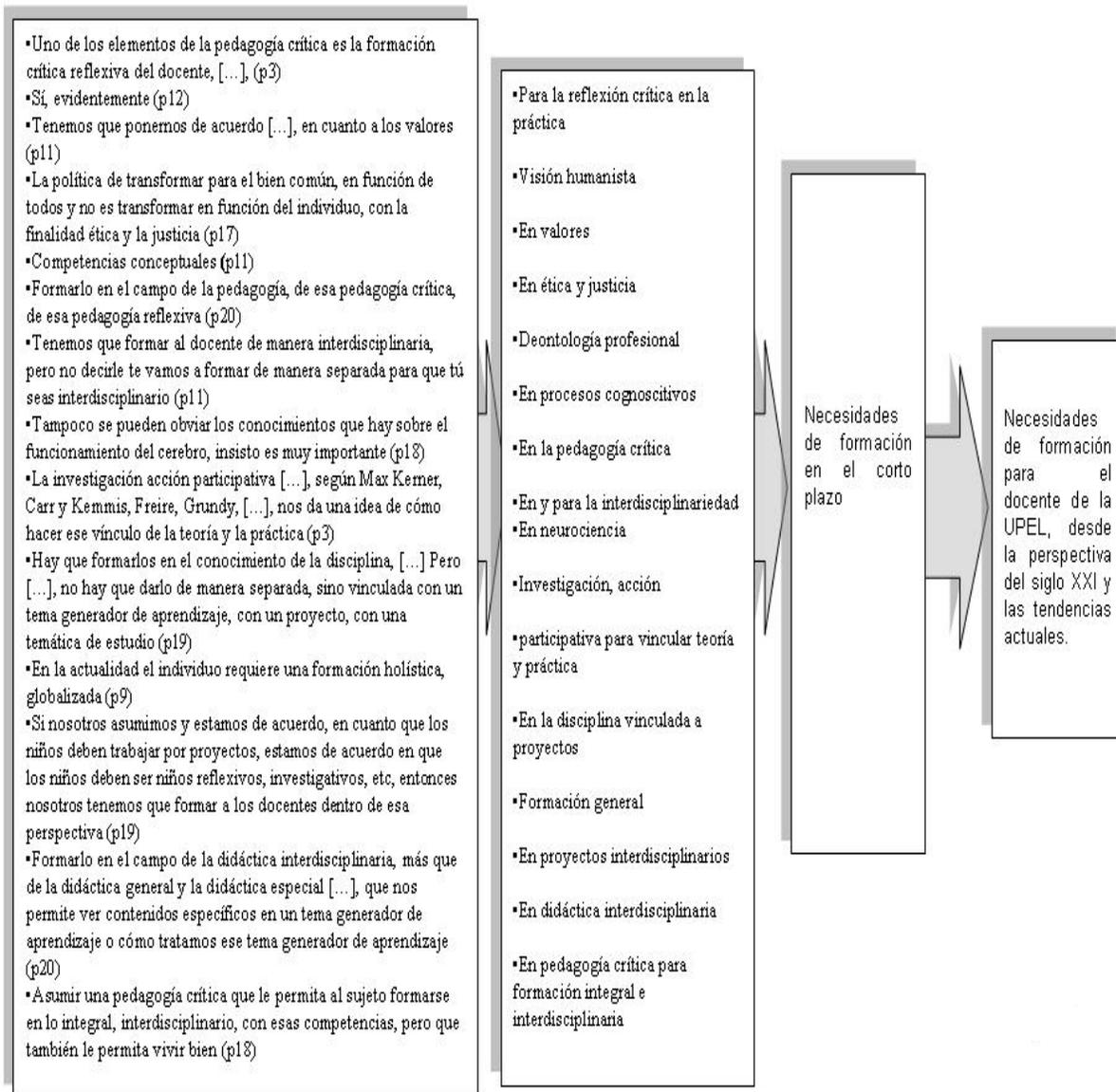


CUADRO 14 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1.

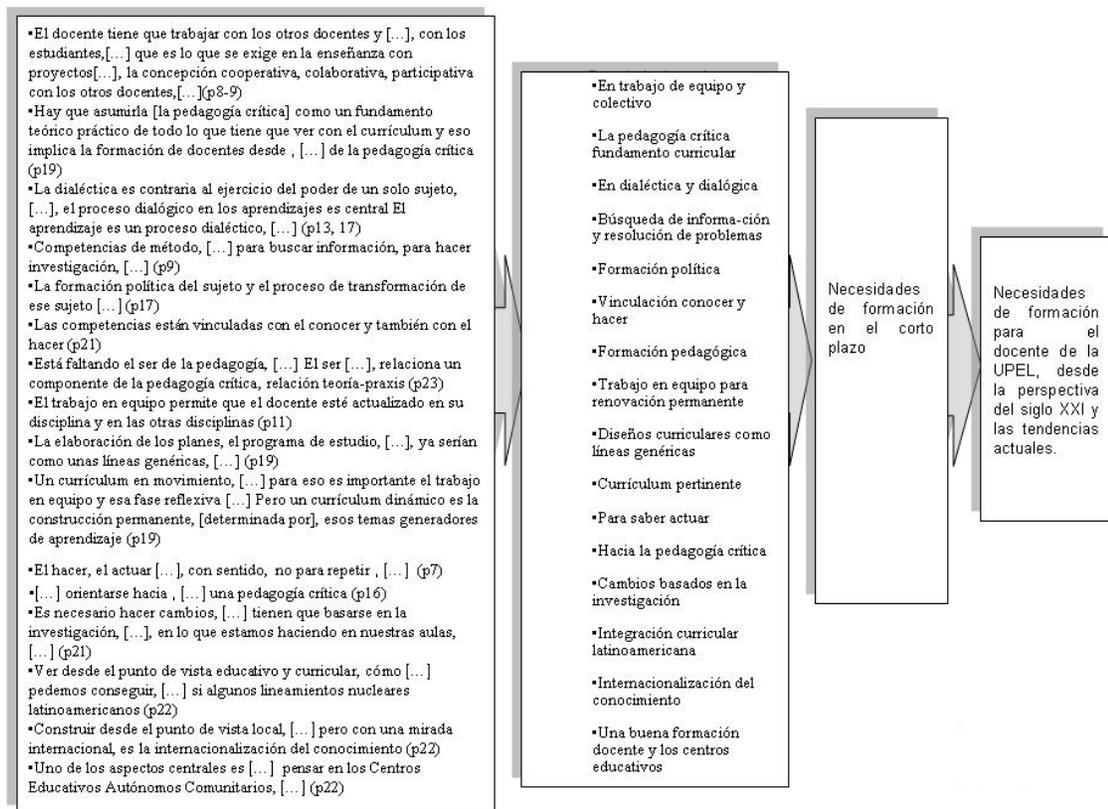


CUADRO 15
NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL
DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y
LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 2



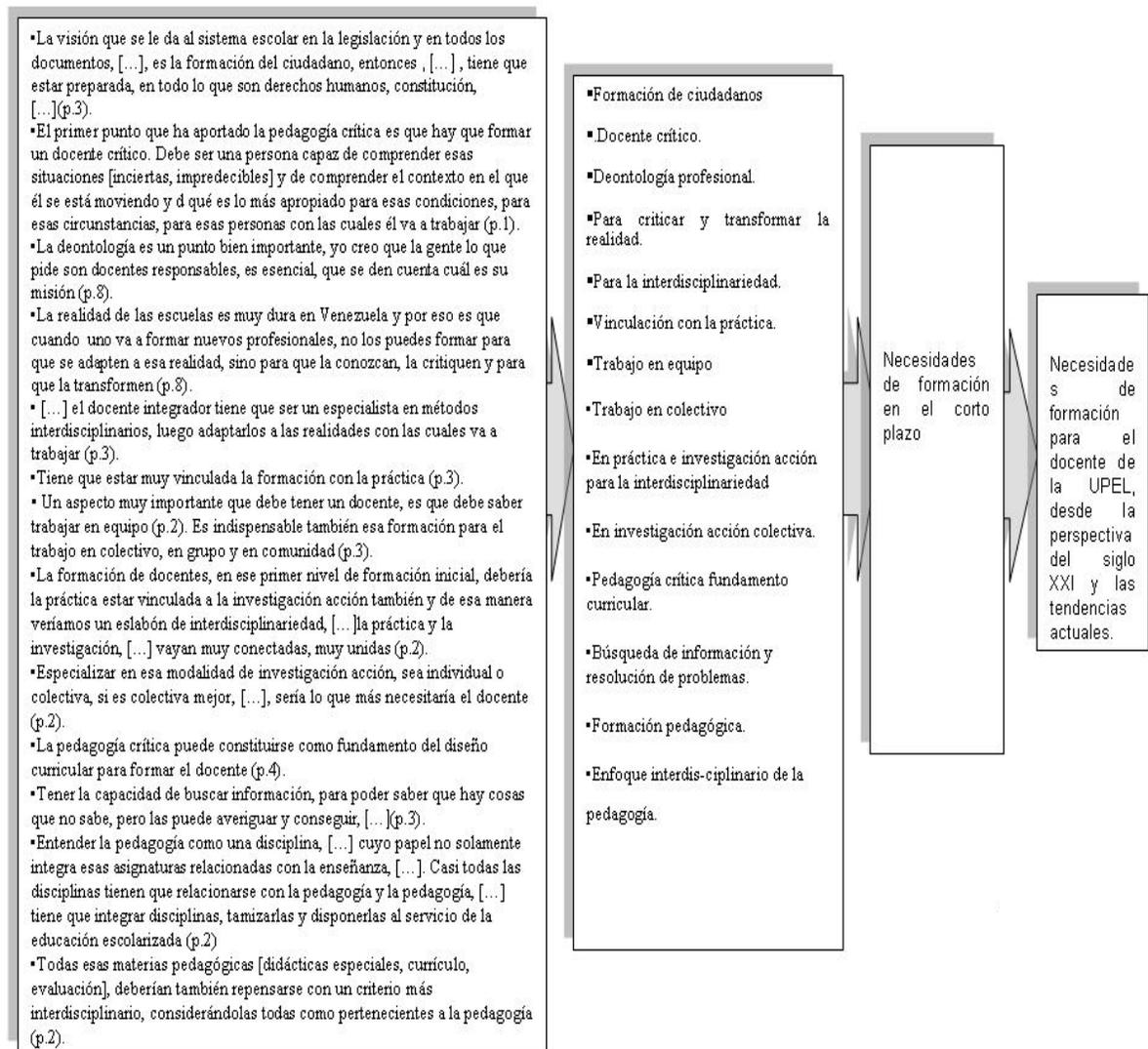
CUADRO 15 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 2



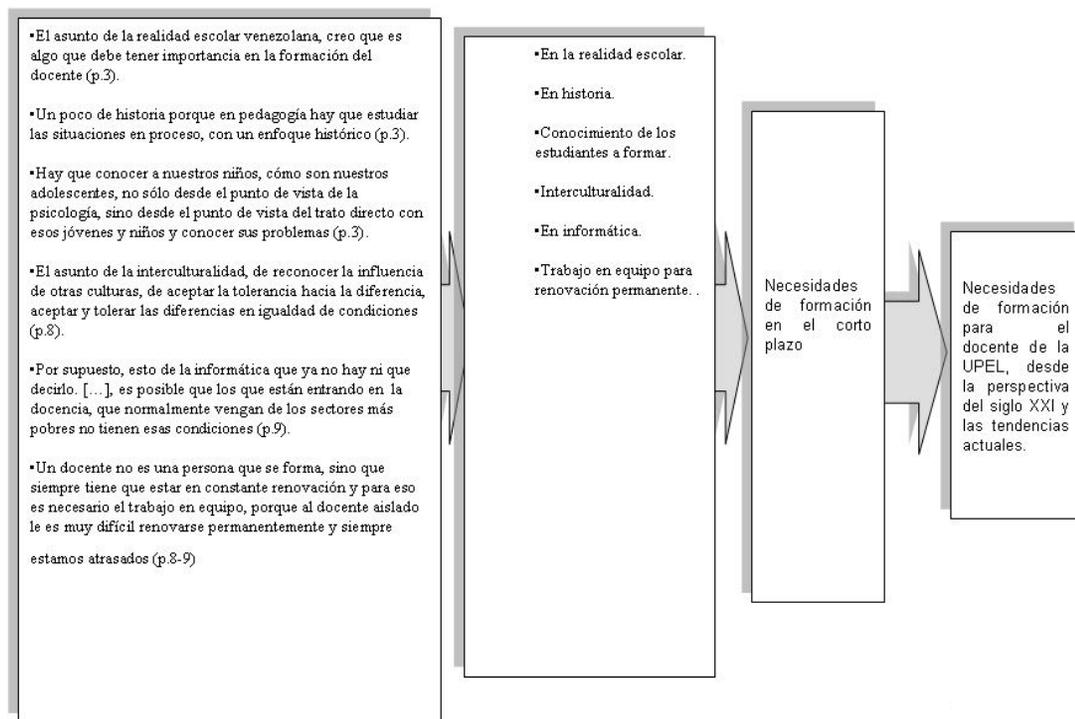
CUADRO 16

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 3



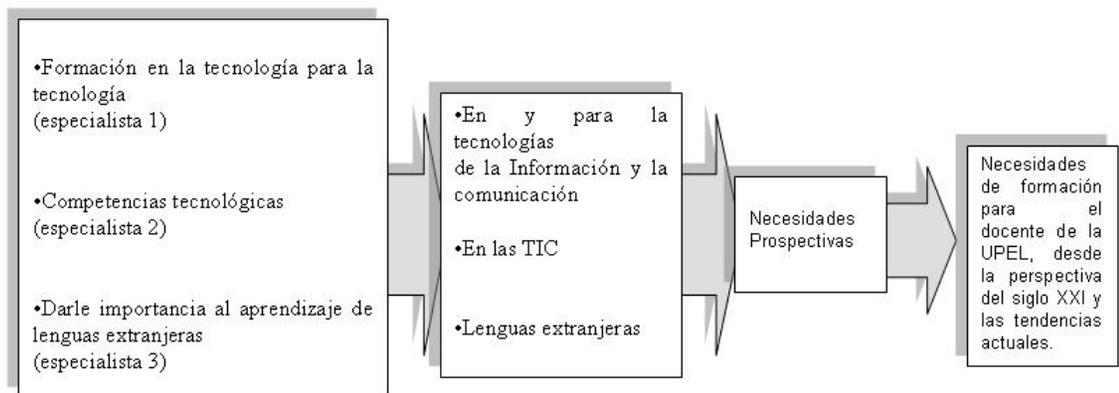
CUADRO 16 (Continuación)

NECESIDADES DE FORMACIÓN EN EL CORTO PLAZO PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 3



CUADRO 17

NECESIDADES DE FORMACIÓN PROSPECTIVAS PARA EL DOCENTE EN LA UPEL, DESDE LA PERSPECTIVA DEL SIGLO XXI Y LAS TENDENCIAS ACTUALES. ESPECIALISTA 1-2-3



Estas subcategorías se desarrollaron en profundidad, contrastándolas a la luz del contexto actual y con las investigaciones y teorías vigentes, como base para la propuesta de aproximación a la fundamentación curricular para formar el docente de la UPEL, que como se señaló anteriormente, se presenta en el capítulo siguiente. A partir de las subcategorías se desprendieron principios que soportaron la fundamentación aludida, especialmente referidos desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad. Tales principios responden a enfoques teóricos actualizados así como al sentir de los docentes y especialistas.

Los principios referidos aluden a: complejidad, interdisciplinariedad, relación teoría y práctica, pensamiento crítico-reflexivo, conciencia crítica de transformación

de la realidad, ciudadanía democrática, ética, investigación-acción participativa, vinculación ser, conocer y hacer, la reflexión crítica en la práctica, pedagogía crítica como fundamento curricular, formación pedagógica, trabajo en equipo.

Para introducir otros conceptos teóricos y establecer relaciones más complejas entre ellos, se utilizó un proceso hermenéutico que va del todo a las partes y de las partes al todo, es espiral, de manera dialéctica, comprensiva, imprimiendo mayor comprensión hacia la producción de la teoría alusiva a las necesidades de formación objeto de estudio. En esta dirección, se compararon las relaciones entre los conceptos y los conceptos mismos generados de los análisis de las entrevistas realizadas a los docentes de la UPEL y a los especialistas, para descubrir similitudes.

Ello constituyó el muestreo teórico, realizado de manera sistemática para apuntar a hacer más densas y saturar las categorías, pues el referido muestreo consiste en la “recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, [...]” (Strauss y Corbin, op. cit., p.219). El muestreo terminó con la saturación teórica de las categorías, es decir, cuando no emergieron datos nuevos y se alcanzó el desarrollo de las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones.

En el cuadro 18 se muestra el diagrama integrador que evidencia las relaciones entre categorías y subcategorías generadas al comparar los análisis e interpretación de las opiniones de los docentes de la UPEL y los especialistas entrevistados, mediante la aplicación de la triangulación de la información proveniente de los informantes consultados.

CUADRO 18

**DIAGRAMA INTEGRADOR DE LAS RELACIONES ENTRE LOS
TESTIMONIOS DE DOCENTES Y ESPECIALISTAS
CORRESPONDIENTES EN CUANTO A LAS NECESIDADES DE
FORMACIÓN PARA EL DOCENTE EN LA UPEL**

Dimensión: Necesidades de Formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales.

Subcategoría: Necesidades de Formación en el Corto Plazo		Subcategoría: Necesidades de Formación Prospectivas
Categorías		Categorías
<ul style="list-style-type: none"> - Como ciudadano democrático → E 1, 3 - En lo ideológico → D 2 ↔ E 1, 2 * - Para la diversidad → D 3 ↔ E 1 - Conciente de criticar y transformar la realidad → E 1, 2, 3 * - Con visión humanista → D 1 ↔ E 1, 2 * - Valores, ética, justicia, derechos humanos → D1,2 ↔ E 1, 2, 3 * - Ciudadano en armonía ecológica → D 3 ↔ E 1 - En estrategias cognitivas → E 1, 2 - En reflexión y crítica en la práctica desde la pedagogía crítica → D 2 ↔ E 1, 2, 3 * 	<ul style="list-style-type: none"> - En didáctica interdisciplinaria para responder a los niveles escolares → E 1, 2, 3 * - Formación integral → D 1 ↔ E 2, 3 * - En didáctica centrada en los actores → E 1, 2 - Trabajo en equipo y colectivo entre docentes, estudiantes, familia, comunidad → E 2, 3 - Pedagogía crítica para formación integral e interdisciplinaria → D 2 ↔ E 2 - En pedagogía crítica fundamento y eje teórico práctico → D 1, D 2 ↔ E 1, 2, 3 * - En investigación-acción para vincular teoría y práctica → D1, D 2 ↔ E 2, 3 * 	<ul style="list-style-type: none"> -En las TIC → D 2, 3 ↔ E 1, 2, 3 * -Diseños curriculares generales, abiertos a la emergencia, a lo nuevo → E 1, 2 -Diseños curriculares pertinentes → D1 ↔ E 1, 2 * -Integración curricular latinoamericana → D1 ↔ E 1, 2 *

<ul style="list-style-type: none"> - Asumir cambios en el conocimiento →D1,3 ↔ E 1, 2 * - Formación en y para la interdisciplinaridad →D1,D2,D3 ↔ E 1,2,3* - Relación teoría y práctica → E 1, 2, 3 * - En diversos métodos de enseñanza → E 1, 2 - En proyectos, núcleos temáticos, solución de problemas ↔ E 1, 2 - En proyectos interdisciplinarios integrando las ciencias →E 1, 2 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación en equipo para proyectos interdisciplinarios →D 2 ↔ E 3 - Búsqueda de información y resolución de problemas → E 1, 2, 3 * - Formación política →D 2 ↔ E 2 - Vinculación ser, conocer y hacer →D1 ↔ E 1,2 * - Vinculación práctica e investigación para la interdisciplinaridad → D1 ↔ E 2, 3 * - Formación pedagógica → D 1,2,3 ↔ E 1, 2, 3 * - Enfoque interdisciplinario de la pedagogía →D 2 ↔ E 3 - Vinculación teoría-práctica-historia-pedagogía-realidad →D 1, 2, 3 ↔ E 1,2,3 	<ul style="list-style-type: none"> -Interculturalidad →D1 ↔ E 3
--	---	--

Fuente: Autora

Leyenda: →= categoría asociada a testimonios de informantes; ↔ = relaciones entre categorías generadas por testimonios de Docentes (D1, D2, D3) y Especialistas (E1, E2, E3) *Similitudes con tres o más coincidencias

En el cuadro anterior se aprecian relaciones entre las opiniones de los entrevistados (docentes y especialistas), en términos de similitudes y representan las subcategorías concernientes a la dimensión: Necesidades de formación para el docente en la UPEL, desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales. Las similitudes allí representadas, se muestran asociadas a dos (2) categorías: 1) Necesidades de formación en el corto plazo; y 2) Necesidades de formación

prospectivas (los docentes se identifican como D1, D2 y D3 y los especialistas como E1, E2 y E3).

Al asumir como criterio las similitudes caracterizadas por tres o más coincidencias entre los informantes entrevistados, se evidencian una serie de rasgos que permiten inferir las necesidades de formación en el corto plazo y prospectivas.

Con relación a la formación en el corto plazo, se evidencian las siguientes necesidades:

- Formación ideológica
- Conciencia crítica y transformadora de la realidad
- Con visión humanista
- Formación en valores
- Asumir cambios en el conocimiento
- Formación en y para la interdisciplinariedad
- Relación teoría y práctica
- En didáctica interdisciplinaria acorde con los niveles escolares
- Formación integral
- En pedagogía crítica fundamento y eje teórico práctico
- En investigación acción para vincular teoría y práctica
- Búsqueda de información y resolución de problemas
- Vinculación ser, conocer y hacer
- Formación pedagógica

En lo concerniente a la formación prospectiva se develan las necesidades que se mencionan a continuación:

- En las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- Diseños curriculares pertinentes

- Integración curricular latinoamericana

Las subcategorías donde se plasman las relaciones entre las opiniones de los docentes y especialistas entrevistados acerca de las necesidades de formación se desarrollarán sobre la base del contraste con las investigaciones y las teorías vigentes, en el capítulo siguiente, con vistas a la construcción de la propuesta.

Con la interpretación y el análisis realizado en lo concerniente a las necesidades de formación siguiendo a Strauss y Corbin, (ob.cit.), se buscó generar una teoría sustantiva que emergió de los informantes y aportó elementos que contribuyeron, en lo concerniente a las necesidades de formación, a la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente. Se relacionaron las clasificaciones de los acontecimientos o conceptos entre sí y así se formó un esquema explicativo, en el cual se integraron de manera sistemática varios conceptos mediante oraciones que expresan relaciones.

Finalmente, con base en los resultados del análisis y las reflexiones derivadas en el diagnóstico conformado por: a) Análisis externo del diseño curricular de la UPEL; b) Análisis de los componentes del diseño curricular de la UPEL y su implementación; y c) Análisis de las necesidades de formación docente en la UPEL desde la perspectiva del siglo XXI y las tendencias actuales, se presentan a continuación las conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación que justifican la propuesta que más tarde se aborda.

2. Conclusiones del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación.

1. En el Diseño Curricular Documento Base (UPEL, 1999), se postula la tesis del Estado Docente como parte de la fundamentación teleológica, aún cuando ésta no está explícita.

2. El diseño curricular vigente es el resultado de la reforma curricular que realizó la UPEL desde 1992 hasta 1994, es decir, está desactualizado.

3. Con base en la Resolución N^o 1, el diseño curricular asume la redefinición del perfil profesional del docente, formulado por el Estado venezolano y que a la luz del contexto actual no se corresponde con el perfil del docente del siglo XXI. Es así como estableció entre otros rasgos los de: investigador, con formación ética, constructor de conocimientos. Incorpora los componentes de formación: general, pedagógica, especializada y práctica profesional, manteniendo el bloque común homologado del diseño curricular de 1987.

4. El currículo escrito fue elaborado por un grupo de especialistas y no a partir de la construcción colectiva, pues no se consultaron los docentes, los estudiantes, la comunidad y los empleadores. Se advierte que la consulta se realizó a grupos reducidos de docentes, sin embargo, no tuvo carácter colectivo.

5. En general, los docentes formadores desconocen el diseño curricular, en consecuencia, se sienten ajenos a éste, lo cual genera un impacto negativo en su implementación y por ende, en los procesos de aprendizaje, de producción y distribución de conocimientos y saberes, así como en la calidad de la educación.

6. La práctica profesional organizada como un componente, evidencia fragmentación de contenidos, conocimientos y práctica, pues se estructura en fases (Observación, Ensayo Didáctico, Integración Docencia-Administración y Ejecución de Proyectos Educativos), Cada una de ellas se corresponde con un determinado semestre, se administra aislada de la realidad escolar y no se desarrolla como un continuo desde el inicio de la carrera.

7. No se evidencia el análisis de las bases como procedimiento que se exige en la metodología para el diseño curricular, el cual comporta, entre otros aspectos, el análisis del contexto (histórico, educativo, social, económico, político, ideológico, legal, cultural, científico) y las características de la población. Desde esta perspectiva, el diseño curricular se revela descontextualizado pues no se corresponde con el contexto en el cual se desarrolla el currículo de la UPEL.

8. La construcción de los fundamentos del currículo debe soportarse en el análisis del contexto. La ausencia de dicho análisis no permite observar la correspondencia entre los fundamentos y el contexto donde se implementa el currículo, por ende, aquellos se muestran desactualizados.

9. Los fundamentos curriculares no aparecen explícitos en el diseño curricular, lo cual repercute desfavorablemente en su implementación y consecuentemente, en el impacto en la educación y la sociedad a la cual sirve, pues no proporciona claridad acerca los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos que conforman la doctrina pedagógica que ha de orientar el proceso educativo.

10. Es necesario actualizar la concepción del currículo plasmada en el diseño curricular, en consonancia con las nuevas tendencias y paradigmas de la educación, la pedagogía y el currículo del siglo XXI.

11. La revisión de los propósitos del currículo es perentoria en virtud de que no responden a los retos de la formación docente de hoy, ni al rol que el Estado venezolano ha encomendado a la Universidad, como tampoco a su misión.

12. Revela deficiencias en la formación pedagógica La débil presencia de la Pedagogía en el diseño curricular no fortalece la identidad y no favorece la definición adecuada del perfil del egresado. Como consecuencia, al no disponer de la teoría pedagógica para desarrollar la enseñanza desde la práctica reflexiva, la investigación, la comprobación de teorías y de hipótesis de trabajo colectivo, el docente puede reproducir tareas y conocimientos e impactar negativamente el aprendizaje de los estudiantes en su ejercicio profesional. Debilidades en la enseñanza de la Pedagogía Crítica, así como en su consideración como ciencia fundante y nuclear del diseño curricular.

13. Se evidencia fragmentación del conocimiento en general y de manera particular en la formación pedagógica, lo cual genera dificultades para alcanzar una visión de totalidad, sistémica, complementaria y de la complejidad en el abordaje de las situaciones o fenómenos educativos y sociales.

14. El perfil del egresado no se configura como perfil por competencias, pues no se revelan las competencias ocupacionales, académicas y de personalidad, tampoco los indicadores de logro, tal como lo propugnan los especialistas en concordancia con las tendencias actuales.

15. Se requiere la actualización del perfil del egresado con respecto al contexto actual del país. No responde a las exigencias del sistema educativo venezolano de hoy. Se caracteriza por su tendencia escolarizante, academicista, lo conduce a la formación de un docente acrítico, que fragmenta el conocimiento, no establece vinculación con el contexto, no ejerce una acción transformadora en las realidades educativas y sociales, no produce conocimiento con base en la reflexión-acción-reflexión para mejorar su práctica y consecuentemente, el egresado impacta de manera desfavorable en las generaciones que ha de formar en su ejercicio laboral, en el sistema educativo y en la sociedad.

16. Se evidencia tendencia hacia la especialización en el perfil del egresado, lo cual está en contradicción con la intención teórica del diseño curricular de alcanzar la formación integral del docente y los enfoques curriculares que propugnan la formación integral, polivalente, para abordar la interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

17. El perfil revela vacíos en materia de ética y valores. Al no estar explícitos los principios axiológicos que deben fundamentar la formación inicial, el formador de formadores carece de claridad para orientar al educando en la consecución de los mismos y consecuentemente, ello genera dificultades en el docente en formación para desarrollar conciencia de las implicaciones éticas y deontológicas de su ejercicio profesional. .

18. La organización y la estructura curricular muestra un carácter disciplinario, que requiere ser repensado para abrir espacio hacia la formación interdisciplinaria.

19. Es perentorio revisar la perspectiva epistemológica del currículum, pues conduce a la separación entre teoría y práctica, la Práctica Profesional es un ejemplo

de ello. Este requerimiento obedece a que tal separación genera fragmentación del conocimiento.

20. El currículum de la UPEL debe responder a las necesidades del contexto nacional e internacional. Se revela la importancia de realizar las transformaciones necesarias para que sirva a los diversos niveles del sistema educativo nacional y responda con pertinencia a los desafíos de la formación del docente del siglo XXI, frente a los escenarios de la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado.

21. A partir del análisis de la realidad, se generó la teoría sustantiva con relación a las necesidades de formación a considerar en la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, que se presenta en el capítulo siguiente. Se revela que tales necesidades están asociadas a los principios de la Pedagogía Crítica (relación teoría-práctica; racionalidad crítica dialéctica; investigación-acción colaborativa emancipadora; contextualización y finalidad ética), así como a los fundamentos epistemológicos de la Interdisciplinariedad (sujeto productor de conocimiento; el conocimiento emerge de las interconexiones entre disciplinas y su vinculación con el contexto; la ciencia socialmente producida, interdisciplinaria; lógica dialéctica-hermenéutica; visión sistémica; principio de complementariedad) abordados en páginas precedentes.

22. Sobre la base de los planteamientos precedentes, se considera que la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad coadyuvan a dar respuesta a las referidas necesidades, con vistas a alcanzar una formación integral acorde a los requerimientos nacionales e internacionales en el siglo XXI.

Finalmente, con base en el planteamiento del problema, la revisión teórica referencial, la aplicación de la metodología seleccionada, los resultados del análisis, interpretaciones y reflexiones críticas que derivaron en el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación, se propone en el capítulo siguiente, una aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

CAPÍTULO V

CONSTRUCCIÓN DE LA APROXIMACIÓN A LA FUNDAMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR PARA FORMAR EL DOCENTE DEL SIGLO XXI, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

Consideraciones preliminares

En la construcción de la aproximación a la fundamentación del currículum para formar el docente del siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinarietà, se asumió la Metodología para elaborar la Fundamentación del Currículo de Fernández (2004), por considerar que: a) Posee los elementos teóricos y técnicos que orientan la planificación curricular en la Educación Superior; b) Su aplicación es de vieja data en la Educación Superior y se ha enriquecido con los aportes de diversas comisiones curriculares de la UCV, pues “se comenzó a utilizar en la práctica desde la década de los 90 a partir de la Comisión Central de Currículo en la Universidad Central de Venezuela” (Fernández, op. cit., p.104), por tanto se estima que este modelo ha sido validado suficientemente.

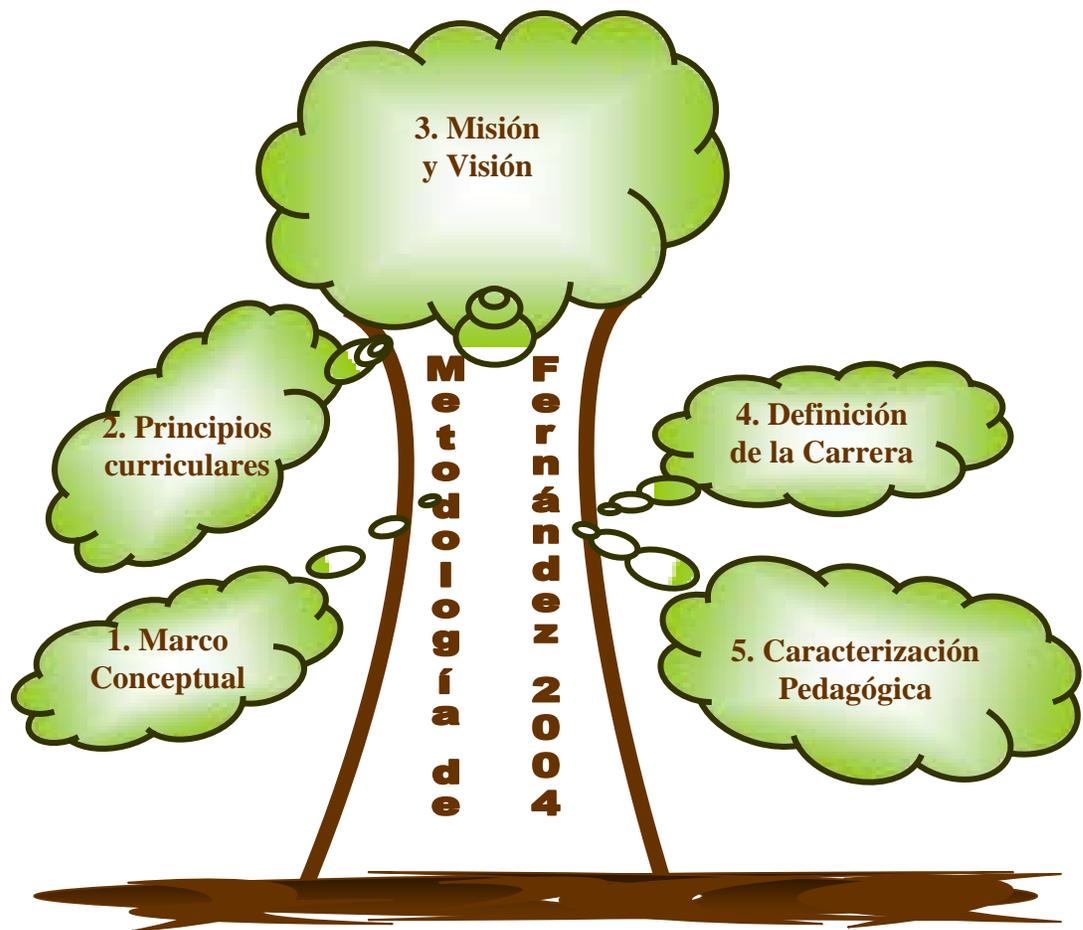
La fundamentación curricular cuya aproximación se intenta construir en esta investigación, ha de considerarse como una propuesta creativa que debe someterse a la discusión de la comunidad universitaria, en concordancia con el enfoque del currículum como construcción colectiva, social e histórica que requiere la participación de sus actores y con este objeto se sugiere su consideración ante las instancias pertinentes a fin de que a través de éstas se generen espacios para el diálogo (mesas de trabajo, talleres, círculos de estudio, entre otros), así como un proceso de reflexión,

de praxis, de adecuación permanente en el hacer curricular cotidiano de la Universidad.

La metodología para construir la Fundamentación del Currículo en esta investigación (Fernández, op. cit., p. 104), comprende los elementos siguientes: 1) Marco conceptual; 2) Principios curriculares; 3) Misión y visión; 4) Definición de la carrera; 5) Caracterización pedagógica. Seguidamente, se desarrollan cada uno de estos elementos En el gráfico 16 que se presenta a continuación se ilustra la metodología aludida.

GRÁFICO 16

Construcción de la Aproximación a la Fundamentación del Diseño Curricular para formar el Docente del Siglo XXI, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad



Fuente: Autora

1. Marco conceptual

La fundamentación constituye la fase inicial del proceso de planificación curricular que se elabora a partir de los resultados del análisis de la realidad, es decir, del contexto económico, histórico, social, cultural, científico, tecnológico, donde se inserta el diseño curricular de la UPEL. Este procedimiento metodológico curricular se denomina análisis de las bases, el cual implicó el estudio del contexto y su influencia en el diseño curricular de formación del docente. El análisis de las bases se desarrolló en páginas posteriores.

Asimismo, se analizaron y propusieron los fundamentos o principios curriculares, es decir, los conocimientos de diversas ciencias para aportar al diseño curricular y su implementación, tomando en cuenta el contexto en el cual operan para sustentar y direccionar la formación del docente. De modo que la metodología para elaborar la fundamentación considera la relación teórica, técnica y metodológica entre las bases y los fundamentos. De ahí que dicha metodología condujo a privilegiar, elementos como los referidos por Fernández (2004),

[...] la contextualidad de la política educacional, la axiología que impregna a la sociedad en su conjunto y la selección de la cultura que se circunscribe al importante ámbito del saber, así como las instancias profesionalizantes de las carreras y relación directa con la práctica laboral. (p. 90)

La aproximación a la fundamentación del Diseño Curricular para formar el docente del siglo XXI, está dirigida a aportar los elementos teórico-prácticos requeridos para sustentar la formación de docentes que ejercerán su profesión en los niveles del Sistema Educativo de Educación Inicial, Educación Básica, Educación Media Diversificada y Profesional, en la modalidad de Educación Especial, de la Educación Técnica, los cuales formarán las generaciones del futuro para la construcción permanente de la sociedad y la historia de nuestra nación. Esta es la razón de ser fundamental de la carrera docente como proyecto de formación.

La aproximación a la fundamentación se abordó desde un punto de vista metodológico, técnico y teórico, con un enfoque hermenéutico, dialéctico, reflexivo, crítico e interdisciplinario, para dar espacio a la generación de teorías mediante la participación de los actores del currículum de la Universidad, de los especialistas entrevistados y de la investigadora, así como a través de la contrastación de dichas teorías, con la práctica pedagógica curricular y la cosmovisión de aquellos.

En esta dirección se partió, por una parte, de los resultados obtenidos en el diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación (capítulo IV). Ello implicó considerar los elementos siguientes: a) El análisis documental del diseño curricular vigente contenido en el documento base (UPEL, 1999); b) El proceso de triangulación del análisis del discurso del Diseño Curricular, con el análisis del discurso de las opiniones de los docentes entrevistados (autores y actores del currículo UPEL) y con las investigaciones ó teorías vigentes pertinentes, para explicar y comprender la problemática curricular e identificar y conceptualizar las necesidades de formación, las cuales tienen su expresión vital en la aproximación a la fundamentación curricular que se aborda en el presente capítulo; c) La teoría sustantiva (Strauss y Corbin, 2002), generada a partir del análisis de las opiniones de los especialistas y docentes consultados y de la participación de la investigadora como actora del currículum e integrante de la comunidad Universitaria, para determinar las necesidades de formación del docente y las teorías pertinentes; d) Los aportes de la revisión y análisis de la bibliografía especializada en pedagogía, pedagogía crítica, interdisciplinariedad y currículum (capítulo II).

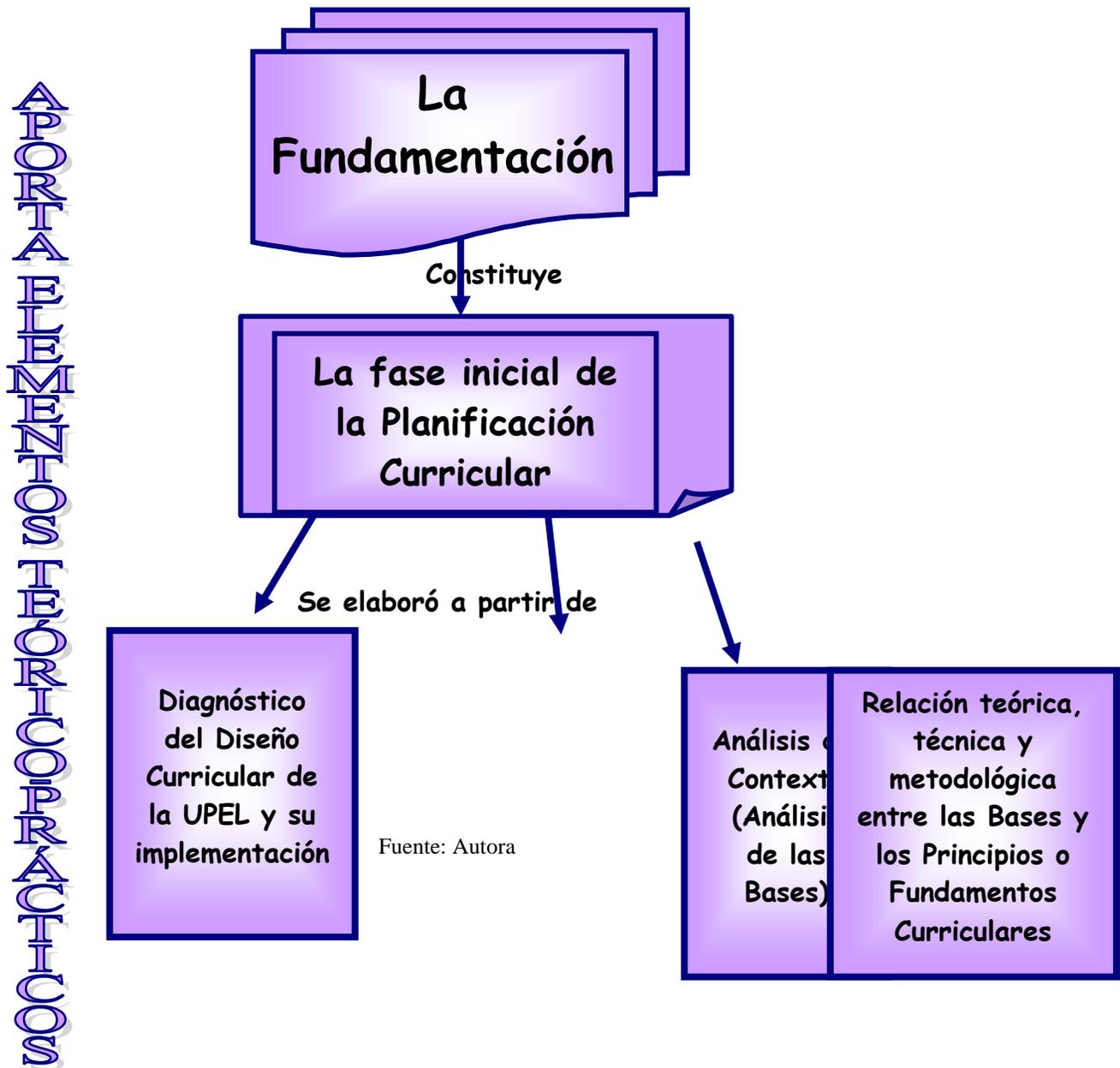
Por otra parte, se partió del análisis del contexto actual histórico-educativo-social-económico-político-ideológico-cultural, nacional e internacional, así como de los avances científicos y tecnológicos y de las características de los estudiantes que cursan en la UPEL. Sobre la base de estos elementos se procedió en un intento de construcción de la aproximación a la fundamentación objeto de esta investigación. En las páginas siguientes se continúa ampliando los aspectos inherentes a la relación entre las bases y los fundamentos, que configuran la aproximación a la

fundamentación del diseño curricular para formar el docente en la UPEL, que se propone en este estudio.

Las consideraciones precedentes en lo concerniente a la Fundamentación, se representan en el gráfico 17 que se muestra a continuación.

GRÁFICO 17

MARCO CONCEPTUAL



2. Principios o Fundamentos Curriculares

Con base en la definición de los principios o fundamentos curriculares, referida en la revisión teórica, estos se asumen como enunciados de orden teórico, político que sustentan la formación del docente e imprimen dirección hacia la calidad y la pertinencia de la educación que ofrece la Universidad. Así, constituyen la plataforma sobre la cual se construye la fundamentación del diseño curricular objeto del presente estudio.

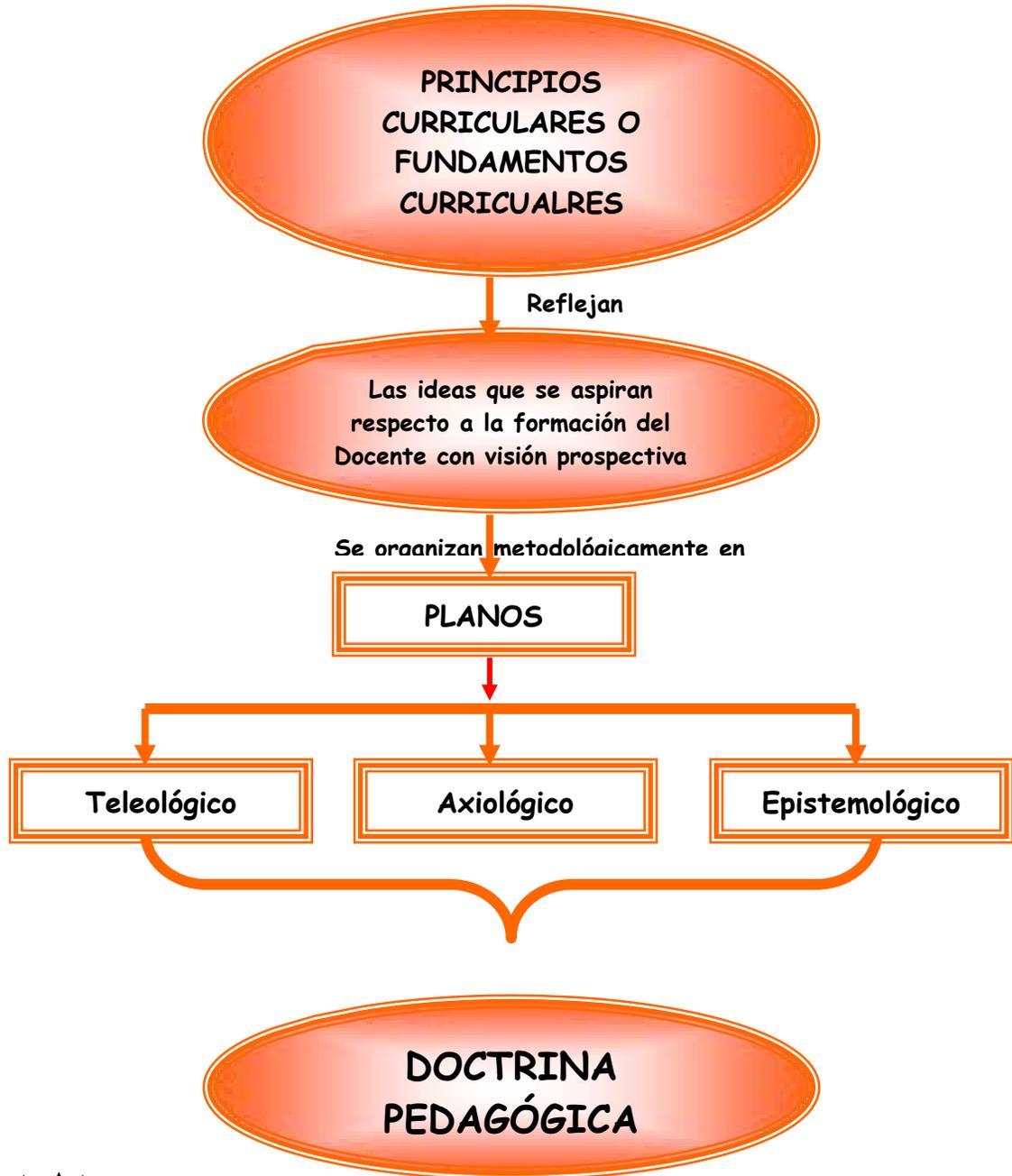
Es importante destacar que los principios o fundamentos curriculares están interrelacionados, integrados en el currículum, sólo se organizan en planos, a los efectos metodológicos, pues deben ser “[...] el resultado de la comprensión profunda del acercamiento integrado de las ciencias hacia una propuesta de formación del hombre en situación, es decir en el contexto” (Fernández, op. cit., p.94). El análisis de las bases (análisis del contexto) influyó en el establecimiento de los fundamentos, imprimiendo vinculación entre el contexto actual histórico-educativo-social-económico-político-ideológico-cultural y el proyecto de formación docente que nos ocupa, pues lo pedagógico se hace en la historia cotidiana de las sociedades.

En esta investigación, se consideran los fundamentos del currículo como los conocimientos teóricos y prácticos acumulados de orden filosófico, pedagógico, sociológico, entre otros, que reflejan las ideas que se aspiran respecto a la formación del docente con una visión prospectiva, los cuales se abordan seguidamente, como referentes que se han organizado en los planos teleológico, axiológico y epistemológico.

En este estudio se asume conjuntamente con Rodríguez (s.f.), como doctrina pedagógica los aportes de la teleología, la axiología y la epistemología que han de orientar la formación personal y profesional del docente. De manera que, los principios o fundamentos pedagógicos implican lo teleológico, epistemológico y axiológico tal como se expone a continuación en el gráfico 18 y seguidamente en el

texto. Ellos tienen su síntesis en la caracterización pedagógica cuyo apartado se desarrolló en páginas posteriores.

GRÁFICO 18



Fuente: Autora

2.1. Plano teleológico

El plano teleológico se refiere a “los fines y políticas que normen la Educación Superior. [...] suele también evidenciar su adscripción a la normativa vigente para la educación: Ley Orgánica de Educación, y en particular para la educación superior: Ley de Universidades y su reglamento, [...]” (Fernández, 2004, p.105). Se trata, entonces, de la dirección que imprimen los fines de la educación, los fines de la UPEL y el tipo de docente que se aspira formar en el proyecto de formación docente que nos ocupa. Por ello, el diseño curricular para formar el docente en general y en particular en la UPEL, se fundamenta en los fines, las políticas, la normativa y las directrices que regulan la Educación Superior en nuestro país. Así mismo, se consideran los lineamientos emanados de las instancias internacionales para la planificación de la Educación Superior. Los principios teleológicos se definen como las proposiciones filosóficas educativas, que se plasman en documentos nacionales e institucionales y sintetizan el ideal de hombre o docente que se desea formar con visión actual y prospectiva, en sus dimensiones social, histórica, cultural, antropológica. Ellos imprimen sentido, dirección y viabilidad al diseño curricular. Los referidos principios teleológicos, entonces, están contemplados en documentos emanados de los escenarios nacional e internacional.

2.1.1. Escenario Nacional

2.1.1.1. Documentos emanados del Estado venezolano

La fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, contribuye al desarrollo de la educación que se requiere para construir la sociedad delineada en el Preámbulo de la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)**, a saber:

Establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural, en un estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para ésta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad. (p.1)

Así mismo, la fundamentación del diseño curricular para formar el docente en la UPEL se orienta hacia el cumplimiento de los fines del Estado venezolano contemplado en los artículos 2º y 3º de la referida Constitución, como son:

Artículo 2º: Venezuela se constituye en un Estado Democrático y Social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político. (p.1)

Artículo 3º: El Estado tiene como fines esenciales la defensa y desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La Educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (pp.1- 2)

En atención al cumplimiento del articulado precedente, la fundamentación del diseño curricular para formar el docente se direcciona para responder a los fines de la educación establecidos en la Constitución que se mencionan a continuación:

Artículo 102º: La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico

y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de 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 y con una visión latinoamericana y universal. El estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de Educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta constitución y en la ley. (p.26)

Artículo 103º: Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones [...]. (p.26)

Por otra parte, la formación integral del docente favorece la educación ambiental para involucrarlo en la participación consciente y responsable del conocimiento y preservación del medio ambiente, con miras a abordar problemas ecológicos como el calentamiento global y sus consecuencias para la vida humana, entre otros. En esta dirección, la carta magna nacional expresa en el Artículo 107º: “La educación ambiental es obligatoria en los niveles y modalidades del sistema educativo [...]” (p.27).

En esta línea, es fundamental considerar la cultura y el deporte para impulsar la formación integral en el docente, estimulando su participación en estos escenarios para que reciba sus bondades en su desarrollo personal y profesional, al tiempo que él contribuya a su difusión como ciudadano y en su práctica pedagógica. Al respecto, la Constitución contempla los siguientes artículos:

Artículo 100º: Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas. La ley establecerá incentivos y estímulos para las personas, instituciones y comunidades que promuevan, apoyen, desarrollen o financien planes, programas y actividades culturales en el país, así como la cultura venezolana en el exterior [...]. (p.25)

Artículo 111º: Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El

Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción [...] El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia [...]. (pp. 27-28)

Así mismo, la formación política del docente es parte integrada al proyecto de formación, para promover su participación democrática en la planificación, ejecución y evaluación de las políticas públicas y de manera particular en la educativa, así como en la toma de decisiones de manera integral, mediante la legitimación de los conocimientos y saberes del docente y de la comunidad, estableciendo redes educativas y sociales para la construcción de propuestas con la participación de la comunidad.

Los postulados constitucionales que se aluden seguidamente, direccionan la formación para que impulse la autogestión, la cogestión, la cooperación, la solidaridad y la corresponsabilidad.

Artículo 62º: Todos los ciudadanos y ciudadanas tienen el derecho de participar libremente en los asuntos públicos, directamente o por medio de sus representantes elegidos o elegidas. La participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice su completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica. (pp.15- 16)

Artículo 70º: Son medios de participación y protagonismo del pueblo en ejercicio de su soberanía, en lo político: elección de cargos públicos, el referendo, la consulta popular, la revocatoria del mandato, la iniciativa legislativa, constitucional y constituyente, el cabildo abierto y la asamblea de ciudadanos y ciudadanas cuyas decisiones serán de carácter vinculante, entre otros, y en lo social y económico, las instancias de atención ciudadana, la autogestión, la cogestión, las cooperativas en todas sus formas [...] las empresas comunitarias y demás formas asociativas guiadas por los valores de la mutua cooperación y la solidaridad. (p.17)

La fundamentación del diseño curricular de formación que se propone asume las directrices y bases de la educación, contempladas en **La Ley Orgánica de Educación (2009)**, donde se define la educación, en el Artículo 4º, “[...] como

derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano, [...], para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad” (pp.4-5). Con relación a la Educación Universitaria establece en el artículo 32º, lo siguiente:

profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometido o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, [...]. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad [...], con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, [...] sean soporte para el progreso [...], del país. (p.28)

La fundamentación curricular le imprime viabilidad a la **Ley de Universidades (1970)**, de manera particular, en lo concerniente a los artículos siguientes:

Artículo 1º. La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. (p.3)

Artículo 3º. Las Universidades deben realizar una función en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso.(p.3)

Artículo 4º. La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal [...]. (p.3)

Artículo 146º. [...] las Universidades señalarán orientaciones fundamentales tendientes a mejorar la calidad general de la educación en el país. (p.36)

En cuanto a la Política de Formación Docente plasmada en la **Resolución N° 01** (Ministerio de Educación, 1996), la fundamentación del diseño curricular se apropia de los aspectos siguientes: 1) la formación para una educación de calidad; 2) la formación básica es prioritaria, caracterizada por la actualización permanente frente a la especialización; 3) el perfil del docente que alude al desarrollo de la investigación, la identidad profesional, búsqueda de cambios en el aprendizaje y a la integración de

lo afectivo, lo ético y lo cognoscitivo; 4) la reflexión es fundamental para transformar creativamente la educación. Sobre la base de los aspectos precedentes ha de orientarse la formación de profesionales de la docencia:

- a) Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que conduzcan a la formación de la población, facilitando el progreso social, cultural, científico y tecnológico del país.
- b) Preparados para comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social, las implicaciones éticas del proceso educativo, el nivel de desarrollo del alumno, las características del contenido y los objetivos instruccionales, de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa.
- c) Con dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento en las que se inscriben los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización que su vocación y aptitudes le han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa.
- d) Con un saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto de su acción educadora, a la vez que con el dominio teórico y práctico de estrategias, técnicas y recursos apropiados para la estimulación de los aprendizajes y del crecimiento afectivo, ético y social de los educandos.
- e) Conocedores de la realidad educativa y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales del país, la región o la comunidad en la cual se desempeñan.
- f) Conscientes de sus responsabilidades en el análisis y la solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios, así como también en el estímulo a la participación de sus alumnos, la organización y la coordinación de esfuerzos, a fin de lograr los objetivos educacionales e integrar la comunidad a la escuela y la escuela a la comunidad.
- g) Con una actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y de superación permanente, espíritu de servicio, sólidos principios éticos, poseedores de características y actitudes personales que les permitan interpretar y desempeñar su rol en la comunidad y ser verdaderos ejemplos de educación. (pp. 95-96)

El diseño curricular orienta su fundamentación para contribuir a formar al profesional de la docencia, como persona de reconocida moralidad e idoneidad que cumple los deberes que contempla El **Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000)**, en el artículo 6º, entre otros:

1. Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los contenidos de la Constitución y las leyes.
2. Cumplir las actividades docentes conforme a los programas oficiales y las disposiciones legales pertinentes.
3. Planificar el trabajo docente.
4. Cumplir con las disposiciones de orden pedagógico, técnico, administrativo y jurídico exigidas por las autoridades educativas.
5. Cumplir con las actividades de evaluación correspondientes.
6. Orientar y asesorar a la comunidad educativa donde labora.
7. Contribuir a elevar el nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución donde ejerce sus funciones.
8. Promover acciones y campañas para la conservación de los recursos naturales y del ambiente. (p.3)

El Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) (MPPS y MED, 2005), elaborado en el marco de la Misión Sucre y bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Superior y el Ministerio de Educación y Deportes, se viabiliza en la fundamentación del diseño curricular que se propone en esta investigación, desde el: a) objetivo general; b) el perfil profesional general; y c) las funciones del educador, que se establecen en el PNFE, los cuales referimos seguidamente.

a) **Objetivo General:**

Formar un Educador Bolivariano, solidario, laborioso, honesto, justo, latinoamericanista, consciente de su papel transformador, que aplica en su labor profesional métodos científicos que le permiten interactuar con los educandos, la familia y la comunidad en general, atendiendo a la diversidad del ser humano y contextualizando el proceso formativo para lograr el nuevo republicano. (p.547)

b) **Perfil profesional general:**

El licenciado(a) en Educación egresado(a) se desempeñará para atender al proceso formativo del ciudadano, la familia y la comunidad, así como para responder a las exigencias del contexto histórico social. El educador egresado se caracterizará por ser un profesional:

- Poseedor de valores que dignifican al ciudadano venezolano, latinoamericano, caribeño y del mundo: patriota, solidario, justo, laborioso, culto, latinoamericanista.
- Consciente de su labor social, capaz de asumir diferentes roles, de realizar el diagnóstico de sus estudiantes, la institución educativa, la familia y la comunidad; y que facilita, media y potencia el desarrollo integral de los mismos, en ambientes escolarizados y no escolarizados. [...]
- Creativo e innovador constante de la praxis pedagógica, que articule de manera coherente los ejes del aprender a ser, convivir, saber y hacer. (pp. 547-548)

c) Funciones: En el PNFE se establecen tres funciones para el Licenciado egresado que se mencionan a continuación:

Docente: desarrolla la labor formativa establecida según su especialidad estimulando la formación integral de sus estudiantes y la comunicación necesaria con la familia y la comunidad. A su vez, contribuirá en la formación de los nuevos educadores como maestro(a) tutor(a).

Investigativa: aplica métodos científicos en su labor cotidiana en el diagnóstico de las/los estudiantes, la institución docente, la familia y la comunidad para estimular su desarrollo, dentro y fuera del contexto escolar, teniendo en cuenta los avances de las Ciencias de la Educación.

Comunitaria: desarrolla una activa labor con los estudiantes, familias y otros entes comunitarios que confluyen en el proceso formativo de manera que sea un promotor dinámico y dinamizador del desarrollo endógeno de la comunidad donde vive y/o labora, en correspondencia con las exigencias y necesidades del país y de su papel como educador. (p.548)

Se subrayan como aspectos del PNFE que concuerdan con los planteamientos de la fundamentación que se propone, los siguientes: la formación de un educador consciente de su papel transformador que atiende a la diversidad del ser humano y contextualízale proceso formativo; la formación del docente para responder a las exigencias del contexto, consciente de su labor social y creativo e innovador constante de la praxis educativa; en su ejercicio profesional estimula la formación

integral, investiga en su labor cotidiana y promueve el desarrollo endógeno de la su comunidad en correspondencia con su papel como educador.

La fundamentación del diseño curricular que se propone en este estudio, se orienta hacia el cumplimiento de lo previsto en **la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005)**, para que el estudiante en formación de la carrera docente preste el servicio comunitario, el cual se define en el artículo 4º como:

[...] la actividad que deben desarrollar en las comunidades los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, de acuerdo con lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en esta Ley. (p.1)

Desde esta perspectiva, el servicio comunitario persigue los fines contemplados en el artículo 7º, que se mencionan a continuación:

- a) Fomentar en el estudiante, la solidaridad y el compromiso con la comunidad como norma ética y ciudadana.
- b) Hacer un acto de reciprocidad con la sociedad.
- c) Enriquecer la actividad de educación superior con la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación.
- d) Integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad.
- e) Formar, a través del aprendizaje y del servicio, el capital social.

En esta dirección, la UPEL ha de contemplar en diseño curricular la elaboración y desarrollo de proyectos comunitarios en concordancia con el perfil académico de la carrera docente y con las necesidades de las comunidades.

Por otra parte, el diseño curricular para formar el docente asume en su fundamentación, la ciencia y la tecnología en su papel fundamental para alcanzar el

desarrollo de la nación, rol explícito en la **Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI), 2005**.

Ello conlleva la necesidad de formar al docente para la producción y utilización, junto al estudiante, de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con una orientación crítica, creativa y reflexiva, con clara conciencia que es el docente con sus conocimientos y saberes, el elemento fundamental en la transformación de la educación mediante el uso de las TIC, pues él produce el conocimiento e imprime la innovación y la calidad en el acto educativo.

Para lograr los objetivos previstos en la LOCTI, **el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2005-2030**, plantea una nueva cultura científica y tecnológica participativa, donde están presentes elementos siguientes: participativo, diálogo de saberes, organización colectiva para ciencia y tecnología, transdisciplinario, integral. En esta dirección, el referido Plan formula los objetivos estratégicos siguientes:

- 1) Promover la independencia científica y tecnológica [...] para construir un modelo endógeno de desarrollo ambientalmente sustentable para el país; 2) Desarrollar una ciencia y una tecnología para la inclusión social donde los actores de la sociedad venezolana sean sujetos de acción en la formulación de políticas públicas en ciencia y tecnología y partícipes del nuevo pensamiento científico que se gesta en el país; 3) Generar mayores capacidades nacionales en ciencia, tecnología e innovación, referidas a la formación de talento [...]. (p.86)

Estos objetivos están orientados a responder a problemas identificados por áreas, entre otras, la educación “con la finalidad de promover el conocimiento científico de punta con pertinencia local, con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación [...] para apuntalar todos los procesos educativos de calidad” (Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, op. cit., p.90).

Para apuntar hacia la consecución de dichos objetivos la fundamentación curricular, impulsa la formación del docente en esta nueva cultura científica y tecnológica, al tiempo que es menester otorgar relevancia a la formación para la enseñanza de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva endógena, sustentable y

humana, en consonancia con los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela promulgada en 1999. La formación del docente en ciencia, tecnología e innovación pertinente, integral, de producción colectiva implica, entonces, en coherencia con dicho Plan, cambiar:

[...] la concepción tradicional de la ciencia al romper con la visión de una ciencia circunscrita estrictamente al terreno de las ciencias físico-naturales, por una concepción donde éstas se integran a las ciencias sociales y humanas bajo un enfoque transdisciplinario. Dentro de este enfoque se incorpora con el mismo nivel de importancia el conocimiento generado por las ciencias sociales y el conocimiento o saberes tradicionales de los pueblos, reforzándose esa idea de una ciencia para y con la gente. (p.82)

Así, el docente del tercer milenio que se forma en la UPEL, debe desarrollar su potencial para la investigación, la aplicación del conocimiento y la socialización del conocimiento junto a los actores del currículo, desde los principios éticos del desarrollo sustentable, centrado en el ser humano, “[...] que respeta y protege la naturaleza y la cultura de los pueblos dentro de un concepto de ambiente integrado a lo sociocultural” (Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, op. cit., p.80), a los fines de contribuir a la solución de problemas regionales, locales y a la transformación de la sociedad venezolana.

Para dar cumplimiento a la formación integral del docente y contribuir a la vinculación de la profesión docente con el currículum de los niveles en los cuales ejercerá la profesión el egresado, quien a su vez deberá formar de manera integral las generaciones que estarán en sus manos, la fundamentación curricular que nos ocupa considera los lineamientos contenidos en los documentos substantivos orientados hacia dichos propósitos, que se mencionan a continuación:

- Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (2002).
- Educación Inicial. Bases Curriculares (2005).
- Currículo Básico Nacional (1997).
- La Educación Bolivariana (2004a).

- Plan liceo bolivariano, adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano (2004c).

En correspondencia con las demandas del sistema educativo y el desarrollo social, la fundamentación curricular considera los documentos del Estado venezolano, orientados hacia la formación del docente desde la vinculación educación y trabajo, así como a propiciar el desarrollo endógeno y sustentable de la nación, en razón de que la UPEL forma profesionales de la docencia en el área técnica. En esta dirección, asume los lineamientos plasmados en lo referente a las: Escuelas Técnicas Robinsonianas (2004b).

La fundamentación del currículo para formar el docente construye viabilidad a las Líneas Generales del **Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013**, donde se establecen líneas estratégicas en lo económico, lo social, lo político, lo territorial y lo internacional que tienen implicaciones en educación. En este sentido, dicho Plan apunta al desarrollo de la diversificación productiva promoviendo el desarrollo local sustentable y sostenible; busca la inclusión fortaleciendo la participación social, con una concepción de calidad de vida centrada en el ser, el convivir y el respeto al equilibrio ecológico; contribuye a la construcción de la democracia participativa y protagónica; estimula la creación de zonas de desarrollo sustentable; fortalece la soberanía nacional e impulsa la pluralización multipolar, promoviendo la integración latinoamericana y caribeña.

En el documento se establecen como directrices la creación de la ética de valores que conformen la Nación, la República y el Estado, mediante las estrategias y políticas que conducen a la transformación de la sociedad material y espiritualmente que se señalan a continuación:

1. Rescatar los valores como la solidaridad humana.
2. Transversalizar la enseñanza de la ética.
3. Realización colectiva de la individualidad.
4. Nueva ética del hecho público: El ciudadano como parte del Estado y corresponsable de la vida pública.
5. Justicia y equidad sin minar las bases del Derecho. (p.6)

La concreción de esta ética de valores en el currículum de la UPEL, coadyuva a la formación del ciudadano docente democrático, participativo, justo y corresponsable en la construcción de la historia, la sociedad, la nación

Asimismo, el referido documento propugna que “[...] la educación ambiental debe permear todos los estratos sociales y todos los niveles educativos” (Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, op. cit., p.8). Declara que el bien común entiende la solidaridad como sentido de la vida humana para vivir en la sociedad como comunidad. Proclama la democracia protagónica y el modelo de producción con un enfoque social, humanista y endógeno, en la búsqueda de similares condiciones y la “suprema felicidad social” para la población.

En esta dirección: favorece el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de los centros de investigación en las regiones; privilegia la conformación de redes científicas, nacionales, regionales e internacionales para atender las necesidades del país; apoya las redes de conocimiento y capacitación para el trabajo en los diversos niveles educativos. Sobre esta base, la fundamentación del diseño curricular de formación del docente que nos ocupa, ha de asumir esta orientación, con miras a desarrollar el talento humano, promover el acceso al conocimiento y participar en el desarrollo de la nación.

2.1.1.2. Documentos emanados de la Comisión Nacional de Currículo.

La propuesta de fundamentación del diseño curricular adopta las proposiciones emanadas de la Comisión Nacional de Currículo (CNC), tal como se refirió en apartado precedente. En este sentido, se asumen los principios de: pertinencia y compromiso social, integralidad, modernización, actualización, calidad, equidad y el tecnocurricular, los cuales se establecen en el documento titulado: **Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario (CNC, 1993)**. Así mismo, se apodera de la orientación curricular que

aborda la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológica, psicológica, social, cultural, política, humanística, ética.

Se apropia de los principios para la **transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana, establecidos por la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 1997)**, como elementos que direccionan el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente.

2.1.1.3. Documentos emanados de la Comisión Nacional de Currículo.

La propuesta de fundamentación del diseño curricular adopta las proposiciones emanadas de la Comisión Nacional de Currículo (CNC), tal como se refirió en apartado precedente. En este sentido, se asumen los principios de: pertinencia y compromiso social, integralidad, modernización, actualización, calidad, equidad y el tecnocurricular, los cuales se establecen en el documento titulado: **Orientaciones y Lineamientos para la Transformación y Modernización del Currículo Universitario (CNC, 1993)**. Así mismo, se apodera de la orientación curricular que aborda la formación integral del ser humano en sus dimensiones biológica, psicológica, social, cultural, política, humanística, ética.

Se apropia de los principios para la **transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana, establecidos por la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 1997)**, como elementos que direccionan el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente.

Asimismo, toma en consideración los aspectos planteados en el documento titulado: **Lineamientos para abordar la transformación en la Educación Superior. Escenarios Curriculares (CNC, 2002)**, donde se establece que la modernización de las instituciones de educación superior desde el plano curricular, debe realizarse con la integración de las Universidades, así como con la participación y discusión de la comunidad universitaria, para generar la transformación de la Educación Superior, a partir de los cambios curriculares. Del mismo modo, la

aproximación a la fundamentación curricular que nos ocupa, asume del referido documento los principios curriculares, a saber: Pertinencia social y académica; Calidad; e Integralidad.

La fundamentación curricular que se propone en esta investigación, adicionalmente, se apropia de aspectos primordiales plasmados en el documento titulado **Necesidades Innovadoras de las Instituciones de Educación Superior (CNC, 2007)**, que se enuncian seguidamente: reflexiona acerca de la innovación curricular orientada hacia la transformación de la Universidad; asume la formación de profesionales integrales con un enfoque multi e interdisciplinario; y constituye una cultura de la innovación y la formación de sujetos innovadores.

En síntesis, la propuesta objeto de este estudio asume todas las consideraciones anteriores, en consecuencia, es necesario que se hagan visibles.

2.1.1.2. Documentos emanados de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

La fundamentación curricular que se propone en este estudio, se sustenta en elementos contenidos en documentos que constituyen el ser y quehacer de la UPEL, de los cuales deviene el profesional que se aspira formar, entre otros, referimos los siguientes:

Resulta coherente con la definición de la UPEL como instancia asesora del Estado venezolano en programas de formación docente, de acuerdo con lo previsto en el **Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2003)**, en el artículo 3º, donde establece que,

La Universidad es una institución destinada a asesorar al Estado en la formulación de políticas y de programas de formación docente, de investigación y de extensión educativas. Igualmente está destinada a ejecutar estas políticas y estos programas y a participar en su evaluación.
(p.1)

Asimismo, en la propuesta que nos ocupa se asumen los artículos que se refieren seguidamente, en virtud de que sus contenidos imprimen sentido y direccionalidad al proyecto de formación del docente.

“Artículo 6°. La Universidad imparte una educación orientada a la formación de competentes profesionales de la docencia con vocación de servicio, con clara conciencia de la importante misión que les corresponde como agente activos para el mejoramiento social y el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país y para la consolidación de otros valores fundamentales relacionados con la identidad nacional, el desarrollo independiente, la comprensión, la tolerancia, la convivencia y todas las actividades que favorecen el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad con los pueblos latinoamericanos” (p.2).

Artículo 11°. La Universidad tiene los siguientes objetivos:

“1. Contribuir a la búsqueda, a la transmisión y a la proyección del saber pedagógico en su sentido epistemológico y práctico.

2. Contribuir a la formación, al desarrollo, al perfeccionamiento y a la consolidación de una concepción nacional del proceso educativo.

3. Fomentar la investigación como eje fundamental de la Institución, con el propósito de contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo y de servir de base indispensable al postgrado.

4. Formar profesionales de la docencia con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas pedagógicas para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano en todos sus niveles y en algunas de sus modalidades.

[...]

9. Contribuir al desarrollo de la educación venezolana mediante el diseño y el ensayo de nuevos sistemas, modalidades y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. (pp. 3-4)

El Plan de Desarrollo de la UPEL 2007-2011, (UPEL, 2007), orienta el desarrollo de la academia y la gerencia de la Universidad desde la articulación de cinco ejes, a saber: formación, investigación, integración con la sociedad, talento humano y gestión. Seguidamente, se enuncian los objetivos estratégicos de los tres primeros ejes (formación, investigación e integración con la sociedad), los cuales consideramos que sustentan la aproximación a la fundamentación curricular que nos ocupa.

El eje Formación se orientan al logro de un modelo formativo innovador y de calidad y a contribuir al mejoramiento permanente del sistema educativo venezolano, [...]. (p.8)

A través del eje estratégico Investigación, se aspira consolidar una cultura investigativa de desarrollo y creación intelectual, que impulse la generación y construcción de conocimientos para superar el carácter meramente docente, reproductor y difusor del saber al articular la docencia y la investigación con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información.(p.9)

Con el desarrollo del eje estratégico Integración con la Sociedad, se intenta consolidar una mayor interacción social de la Universidad con su entorno al propiciar la participación de todos sus integrantes entre sí (profesores, estudiantes, empleados) y con la sociedad, a través de asesorías y servicios que contribuyan a aumentar el compromiso y responsabilidad social y a mejorar la calidad de vida. (p.9)

Sobre la base de los elementos fundamentales de los mencionados objetivos estratégicos precedentes, es necesario, entonces, apuntalar la formación integral del docente desde la interdisciplinarietà (como vía para alcanzar la transdisciplinarietà), para la producción y organización de los saberes y conocimientos que apunten hacia la innovación y la calidad en la formación y ejercicio del docente y en consecuencia, del sistema educativo y del desarrollo del país en el escenario nacional e internacional.

Políticas de Docencia (UPEL, 2000). La aproximación a la fundamentación del proyecto de formación que proponemos responde, al tiempo que contribuye a la concreción de las Políticas de Docencia (UPEL, 2000), entre ellas se resaltan las siguientes:

En cuanto al rol de la Universidad, se plantea el papel de la educación superior, como el

[...] nivel responsable de la formación profesional, de la innovación y producción de conocimientos, continuador de la formación moral y factor importante en el desarrollo y consolidación de una nación soberana con independencia tecnológica, de integración consciente, autónoma y crítica al mundo global. [...] debe responder a los problemas específicos de un país o una comunidad determinada. Se le exige [...] pertinencia social. (p.22)

Con respecto a la educación para el cambio, sostiene que:

es imperativo que el docente se ubique en el contexto global del mundo contemporáneo, participe en la construcción del saber pedagógico y esté convencido de que su acción profesional trascenderá en la tarea de transformación de sí mismo, de la sociedad, de su entorno y la educación, en la medida en que él se imponga la realización de un proyecto histórico-pedagógico fundamentado en un saber científico integrado [...]. (p.25)

Con relación a las políticas de docencia se destacan, entre otras, las siguientes:

Reivindicación de la educación como proceso social que responda a las características y necesidades de la sociedad para lograr el desarrollo pleno del ser humano. Para ello la educación deberá garantizar una preparación integral, que desarrolle capacidades técnicas y habilidades diversas [...]. (p.28)

Orientación de la educación para el uso de tecnologías complejas que impliquen creatividad [...] (p.28)

Promoción de la identidad nacional [...] que privilegie la integración latinoamericana para que contribuya a los procesos de transformación y cambio que requiere la educación. (p.29)

Fomento de políticas y diseños educativos que, a partir del análisis y la investigación de los problemas sociales, permitan la participación de la comunidad en la solución de los mismos. (p. 29)

Formación de un docente que sea factor esencial en una educación de calidad, que facilite el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido de carácter interdisciplinario [...] (p. 30).

Formación de un docente que sea un investigador permanente de su acción educativa y de las teorías pedagógicas y conocimientos sobre su área de competencia que le permita actuar con pertinencia y eficacia en las soluciones de problemas educativos. (p. 30)

La política de calidad y pertinencia del programa de formación docente de la Universidad, toma en cuenta “que quien se forma como docente es un ser histórico social [...]. Su formación será integral, atenderá a los avances exponenciales de la ciencia y la tecnología [...]” (p.32).

La política de diferenciación regional se orienta a la formación de docentes “capacitados para ejercer la docencia en estas áreas [rurales, fronterizas e indígenas], sensibilizado con la cultura de entorno [...]” (p.36). En este sentido, la fundamentación curricular que nos ocupa con miras a contribuir al desarrollo humano

en atención a la diversidad cultural, considera los documentos emanados del Estado vinculados a la Escuela Básica Rural, Indígena, de Frontera e Intercultural Bilingüe.

La política de evaluación educativa prevé la aplicación del Reglamento correspondiente, así como “incorporar las últimas tendencias de la evaluación educativa: evaluación integral, cooperativa, comunicativa, diferenciada”. (p.37)

La política de vinculación de la docencia y la investigación se considera indispensable “para innovar en la praxis pedagógica del aula, renovar en forma permanente el currículo y fomentar el estudio de los problemas en un contexto sociocultural complejo” (p.38).

La política de vinculación universidad-comunidad “para penetrar en el conocimiento de la realidad social, económica y cultural [...]” (p.41).

La política de internacionalización universitaria, orientada a “[...] revalorizar la integración iberoamericana [...] acercar a las universidades pedagógicas de los diferentes países, en particular las latinoamericanas” (p.43)

Políticas de investigación (UPEL, 1989) Las Políticas de Investigación (UPEL, 1989) imprimen dirección a la aproximación a la fundamentación del proyecto de formación del docente que proponemos en este estudio. En este sentido, se consideran los elementos inherentes a la concepción y propósitos de la función de investigación que fundamentan dichas políticas, a saber:

a) La investigación como un método educativo y como actividad necesaria para la formación y mejoramiento de los profesionales de la docencia: la Universidad “promoverá la creación de un ambiente inquisitivo, crítico y de búsqueda de respuestas y de soluciones alternativas para estimular el desarrollo personal de sus estudiantes, a través del logro de aprendizajes con mayor contenido vivencial” (p.21). Asimismo, la Universidad prevé la formación en enfoques y metodologías de la investigación educativa, pues aspira,

a través del cultivo y fomento de la investigación como método educativo, crear las condiciones que estimulen en el alumnado el espíritu de superación y una actitud de abierta hacia el cambio, facilitando al mismo

tiempo el desarrollo de destrezas de auto-aprendizaje y una actitud de indagación y de búsqueda que permitan la actualización permanente. (p.21)

b) La investigación como un servicio de la Universidad a la sociedad, con vistas a ofrecer mejores egresados y contribuir en la solución de los problemas inherentes al desarrollo de lo social.

En cuanto a los lineamientos que orientan la investigación en la UPEL, se subrayan, entre otros, su contribución al mejoramiento, desarrollo, perfeccionamiento y consolidación del sistema educativo venezolano, mediante la investigación de su problemática y sus posibles soluciones. Ello ha de impulsar la formación del estudiante de la carrera para asumir tal compromiso, mediante el ejercicio de la docencia orientada hacia la investigación desde el aula, en la cotidianidad del proceso aprendizaje enseñanza. En esta dirección, la propuesta que nos ocupa considera la investigación-acción colaborativa emancipadora que promueve la Pedagogía Crítica, para formar al docente en la relación de la teoría y la práctica desde la reflexión de su práctica pedagógica, la prueba de hipótesis, de teorías en su acción docente conjuntamente con los actores del currículum.

Políticas de extensión (UPEL, 2004). La aproximación a la fundamentación curricular contribuye a establecer interrelación entre el currículum y la función de extensión, en los espacios intra y extra universitarios. En este sentido, se orienta a impulsar el cumplimiento de la visión y las políticas de extensión.

Visión: Ser por excelencia la función universitaria que contribuya a mejorar la calidad de vida de las comunidades educativas [...].

En cuanto a las políticas se subrayan, entre otras, las siguientes:

a) Generar servicios y productos que respondan a las necesidades, requerimientos y expectativas académicas, culturales, informativas, tecnológicas, deportivas y recreativas de la comunidad. b) Impulsar acciones orientadas al afianzamiento de la identidad regional y nacional. (p.7)

2.1.2. Escenario Internacional

La fundamentación del diseño curricular asume elementos que le imprimen dirección a la formación del docente para el siglo XXI, contenidos en documentos internacionales, los cuales referimos seguidamente:

La Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada y proclamada en la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 1948), consagra en lo concerniente a la educación, en el artículo 42º, los derechos siguientes:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos [...]. (p.10)

Estos derechos inspiran la aproximación a la fundamentación del proyecto de formación docente que se propone y los mismos han de ser enseñados durante la carrera, con vistas a que el profesional egresado se comprometa a difundirlos, enseñarlos y modelarlos en su actuación laboral y como ciudadano ejemplar. Ellos tienen su fundamento en la dignidad del ser humano, de la que se derivan la libertad y la igualdad, las cuales son inalienables.

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990), suscrita en Jontiem, Tailandia, proclamó seis objetivos, entre los cuales se subraya el de la calidad de la educación. Consideramos que constituye un desafío para la Universidad, formar docentes que contribuyan a alcanzar la calidad de la Educación Básica en nuestro país. En el Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005, los estudios que realiza la UNESCO (2004) acerca del índice de desarrollo de

Educación para Todos (IDE), para determinar en qué medida los países que suscriben la referida declaración, están alcanzando los objetivos previstos, se define la calidad en los términos siguientes,

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (p.6)

Los principios referidos imprimen dirección acerca de las competencias que necesita desarrollar el docente del siglo XXI para coadyuvar con su ejercicio profesional, al logro de la calidad de la educación para los niños y niñas en nuestra nación y en consecuencia, en el concierto de la comunidad internacional comprometida en la aludida Declaración.

El **Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996)**, presidida por Jacques Delors, también expresa su atención al futuro de la humanidad al afirmar la importancia de la educación para el progreso de la humanidad. De este documento la fundamentación objeto de esta investigación considera los aspectos siguientes: Los cuatro pilares de la educación (aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir);. Establece la relación de la educación con el desarrollo, la ciencia, la ciudadanía, la cultura, la cohesión social y el empleo.

Asimismo, las tres dimensiones de la educación: la dimensión ética y cultural; la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica, mediante las cuales asumirá grandes retos para el siglo XXI, entre otros, el desarrollo humano y sostenible, el respeto a los derechos humanos y el fortalecimiento de la democracia participativa. Se destaca que la escuela inculque “[...] la capacidad de aprender a aprender [...]. Imaginémoslo inclusive una sociedad en que cada uno sería

alternativamente educador y educando” (Delors, 1996, p.21). Se asume el concepto de educación permanente que permite al ser humano aprender durante toda su vida. En el ámbito pedagógico se toma en cuenta la incorporación de métodos de enseñanza orientados al desarrollo de la investigación, del juicio crítico, así como las tecnologías de la información y la comunicación.

Los lineamientos emanados de la **Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996)**, celebrada en La Habana, Cuba, como evento preparatorio para la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998), expresan conceptos substantivos que se mencionan a continuación: calidad, pertinencia y cooperación internacional.

Con relación a la calidad, establece asumir la cultura de calidad entendida como un compromiso constante de los actores que hacen vida en la Universidad, introduciendo la cultura informática como factor de calidad. Asimismo, la internacionalización de la educación superior se reconoce como un aspecto de su calidad. Así como, su contribución al mejoramiento de la calidad y una mejor articulación con todo el sistema educativo, la renovación de los métodos de enseñanza aprendizaje y la formación integral. En esta conferencia se subraya el papel de la Educación Superior y su compromiso ante los niveles que la preceden, lo que conduce a prever que, la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto para formar el docente que se propone en este estudio, responda al currículo de Educación Inicial, Básica, Media Diversificada y Profesional del sistema educativo venezolano.

En cuanto a la pertinencia, considera que la educación superior debe analizarla especialmente de sus currículos, como pertinencia social, la cual implica redefinir sus relaciones con el estado, los sectores productivos, la sociedad, los otros niveles del sistema educativo. Así como promover la flexibilidad curricular para anticiparse o responder adecuadamente a los cambios constantes de la sociedad.

Con respecto a la cooperación internacional, propicia el establecimiento de redes para el intercambio, la solidaridad y ayuda entre las instituciones. En esta dirección,

se redefine la cooperación internacional superando el concepto asistencialista por el de cooperación solidaria y horizontal, privilegiándola entre América Latina y el Caribe. Se estableció como propósito movilizar las principales redes del conocimiento de la educación superior de la región para impulsar las profundas transformaciones de la educación superior.

Los lineamientos precedentes constituyen desafíos pendientes que se asumen en la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto de formación para el docente del siglo XXI que nos ocupa.

Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina (UNESCO/IESALC,1998), acordado en el marco de la Conferencia referida en el aparte anterior, a partir del cual el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) elaboró cuatro programas estratégicos, a saber: i) Hacia una educación superior permanente y de calidad; ii) Educación Superior para un desarrollo humano y sostenible; iii) Transformación de la gestión de la Educación Superior; iv) Reorientación de la cooperación internacional. Estos programas empezaron a ejecutarse desde el año 1998. Seguidamente, se refieren algunos aspectos de los dos primeros programas.

El primer programa contiene cinco subprogramas, entre ellos se alude al número tres, el cual se aboca a la Transformación curricular de la Educación Superior. En este sentido, el IESALC promueve el debate acerca de la necesidad de realizar una profunda revisión de los contenidos curriculares con visión prospectiva, para asegurar la pertinencia, calidad y flexibilidad de la Educación Superior. El segundo programa incluye dos subprogramas: 1) Educación para todos; 2) Educación Superior, ciencia y tecnología para el desarrollo. El primer subprograma busca fortalecer la vinculación entre los procesos de reforma educativa en la educación primaria y secundaria y los de educación superior. El segundo subprograma se orienta a, entre otros aspectos, mejorar la vinculación entre las instituciones de educación superior, los organismos del Estado de ciencia y tecnología y las entidades de cooperación que apoyan la investigación científica.

Los programas y subprogramas precedentes proveen direccionalidad a la aproximación a la fundamentación curricular del proyecto de formación docente de la UPEL, objeto de la presente investigación. En este sentido, imprime orientación respecto de las competencias y el enfoque pedagógico y curricular requeridos para la formar el docente del siglo XXI, sobre la base de las demandas del contexto nacional e internacional.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, 1998), proclama como misión de la educación superior educar, formar y realizar investigaciones. En esta dirección, debe “contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles mediante la capacitación del personal docente” (p.4).

Subraya el fortalecimiento de la innovación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, para atender a las necesidades sociales y culturales con visión prospectiva, desde la investigación y la promoción del saber en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades. Ello exige la pertinencia para alcanzar la articulación de la educación con los problemas de la sociedad y el ámbito del trabajo, con miras al análisis y solución de los problemas. Asimismo, propugna un nuevo modelo de enseñanza que implica la reformulación de los planes de estudio y propiciar

[...] nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos para [...] la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico con el saber tradicional o local, con la ciencia y la tecnología de vanguardia. (p.9)

Estos elementos se asumen en la propuesta que nos ocupa, como fundamentales para direccionar y transformar la formación del docente, que ejercerá su profesión en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

El documento titulado “**La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su conjunto**” (UNESCO-OIE, 1998), propugna que la educación

superior aporte contribuciones importantes en el conjunto del sistema educativo, entre otras, las orientadas hacia su participación en la elaboración conceptual que requiere la renovación del currículo; la formación del personal docente. En cuanto a los cambios en el currículo, la Universidad ha de intervenir en la “[...] conceptualización compleja en relación con el saber, los conocimientos y las competencias que se seleccionan o excluyen” (p.10).

En lo concerniente a la formación del docente sostiene que “[...] éste ámbito de formación es el que tiene repercusiones más directas y fundamentales en la extensión y mejora de la educación en las escuelas” (p.14). Asimismo, reitera las recomendaciones formuladas en la 45° Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra, el año 1996, entre otras: 1) Articulación de la formación inicial con las exigencias de la innovación en el ejercicio profesional; 2) Promoción del profesionalismo; 3) Cooperación regional e internacional para propiciar la movilidad y competencia de los docentes.

Corresponde a la Universidad en su función social y por ende al currículo, con la participación de sus actores, participar en la construcción de la sociedad y en la mejora de la educación, mediante la discusión de temas como “la ciudadanía mundial”, “la cultura de paz” y “el desarrollo humano sostenible”, para resolver sus propios problemas y los del entorno, por cuanto, “Estos problemas pueden seguir siendo insolubles si las instituciones no vuelven a tomar parte en los debates de nuestra sociedad”(UNESCO-OIE, op. cit., p.22).

En el **Foro Mundial sobre Educación**, celebrado en Dakar, Senegal (**UNESCO, 2000**), los países participantes ratificaron su compromiso con una Educación para Todos (UNESCO, op. cit.). En esta dirección, formularon seis objetivos, entre los cuales resaltamos los siguientes: 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia; 2) Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa; 3) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más

elevados con el fin de conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

Estos objetivos implican, a su vez, un compromiso de la Universidad para ofrecer una formación integral al docente, de manera que éste contribuya a alcanzar la educación integral en la primera infancia, así como a mejorar los aspectos cualitativos de la educación en nuestro país.

En la **Cumbre del Milenio** celebrada en septiembre de **2000**, en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (**ONU**), se ratifican los objetivos que en materia educativa se aprobaron en Dakar, Senegal 2000 (educación integral en la primera infancia y mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación). En esta Cumbre se suscribe la **Declaración del Milenio (2000)**, documento en el cual se acuerdan ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que deben cumplirse para el 2015, de los cuales subrayamos dos que referimos seguidamente, por sus implicaciones con el tema educativo: a) lograr la enseñanza primaria universal; b) Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

En la referida Declaración deciden, entre otros aspectos los siguientes: “[...] Velar por que todos puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las tecnologías de la información y de las comunicaciones, (p.6); [...] apoyo a los principios del desarrollo sostenible, [...] por consiguiente, adoptar una nueva ética de conservación y resguardo en todas nuestras actividades relacionadas con el medio ambiente (p.6).

Es importante destacar que las metas comunes a los países suscriptores de tal acuerdo para alcanzar un mundo sin pobreza, con un desarrollo social, económico y cultural basado en la equidad y la justicia en el marco de la globalización, conlleva un cambio conceptual del desarrollo que va más allá de lo económico para centrarse en el ser humano. Aquí, entonces, la formación del docente cobra especial relevancia pues él forma las generaciones del mañana, de allí que ha de apuntalarse hacia una educación de calidad vinculada al trabajo, con consciencia de que la educación, la

ciencia y la tecnología deben asumirse para coadyuvar al desarrollo del ser humano y de nuestro país.

La Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (CRES), (UNESCO-IESALC, 2008), constituye la preparación, por parte de la UNESCO, de la Conferencia Mundial de Educación Superior, a celebrarse en París en el año 2009. La Declaración de la CRES (2008), subraya la responsabilidad de formar profesores para todos los niveles del sistema educativo que formen “[...] sólidas bases cognitivas y de aprendizaje en los niveles precedentes [...]” (p.4).

Para superar la segmentación y la desarticulación entre carreras e instituciones, propone los currícula flexibles, contextualizados, que promuevan una formación polivalente y se fundan en la diversidad, la interculturalidad, el pluralismo, el diálogo de saberes, así como, en el reconocimiento de diversos modos de aprendizaje. Para responder a los retos de la sociedad latinoamericana, los diseños curriculares necesitan asumir el enfoque interdisciplinario con énfasis en los aprendizajes.

En el documento se confirman los paradigmas que debe propugnar la educación superior, declarados por la ONU para el siglo XXI, a saber: desarrollo humano endógeno y sostenible y la cultura de paz. La conferencia reitera que en los procesos de enseñanza aprendizaje es necesario orientar a los estudiantes, para que aprendan a aprender y continúen su aprendizaje durante toda la vida, asumiendo el paradigma de la educación permanente. Ante el contexto actual caracterizado por la amenaza de imponer una cultura uniforme y global, cobra valor la misión cultura de la Universidad para fortalecer la identidad nacional y nuestras raíces culturales. Se ratifica la función prospectiva planteada en la Conferencia de Educación Superior en América Latina y el Caribe (1996) como un compromiso de la educación superior para proponer a la sociedad escenarios alternativos para su desarrollo.

Estos principios declarativos, orientan la aproximación a la fundamentación del currículo para formar el docente en la UPEL, que se propone en este estudio.

Finalmente, se asume el criterio de que la aproximación a la fundamentación curricular que se propone en esta investigación debe contribuir, a través de la implementación del currículum de la UPEL, a la concreción de los principios filosóficos o teleológicos contemplados en: la constitución; las leyes y las normativas de la nación; los documentos de la UPEL; y los lineamientos de organismos nacionales e internacionales, a partir de los cuales se delinearán los fines. Ello en virtud de que el diseño y su implementación tienen su fuente de validez, en un “todo” que son los fines hacia los cuales se orienta la acción de formar al ciudadano docente del siglo XXI.

Estos fines los provee la Pedagogía desde la noción de humanidad y de su destino presente y futuro que concretiza en la praxis, es decir, en el desarrollo curricular, porque la Pedagogía como reflexionáramos en un apartado precedente (capítulo II) es una ciencia práctica. Tal noción comporta una interpretación antropológica de la formación, pues “la educación es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para autorrealizarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse” (Fermoso, 1985, p. 155).

La propuesta de fundamentación objeto de esta investigación asume todas las consideraciones precedentes, por lo que deben concretarse en la formación del docente. Como consecuencia, a partir de tales consideraciones, en síntesis, la aproximación a la fundamentación del diseño curricular concibe la formación del docente que apunta hacia:

- La formación integral, la pertinencia y la educación de calidad vinculada al trabajo, tal como se contempla en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), las Políticas de Docencia de la UPEL (2000), la Resolución N° 01 (Ministerio de Educación, 1996), CNC (2002)..
- La formación para la democracia participativa, en coherencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Informe “La

educación encierra un tesoro”, Delors (1996), el Reglamento General de la UPEL (2003).

- La concepción del docente como ser humano y centro de desarrollo nacional, en concordancia con los principios expresados en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El respeto a los derechos humanos, en concordancia con los principios contemplados como derecho inalienable en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

- La ética, las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, en correspondencia con los principios expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000), la Declaración Mundial sobre educación para Todos (UNESCO, 1990), Reglamento General de la UPEL (2003), Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

- La búsqueda de la equidad, la justicia, la cultura de paz, tal como se contempla en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El desarrollo humano y sostenible, en correspondencia con los principios contemplados en el Informe “La educación encierra un tesoro”, Delors (1996), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008),

- El pensamiento crítico y reflexivo, tal como se expresa en la Ley Orgánica de Educación (2009).

- La identidad nacional, conforme lo contempla la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Reglamento General de la UPEL (2003), las Políticas de Docencia de la UPEL (2000).

- La formación política con sentido crítico y conciencia de su responsabilidad para la participación en los asuntos públicos, en correspondencia con los principios formulados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009).

- El desarrollo del potencial creativo y la educación permanente, en concordancia con los principios contemplados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) (MPPEs y MED, 2005), la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- La producción y difusión del conocimiento pedagógico desde la práctica y con apertura a la emergencia epistemológica, conforme lo contemplan las Políticas de Investigación de la UPEL (1989).

- El dominio de diversidad de métodos y técnicas pedagógicas para responder a las necesidades de aprendizaje de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, de acuerdo con su área de ejercicio profesional, en correspondencia con los objetivos formulados en el Reglamento General de la UPEL (2003).

- La investigación orientada hacia el desarrollo profesional del docente y su actualización, en coherencia con los planteamientos expuestos en la Ley Orgánica de Educación (2009), las Políticas de Investigación de la UPEL (1989).

- La innovación durante su formación inicial y su ejercicio profesional, en correspondencia con los postulados expresados en la Ley Orgánica de Educación (2009), la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- El concepto de ciencia y tecnología integradas, así como la integración de las ciencias humanas y sociales con un enfoque inter y transdisciplinario en vinculación con los saberes de los pueblos, en concordancia con los postulados del Plan

Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2005-2030 (Ministerio de Ciencia y tecnología, 2005).

- El empleo crítico y creativo de las tecnologías de la información y la comunicación con vistas a elevar la calidad de la educación, en correspondencia con los principios formulados en la Ley de Ciencia y Tecnología (Ministerio de Ciencia y tecnología, 2005), Cumbre del Milenio (ONU, 2000).

- La diversidad y la interculturalidad, en coherencia con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008), la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

- La atención a las necesidades sociales, culturales, económicas de la sociedad y en particular, de la comunidad donde se inserta el docente con vistas a resolverlas, en concordancia con los principios formulados en: la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999); Políticas de Docencia de la UPEL (2000); Políticas de Extensión de la UPEL (2004); Plan de Desarrollo de la UPEL 2007-2011 (UPEL, 2007); la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008); Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (MPPEs, 2005).

- La búsqueda de la integración en lo relativo a lo social, educativo, cultural, científico y tecnológico, con los países latinoamericanos, caribeños y de otros continentes, con forme los principios contemplados en las Políticas de Docencia de la UPEL (2000), Políticas de Extensión de la UPEL (2004), Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

- Conciencia para el resguardo y conservación del ambiente en coherencia con los principios formulados en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica de Educación (2009), la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008).

2.2. Plano axiológico

El diseño curricular para formar al docente constituye un documento de carácter político, pedagógico, histórico, técnico, por ende, está impregnado de valores que le imprimen significación y dirección. En tal sentido, debe contemplar valores que desarrollará el estudiante durante su formación y que manifestará en su ejercicio profesional, con miras a transformarse a sí mismo, transformar su entorno y transformar la realidad que interpreta y comprende como construcción social, para intervenir en la mejora de la calidad de la vida y de la educación venezolana.

Lo antes señalado, implica entender que los principios axiológicos han de vertebrar sustancialmente la formación del docente, concebida con visión de totalidad, pues se parte de la premisa de que existe relación entre la educación, los valores y nuestras concepciones de conocimiento y métodos de conocimientos (Sloan, 1981). Ello conlleva tomar en cuenta el sentimiento, el deseo, la imaginación, la intuición, el significado, los valores, el propósito, la mente, en nuestra comprensión del conocimiento y del conocer.

Así mismo, las transformaciones en el conocimiento y el conocer involucran una tarea para la Pedagogía, pues se traduce en formar al docente para que se convierta en autor, al tiempo que formador de dichas transformaciones, lo que supone “Reconocer las conexiones entre el conocimiento y el valor exige un diálogo [...] acerca del tipo de sociedad y cultura que se desea” (Sloan, op. cit., p.94), que consideramos debe desarrollarse desde la Pedagogía, como ciencia que reflexiona acerca de los fines de la educación. Estas consideraciones tienen implicaciones en el currículo, en el sentido de reconocer la cualidad del ser como elemento fundamental, lo cual está connotado con la integración de “cuestiones que siempre habíamos separado; ensamblar por ejemplo, valores y tecnologías, conciencia y ciencia, poesía y existencia” (Sloan, op. cit., p.93), reflexiones éstas que escribió Peter Abbs acerca del simposio “Conocimiento, educación y valores humanos: hacia el redescubrimiento de la totalidad”, realizado en Vermont, USA, en 1980 (Sloan, op.cit.), donde participaron

científicos de la Neurofisiología, Medicina, Física Cuántica, Psicología Celular, Computación, Educación, Filosofía, Antropología, Sociología, Psicología, entre otros.

Con base en estas consideraciones, se deriva la importancia de otorgar preeminencia a la educación integral del ser humano docente como valor fundamental para propiciar una comprensión multidimensional de la realidad natural y social. La formación integral del docente constituye un camino de preparación para la vida, la felicidad, la paz, el amor y la prosperidad, por cuanto integra la racionalidad, los sentimientos, los significados, la imaginación, es decir, la condición de ser del educador. Esta condición revela la dimensión humana de la formación, la cual se integra en su contexto de vida y experiencia para imprimir otro valor esencial, a saber, la dimensión social del proyecto pedagógico curricular. De manera que, la propuesta apunta hacia la integración del ser y su contexto, para alcanzar una visión y una acción armoniosa de la totalidad que impacte el ser y el hacer docente y por ende, la sociedad.

Las consideraciones anteriores permiten apreciar que aspectos como los valores, el conocimiento y la educación están estrechamente interrelacionados, lo que conduce a entender que, consecuentemente, los principios axiológicos, teleológicos y epistemológicos deben estar estrechamente interrelacionados en la fundamentación curricular, al tiempo que los primeros constituyen la piedra angular del triángulo, tal como lo afirma D'Hainaut (1980), según refiere Fernández (2004: 85), "Considera el autor la importancia de los valores como los determinantes de mayor peso en el currículo, inclusive señala su preponderancia por encima de las necesidades, las demandas y el patrimonio cultural". Esta reflexión nos conduce a entender que el diseño y el desarrollo curricular se sustentan en valores que delinean el docente que deseamos formar y cuando abordamos el cómo lograrlo, asumimos la enseñanza, la formación, lo pedagógico. Es decir, los fundamentos pedagógicos están unidos a los fundamentos o principios axiológicos, pues para formar el ideal de ciudadano profesional, las teorías pedagógicas pautan los lineamientos que permiten lograrlo.

De manera que, es importante tomar en cuenta la articulación entre el docente que se ha soñado formar, la práctica que se realiza y la teoría que sustenta el trabajo docente en la fundamentación e implementación del currículum. En esta dirección, la formación del docente pedagogo ideado desde la formación en los valores requeridos, destacando los valores individuales y sociales, impactará con su actividad laboral, la sociedad donde está inmerso.

Esté (1998) sostiene que “Los valores y referentes [...] son conjuntos de saberes, actitudes, comportamientos y disposiciones perceptuales y cognoscitivas que constituyen y cohesionan al sujeto, a los grupos, comunidades y naciones y desde los cuales se disparan y producen conocimientos, riquezas, creaciones” (p.258). Ellos están presentes en el proceso educativo, pedagógico y curricular y se manifiestan como valores humanos individuales y sociales. Los valores “conforman modelos mentales: no vemos las cosas como son, vemos las cosas como somos. [...] es todo lo que yo quiero hacer para llegar hacer lo que yo quiero” (Guédez, 2004, pp.44, 45). Por ende, el diseño y el desarrollo curricular de formación docente se fundamentan en valores culturales, ecológicos, epistémicos, estéticos, entre otros, dirigidos a formar un profesional líder, presto para transformar nuestro sistema educativo y social.

La Pedagogía se orienta hacia la transformación de la conciencia del ser humano (Gállego, 1998), de ahí que el acto pedagógico implica la producción y transformación de conocimientos, saberes, haceres y valores, lo cuales a su vez, constituyen la base para la construcción de la sociedad, la cultura, la educación y por ende, para la formación del ser humano docente con conciencia crítica y reflexiva. De manera que, la reflexión y praxis pedagógica se direccionan hacia la humanización, la libertad del ser humano en su experiencia personal y colectiva como valores. En este sentido, desde la perspectiva de Kant (1989), el desarrollo de la ética y la moral (incluyendo lo espiritual) implica considerar la dignidad de la persona, como parte de la formación del ser humano, con vistas a la búsqueda del progreso de la humanidad.

Estos aspectos relativos a la humanidad, involucran tener presente la noción de sujeto en el proyecto de formación del docente, como elementos constitutivos de la

Pedagogía, que conllevan reflexionar acerca de los elementos antropológicos que desde la filosofía y la pedagogía requieren considerarse, con vistas a la concreción de la humanización a que se aspira mediante la práctica pedagógica. De manera que, la humanización se puede asumir como el compromiso ético del docente de contribuir, con el ser y el hacer, al progreso de la humanidad.

Al reflexionar acerca de la ética en la formación del ser humano y en particular, del docente, desde la Pedagogía Crítica, Ovelar (2004), sostiene que esta refiere a:

una noción de ética con sentido equivalente al de “humanidad”, una ética que alude en forma preeminente a la condición de “ser humano”. [...] Consideramos que la ética está preñada de historia, de la historia de los seres humano concretos y reales en movimiento de valores, creencias y costumbres que se entremezclan en el vivir de los hombres y mujeres. (p.454)

Una ética que considera en el proyecto de formación, los valores de la ciudadanía, la libertad, la dignidad, la autonomía, la democracia, la solidaridad, la convivencia y todos aquellos inherentes a los derechos humanos universales, se genera por el contexto histórico, cultural, económico, político, en el cual emergen como resultado de las interacciones de los seres humanos, en convivencia, en el hacer cotidiano y en la práctica pedagógica. Así, a decir de Ovelar (op. cit.), en la Pedagogía Crítica la ética rescata la formación en valores y “entra, [...], a desempeñar un papel significativo en la práctica educativa, un papel que no es neutro, sino comprometido con una opción de ser humano y de sociedad, opción que es sin duda alguna histórica, ideológica y política” (p.455).

Por ello el desarrollo de la conciencia implica la formación política del docente, como un compromiso humano, social, educativo, como una responsabilidad consigo mismo y con el otro, con la transformación de la realidad, con la emancipación, pues en palabras de Freire (1998),

la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, [...]. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. (p.106)

La formación política ha de entenderse como fundamento para desarrollar la nacionalidad y contribuir a la construcción y consolidación de la democracia y de la República en nuestro país, tal como lo revela el ideario de Simón Rodríguez y Simón Bolívar (Rodríguez, 1975b; Bolívar, s/f). En este sentido, es importante subrayar que la formación para la democracia y la autonomía (Dewey, 1946), está necesariamente asociada a la formación moral.

El ser humano docente, entonces, en su diario vivir busca hacerse consciente del contexto, de las relaciones humanas, de los elementos que caracterizan e influyen en el quehacer educativo, de sus valores, sus creencias, sus significados, sus pensamientos, sus emociones y sobre esta base, toma opciones o decisiones conscientes, reflexivas, críticas de cara a transformarse, transformar el acto pedagógico y transformar la realidad. Así, el docente “puede demostrar que es posible cambiar. Y eso refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica” (Freire, op. cit., p.108). Esta perspectiva, deviene en formar al docente para la ciudadanía en un sistema democrático, es decir, para que él se comprometa a la construcción de una nueva sociedad, que sea justa y equitativa. En esta visión de la ciudadanía, (Giroux, 1999) apunta con respecto a la consciencia del maestro que,

es importante que los maestros sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplia a fin de que los significados latentes sean mejor comprendidos. Esta ubicación dialéctica, por así llamarla, ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente. (p.244)

Es decir, el docente al desarrollar su consciencia puede darse cuenta de las interconexiones entre educación, pedagogía, currículum, cultura, sistema económico y político. Estas interconexiones constituyen un engranaje que determinan el papel del docente, el tipo de formación, los contenidos escolares, las estrategias y recursos didácticos, las relaciones personales y profesionales, que se matizan con las dimensiones histórica, ideológica, política y económica de la racionalidad dominante.

Desde la pedagogía crítica, se promueve el valor cívico como una forma de comportamiento para vivir en democracia, para construir la democracia día a día, como elemento inherente a la ciudadanía impulsada hacia la emancipación individual y social, como puntal hacia la creación de espacios para la comprensión ética, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y las prácticas sociales emancipadoras. Esta perspectiva, implica sin embargo, la formación de un docente concebido como sujeto histórico, social, ético, político, moral, contextualizado, cualificado para la innovación, la calidad, la vida en democracia y la práctica pedagógica democrática. Un docente que participa en la escuela como esfera pública e interactúa en otros espacios de la esfera pública como ciudadano democrático, que comprende las relaciones entre el poder de la ideología y el poder institucional (Giroux, op. cit.).

Apuntar hacia la formación de la ciudadanía de la mano de la ética, de la filosofía, conlleva el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y deviene en posibilidades, para enfrentar los dilemas morales de estos tiempos, así como en significación para formar las nuevas generaciones. Asimismo, concierne a la ciudadanía una orientación problematizadora de la realidad que según sostiene Ovelar (2001),

propicia la formación de las personas para la lucha por el cambio, contra las situaciones opresivas, e incita a asumir riesgos para lograr una real democracia no sólo en el contexto escolar sino en la sociedad en general. Propone la formación de “ciudadanos críticos”, sujetos cuyos conocimientos, moral, actitud y valores los preparan para la acción cívica, la vida pública, [...]. (p.171)

La formación del docente del siglo XXI propugna un educador intelectual transformador (Giroux, 1990), como valores esenciales para reconocer e impulsar su condición de sujeto histórico, investigador, con potencial pedagógico, con vistas a que indague con espíritu crítico la validez de las formas lingüísticas, las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares, las relaciones sociales, los elementos epistemológicos, los valores que imperan en la escuela de manera explícita o subyacente. El docente como intelectual transformador orienta su acción emancipadora hacia la construcción de un currículum que responda al contexto, así

como a la lucha por la concreción de su progreso como ser humano y de las transformaciones sociales.

Hoy es insoslayable fortalecer en el docente los valores culturales propios de la nacionalidad y la latinoamericanidad, los cuales según Tunnermann (2008b) están “ [...] amenazados por la pretensión de imponer una cultura propia de los países hegemónicos y difundidos por los medios transnacionales de información” (p.3). Dichos valores se describen en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (op. cit.), como bien irrenunciable para el pueblo venezolano. Ello implica comprender nuestras culturas indígenas y populares venezolanas y latinoamericanas de ayer y de hoy, para revalorizar nuestras raíces y entender lo que somos como sujetos sociales, históricos, culturales, con vistas a imprimir significados, resignificados y sentidos a nuestro ser, a nuestro hacer y a nuestro contexto. Así, Venezuela con vistas al rescate y fortalecimiento de su espíritu latinoamericano, requiere comprender y emprender la creación en su “ser colectivo” del “mestizaje viviente y creador” (p.25), pues en palabras de Pietri (1969):

su vocación y su oportunidad es la de realizar la nueva etapa de mestizaje cultural que va a ser la de su hora, en la historia de la cultura. Todo lo que se aparte de eso será desviar a la América Latina de su vía natural y negarle su destino manifiesto. (p.26)

Desde esta mirada, es posible generar transformaciones sociales con fuerza creadora, que le corresponde a la educación propiciar, al tiempo que aquellas, en una dialéctica de interacciones, han de impactar la educación, la formación del ser humano, del ciudadano, del profesional, del docente.

Esta tarea es fundamental, pues hoy en nuestro país aún permanece el problema de la identidad y de la conciencia nacional, las cuales generan una autoimagen nacional que confirma la presencia de un fenómeno social e histórico que se expresa según Montero (1997), en un “cuestionamiento de la propia identidad y de su definición que en la mayoría de los casos se traduce por una expresión negativa que denota minusvalía nacional y sobrevaloración de lo extranjero [...]” (pp.161-162).

El docente del siglo XXI que se propone en la fundamentación, debe asumir el compromiso, a su vez, de formar en valores, a las generaciones del mañana, desarrollando su praxis como sujeto ético apegado a las máximas éticas que pautan los ámbitos interpersonales, familiares, profesionales y de la sociedad en su conjunto. Así, construye una ética con valores que privilegien la tolerancia, la paz, la sensibilidad, la responsabilidad, la justicia, la equidad, el respeto a la diversidad, la pluralidad, la interculturalidad, entre otros. Propugna los valores donde se consideran los derechos humanos declarados por la ONU en 1948, referidos en el plano teleológico precedente, para que el profesional egresado viva en armonía con el otro, con responsabilidad por su conducta y libertad en sus actos y consciente del respeto a la dignidad humana.

Asimismo, se asumen los valores inherentes a la protección del medio ambiente para que el docente en su formación inicial, desarrolle conciencia ecológica, es decir, acerca de su estrecha relación con el medio ambiente, con el cosmos y la necesidad de manifestar su compromiso para resguardarlo y sanearlo. En palabras de Gorety (2008), se trata de adoptar el enfoque de la ecopedagogía como:

[...] en una herramienta fundamental que contribuya a propiciar un cambio de conducta por parte de las nuevas generaciones en la búsqueda de [...], la conservación del ecosistema mundial para beneficio de los seres humanos y muy particularmente, para lograr mantener la supervivencia de la humanidad [...]. (p.224)

En esta misma línea, Pérez (2008), sostiene en lo concerniente a la ecopedagogía, la necesidad de su construcción en la formación del docente tomando en cuenta:

la perspectiva humanista freireana se concibe a la educación dentro y para el amor, hacia la persona, [...], hacia la naturaleza, hacia el ambiente y hacia el planeta tierra. [...]. En una relación ecológica [...], Paulo Freire plantea la relación horizontal educador educando, [...]. Por lo que afirmamos que en el Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire se plasman las bases de una Ecopedagogía latinoamericana. (p.219)

Se trata de lo que Morin (2001) denomina “pensamiento ecologizado” en el contexto del pensamiento complejo, para explicar la importancia de que el ser

humano entienda que es parte del medio, al tiempo que, el medio está inmerso en el hombre. Formar una conciencia ecológica en la carrera docente, supone comprender la necesidad de integrar el espíritu, la afectividad (emociones y sentimientos), lo intelectual en el vínculo de los seres humanos y de éstos con el medio ambiente, en una multidimensionalidad de interacciones que se complementan e impactan unas a otras. La formación ética ha de considerar que el ser humano docente es racional e irracional, constituido por mitos, magia, ciencia, filosofía, lo real, lo imaginario, las emociones, los afectos. Todo ello revela la complejidad del ser humano y de la humanización del individuo, que nos convoca a enseñar la “ética de la comprensión” (Morin, op. cit.), es decir, implica que enseñar al docente a comprenderse a sí mismo autoexaminándose para comprender al otro sin condenarle.

Ante el panorama internacional actual, caracterizado por desequilibrios económicos, desigualdad, hambre, exclusión, guerra, dominación, pobreza, limitaciones educativas, problemas del medio ambiente, corrupción, entre otros aspectos, la educación, la pedagogía y el currículum tienen un desafío que abordar para contribuir a formar al ser humano y por ende, a transformar tal panorama en una convivencia que beneficie a todos, propicie el respeto hacia el otro y favorezca el desarrollo para el bienestar de la humanidad.

Lo antes expuesto justifica la necesidad de privilegiar la formación en valores en los estudiantes de la carrera docente, pues estos formarán las generaciones futuras. Tal formación supone una reflexión crítica permanente de nuestros valores, para que éstos nos conduzcan al logro de las metas, teniendo en cuenta que “Ser más, crecer, no significa rechazar o arrasar los valores que tenemos, sino que significa filtrarlos, purgarlos y reconocer nuestra insuficiente comprensión de lo que es en toda su extensión el ser humano, su dignidad y su libertad” (Rodríguez, 1999 citado en Fuenmayor, 2004:p.85).

Los desafíos éticos inherentes a la deontología en el ejercicio del docente, implican una formación inicial que promueva el descubrimiento de las posibilidades en medio de las luchas, ante las dificultades o limitaciones, sustentadas a decir de

Freire (1993), en la “esperanza crítica”, como una “necesidad ontológica”, un “imperativo existencial e histórico”, que “necesita de la práctica para volverse historia concreta” (p.8). Así, la lucha es impulsada por “la esperanza, por el fundamento ético–histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión” (Freire, op. cit., p.9). Sobre esta base, el docente debe asumir luchas por su dignidad, por la democracia, por la justicia, por beneficios laborales, por el bienestar de la comunidad y de la sociedad, por mejores condiciones laborales que favorezcan la calidad de la educación, por su ideología y por sus derechos políticos.

Considerar la deontología del docente invita a impulsar su formación, con énfasis en el respeto que debe mostrar al estudiante en cuanto a su ser, su hacer, sus ideas, así como respecto a la importancia de escucharle y valorarle. En palabras de Freire (op. cit.), un deber ético del docente “es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (p.75), como parte de lo que significa el construir la educación democrática y la sociedad democrática.

De manera que, en la fundamentación el diálogo es fundamental, las interacciones entre docente y educando, han de estar impregnadas de libertad para la expresión de las ideas en un espacio de alteridad, donde el diálogo sea un ir y venir, en un fluir del escuchar al otro, así como en una espiral de crear y enriquecerse del otro, con el otro y por el otro. Sobre esta base, el docente debe estar vigilante a “las trampas de que está lleno el llamado ‘currículum oculto’ ”(Freire, op. cit., p76), las cuales obstruyen la libertad. Ello exige al docente atender a la pluralidad y a la diversidad, sin manipular o intentar la hegemonía de sus apreciaciones o propuestas, así como a las relaciones de saber poder (Foucault, 1970) y a los elementos ideológicos que impregnan el currículo y la cultura (Apple, 1984). En el currículum oculto, las diversidades de discursos procedentes de los curricularistas, los docentes y los estudiantes están connotadas con lo político y docente requiere entender cómo influye en la formación del ser humano.

Entonces, al tiempo que consideramos la humanización como parte de la ética del docente, creemos que este proceso implica la “concientización” para la transformación de “la educación como práctica de la libertad” (Freire, 1976), así como de la sociedad (Freire, 1993). Ello supone asumir una educación, una pedagogía orientada mediante la libertad y para la libertad (Ferrière, 1926).

Asimismo, en la propuesta de fundamentación la humanización la se asocia a la estética (vinculada con la ética). Esta conlleva el compromiso, por parte del docente, para la búsqueda de la belleza en su ser, en su vida, en su quehacer profesional cotidiano, en las relaciones humanas, en el contexto donde está inmerso. Esa búsqueda dignifica el ser humano y debe convertirse en una construcción y creación permanente y colaborativa del docente con sus educandos, en medio de las interacciones, los saberes y los haceres de todos los actores del currículum.

La deontología implica que el docente desarrolle consciencia acerca de su responsabilidad de manifestar o “modelar” la ética y los valores en su comportamiento como ser humano, ciudadano y educador. En la práctica pedagógica el docente realiza tal “modelaje” aún de manera inconsciente, por ello es conveniente que tome consciencia acerca de cuáles valores está formando en su actuación y de la pertinencia de los mismos. Adicionalmente, el docente debe estar alerta a los sentidos, significados e implicaciones de los valores que viven los estudiantes y la sociedad donde ellos están inmersos. En esta dirección, advierte Ovelar (op. cit.), la importancia de

la reflexión crítica tanto teórica como práctica, sobre dichos valores, sobre cómo ellos se expresan en la convivencia así como cuáles son los sentidos y contrasentidos, posibilidades y obstáculos que se presentan al intentar vivir esos valores en los diferentes campos de vida. (p.456)

La pedagogía de Pestalozzi también consideró la integración de la ética (el amor), el conocimiento (intelecto) y el trabajo (práctica) como elementos que generan la acción. Estos elementos, mediante la educación, deben ser orientados en el educando

hacia el bien, así como para el logro de su autonomía. La educación y el trabajo están estrechamente relacionados, la enseñanza es impulsada por el modelaje y en la interacción con el contexto. Estos principios del método pestalozziano deben ser considerados en el curriculum para formar docentes. Esta visión de la formación del ser humano propuesta y desarrollada por Pestalozzi, coincide con los planteamientos de la Pedagogía Crítica (Freire, 1993,1997a; Giroux, 1990,1999).

En el contexto de la ética como base para enseñar la democracia (Morin, 2001b), la deontología del docente conlleva manifestar conciencia de que el ejercicio profesional supone las interacciones y retroacciones en la acción individual y en la acción social, bajo los parámetros de la ética, la democracia y la humanización de la humanidad. Es decir, la deontología profesional se desprende de los principios axiológicos que fundamentan el currículum, por ello supone el ejercicio de la enseñanza con sentido de responsabilidad, de compromiso, de amor al servicio, de ayuda y comprensión al otro, de respeto a la diversidad (biológica, emocional, psicológica, espiritual, cultural, social), de entender la unidad del ser humano (cerebral, emocional, afectiva, psíquica, espiritual, intelectual, física), con miras a potenciar el desarrollo del ser humano que se está formando en los diferentes niveles del sistema educativo nacional, donde se ejerce la docencia.

En el documento titulado “Tendencias del pasado reciente” de la UNESCO (1990 citado en Casarini, 2001), donde se reflexiona acerca de la prospectiva de la educación para el presente milenio se considera la necesidad de tomar en cuenta un conjunto de actitudes y valores “como parte de la moral humana”, como son las siguientes:

el sentimiento de solidaridad y justicia; el respeto a los demás; el sentido de responsabilidad; la estima del trabajo humano y sus frutos; las actitudes y valores concernientes a los derechos humanos fundamentales; la defensa de la paz; la conservación del entorno; la identidad y dignidad culturales de los pueblos; otros valores sociales, éticos y morales llamados a suscitar entre los jóvenes una visión amplia del mundo.(p.45)

Tales actitudes y valores tienen relevancia en la fundamentación, como contenidos curriculares para formar el docente del presente milenio, en un contexto contemporáneo urgido de transformaciones orientadas hacia la calidad de vida, la convivencia fraternal, la valoración de ser humano y sus manifestaciones, en el ámbito de las naciones y del mundo. El docente ha de contribuir para asumir este reto, al cual está comprometida la Educación Superior y por ende la UPEL, para formar los valores inherentes a la cultura de paz, suscritos en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción (UNESCO, op., cit.).

En atención a la necesidad de asumir el lineamiento de la UNESCO (1995), en torno la dimensión internacional de la educación superior para favorecer la vinculación de los docentes, estudiantes, entre otros, en redes académicas internacionales, conviene propiciar en la formación del docente, valores esenciales para las relaciones internacionales en el siglo XXI que propuso la ONU, en la Cumbre del Milenio (op., cit.), a saber: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza y responsabilidad común. Esta propuesta ha sido reiterativa y también a lo largo de las páginas anteriores, en el transcurrir del tiempo pues en el “Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior”, suscrito en 1995 por los miembros que conforman la UNESCO, se estableció la cooperación como base de la calidad y se propugnaron como valores substantivos para alcanzar la cooperación: la asociación, la confianza mutua y la solidaridad.

Formar el docente del siglo XXI implica la posibilidad de contribuir, en consecuencia, a la formación del capital social, atendiendo a las dimensiones, señaladas por Klisberg (2004):

Clima de confianza al interior de una sociedad, o sea qué está pasando en términos de la confianza en las relaciones interpersonales; capacidad de asociatividad, capacidad para construir en conjunto, capacidad para hacer sinergias; conciencia cívica, preocupación por lo colectivo, por el destino de un país en su conjunto, de una sociedad en su conjunto; [...] los valores éticos predominantes en una sociedad. Los valores éticos son mucho más

que capital social, son las metas últimas, pero además son una parte del capital social. (p.29)

Considera el autor que el capital social está asociado al crecimiento económico, a mayor estabilidad política, a mayor profundización de la democracia, a menos corrupción, a la diversidad cultural, al respeto por la etnicidad. Las dimensiones aludidas anteriormente, están interrelacionadas tal como lo revelan las investigaciones en torno al capital social. Así, se ha encontrado que a mayor desigualdad menor clima de confianza y se reduce la esperanza de vida. Es decir, el clima de confianza impacta directamente sobre la salud pública y la sociabilidad. Por ello Klisberg (op. cit.), subraya que,

poner la agenda ética en el centro del escenario significa volver a reflexionar sobre para qué estamos en el planeta, cuál es el sentido de nuestra existencia terrena, ¿cómo abdicar los valores fundamentales que le dan el sentido, la solidaridad, el amor, la generosidad?. Está la responsabilidad del uno por el otro y debemos ponerla en las decisiones cotidianas [...]. (p.32)

La base fundamental en la cual se expresa el capital social, es el capital humano, que en el caso de la Universidad corresponde a los actores del proyecto de formación, en el cual se privilegia el docente del siglo XXI que se forma desde la sustentabilidad y la sostenibilidad con vistas a: favorecer su desarrollo y el desarrollo de la nación; promover la producción y utilización de conocimiento y saberes para añadir valor; propiciar valores en el ámbito afectivo, ético, social y cultural para consolidarlos y compartirlos en el quehacer educativo, en la convivencia nacional e internacional.

Asimismo, ello comporta un valor fundamental en el ser y el hacer del docente, como es el amor (Pestalozzi citado en Abbagnano y Visalberghi, 2001; Freire, 1998), que debe reivindicarse en la formación y el ejercicio del profesional de la docencia, en virtud de que forma parte de la condición humana y estrechamente relacionado con el desarrollo de la inteligencia y los comportamientos racionales (Morin, 2001).

2.3. Plano epistemológico.

Los fundamentos epistemológicos que subyacen en la propuesta de formación desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad, toman en consideración los elementos involucrados en el proceso de producción de conocimientos y saberes propios de la carrera, así como los relacionados con la ciencia, la investigación y las implicaciones de éstos, en el ejercicio profesional y en el desarrollo de la nación. Como apunta Pérez (1978:14), “si el conocimiento es el objetivo propuesto a toda práctica educativa, es necesario, desde un principio, considerar la problemática epistemológica subyacente a todo proceso de producción de conocimientos”.

Los aportes del desarrollo de la ciencia, especialmente de la teoría cuántica y la neurociencia como se explica más adelante, plantean cambios en la epistemología, es decir, en el conocer, en el conocimiento, en la visión de ciencia, en la lógica, en la complejidad. Estos cambios epistemológicos, a su vez, conducen a transformar el cómo del proceso enseñanza aprendizaje, pues los principios o fundamentos epistemológicos y los pedagógicos están interrelacionados, en virtud de que la pedagogía comporta la teoría y la práctica orientada hacia la formación del ser humano mediante el desarrollo del conocimiento, pues a decir de Flórez (2000), la tarea y la meta de la pedagogía es desplegar la razón o la comprensión de cada persona.

Por otra parte, los resultados del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación aludido en páginas anteriores, sugiere la necesidad de resolver los problemas de la fragmentación del conocimiento, la separación entre teoría y práctica, la descontextualización de los conocimientos, la desvinculación de la formación con la realidad del ejercicio profesional del docente y las insuficiencias en la formación pedagógica, entre otros aspectos considerados relevantes.

La perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el currículum de formación docente, resultan pertinentes para el abordaje de la problemática

planteada en virtud de que orienta la producción de conocimientos y saberes y la práctica pedagógica desde la racionalidad crítica reflexiva, la dialéctica, la dialógica, la hermenéutica, la visión sistémica, de complementariedad y totalidad en el estudio y solución de las situaciones educativas en su complejidad y contexto. En esta dirección, se consideran las premisas siguientes agrupadas en tres categorías: a) Pedagogía Crítica; b) Paradigma de la Complejidad; y c) Interdisciplinariedad.

a) Pedagogía Crítica

La producción de conocimientos y saberes se sustenta en la relación dialéctica entre la teoría y la práctica (Habermas, 1984a, 1984b; 1989; Freire, 1976), donde ambos se interrogan y enriquecen mediante la práctica pedagógica reflexiva del docente para transformar la realidad.

El docente produce conocimientos y saberes desde la dialéctica: de los procesos de socialización; de la historia y sus implicaciones en la conformación del sujeto docente; de la filosofía y la ciencia; del contexto y las disciplinas científicas.

La relación dialéctica entre aprendizaje y enseñanza (Rodríguez, 1975b; Freire, 1997a, 1993), constituye el fundamento para la producción de conocimientos y saberes en la formación y el ejercicio profesional del docente e implica a los actores en la reflexión y discusión, acerca de las contradicciones que surgen en las creencias, las teorías implícitas, las ideas y los comportamientos de las personas, las instituciones y las comunidades involucradas en la formación del docente. Así, el pensamiento dialéctico propicia el desarrollo y la sistematización de conocimientos y saberes, desde el develamiento de las intenciones y los discursos subyacentes. De este modo, “al enseñar re-conocen el objeto ya conocido. En otras palabras, rehacen su cognoscitividad en la cognoscitividad de los educandos” (Freire, 1993, p 77).

El conocimiento de la realidad y la transformación de la realidad en su dialecticidad son fundamentales por cuanto en palabras de Freire (1993),

[...], la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad. (p.99)

Los aportes de la Neurociencia revelan que el aprendizaje de las personas se facilita cuando relacionan la teoría y la práctica (Pizarro, 2003).

La producción de la teoría se realiza en la práctica, así se mejora la práctica pedagógica cotidiana (Ferrière, 1929).

La comprensión se asume como construcción de los significados, en el ámbito de las interacciones humanas que se generan en la práctica o en el acto curricular considerado como acto práctico (Grundy, 1998).

En la perspectiva dialéctica se reconocen las relaciones entre subjetividad y objetividad, entre conciencia crítica y mundo, en el proceso de transformación de la realidad. En esta dirección, a decir de Freire (1993),

es en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos que explican el mayor o menor grado de `interdicción del cuerpo` consciente a que estemos sometidos. (pp. 97-98)

Para conocer los fenómenos educativos y las diversas realidades, el docente asume la investigación desde la reflexión crítica (Hegel, 1976),

La investigación-acción emancipadora, colaborativa, deliberativa (concertada entre docentes, educandos, familia y comunidad), derivada de la acción comunicativa, media entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998; Elliot, 1990; Stenhouse, 1987), favorece el entendimiento y la producción de la teoría pedagógica, así como su fundamento y validación en la práctica docente cotidiana. Con esta concepción, el docente se forma durante su carrera y en su ejercicio profesional de manera permanente y resuelve situaciones educativas.

La relación teoría y la práctica el docente favorece en el docente en el docente en análisis y la comprensión la realidad (su práctica pedagógica y el contexto), de este modo se potencia su pensamiento para desarrollar la crítica-reflexiva y pensar como

sujeto emancipador con vistas a: transformar la sociedad; configurar otra visión del mundo; desplegar espacios para reelaborar la teoría; y arribar a otra concepción y desarrollo de su práctica, desde una perspectiva social e histórica.

El docente en su relación con la ciencia asume un pensamiento crítico y reflexivo que le orienta acerca de cómo utilizar los conocimientos acumulados, así como los conocimientos y saberes producidos por él.

Desde el realismo crítico, el docente entiende que las realidades existen aún cuando no las conozca. Busca conocerlas profundizando en el conocimiento de los elementos que inciden en las realidades sociales y naturales, con vistas a alcanzar la producción y el descubrimiento científico, como una alternativa ante el positivismo y el relativismo. (Bháskar, 1992, 2005)

La reflexión acerca de los conocimientos y saberes en la formación del docente, implica tomar en cuenta su diversidad, su naturaleza, su clasificación y los diferentes procedimientos epistemológicos para producirlos.

La reflexión crítica del docente acerca de su práctica, en durante y después de la práctica pedagógica, conlleva a mejorarla (Schön, 1992) y por ende, contribuye a perfeccionar la producción de conocimientos y saberes de los actores del currículum, así como a generar teorías a partir de la investigación cotidiana durante el proceso de aprendizaje y enseñanza (Zeichner, 1993; Freire, 1997a).

El pensamiento crítico contribuye a la formación de ciudadanos para la nación y para la humanidad (Ferrière, 1926), en el entendido de que hacer transformaciones en la educación y la pedagogía, conlleva transformar la sociedad.

Desde el enfoque histórico cultural de Vigotsky (1986,1997), el desarrollo del ser humano proviene de la relación dialéctica compleja entre el desarrollo individual y el tiempo histórico o generacional, en su interacción con otros sujetos y el con el contexto histórico-socio-cultural en el cual están inmersos en un proceso transformador que es creativo, mediante la cooperación de otras personas con mayor desarrollo. Ello alude al concepto de zona de desarrollo próxima sostenido por Vigotsky (1997).

Considerar el saber popular, o saber de sentido común de los educandos y de la sociedad para, a decir de Freire (1993), evitar el obstáculo ideológico y por ende, el error epistemológico. Así, “[...], el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. [...] que no se puede entender fuera de su corte de clase” (p.82).

El abordaje de la realidad para significarla y otorgarle sentido implica “[...] la búsqueda de un pensamiento original orientado a recoger y actualizar la sabiduría de nuestras culturas indígenas y de nuestras culturas populares [latinoamericanas] [...]” (González, 2000, p.61).

El aprehender la realidad lleva al docente junto a los otros actores del currículum a mirar hacia América Latina, la condición de mestizaje y el sincretismo característico de la cultura latinoamericana porque “[...] debemos entender por sincretismo esa capacidad popular de construir y reconstruir sistemas de representaciones colectivas, [...] con la finalidad de producir nuevas síntesis, combinaciones originales a partir de lo viejo y de lo nuevo” (González, op. cit., p.68). Ello es importante comprenderlo pues la ciencia nace del sentido común (Bronski, 1978) y el mito puede proporcionar elementos para la construcción de teorías (Feyerabend, 1975).

Como intelectual transformador (Giroux, 1990) el docente produce conocimiento mediante la racionalidad crítica reflexiva y la investigación, para arribar a su transformación personal, profesional, así como a la de orden pedagógica y social, problematizando la lógica de las teorías de la Pedagogía y del aprendizaje.

La racionalidad crítica en la formación y el ejercicio del docente, implica asociar las realidades naturales y sociales a las relaciones de poder (Apple, 1984), a los elementos políticos e ideológicos que las matizan. Así, el docente determina las causas de dichas realidades (Kant, 1973), con rigor científico para profundizar acerca de sus consecuencias, con vistas a buscar las transformaciones requeridas.

En la producción de conocimientos y saberes, el docente toma consciencia que el pensamiento crítico debe abordar la historia, la racionalidad y la antropología, pues a decir de Larrosa (2002):

la crítica tiene que ver con un hacerse cargo reflexivamente de la propia posición en el presente. [...], la crítica debe partir hoy de la imposibilidad de una alternativa epistemológicamente garantizada que nos asegure que estamos del lado de la verdad, [...]. La crítica debe problematizar el estatuto mismo del sujeto crítico (y también del sujeto de la historia y del sujeto racional). (p73)

La experiencia del docente en su ser y hacer cotidiano, es un saber subjetivo, particular, personal, pues es lo que a él le acontece, ya que “la experiencia funda también un orden epistemológico y un orden ético. [...]. El saber de experiencia se da en la relación entre el conocimiento y la vida humana” (Larrosa, 2002, p.60).

El docente produce conocimiento y saberes en el hacer, en una relación dialéctica entre el ser, el conocer, el saber hacer y el saber convivir. Se trata de la acción, de hacer con las manos, de la práctica como elemento para alcanzar el aprendizaje (Dewey, 1946,1960; Freinet, 1972, 1973; Marx, 1981; Pestalozzi citado en Abbagnano y Visalberghi, 2001). Ello implica la vinculación estudio y trabajo en la formación del docente, mediante la práctica docente o práctica profesional, con vistas a propiciar la relación de la teoría y la práctica y favorecer la memoria de procesos mediante el hacer. De esta manera, adicionalmente, se articula la formación con las necesidades laborales y sociales y se favorece la interrelación entre los principios curriculares epistemológicos, teleológicos y axiológicos.

b) Paradigma de la Complejidad

La teoría de la complejidad (Morin, 1984; Capra, 1992), mediante el principio de complementariedad (situaciones que pudieran ser contradictorias, resultan complementarias entre sí), introducido por el físico cuántico Niels Bohr (Bronski, 1979), sustenta la formación y el ejercicio del docente, para abordar el estudio de la

realidad natural y social desde las ciencias, las tecnologías, las humanidades, el arte, como áreas diferentes y complementarias, que nos lleve a comprender la realidad con visión integrada, de totalidad, pues la complejidad del mundo no se puede abordar desde una sola ciencia o disciplina. Este constituye un principio para desarrollar la interdisciplinariedad.

En la producción de conocimientos y saberes el docente en su formación inicial, siguiendo a Morin (1999), asume que:

La comprensión puede y debe participar de todos los modos de conocimiento, incluidos lo científicos, de los fenómenos humanos. [...] es un modo de conocimiento antropológico. [...], debe ser combinada, por una parte con procedimientos de verificación (por los riesgos de error e incompreensión), [lo analógico, la intuición global, lo subjetivo] y por la otra con procedimientos de explicación [lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo]. (pp. 162-163)

El procedimiento en el pensamiento de la complejidad (Morin, 1984) conduce al docente a integrar los principios de la ciencia clásica (separabilidad, orden, certidumbre, lógica, entre otros), es decir, articula los principios de separación y de unión, de orden y de desorden, de certidumbre y de incertidumbre, de autonomía y de dependencia, de lo elemental y de lo global, los cuales son al mismo tiempo complementarios, antagónicos en el universo, para enriquecer su cosmovisión de lo educativo.

El paradigma de la complejidad aporta el principio hologramático (Morin, op. cit.) según el cual no solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte, es decir, cada parte del todo contiene la información de la totalidad, De manera que, el sujeto docente es una parte de la educación, al tiempo que la educación en tanto que todo, está presente en el sujeto docente, mediante los discursos, los aprendizajes, las interacciones, las normas, la cultura. Esta perspectiva es develada por la teoría cuántica (Briggs y Peat, 1994), la cual muestra una visión sistémica de la totalidad del universo y por ende, de los fenómenos educativos y de su comprensión.

El principio dialógico (Morin, 1984) del pensamiento complejo orienta la producción de conocimientos y saberes del docente, a unir dos principios o nociones que son antagónicas. No obstante, éstas resultan inseparables para comprender una misma realidad en el abordaje de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

La racionalidad abierta (Morin, 1984), conduce al docente a la interacción y el diálogo con la realidad, para considerar los datos provenientes de la experiencia (Kant, 1973). Se trata de estudiar lo educativo con “[...] una racionalidad inacabada, abierta, que necesita de una lógica inacabada, abierta [...]” (Morin, 1984, p.67), pues la visión de complejidad conduce al docente a un “[...] conocimiento que intenta conocerse a sí mismo, es decir, los [caminos] de una ciencia con conciencia” (Morin, 1984, p. 66). Ello significa asumir que la ciencia y la realidad se someten a un estudio permanente, dinámico, con cambios que llevan a autocorrecciones para mejorar la práctica pedagógica. Así, convoca a la comprensión, lo que implica el estudio de lo particular de manera integral, con una visión global del hecho educativo, donde el docente interconecta las disciplinas, a partir de lo cual se producen “las interretroacciones” (Morin, 1984, p.348) entre ellas y entre el fenómeno educativo y los diversos campos disciplinares, para unir en su contexto, en su globalidad, los conocimientos que están separados. Ello sobre la base de que, según la segunda ley de la termodinámica, el ser humano y el universo, se concibe como sistemas abiertos que se transforman en su conexión con el contexto, en un proceso que evoluciona en el tiempo (Prigogine, 1994). En la producción de conocimientos y saberes el docente en su formación inicial, siguiendo a Morin (1999), asume que:

La comprensión puede y debe participar de todos los modos de conocimiento, incluidos lo científicos, de los fenómenos humanos. [...] es un modo de conocimiento antropológico. [...], debe ser combinada, por una parte con procedimientos de verificación (por los riesgos de error e incompreensión), lo analógico, la intuición global, lo subjetivo] y por la otra con procedimientos de explicación [lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo]. (pp. 162-163)

Desde la perspectiva de Dilthey (1980), el docente en formación asume el círculo hermenéutico con un enfoque dialéctico, donde la comprensión es un proceso en espiral, que apunta a la producción de conocimientos y saberes en la práctica pedagógica cotidiana, para abordar las realidades en estudio.

c) Interdisciplinariedad

La producción de conocimientos y saberes desde la interdisciplinariedad supone reconocer que la educación, la pedagogía y el currículum se asumen como interdisciplinarios, porque están inmersos en la realidad y la realidad se entiende en su complejidad, desde diversas miradas que se integran para alcanzar una visión de totalidad. La interdisciplinariedad se constituye en teoría y práctica del proyecto de formación y orienta permanentemente a sus actores, a la “lectura” de la realidad educativa, histórica, social, cultural, económica, política, ideológica para estudiarla, comprenderla, responder a sus necesidades y transformarla. Se asume como una transición hacia la transdisciplinariedad, con vistas a la producción de conocimientos y saberes, a partir del abordaje de las situaciones educativas, naturales y sociales, desde diversos niveles de realidad, para ir más allá de las disciplinas. Apropiarse de la interdisciplinariedad implica alcanzar la visión de totalidad de la realidad. En esta dirección, es importante considerar que “lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental” (Freire, 1993, p.83). Esta perspectiva, reflexiona Freire, es “indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional” (p.84).

Sobre la base de las investigaciones de la física cuántica el conocimiento se produce por la relación entre el sujeto y el objeto (Heisenberg, 1975). Por ello, el estudio de lo educativo implica la relación del sujeto de la educación con el objeto, en una interacción donde ambos se realimentan pues el sujeto impregna al objeto de

cualidades que él crea en su mente, según nos informan las aportaciones de la física atómica (Martínez, 1993).

La producción de conocimientos y saberes, por parte del docente en formación y en su ejercicio, se fundamenta en pilares como lo es la teoría de sistemas, para apropiarse de que “el todo es más que la suma de las partes” (Bertalanfy, 1981), lo cual implica que al estudiar el fenómeno educativo, social o natural con visión de totalidad, toma en cuenta las cualidades que emergen de las partes y del todo, así como que dichas cualidades realimentan tanto las partes como el todo. Es así como el todo puede llegar a ser menos que las partes del fenómeno en estudio.

La hermenéutica orienta la comprensión de diversas realidades (Husserl, 1986; Heidegger, 1988), de la práctica pedagógica y del desarrollo de la interdisciplinariedad, incluso del ser y el hacer del docente en su ontología, pues a decir de Gadamer (1977), la comprensión constituye el ser en sí, es decir, el ser humano en el mundo.

En la integración del saber, el concepto de saber se asume “[...] como una categoría más amplia que la de la propia ciencia, pues incluye los saberes de la vida cotidiana y del mundo mágico, simbólico, religioso y mítico” (Ruíz, 2002, p.84). Ello deviene en la exigencia de “poder ser sensibilizados por la sabiduría tradicional esencial para toda humanidad” (Sloan, op. cit., p. 92). Apropiarse de la interdisciplinariedad, entonces, implica alcanzar la visión de totalidad de la realidad. En esta dirección, es importante considerar que “lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental” (Freire, 1993, p.83). Esta perspectiva, reflexiona Freire, es “indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional” (p.84).

La producción de conocimientos y saberes desde la interdisciplinariedad supone reconocer que la educación, la pedagogía y el currículum se asumen como interdisciplinarios, porque están inmersos en la realidad y la realidad se entiende en su complejidad, desde diversas miradas que se integran para alcanzar una visión de

totalidad. La educación, la pedagogía y el currículum, entonces, no se admiten como teorías absolutas, sino como discursos y prácticas que se generan interdisciplinariamente, de manera permanente, con la integración de las perspectivas de las diferentes ciencias para comprender la realidad de manera integral. La interdisciplinariedad se constituye en teoría y práctica del proyecto de formación y orienta permanentemente a sus actores, a la “lectura” de la realidad educativa, histórica, social, cultural, económica, política, ideológica para estudiarla, comprenderla, responder a sus necesidades y transformarla. Se asume como una transición hacia la transdisciplinariedad, con vistas a la producción de conocimientos y saberes, a partir del abordaje de las situaciones educativas, naturales y sociales, desde diversos niveles de realidad, para ir más allá de las disciplinas.

En el abordaje de la cotidianidad del hecho pedagógico, el docente interconecta las diversas ciencias y sus avances, sobre la base de las similitudes en las estructuras de las ciencias, según la teoría de sistemas (Bertalanffy, 1981), en interacción con el contexto y los actores, para arribar a la complejidad de la realidad, con la finalidad de resolver problemas educativos y sociales. En tal abordaje el conocimiento de la estructura de la ciencia, es decir, de las disciplinas organizadas por el hombre (Pérez, 1978), de la Pedagogía y de otras ciencias que se relacionan con la formación del docente, contribuye al desarrollo de la enseñanza interdisciplinaria.

La Filosofía como ciencia que estudia los supuestos implícitos de las ciencias, analiza las implicaciones del progreso de la ciencia sobre dichos supuestos. Por ello, el docente ha de considerar la Filosofía como un enlace para establecer interconexiones entre los conocimientos de las ciencias, en su práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, se promueve la producción de conocimientos, por parte del docente, a partir de la perspectiva de la ciencia que vincula la ideología y la filosofía, e implica una revisión constante de sus consecuencias, tal como lo sostiene (Pérez, 1978):

como una actividad humana implicada en la construcción real del mundo en sus diversas dimensiones. Una actividad al mismo tiempo formal y empírica, técnica y teórica, en todo caso política, pues el condicionamiento sociohistórico de toda actividad humana es eminentemente un condicionamiento político. (p.38)

La búsqueda de elementos comunes y complementariedades entre los saberes conduce al docente, a confrontar sus saberes con los saberes del otro, a compartirlos, a intercambiar posturas y a colaborar, para llegar a objetivos comunes en la aplicación del método interdisciplinario en el currículum. Así, el docente asume la producción de conocimientos desde la visión de la ciencia socialmente producida (Follari, op. cit.), mediante la construcción de teoría con una lógica dialéctica que da cuenta de la totalidad, la complejidad, las interacciones de lo humano, lo social, lo histórico, lo natural, lo cultural, para comprender y transformar la realidad.

La relación entre el sujeto y la ciencia, durante su formación y en su ejercicio profesional docente, se desarrolla desde una racionalidad diferente a la racionalidad contemporánea que separa, fragmenta, disgrega el conocimiento, se centra en la especialización y el determinismo. Se trata de una racionalidad que integra el conocimiento de las diversas ciencias y los conocimientos y saberes, producidos por el docente en su práctica pedagógica, en una totalidad integrada para resolver las situaciones educativas e incidir en la transformación de la realidad. Dicha racionalidad genera conocimientos y saberes que se comparten y debaten con los actores del currículum (docentes, estudiantes, familia, comunidad) y que pueden convertirse en teoría (Zeichner, 1993).

Se valora el conocimiento tácito que posee el docente de manera inconsciente, en virtud de que es un potencial para producir conocimiento de manera inconsciente, aprehendiendo el todo de manera central y comprendiendo las partes con atención secundaria (Polanyi, 1966).

El docente como sujeto que piensa, conoce y reflexiona, produce conocimientos y saberes (Kant, 1973;Feyerabend, 1975), sobre la base de las aportaciones de la teoría cuántica reveladas en el teorema de Godel (Bronowski, 1978), que le permite

comprender los fenómenos educativos, los naturales y los sociales como sistemas abiertos, donde existe la incertidumbre y la contradicción. El pensamiento y la acción del docente ha de tomar en cuenta la contextualización, mediante la cual articula las características del objeto de estudio, establece relaciones entre el objeto y el contexto, considera su actividad e interacciones como sujeto en la formación del objeto, para imprimir un carácter multidimensional y de inteligibilidad al fenómeno educativo. Se trata de un diálogo entre el ser humano y la complejidad, la multiplicidad, la incertidumbre, la diversificación y las inestabilidades del contexto (Prigogine y Stengers, 1983).

El docente produce ciencia desde la reciprocidad entre lo empírico y la reflexión (Bronowsky, 1978) en su quehacer pedagógico, pues a decir de Einstein, hacer ciencia es crear teoría, la cual construye el educador como teoría sustantiva (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) en la observación, interacción, reflexión y comprensión de la realidad y en particular, de su práctica pedagógica (Zeichner, 1993). Esta perspectiva exige entender que en la producción de conocimientos y saberes “Una unidad fundamental relaciona el `insight` científico, artístico y moral” (Sloan, op. cit., p. 90), como principio de integración que tiene sus implicaciones en una visión integradora del currículum frente a la fragmentación. Por ello, se consideran las conexiones entre conocimiento y valores (sentimiento, imaginación, intuición, deseo, entre otros), (Sloan op. cit.), para generar cambios profundos en las concepciones y métodos de conocimiento y por ende, en la educación, la pedagogía, el currículum y la sociedad.

Considerar las implicaciones de la diversidad de logros científicos (por ejemplo: los abordados en el capítulo II, entre otros), en la aplicación de la interdisciplinariedad para resolver situaciones educativas y sociales, contribuye a vincular la teoría y la práctica en el ejercicio profesional del docente, así como a transformar la cosmovisión de los actores del currículum.

El progreso de la ciencia permite al docente comprender las relaciones entre diversos tipos de conocimiento y la experiencia, favoreciendo la vinculación de la

experiencia y del saber en su práctica pedagógica, como elementos que facilitan la interdisciplinariedad.

Los desarrollos de la epistemología actual en diversas disciplinas (física cuántica, mecánica cuántica, neurociencia, entre otras) proporcionan al docente principios fundamentales para aplicar la enseñanza interdisciplinaria, mediante la integración de las ciencias, las humanidades, la tecnología y el arte, en función de las necesidades del contexto.

El docente como investigador en su práctica pedagógica, se orienta hacia la búsqueda de la comprensión de las experiencias, los procesos, las entidades, sus cualidades, en torno a lo cual teoriza o experimenta, integrando las perspectivas de las diversas ciencias, respetando las peculiaridades y autonomía de éstas.

El docente considera las contribuciones relevantes que pudieran ser aportadas a la disciplina, de la cual parte, desde las otras disciplinas y perspectivas epistemológicas, para abordar situaciones educativas, pedagógicas, curriculares y comunitarias.

El debate entre equipos colaborativos o colectivos de docentes, en torno a los núcleos temáticos tratados por cada ciencia por separado y por varias de ellas, a la vez, contribuye a arribar a conclusiones útiles para resolver problemas de la práctica pedagógica con visión de totalidad.

La educación como ciencia caracterizada por su complejidad exige la integración de diferentes disciplinas, cuyas aportaciones sintetiza el docente en sus procesos de investigación acción emancipadora colaborativa con sus pares, en la búsqueda de favorecer el aprendizaje y la enseñanza interdisciplinarios.

En el proyecto de formación del docente, la interdisciplinariedad se asume como metodología para la producción de conocimientos y saberes, mediante una práctica crítica, reflexiva, innovadora y creativa en la búsqueda de los fines educativos, de la transformación de la realidad y de los actores del currículum.

Los actores del currículum problematizan la realidad mediante el enfoque interdisciplinario, respetando los límites de cada disciplina, integrando sus aportaciones para estudiar y producir la realidad y arribar a la comprensión del

conocimiento del ser humano, con vistas a aplicarlo en el mejoramiento de la calidad de la educación y de la vida.

La producción de conocimientos y saberes acerca de lo educativo, de lo pedagógico, lo curricular y de la realidad del mundo, nos lleva a reconocer las investigaciones realizadas por la Neurociencia (Eccles y Popper, 1985; Pizarro, 2003; Beauport y Díaz, 2008), acerca del funcionamiento del cerebro, que nos informan las cualidades de los dos hemisferios del cerebro, el derecho (linealidad, pensamiento numérico, intelectual, analítico) y el izquierdo (creatividad, simultaneidad, globalidad, síntesis, emotividad, lenguaje oral, simbólico, artístico), resaltando las de este último hemisferio porque su manifestación y desarrollo, es poco atendido en la formación del docente. Por ello, resulta necesario valorar otra lógica “[...] una lógica de la vida, de la emotividad, de la simultaneidad, el símbolo, y lo sensible frente a la lógica de la razón, la forma, la linealidad, lo sucesivo y lo despersonalizado” (Parker, 1993 citado en González, 2000, p. 62).

El conocimiento se produce por interacción entre el contexto exterior y los significados que procesa el sujeto en su cerebro (Eccles y Popper, 1985).

Los avances de la ciencia, y en particular de la Neurociencia (Eccles y Popper, 1985; Puebla, 2003; Puebla, s/f; Escobar, s.f.; Salazar, 2005) revelan que la producción de conocimientos se sustenta en capacidades humanas como la creatividad, la intuición, la interpretación, la argumentación y la comprensión, que contribuyen a conocer y potenciar al ser humano educador y educando en sus dimensiones espirituales, emotivas, cognitivas, sociales, culturales y materiales y por ende, a impulsar su aprendizaje y su participación en la transformación de sí mismo y de la sociedad.

El desarrollo de la actividad neuronal tiene implicaciones en el aprendizaje y la enseñanza. Por ello, es necesario considerar las aportaciones de la Neurociencia para favorecer la producción y utilización de conocimientos y saberes, orientados a mejorar la calidad de la educación, de la vida de los docentes, de los estudiantes y por ende, de la sociedad. A decir de Morin (2001b), no hay cultura sin cerebro humano,

ni mente (consciencia y pensamiento) sin cultura, reflexión que conlleva el reconocimiento de la importancia de las aportaciones de la neurociencia para la formación del docente.

Con base en los principios epistemológicos abordados en líneas precedentes, consideramos para que el Proyecto de formación del docente responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento actual, conviene asumir la producción de conocimientos orientada a “construir una capacidad social adecuada de aprendizajes significativos modernos”, lo cual requiere un nuevo diseño y desarrollo curricular, pues “solo la redefinición de la currícula de forma integral, podrá generar esas nuevas capacidades de pensamiento y praxis dirigidas a la producción de un conocimiento pertinente y adecuada a nuestra realidad, [...]” (Didriksson, s.f., pp.12-13).

Ante las exigencias de la sociedad del conocimiento y la presencia de un conocimiento globalizado, la formación del docente ha de apuntar hacia la producción de conocimiento propio, que responda a las necesidades e intereses comunitarios, nacionales y regionales, lo que exige tomar en cuenta los principios epistemológicos planteados anteriormente. Por ello, “el conocimiento, entonces, requiere ser explicado como proceso de trabajo pero también como el eje de la nueva organización social y como plataforma ideológica-cultural” (Didriksson, 2008, p.417).

Desde la perspectiva de los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos propuestos en párrafos anteriores, la búsqueda de la transformación del conocer “pudiera significar la renovación del sentido de la Pedagogía [...]. Reconocer las conexiones entre el conocimiento y el valor exige un diálogo público sostenido acerca del tipo de sociedad y cultura que se desea” (Sloan, op. cit., p. 94). La comprensión de las situaciones educativas, sociales y naturales implica el reconocimiento, por parte del docente, de la pluralidad de saberes y de la capacidad de reconciliarlos, para potenciar las posibilidades de resolverlas. Esta premisa convoca los actores del currículum de la UPEL y la sociedad venezolana, a un debate para decidir acerca de las transformaciones profundas de orden epistemológico, teleológico, axiológico que

requiere la formación del docente, con vistas a valorar y llevar a la práctica tales conexiones, para apuntalar la producción de conocimientos y saberes con una perspectiva humana, que integra lo ético, lo estético, la ciencia, lo personal, la tecnología, lo imaginario.

Finalmente, se puede concluir que los principios o planos curriculares precedentes, como elementos de la fundamentación curricular que nos ocupa, conforman el sustento teórico-práctico que proporciona dirección y sentido al proyecto pedagógico curricular para formar el docente del siglo XXI.

La aproximación a la fundamentación del currículum que ha sido delineada en páginas anteriores con una visión aproximativa por cuanto requiere la construcción colectiva y consensuada de la comunidad universitaria y desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad, para formar el docente que nos ocupa, como proyecto pedagógico curricular de la Universidad y en atención a su pertinencia social, apunta a subrayar el rol del egresado en el servicio a la sociedad, a la comunidad y por ende, su contribución en actividades sustentadas en valores, dirigidas a favorecer la calidad de la educación; eliminar la pobreza; contrarrestar el consumo de drogas y las enfermedades; enfrentar la intolerancia; combatir el deterioro del medio ambiente; desafiar el analfabetismo; neutralizar la violencia. Ello supone asumir la concepción del “[...] valor social del conocimiento y de su utilidad pública” como lo señala la UNESCO (Didriksson, 2008, p. 407).

Asimismo, resulta significativo subrayar la importancia de que los docentes que asumirán la responsabilidad de implementar el diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, alcancen la comprensión de tales principios curriculares y cómo se llevan a la práctica, con vistas a que los estudiantes de la carrera docente se formen en ellos y así, se pueda alcanzar el docente ideal que se propone en el proyecto de formación. De igual modo, el docente egresado debe comprender la fundamentación del diseño curricular que pondrá en práctica durante su ejercicio profesional, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Es substancial resaltar la relevancia de favorecer la revisión, discusión y reflexión de los

principios curriculares con el colectivo para que se asuman de manera consensuada y sobre todo consciente.

3. Misión y visión

Es importante subrayar que la misión de la Universidad Experimental Libertador (UPEL), ha sufrido modificaciones en el devenir de la vida universitaria, lo cual habla de las transformaciones que emprende para asumir los desafíos del siglo XXI, tal como lo sostiene la Comisión Nacional de Currículum en el documento titulado: Principios para la Transformación y Modernización Académico Curricular en la Educación Superior Venezolana (CNC, 1997),

La transformación es asumida en la medida que las instituciones en Educación Superior desean garantizar su sustentabilidad, cambiando su propia visión y misiones como instituciones sociales [...]. Esta nueva visión y misiones significan una revisión y reformulación del papel de las IES en la sociedad del siglo XXI [...]. (p.29)

Así, seguidamente se enuncian la misión y la visión de la Universidad, las cuales están formuladas en el Plan de Desarrollo 2007-2011 (UPEL, 2007).

Misión de la Universidad: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es una universidad pública de alcance nacional e internacional, líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos, que desarrolla procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores que promueve la Universidad” (p.16).

Visión de la Universidad: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador será una universidad de excelencia, comprometida con el país para elevar el nivel de la educación, mediante la formación de docentes competentes; capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores e impulsar la transformación de la realidad social, y así contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria” (p.17).

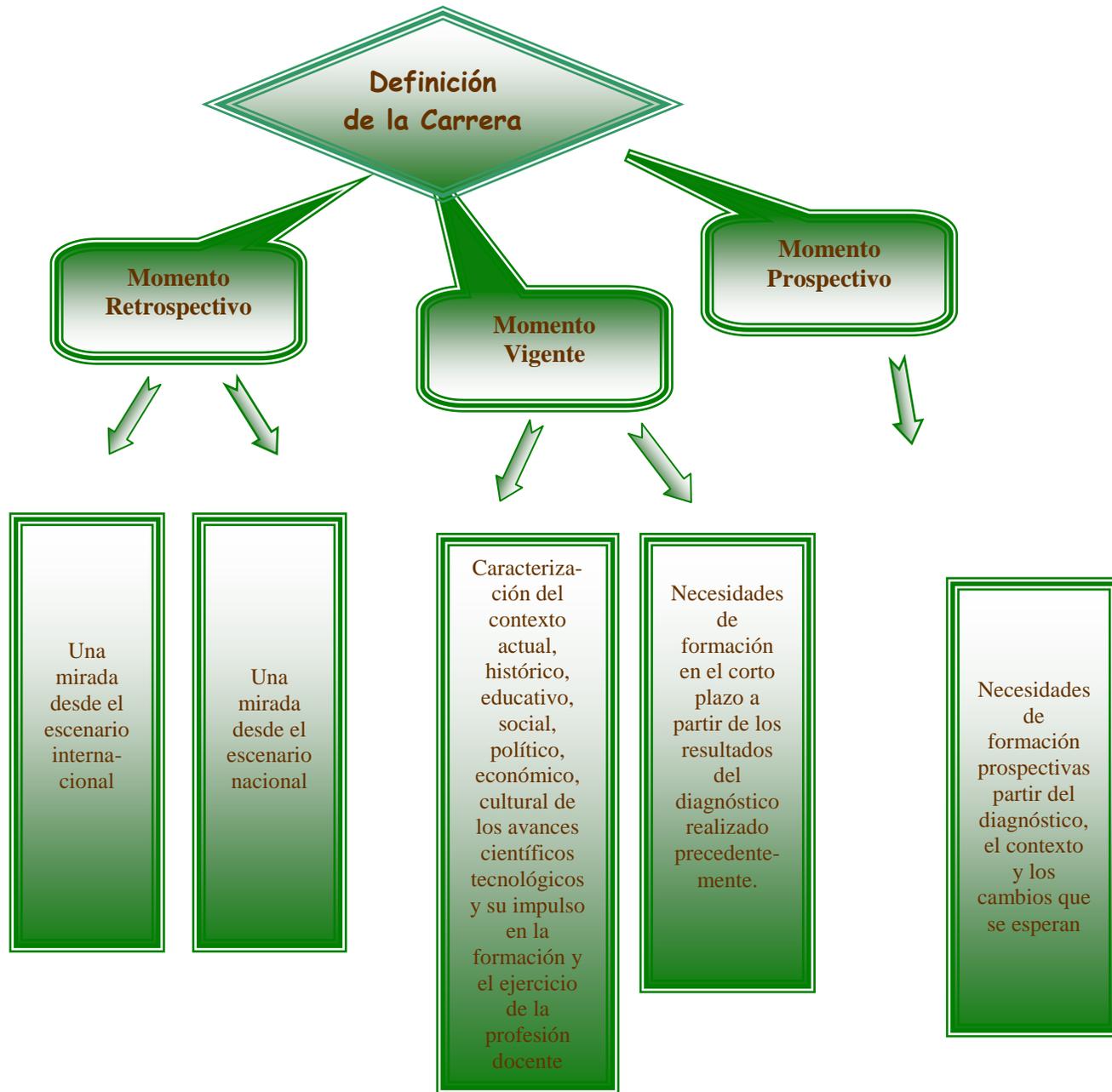
La misión y la visión de la Universidad deben ser matizadas para potenciarlas a la luz de los fundamentos antes expuestos.

4. Definición de la carrera

Para entender la definición de la carrera docente se aborda seguidamente la caracterización del campo profesional, con vistas a configurar un intento de conceptualización de la carrera docente, desde una perspectiva más amplia que la asocia a su devenir desde el pasado, transitando por el presente y perfilándolo en escenarios futuros.

Por ello, en esta etapa de la aproximación a la fundamentación del currículum de formación docente de la UPEL, siguiendo la metodología asumida en esta investigación (Fernández, 2004), se caracterizó el campo profesional del docente atendiendo a tres momentos: 4.1.) Momento Retrospectivo; 4.2.) Momento Vigente; y 4.3.) Momento Prospectivo. En el gráfico 19 que se muestra seguidamente, se representa la definición de la carrera aludida.

GRÁFICO 19



Fuente: Autora

4.1. Momento retrospectivo. En esta caracterización se consideran los elementos históricos, educativos, sociales, políticos, económicos, ideológicos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos y culturales que imprimen concreción al origen y desarrollo de la formación del docente en Venezuela, como aspecto referencial fundamental para comprender y sustentar la propuesta de fundamentación del diseño curricular de formación docente con visión prospectiva. Ello se entiende pues, el currículum se planifica hoy, mirando el ayer, para construir el mañana, es decir, es necesario comprender el pasado de la profesión para proyectarse hacia la formación del docente que requerirá nuestra nación en el presente y el futuro. En este sentido, se da una mirada retrospectiva desde el escenario internacional y nacional.

4.1.1. Una mirada desde el escenario internacional

En este apartado, se aborda de forma sucinta la caracterización retrospectiva de la formación docente, desde el escenario internacional, haciendo énfasis en el ámbito latinoamericano.

Inicios de la formación docente

El inicio de la formación de docentes, a nivel internacional, se originó en Europa, en la ciudad de Halle, Alemania, a través de A. H. Francke (1663-1727), quien fundó una escuela normal de docentes y una escuela normal secundaria, con una dirección religiosa y según determinaciones de la clase social. En Francia, se funda en 1794 la Escuela Normal y da inicio en 1795 (Peñalver, 2007).

La Escuela Normal se institucionaliza como centro de formación de aquellas personas (institutrices o maestros) encargadas de la enseñanza de la ciencia y la formación del ser humano. De esta manera, emerge en Europa la función docente, como una significativa función social del Estado.

La función docente manifiesta entonces modificaciones, pues de estar a cargo de la familia, se convierte en una profesión bajo la responsabilidad de una persona que detenta conocimientos y saberes específicos. Los docentes se constituyen en funcionarios públicos, con carácter profesional para enseñar a los niños y jóvenes. Así se da inicio a la formación sistemática del docente para la enseñanza elemental en Europa y posteriormente surge en América.

La formación docente en América Latina

En América Latina los antecedentes de la formación docente se remontan a las Escuelas Normales y en palabras de Messina (1997), éstas han “dejado su impronta en la región” (p.58) y en algunos países aún coexisten con las universidades. La escuela normal tiene sus raíces en los escenarios de la colonización, la evangelización y emerge en el contexto del estado liberal, como una institución que garantiza la concreción de la educación pública. Así, “fue parte del movimiento liberal del siglo XIX por la educación pública, gratuita, obligatoria y laica” (Messina, 1997, p.62). Como consecuencia, era necesario formar al maestro, en el marco de la escuela como institución, quien se encargaría de enseñar a la población escolar.

El modelo de formación docente de la escuela normal se instaura en América Latina durante más de un siglo, para sustentar el sistema educativo y acompañar las reformas educativas que han ido emergiendo en el transcurrir de la historia. La formación del docente en la escuela normal ha cosechado frutos, pues para 1995, en el ámbito latinoamericano se cuenta con un gran número de maestros normalistas como docentes en servicio, “unos tres millones de maestros en ejercicio para 19 países” (Messina, op. cit., p.62).

De manera, que la escuela normal se constituye en estructura de los sistemas educativos, bajo la inspiración de los ideales de la ilustración y estaba adjudicada a los Ministerios de Educación y a las Universidades. La creación de las escuelas normales acontece en momentos cronológicos diferentes, en unos países a mediados

del siglo XIX, en otros en la primera década del siglo XX (Messina, op. cit.). Así, en Perú es creada la Escuela Normal de Varones por San Martín, el 6 de julio de 1822, en la época republicana, y posteriormente, se constituyó en la Universidad Nacional de Educación (Cabrera, 1993). En Bolivia las escuelas normales surgen con la fundación de la Primera Normal Urbana en Sucre, en el año 1909, según el estudio de Piérola (1987). La formación docente en Argentina, tuvo sus orígenes en el siglo XIX con la creación de la escuela normal (Diker y Terigi, 1994). De manera que, en Argentina, según Pogré y Merodo (2006), se crea:

en el año 1870, la primera Escuela Normal de Paraná, con el mandato fundacional de formar docentes. Con la rápida expansión de las Escuelas Normales hacia todas las capitales de provincia, el Estado adquiere un rol central en la formación de maestros. De este modo, la docencia se constituye históricamente como profesión de Estado.(p.60)

En su devenir histórico las escuelas normales han transcurrido en etapas diversas, a saber: el cierre; la permanencia en el nivel medio; el traslado a la educación superior. Estas etapas ocurren en fechas y procesos diferenciados en los países de la región. El cierre, por ejemplo, ha ocurrido por razones políticas, como es el caso de Chile, con motivo del golpe militar de 1973. Para 1995, se mantienen escuelas normales de nivel medio, en diez de trece países latinoamericanos. (Messina, op. cit.). El traslado a la educación superior, en ocasiones implica la desaparición de las escuelas normales para dar paso a la creación de otras instituciones (caso UPEL, en Venezuela), es decir, algunas escuelas normales se convirtieron en universidades.

Con la transferencia de las escuelas normales a las universidades, se ha generado la opinión de “que la formación inicial no sólo no ha mejorado en los últimos 20 años sino que se ha mantenido invariante e incluso ha retrocedido respecto de las escuelas normales, tanto en términos de efectividad como de coherencia” (Messina, op. cit., pp.68-69). En la misma línea, Orozco (1993), asevera que “[...] no resulta mera coincidencia, el hecho de que a raíz de que se transformaron las instituciones normalistas en institutos superiores de estudios pedagógicos o universidades

pedagógicas, los niveles cuantitativos y cualitativos docentes hayan descendido o simplemente se hayan estancado” (p.99).

Asimismo, en su recorrido histórico, la formación del docente se desarrolló en Universidades con Escuelas o Facultades de Educación y en Instituciones de Educación Superior, del sector público y privado. El contexto latinoamericano donde se desarrolla la formación del docente durante la década de los noventa, se caracteriza en palabras de Torres (2000), por:

una crítica y una oposición organizada, nacional y regional, al modelo neoliberal y sus manifestaciones más salientes en la región: reducción del Estado y de su rol, privatización, flexibilidad laboral, incremento de la pobreza, el desempleo, la inequidad y la exclusión social. (p.7)

Contexto este que impacta la formación inicial del docente, en la dirección a la cual alude la investigación de Messina (1997), quien asevera que manifiesta una “triple crisis: de la formación, de la profesión docente y de la escuela pública” (p.5). En este sentido, la formación del docente en América Latina muestra debilidades que son registradas por diversas investigaciones (Castro, 1991; Braslavsky, 1999), las cuales señalan las consecuencias de la formación en el ejercicio profesional. Por su parte, Messina (1999), al reseñar varias investigaciones, sostiene que ellas convergen en que el “problema”, [...], es en mayor grado el tipo y no la ausencia de formación; en efecto persiste una cultura escolar donde se sigue buscando la transmisión y no la construcción de conocimientos” (p. 14). De manera, que permanece un enfoque tradicional que repercute en el proceso enseñanza aprendizaje y se configura como una cultura institucional, arraigándose en el tiempo. Esta cultura no da cabida al pensamiento crítico, creativo, ni a la investigación como generadora de conocimientos en la cotidianidad.

Con respecto a la profesión del docente, la consulta realizada por Messina (1997), revela que “el supuesto subyacente, explícito o no, es que la actividad docente es una profesión débil o que no se ha constituido aún como profesión” (p.61). De manera

que, entre lo diversos enfoques acerca de la profesionalización, se destaca la tendencia a entenderla como un elemento externo que se impone desde fuera, en lugar de ser construido por el docente en su ejercicio profesional. Asimismo, se interpreta la profesionalización como un proceso separado de la profesionalidad, con lo cual se devela que no se considera el concepto de autonomía del docente en la configuración de la profesionalización.

Entre los aspectos alusivos a las reformas educativas emprendidas en los años 90, considerados como “desestructurantes y amenazantes”, se destaca el “énfasis en el aprendizaje” o el rol docente como “facilitador de aprendizajes”, cuestiones asumidas por los docentes como “desénfasis en la enseñanza, entierro de la pedagogía y pérdida del rol docente” (Torres, 1999 citada en Torres, 2000, pp. 8-9). De manera que, las reformas han generado confusión respecto a cómo apropiarse del rol de facilitador.

Quizás ello obedezca a que, “la formación docente ha operado como un mecanismo socializador del personal educativo para la puesta en marcha de las reformas, antes que como una estrategia para construir `el proyecto de reformas` (Messina, 1997, p. 62). Es decir, el docente se estima en segundo plano, pues los esfuerzos se dirigen hacia la profesionalización de la gestión educativa, en lugar de la profesionalización del docente. Esta tendencia ha derivado en la desvirtuación de la formación del docente, donde no se evidencia coherencia entre el docente que se forma y las necesidades e intereses del contexto histórico, educativo, geográfico, económico, político, ideológico y cultural determinado.

Esta situación, a su vez, ha configurado un modelo escolar, que responde al modelo de formación docente y al modelo de profesión docente que se ha instituido en Latinoamérica y según Torres (2000), se caracteriza en los términos siguientes: “El modelo escolar que conocemos (organización, manejo del tiempo y el espacio, concepciones dominantes en torno al currículum, la pedagogía, la evaluación, etc.) está pensado desde y para un docente subordinado, pasivo, transmisor, instructor, [...]”(p. 10).

Desde la perspectiva pedagógica curricular la formación docente latinoamericana ha estado influenciada, en sus inicios, por las teorías pedagógicas de Europa y Estados Unidos. En el siglo XX, durante las primeras décadas, por el conductismo; desde la década de los sesenta, por el constructivismo, derivado del auge de la psicología cognoscitiva. Esta tendencia deviene en un currículum “intelectualista y excesivamente cognoscitivista. [...]. En la visión cognoscitivista el maestro legitima su rol de enseñante, como mero transmisor de conocimientos” (Cabrera, 1993).

La investigación de Ávalos (1996, p.19), devela que “El currículo en muchas instituciones se presenta fragmentado incluyendo gran número de asignaturas y de horas de clase, pero con pocas vinculaciones con la práctica docente. La práctica docente se observa separada, concebida en otro componente de los planes de estudio y discontinua durante el desarrollo de la carrera. En opinión de Ávalos (op.cit.), “En muchos casos, la práctica docente queda relegada a un momento final de todo el ciclo de formación inicial” (p.20).

Por su parte, el currículum de formación de profesores para secundaria, de Ciencias y Matemática, revela “una alta proporción de tiempo dedicada al aprendizaje de las disciplinas científicas, la proporción de tiempo asignada a la didáctica especial y a la práctica en el aula, es mínima en relación con el tiempo que se otorga a la ‘pedagogía general’” (OEI, 1994 citado en Ávalos, op. cit., p. 20). Este desequilibrio en el currículum deviene en profesionales con escasa formación pedagógica, máxime cuando se evidencia una desvirtuación en lo concerniente a la pedagogía, pues a decir de Ávalos (op. cit.), esta “comprende los estudios conocidos como psicología, sociología, filosofía de la educación y currículo o didáctica educacional” (p.20). Como consecuencia, el docente egresa con insuficiencias que repercuten en la calidad del proceso aprendizaje y enseñanza durante su ejercicio profesional.

La problemática de la pedagogía en la formación del docente deviene en una “profesionalización alejada de una perspectiva realmente pedagógica. La pedagogía es vista como simple instrumentalización en la que se confunde capacitación con titulación. Así la profesionalización queda reducida a sólo títulos” (Mejía, 1993, p.

68). Sobre esta base, Ávalos (1996, p.22), señala que “en general la calidad de la enseñanza no ha mejorado”.

Asimismo, desde el punto de vista de su aporte pedagógico, el modelo de formación del docente en la región, devela que no ha contribuido al desarrollo de la pedagogía latinoamericana, en virtud de sus precarias actividades de investigación. Ello se evidencia en que, “los centros de formación parecen haber estado al margen de la producción de conocimientos pedagógicos, [...]” (Messina, op. cit., p.74).

En cuanto a la formación de los docentes en servicio, se revela que “a pesar del énfasis, [...], sus resultados parecen no ser satisfactorios” (Ávalos, op. cit., p.13), pues se emiten juicios acerca de la baja calidad de los programas en cuanto a los contenidos y las prácticas de enseñanza para su implementación.

Con respecto a la formación de docentes para atender poblaciones con sus especificidades (multilingües, rurales, compromisos cognoscitivos y físicos), “la oferta es deficiente. Hay pocos profesores preparados para trabajar con las mayorías multilingües en Bolivia (UNESCO, 1996) como también en América Central. [...]. Entre los países con más déficit son Haití, Nicaragua, Guatemala, El Salvador, Paraguay, Perú y Venezuela” (Ávalos, op. cit., p. 17). Asimismo, Cabrera (1993), devela las insuficiencias en la formación de docentes para la enseñanza bilingüe, con un enfoque intercultural que atienda a los grupos étnicos, sin desarraigarlos de sus espacios originales ni desvirtuar su cultura. Esta problemática pone de manifiesto la no pertinencia del currículum en América Latina y el Caribe, en virtud de que no responde a las necesidades de la población en las diversas regiones o localidades donde habita.

En cuanto a la formación inicial de docentes para educación básica y de los profesores de nivel medio, las investigaciones revelan que “siguen caminos diferentes”; asimismo, “no existe un subsistema de formación docente donde se articule la formación de profesores para los distintos niveles del sistema educativo y la formación inicial y con la continua” (Messina, 1999, p. 12). Ello convoca al establecimiento de políticas educativas que impulsen la gerencia y el currículum

hacia la articulación de los referidos ámbitos formativos, para apuntar a una visión coherente e integrada de la formación del docente, como una contribución a la formación integral y a la calidad de la educación.

Con relación a como son percibidos los docentes por parte de los reformadores, su apreciación los califica como un problema, por cuanto consumen un alto porcentaje del presupuesto educativo, lo cual involucra según (Torres, 2000), aspectos tales como "bajos salarios pero imposibilidad de mejorarlos significativamente, siendo ésta la principal reivindicación de los gremios docentes; bajos salarios que reflejan y a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión, así como los perfiles[...]”(p.11). El deterioro de la condición de los docentes, se traduce en insatisfacción de éstos y está asociado al poco aprecio que el estado y la comunidad manifiesta al docente y a su labor profesional.

Las consideraciones precedentes acerca de la formación del docente en América Latina, conlleva a reflexionar acerca de las concepciones y valores que configuran el modelo de formación docente que ha prevalecido en el camino histórico de la región. En este sentido, se evidencian tradiciones que coexisten en el currículum para formar docentes, como características comunes en los diversos países, las cuales se enuncian a continuación: “tradición normalizadora-disciplinadora”; “tradición académica”; y “tradición eficientista” (Davini, 1995).

Desde esta perspectiva, la formación docente se ha caracterizado por: la transmisión de información; el aprendizaje memorístico; el énfasis en el control de la disciplina; la pasividad en el educando; la clase magistral; la escuela domesticadora; el privilegio del conocimiento académico y teórico, en desmedro de la práctica pedagógica para producir conocimiento; hincapié en los medios; el concepto de eficacia y/o competencia para formar al docente como “técnico”; la neutralidad sin considerar los valores y el contexto; el currículum se centra en objetivos conductuales; la acumulación de conocimientos como criterio de eficacia de la enseñanza; la correlación estadística entre actuación del profesor y el rendimiento del educando.

El impacto desfavorecedor de estos rasgos de la formación docente, así como las transformaciones generadas, en los diversos órdenes, en el escenario internacional y particularmente, en América Latina, ha propiciado el espacio para el surgimiento de enfoques alternativos acerca de la formación del docente, como es el modelo socio-crítico. Desde este paradigma, se busca formar el docente como sujeto que: es social; histórico; reflexivo; crítico; intelectual; transforma la realidad; construye el currículum; investiga en y sobre su práctica pedagógica; produce conocimientos; busca la comprensión de la complejidad de la realidad desde la interpretación subjetiva; relaciona teoría y práctica en el desarrollo curricular; genera interacciones y considera el contexto en su quehacer educativo.

En síntesis, la formación y el ejercicio del docente se han caracterizado por una institucionalidad que se ha concebido y desarrollado en los términos siguientes: como un proceso transitorio, separado de la formación permanente del docente; el docente trabaja aislado, como individualidad, en lugar de hacerlo de manera colaborativa; la actitud y la práctica pedagógica se han desarrollado a espaldas de las necesidades comunitarias; desvinculado de la realidad nacional y de la vida escolar; bajo modelos tradicionales; incoherente con respecto a la formación para los diversos niveles educativos; desarticulada y diferenciada; ha transitado de la escuela normal a la universidad; se han subestimado las condiciones remunerativas, de estímulo o promoción, así como las físicas laborales y su incidencia en el prestigio de la profesión y por ende, en la calidad de la educación. Por ello, es importante tomar en cuenta la reflexión de Torres (2000):

El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo y enfrentado a una tarea mucho más compleja, [...]. Las condiciones de trabajo docente se deterioraron y la formación docente permaneció aletargada, sin impulso ni condiciones para dar el gran salto requerido. (p.2)

De allí que se requiere repensar la formación docente. Este desafío supone, sobre la base de las reflexiones acerca de la problemática apuntada precedentemente,

asumir la construcción de un modelo que responda las realidades y necesidades actuales de la región, a las conceptualizaciones, los valores, los principios, las ideologías, los procesos sociales y las tendencias que hoy se plantean. Con una visión de desarrollo futuro sostenible y sustentable, en el marco de la equidad, la autonomía, la calidad, la integración y el consenso cultural. Es importante destacar la necesidad de que el docente se constituya en autor protagonista del modelo de formación que exige el contexto donde está inmerso, para superar la tradición donde los modelos se delimitan e imponen desde la alta gerencia.

4.1.2. Una mirada desde el escenario nacional.

Los antecedentes de la formación de docentes en Venezuela se remontan al año 1836, cuando “se creó la primera escuela normal de dibujo para formar maestros en esta área, [...]. Y en 1841 Feliciano Montenegro y Colón, [...], creó una escuela normal primaria en Caracas” (Aris, 2001, p.2).

El Decreto de Educación Pública, Gratuita y Obligatoria de 1870, durante la presidencia de Antonio Guzmán Blanco, “supone la formación de maestros”, según Gustavo Ruíz citado por Luque (2001, p.121). Así, en 1876 Guzmán Blanco crea las Escuelas Normales, una en Caracas, otra en Valencia, bajo la inspiración de las ideas educativas de los Estados Unidos que imperaban para la época, con estudios que comprendían seis meses de duración. Tales ideas, señala Gustavo Ruíz, están contenidas en el libro titulado “Métodos de Enseñanza”, traído a Venezuela por Julio Castro y Mariano Blanco, quienes son enviados a Estados Unidos por Guzmán Blanco para prepararse en pedagogía. Este libro escrito por Castro y Blanco, contiene “los aspectos teóricos de la educación en la época de la llamada pedagogía filosófica, [...]. La parte de la enseñanza, nada más; no las disquisiciones, o el discurso teórico, [...].”(Luque 2001, p.122). Así, se introducen en la formación de docentes en Venezuela elementos pedagógicos de la educación norteamericana, la cual posteriormente se desplaza por la influencia de la corriente europea. Desde lo

organizativo, la formación del docente estaba centralizada, como el resto de la educación, pues su administración pasa al poder central del gobierno, el cual estaba en las provincias.

Posteriormente, en 1881, se crean las Escuelas Normales de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto (Bigot, 1998). La Escuela Normal de Varones de Caracas se creó en el marco del Código de Instrucción Pública de 1912, la cual posteriormente será denominada Miguel Antonio Caro, con un programa prescrito para cuatro años de estudio.

En la primera década del siglo XIX, los egresados de las Escuelas Normales, según la legislación correspondiente, realizaban los estudios de la carrera docente durante tres años y se les otorgaba los títulos de Profesor y Profesora Normal y de Maestro y Maestra de Primera o de Segunda Enseñanza (Govea, 1990).

En cuanto a la valoración del docente para la época, se prodigaban palabras enaltecedoras de su labor, se les denominaba apóstoles, se consideraba la enseñanza como apostolado. No obstante, su remuneración era muy baja y no se le proveía protección social. Por ello, no resultaba atractivo asumir estudios magisteriales. No se requería el título para el trabajo docente, lo que motivó a personas con necesidades económicas a incorporarse a la docencia sin preparación previa.

La primera organización gremial de los maestros se conformó en el año 1932, durante la dictadura de Juan Vicente Gómez, se denominó Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria (SVMIP), se inspiró en el ideólogo Dr. Luís Beltrán Prieto Figueroa, quien ejerció su presidencia (Luque, 1999). La SVMIP participó en los proyectos de transformación social y educativa que se gestaban durante el período gomecista, con la aportación de tesis educativas que generaron cambios ante la irrupción del positivismo y el proyecto modernizador del capitalismo. Entre las referidas tesis más relevantes destacan las siguientes: la Escuela Activa liderizada por Prieto Figueroa; b) la divulgación de las ideas pedagógicas predominantes de Dewey, Pestalozzi, entre otros; c) los esfuerzos dirigidos hacia la construcción de la pedagogía nacional; la propuesta de elementos para asumir un nuevo papel del

maestro ante la renovación pedagógica que propulsaron; la divulgación de reflexiones teóricas acerca de lo educativo y social mediante la Revista de Pedagogía, órgano comunicacional de la SVMIP. En este contexto histórico, entonces, la formación en la Escuela Normal está influenciada por las corrientes pedagógicas europeas provenientes de la Escuela Nueva y el ideario de Dewey (Luque, 2002).

En cuanto a las Escuelas Normales Superiores, orientadas a la formación de los profesores de Educación Secundaria y Normalista, su concreción se realiza en 1936, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional, en Caracas, durante el gobierno de Eleazar López Contreras, “cuya misión será tanto la formación del profesorado para la enseñanza secundaria y normalista, como el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y el fomento del estudio científico de los problemas educacionales” (Luque, 1999, p.142). Así, nace lo que hoy se denomina el Instituto Pedagógico de Caracas. Posteriormente, en el marco de la Ley de Educación de 1940, se le confiere el rango de Institución de Educación Superior, equiparado al de las Universidades nacionales.

López Contreras asume la primera magistratura del país, después del derrocamiento de la dictadura de Juan Vicente Gómez y emprende un plan de acción para enfrentar la situación de salud, educación, la transición de la ruralidad a la actividad petrolera y la emergencia de la oposición izquierdista. El plan privilegia la educación, perfilándose una filosofía educativa que sustentaba y orientaba el proyecto social hacia la modernización desde las masas y la modernización a partir de la industrialización. Así, el Ministro de Educación Nacional de este gobierno, Dr. Arturo Uslar Pietri, orientó la política educativa hacia la formación de los trabajadores que requería el país para su desarrollo social y económico. En esta dirección, Portillo y Bustamante (1999.), señalan que:

El asumido en el proyecto de Uslar Pietri busca legitimarse a través del desarrollo industrial que generaría el bienestar social y el consenso de los individuos alrededor del sistema político. Por esta razón, entre los años 1936-1945 se le da especial preferencia al desarrollo de la educación técnica. (p.39)

Frente al déficit y las deficiencias en la formación de maestros, el gobierno de López Contreras asume medidas para favorecer las condiciones sociales y económicas, así como de orden académico para proveer el perfeccionamiento de los maestros en servicio e impulsar la formación del número de maestros que requería el país. Es importante subrayar que la formación de éstos últimos implicaba: clase de Pedagogía, Metodología de las asignaturas de Primaria donde ejercerían su profesión y práctica en las escuelas de la localidad durante el horario matutino (López, 1981). Elementos estos que actualmente, presentan debilidades en algunos Planes de Estudio de la formación docente en Venezuela, por lo que se requiere su revisión.

En 1938, se crea la Escuela Normal Rural “El Mácaro”, destinada a la formación de maestros para el sector rural, concebida por el insigne Mariano Picón Salas y bajo la planificación y puesta en funcionamiento de la misión cubana que asesoraba el Ministerio de Educación en diversos proyectos, durante el gobierno de Eleazar López Contreras.

Con la Ley de Educación promulgada en 1940, defendida por Uslar Pietri ante el Congreso, la formación de los maestros se clasificó en: a) Urbana, ofrecida en las Escuelas Normales Urbanas y b) Rural, proporcionada en las Escuelas Normales Rurales. Ello en correspondencia con la Educación Primaria Urbana y la Educación Primaria Rural, normadas en la referida ley. La comparación entre escuelas normales urbanas y rurales realizada por García (2003), señala que los estudios en la Escuela Normal Urbana tenían una duración de cuatro años, en tanto que en la Escuela Normal Rural eran de tres años. En cuanto al perfil de ingreso, se otorga preferencia de ingreso a la Escuela Normal Rural, al egresado de la escuela superior urbana, en tanto que el egresado de una escuela granja no tenía acceso a la Escuela Normal Urbana.

El pensum correspondiente a la Escuela Normal Urbana comprende veinte asignaturas para las Escuelas Normales de Varones y veintitrés unidades curriculares para las Escuelas Normales de Mujeres. Según García (op. cit.), “esta misma

diferencia o discriminación académico sexual se venía observando desde el siglo XIX (Código de Instrucción Pública de 1897, art. 119 y el de 1904, art. 61)” (p.138). En cuanto a la Escuela Normal Rural incluye diecisiete asignaturas, de las cuales cinco están relacionadas con el ámbito rural.

La formación de los maestros para el año 1945 responde a la política del Estado- Docente, es decir, al decreto donde se contempla la facultad de Estado para intervenir en la educación, pues “[...], el Estado determina los medios para satisfacerla” (Prieto, 1980, p.41). La fundamentación filosófica y pedagógica que caracteriza la formación docente para el período 1945-1948, es el humanismo democrático liderado por el doctor Luís Beltrán Prieto Figueroa, corriente asociada a la educación de masas, la escuela activa, el Estado Docente, la concepción de educación nacionalista y regionalizada.

En lo concerniente al ejercicio profesional del docente para la época, según Prieto (1954), en la democracia el poder del maestro se erige por su posición como líder en la escuela y la comunidad. El liderazgo del docente en la comunidad es interferido por factores como sexo (femenino) y su condición social (popular). En esta dirección Albornoz (1993), afirma en cuanto al desempeño del maestro que “es un rol en conflicto y en indefinición relativa, porque a menudo la sociedad atribuye la condición de maestro a individuos del sexo femenino” (p.291). De modo que, esta connotación de carácter social y cultural ha matizado el ejercicio docente con la discriminación por un largo tiempo histórico.

La Ley Orgánica de Educación Nacional promulgada en 1948, (Congreso de la República de Venezuela, 1952), contempla la masificación de la educación, sin embargo, la Junta Revolucionaria de Octubre se encontró “que en el país no existía el número de profesores graduados para satisfacer el plan de masificación, [...]. Para subsanar esta situación se creó el Instituto de Profesionalización del Magisterio en servicio” (Portillo y Bustamante, 1999, p.61). En la referida Ley se postula unificar la educación y en lugar de la denominación Escuelas Normales, se asume la de Institutos de Formación Docente, los cuales otorgaban dos titulaciones: Maestro de

Primer Ciclo, para ejercer en la Educación Primaria; y Maestro de Segundo Ciclo para desempeñarse en la Educación Media. Ambos estudios comprendían dos años de duración.

En 1950, la Unión Panamericana, posteriormente Organización de Estados Americanos (OEA), crea la Escuela Normal Rural Interamericana, en Rubio (Estado Táchira), en la cual participaron docentes y estudiantes de diversos países de Sur América y Centro América.

Para emprender la formación de los docentes en las Universidades, durante el período de la dictadura de Pérez Jiménez, se crea en 1953 la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Posterior a la caída de la dictadura se crean otras Escuelas de Educación de las universidades del país.

Con esta situación, según Ruiz (1993), “se produjo la separación en el currículum, de la actividad de docencia por `otras` como la administración, la evaluación, la supervisión y una supuesta capacidad para investigar sobre educación sin tener un saber que enseñar” (p.403). Es decir, pareciera que los egresados de las universidades no estaban formados para ejercer en la Educación Secundaria, carecían de conocimientos pedagógicos acerca de cómo enseñar las diversas asignaturas, así como de sus contenidos. Ello derivó en deterioro del sistema educativo, pues “la calidad de los docentes era ínfima” (p.403)

La Ley de Educación de 1955 (Congreso de la República de Venezuela, 1973) contempla, entre las siete ramas de la educación, la Formación Docente, la cual comprende: a) la Educación Normal, orientada hacia la preparación de maestros de Educación Preescolar y maestros de Educación Primaria; b) la Educación Secundaria; c) la Educación Técnica y d) La Educación Normal dirigida a formar los profesores para la Educación Normal. La formación de maestros se realizaba en las Escuelas Normales con una duración de cuatro años. La formación de los profesores para la

Educación Secundaria, Técnica y Normal era competencia de las Universidades y los Institutos Pedagógicos.

Durante el período 1958-1959, la formación docente responde a la política educativa plasmada en la “Declaración de Principios y el Programa Mínimo de Gobierno”, acordado por el Pacto de Punto Fijo (partidos políticos de AD, COPEI y URD). Esta política educativa “[...], corresponde a la política de la UNESCO para [...], lograr imponer un modelo de capitalismo liberal, tanto en lo económico como en lo ideológico-cultural” (Portillo y Bustamante, op. cit., p.77). Durante el referido período, se crean quince nuevas Escuelas Normales, “en total funcionaban ahora 19 de estos centros educativos y cuatro escuelas normales municipales” (Aris, op. cit., p.6).

El currículum de la Educación Media sufre transformaciones bajo el decreto 120 de 1969, en el marco de la reforma educativa, con el cual se establece el Ciclo Básico Común de tres años de duración. Ello implicó la creación del Ciclo Diversificado de Formación Docente, con estudios de dos años de duración, orientado a la formación de docentes para la Educación Secundaria. Con respecto a estos cambios generados en la formación de maestros, Ruiz (1993), sostiene que:

Otra política errada fue eliminar las Escuelas Normales públicas, [...]. Durante el gobierno de Rafael Caldera se estableció una suerte de bachillerato docente que terminó convirtiendo a las antiguas normales en liceos [...] y desdibujando su papel de formación de maestros. Pero además durante años, las únicas instituciones que egresaron bachilleres normalistas fueron las instituciones privadas, fundamentalmente religiosas, [...]. (p.403)

A partir de la década de los años sesenta la formación docente en Venezuela se impregna del modelo tecnocrático imperante en la época, como consecuencia de la influencia de la psicología conductista y del modelo de la industria proveniente de los países desarrollados. Ello derivó en la formación y ejercicio profesional de un docente carente de autonomía, que reproducía conocimientos y valores contenidos en

los denominados paquetes instruccionales y con precaria participación en la comunidad. “Esta situación contribuyó a la desvalorización como profesional, subordinando su acción a la de los especialistas en planificación, currículum y evaluación” (Rodríguez, 1993, p.56).

Posteriormente, con el decreto 1.052 del año 1972, la formación de los docentes en las Escuelas Normales, alcanza una duración de seis años para los docentes de Educación Primaria y Educación Preescolar, al tiempo que se establece equivalencia entre el título de Maestro Normalista y el de Bachiller Docente. Para este momento, participan en la formación docente, las Universidades e Institutos Pedagógicos, los Colegios e Institutos Universitarios. En el sector universitario se crean especialidades en la carrera docente, tales como: planificación de la educación, orientación, tecnología educativa, evaluación educativa y administración de la educación.

Las Escuelas Normales en su desarrollo llegan convertirse en Instituciones de Educación Superior, algunas de ellas, posteriormente, se constituyen en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el año de 1988. Así, la Escuela Normal Superior (Instituto Pedagógico Nacional), se convierte en el Instituto Pedagógico de Caracas en 1936, orientado hacia la formación de docentes para la Educación Secundaria y Normal; El Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio dependiente del Instituto Pedagógico Nacional (Escuela Normal Superior), es declarado independiente de éste en 1950, para profesionalizar a los docentes de Educación Primaria no titulados; A partir de la Escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto, se crea en 1959, el Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luís Beltrán Prieto Figueroa”; La Escuela Normal Rural Interamericana Gervasio Rubio, da origen en 1976 al Instituto Universitario Experimental de Profesionalización y Perfeccionamiento Docente, el cual posteriormente, en 1990, fue declarado Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”; La Escuela Normal El Mácaro se convierte en el Instituto Pedagógico Rural “El Mácaro” en 1990.

Esta iniciativa de integración de Institutos Pedagógicos en la UPEL, con el objetivo de formar al docente, según Peñalver (2007), tiene un antecedente

importante en “la fundación, en febrero de 1895, del Liceo Pedagógico, centro educativo dedicado a los estudios pedagógicos. Se contempla en parte de su reglamentación, lo siguiente: profundizar el estudio de la pedagogía y propagar las enseñanzas de esta ciencia, [...]” (p.34).

Con la Ley Orgánica de Educación (1980), se establece que la formación de los docentes debe realizarse en las instituciones de educación superior, así como la obligatoriedad de profesionalizar los maestros en servicio. Como consecuencia, en el año 1981 se ejecuta el cierre de los Ciclos Diversificados de Formación Docente.

La política educativa durante el período del Presidente Luís Herrera Campíns (1980), en lo relativo a la formación de los maestros, en opinión de Ruiz (1993) es:

un nuevo eslabón en este conjunto de políticas erradas, fue trasladar la formación de los maestros de la educación básica a los Institutos de Educación Superior, [...]. Pero esta política poco a poco desvirtuó la formación de los maestros y se les dio a cambio una pésima preparación generalista, que poco o nada sirve para encarar la actividad docente, en sus respectivos niveles. (pp. 403-404)

Para dar cumplimiento a la profesionalización de los docentes en servicio, se implementó en el año 1983, el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO), (Ministerio de Educación, 1984), en su primera fase, en el marco de la Resolución N° 12 (Ministerio de Educación, 1983), para ofrecer titulación universitaria a los maestros de Educación Básica en servicio, conforme lo contempla la Ley de Educación de 1980. La referida resolución constituyó la política educativa de la época, que estableció lineamientos acerca del diseño y el desarrollo de currículum para formar los docentes. En el contexto de la Resolución N° 12, el perfil del docente incorpora los lineamientos del perfil del docente establecidos en el Normativo de Educación Básica de 1980. Así, contempla los roles de facilitador, orientador, promotor e investigador, planificador, administrador y evaluador.

El PREXFORDO se concibió para propiciar la integración del estudio de la carrera, con el trabajo del estudiante en las aulas escolares. No obstante, “estos interesantes propósitos no se llevaron a cabo; las instituciones de Educación Superior,

dictaron los cursos en sus propios locales, asignándoles un valor de 12 créditos computables para la continuidad del programa definitivo” (Rodríguez, 1991, p.71-72).

En su segunda fase, se denominó Programa Nacional de Formación Docente, PRONAFORDO, (Ministerio de Educación, 1984) y se implementó en 1985, a través de las diversas Instituciones de Educación Superior del país. El diseño curricular contempla el Bloque Común Homologado, orientado sólo hacia la formación del docente en la Especialidad de Educación Integral, con la titulación de Profesor o Licenciado. Es decir, la Comisión Interinstitucional de Formación Docente en Servicio de la UPEL, no presentó el Bloque Común Homologado, correspondiente a las restantes Especialidades contempladas en la Resolución N° 12, referidas anteriormente.

El bloque común homologado está conformado por treinta y tres asignaturas comunes para las instituciones que asumieron el Programa Nacional de Formación Docente. Las asignaturas se distribuyen en cuatro componentes: general, pedagógico y especializado y práctica profesional, para sumar un total de 113 unidades crédito. A decir de Rodríguez, op. cit., en “La homologación en términos tan específicos, aparte de la ausencia de justificación explícita para su puesta en práctica, no se vislumbra como una política conveniente. [...], limitará las posibilidades de experimentar con contenidos y prácticas innovadoras” (p.76). Esta reflexión resulta relevante pues, en los escenarios de la formación docente es fundamental considerar la innovación permanente, para que el docente durante su carrera y en su actividad laboral, introduzca elementos creativos y críticos en la construcción diaria del acto pedagógico, así como en la solución de problemas educativos, en correspondencia con la dinámica del contexto histórico, social, cultural, político, económico donde se desarrolla.

El plan de estudios de PRONAFORDO, establece entre 160 y 165 unidades crédito, de los cuales 52 créditos conforman el bloque institucional, en el cual cada Institución planifica conforme a sus especificidades y criterios. Se trata, entonces, de

un plan de estudio con una larga lista de asignaturas o cursos, “conduciendo a planes superescolarizados” (Rodríguez, op. cit., p.76). Asimismo, se observan deficiencias en lo concerniente a la formación especializada de la Resolución N° 12 y el Plan Homologado, pues el número de créditos que contempla, “no es suficiente para garantizar una preparación de calidad en la especialidad de docentes para la tercera etapa Básica y Media en cuanto a la profundización en las asignaturas específicas a dictar en esos niveles” (Rodríguez, 1993, p.54).

El ejercicio profesional del egresado del referido plan de estudios, es analizado por Rodríguez (op. cit.), desde la observación de su acción docente en las aulas de Educación Básica, en los términos siguientes:

la actuación docente revela la asimilación de algunas características del modelo pedagógico de los programas de 1969, [...], “modelo educativo tecnocrático”. [...]. Hay unas esporádicas recomendaciones al docente de “correlacionar objetivos”, lo que no se logra al momento de la interacción en el aula. (p.116)

Ello evidencia un impacto negativo del docente egresado del currículum de Educación Básica de 1980, pese a que las observaciones en las aulas se realizaron en 1985 y 1989, Es decir, a cinco y nueve años de implementar la reforma educativa de 1980, aún el docente no muestra calidad e idoneidad en su labor.

Por otra parte, a partir de 1983 cuando se promulga la Resolución N° 12, mediante esta se autoriza el ejercicio docente a quienes no poseen título como profesional de la docencia, así como a aquellos profesionales que no poseen capacitación pedagógica. Esta normativa emanada del Ministerio de Educación constituye una desvalorización del ejercicio profesional del docente, la cual a su vez, se refleja como elemento referencial para la apreciación que la sociedad pueda generar en cuanto los docentes. Asimismo, es importante tener presente las consecuencias que acarrea la mencionada normativa en desmedro de la calidad de la educación en nuestro país.

Durante el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez, iniciado en 1989, el ejercicio profesional del docente estuvo marcado por la tendencia partidista y proselitista, pues según Albornoz (1993), “Esta es una propuesta de política

educativa que halló inédita en Venezuela, el empleo directo de los docentes adscritos a un determinado partido político para que hagan proselitismo político” (p.288). Esta práctica atenta contra la libertad y pluralidad de la participación política y el pluralismo democrático que debe caracterizar el ejercicio del docente. En este período se instaura “una visión e interpretación neoliberal de la educación” (Albornoz, op. cit., p.43), se impulsa la participación privada en el sector educativo, en concordancia con la política económica neoliberal que establece como eje el mercado, lo que vincula la educación al aparato productivo y asocia el ascenso social y económico mediante la educación.

En 1996 se promulga la Resolución N° 1 (Ministerio de Educación, 1996), para derogar la Resolución N° 12. Aquella contempla la política de formación docente, establece el perfil del profesional y persigue resolver el déficit de docentes en el país. Instituye la formación del docente como técnico superior, con estudios que comprenden tres años de duración, en las diversas instituciones de educación superior (Institutos Tecnológicos, Colegios Universitarios, Universidades). Esta Resolución derivó en modificaciones en el diseño curricular de formación docente, no obstante, el bloque común homologado persiste actualmente, en los planes de estudio como elemento común y directivo para las instituciones encargadas de formar el docente en nuestro país.

El diseño curricular para formar el docente en Venezuela que tiene vigencia, hoy en día, está sustentado en la referida Resolución. De manera que aún se implementa con algunas modificaciones, a partir de las evaluaciones a las cuales se ha sometido, pese a que no está en consonancia con las nuevas tendencias educativas, pedagógicas, curriculares y epistemológicas que promueven, entre otros, los enfoques progresistas, los críticos, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad. Asimismo, requiere adecuarse a los cambios que exigen tanto la reforma de la Educación Básica de 1997, como la del currículum del Sistema Educativo Bolivariano que actualmente está emergiendo en el país.

En cuanto al ejercicio profesional del docente, también en la Resolución N° 1, así como en la anterior Resolución N° 12, se evidencia la facultad que se concede a aquellos profesionales que no poseen el título de profesional de la docencia, para laborar como docentes en el sistema educativo nacional. Se trata de otro acto que vulnera la profesión docente y que da cuenta, de que las autoridades educativas que participaron en elaboración de la referida norma, no manifiestan conciencia de la relevancia y significación del ejercicio docente, como factor fundamental para el desarrollo educativo, social y económico de Venezuela.

En la década de los noventa, el sistema educativo sufre un estancamiento después del crecimiento de los años setenta, esta crisis “degenera en un desplazamiento del concepto de Estado docente que es suplantado por la tesis de la sociedad docente. [...], se observa un reposicionamiento de la función del Estado en la educación” (Cortázar, 1997, p.295). De manera que, se erigen nuevos conceptos que dan paso a: la supremacía de la educación privada sobre la educación pública; la neutralidad política en la formación y el ejercicio del docente; la desestimación de la autonomía del docente; y la promoción de valores educativos sustentados en la competitividad, el individualismo, la eficiencia cuantificada, entre otros. Según Téllez (1997), se trata,

del ocaso de la educación como asunto público que alude a la crisis de la modernidad lo que deviene en, disolución de las claves de inteligibilidad y legitimación que rigieron , hasta años recientes, como plataformas de pensamiento, de producciones culturales de sentido, de diversas formas de acción individual y colectiva - razón, progreso, sujeto, emancipación, libertad, igualdad, comunidad, voluntad general, nación, identidad nacional, Estado-nación, ciudadanía, [...]. (p.306)

En este contexto la apreciación de los docentes por parte de la sociedad tiende a ser poco estimulante cuando se hacen diversas consideraciones, algunas de ellas provienen de vieja data como son: incapaces de investigar, precariamente calificados, rutinarios (Bigott, 1975); a las cuales se adicionan otras: poco preparados, incompetentes, pobres, (Cortázar, 1990a; 1990b); “la noción de la docencia como

una suerte de apostolado que supone sacrificios a cambio de exiguas remuneraciones y en condiciones de trabajo adversas, ha signado históricamente a la labor magisterial” (Ramírez, 2005, p.11).

Estas valoraciones matizadas por la contradicción entre enaltecedora misión y desprestigio del docente, han estigmatizado el docente y su ejercicio, acompañado de condiciones laborales precarias y baja remuneración que se traducen en desmotivación y en consecuencia, en merma de la calidad de su acción y por ende, en la calidad de la educación. De allí, la necesidad de reflexionar acerca de la formación del docente desde una perspectiva contextualizada, para apuntar a proponer mejoras en las diferentes dimensiones de la situación. Por esta razón, según los planteamientos de Cornieles (2006), debe abordarse:

bajo la concepción de la docencia como fenómeno histórico, situación que trata de demostrar que al no ser vista la misma desde esta óptica los esfuerzos del Estado y de las instituciones en la preparación de los docentes evidencian pocos cambios cualitativos y significativos en el mejoramiento de la calidad educativa, pues dichos cambios apuntan más a lo sistemático que a lo sistémico, [...]. (p.1)

Para 1999, cuando accede a la presidencia de Venezuela el teniente coronel Hugo Chávez, quien permanece actualmente en el gobierno, en el contexto de la educación superior y como consecuencia, en la formación docente, es menester asumir los retos siguientes:”Por un lado, debe enfrentar las tensiones acumuladas por ausencia de reformas orientadas a organizar el sistema, pero además debe encarar los desafíos emergentes de una nueva agenda de transformación del milenio que comenzaba” (García Guadilla, 2005, p.194). En resumen, la formación del docente en Venezuela, desde sus inicios hasta el año 1999, período que se ha analizado en líneas precedentes, ha estado impregnada por diversas tendencias educativas, pedagógicas y curriculares influenciadas por: el positivismo; el liberalismo político; la Escuela Nueva con los pedagogos europeos (Decroly, Montessori, Freinet, Ferrière, entre otros); el ideal democrático de Dewey; la psicología del desarrollo; el conductismo; el modelo neoliberal.

Se ha caracterizado por sus logros, pero también por su precariedad, discontinuidad y limitaciones, como resultado de políticas educativas desacertadas, que no han respondido a las necesidades del contexto histórico, educativo, social, económico, cultural en el cual se han ejecutado, sino a intereses personalistas, políticos y a lineamientos de organismos internacionales. Como consecuencia, las referidas políticas no contribuyeron a la formación de un docente con visión crítica de su profesión y de la realidad, para construir conocimiento pedagógico y valores propios; asimismo, no favorecieron la participación del docente en la transformación de la educación y del país, con una racionalidad reflexiva, dialógica y dialéctica para producir el conocimiento y los saberes desde los paradigmas científicos emergentes. Destaca el hecho reiterativo de políticas educativas que en su ejecución, no concretan la formación idónea y oportuna del docente para dar respuesta al currículum de los diversos niveles del sistema educativo donde ejercerá el egresado la profesión. Por el contrario, la práctica generalizada en el devenir histórico del país, muestra que primero se implanta una determinada reforma educativa y posteriormente, se acciona para formar y actualizar el docente que desarrollará el currículum implantado con bastante antelación.

El desarrollo de la formación docente en Venezuela ha transcurrido en medio de vaivenes del discurso y la acción, que han puesto de manifiesto diversos escenarios como son: la democratización, la masificación, el postulado del Estado docente, la tesis de la sociedad docente, el desplazamiento de la educación pública por la educación privada, con notable presencia de instituciones educativas religiosas, amparadas por la iglesia católica, impulsada por las carencias en la formación impartida por el sector educativo público del país.

Asimismo, el devenir de la formación docente en Venezuela revela tendencia hacia los enfoques curriculares academicista y tecnológico, así como a la fragmentación y desarticulación en su diseño y desarrollo curricular. Así, la racionalidad curricular que la caracteriza pone de relieve los aspectos siguientes:

objetivos de conducta, observables, medibles; el conocimiento se concibe como un objeto para el consumo y se entiende como verdades universales.

Esta teoría tradicional del currículum favorece la racionalidad técnica, que privilegia la formación y el ejercicio del docente en el marco de las recetas o técnicas para aprender, enseñar, investigar, desde la perspectiva de la eficacia, la reproducción, lo instrumental y la pasividad. Las implicaciones de esta teoría curricular en la formación y ejercicio del docente derivan, entre otras, en: un educando y un educador que se convierten en sujetos descentrados, pasivos, transmisores, receptores, que se adaptan al consenso hegemónico de sociedad, de educación, de escuela; una pedagogía débil que se sustituye por otras ciencias, o se subvalora, pues no se comprende como ciencia de la formación del ser humano, de la enseñanza, como núcleo del currículum, ni se construye como propia, comprometida con nuestra sociedad.

No obstante, se considera que la formación del docente en las escuelas normales, presenta elementos que actualmente están ausentes en el currículum de las instituciones de educación superior. Ello en razón de que el egresado de las escuelas normales, poseía conocimientos, destrezas y valores que lo preparaban para ejercer su profesión en el escenario educativo correspondiente, es decir, ostentaba formación en: pedagogía; el conocimiento de la población de estudiantes que atendería (cómo son, cómo aprenden); la metodología apropiada a la enseñanza de las disciplinas y a las características de los alumnos; la práctica vinculada a la realidad; la contextualización de la enseñanza para favorecer el aprendizaje. Estos elementos han de recuperarse en el discurso y la acción de la formación de los docentes de hoy y del mañana.

El debate acerca de las carencias, la inercia y los fracasos de la formación docente, conlleva advertir la necesidad de abrirse a las consideraciones de otra racionalidad, desde las diversas contribuciones teóricas y metodológicas tales como: las teorías críticas aunado a la hermenéutica y la fenomenología; la perspectiva de la investigación del docente en el aula; el desarrollo curricular desde la comprensión del pensamiento del docente en su práctica pedagógica; la construcción curricular con la

participación de sus actores; la transformación de la enseñanza y de la realidad a partir de la reflexión crítica del docente sobre su práctica; la búsqueda de la comprensión de los fenómenos en su complejidad, su contexto y su totalidad. Es un reto que está planteado para las Instituciones formadoras de docentes.

4.2. Momento vigente

El momento vigente consiste en establecer “una caracterización a partir de las determinaciones de las determinaciones de la estructura socio-económica, de la cultural laboral actual, del impacto derivado de los adelantos que se imponen al ejercicio profesional, [...]” (Fernández, 2004, p.108). Esta caracterización aborda los aspectos siguientes: 4.2.1.) Caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente; 4.2.2.) Necesidades de formación en el corto plazo, a partir de los resultados del diagnóstico realizado en apartados precedentes (capítulo IV).

4.2.1. Caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente

Esta caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, cultural, de los avances científico-tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente en el escenario laboral existente, constituyen las bases definidas en capítulos anteriores

El análisis de las bases, entonces, se realizó a lo largo de esta investigación y en estrecha relación con la construcción de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular objeto de estudio, por cuanto desde el inicio de la investigación se estuvo analizando la problemática de la formación del docente inmersa en su

contexto. En este apartado se presentan a manera de síntesis, las características más resaltantes del contexto actual, en el cual se inserta la propuesta, de modo que ésta responda a las demandas de la sociedad. En tal sentido, se comparten los planteamientos de Díaz (1981 citada en Díaz, 2000), quien destaca que en virtud de que el currículo no sólo se trata de problemas técnicos, sino también político-sociales, se requiere reflexionar sobre sus aspectos científico-tecnológicos y su vinculación con el contexto donde opera.

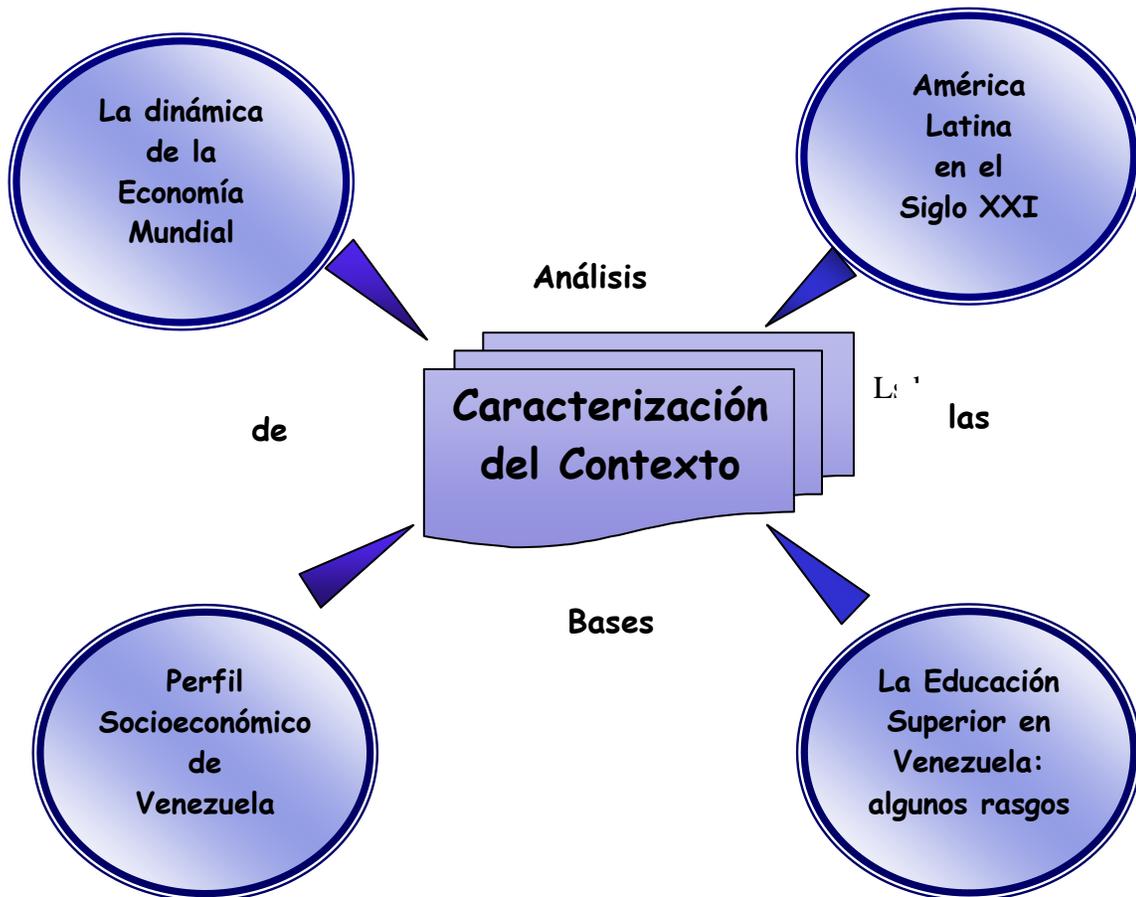
De este modo, es posible la articulación entre la Universidad y el entorno y el currículo como señala (Polo, 2005),

[...], asume rol protagónico, en tanto diseño, coordinación, ejecución, control y seguimiento del hacer docente y estudiantil imbricados en una compleja red de interacciones que se salen del currículo y entran en él como resultado de la interacción administrativa-curricular-legal y eminentemente humana. (p.66)

En la caracterización del contexto actual se abordaron los aspectos siguientes:1) La dinámica de la Economía Mundial; 2) América Latina en el siglo XXI; 3) Perfil Socioeconómico de Venezuela; 4) La Educación Superior en Venezuela: Algunos rasgos. En el gráfico 20 que se presenta seguidamente, se ilustra la referida caracterización.

GRÁFICO 20

Caracterización del contexto actual, histórico, educativo, social, político, económico, cultural de los avances científicos tecnológicos y su impacto en la formación y el ejercicio de la profesión docente.



Fuente: Autora

1. La dinámica de la economía mundial

En este tiempo histórico la geopolítica mundial se presenta actualmente con la emergencia de economías como China e India como potencias económicas, frente a Estados Unidos, la economía más grande del planeta, la Unión Europea, la economía más integrada del mundo. En el escenario de América Latina se erigen Brasil y México como economías con éxito para insertarse en las sociedades del conocimiento.

Hoy estamos frente a una crisis financiera mundial que se ha globalizado e impacta lo económico, lo social, lo educativo, lo ambiental, en general toda la vida de la humanidad. Las causas de la referida crisis se atribuye a fallas, a saber: en mercados financieros; en regulación y supervisión financiera; en políticas monetarias, fiscales, entre otras (OCDE, 2009). Asimismo, la OCDE op. cit., refiere como acontecimientos recientes de la crisis financiera los siguientes: la pérdida generalizada de confianza entre instituciones financiera y su impacto en los mercados financieros internacionales; la crisis financiera de EEUU derivó en crisis financiera global afectando diversas instituciones, entre ellas las bancarias, las cuales están en la incertidumbre; desplome en los mercados accionarios y en los mercados de la vivienda y la construcción residencial (burbuja hipotecaria); caída del precio del petróleo y en los precios de materias primas. Ante esta situación las proyecciones 2009-2010 de la OCDE aluden a una recesión hasta mediados del 2009 en los países de la OCDE.

En la Cumbre del G8 (Grupo de los ocho países más ricos del mundo), celebrada en Roma, el mes de marzo de 2009, el Dr. Angel Gurría, Secretario de la OCDE, vaticina la caída del PIB (Producto Interno Bruto) de la OCDE a 4,3 por ciento para el año 2009 y pronostica que la tasa de desempleo en la OCDE podría alcanzar el 10 por ciento, es decir, 25 millones de desempleados para el año 2010. Para paliar el desempleo Gurría, en unas declaraciones al diario electrónico mexicano El Universal (2009), recomienda que:

deben emprenderse ya acciones decisivas para los jóvenes en situación de riesgo. Por ejemplo, los subsidios para contratos en prácticas para los jóvenes sin formación y la promoción de escuelas de segundas oportunidades podrían ayudar a reducir el riesgo de que entren en el mercado de trabajo sin cualificación.

Este complejo panorama mundial conlleva restricciones en diversos órdenes de la dinámica de las naciones y su impacto, es generalizado pues se trata de una economía mundial globalizada con una elevada competitividad y se manifiesta en obstáculos para alcanzar aspectos fundamentales, a saber: crecimiento económico; productividad; salud; reducción de la pobreza, la desigualdad y la exclusión; calidad y equidad de la educación; el desarrollo humano; cumplimiento de la EPT, las Metas del Milenio, las Metas Educativas del 2021; el incremento en la producción de conocimiento y en los desarrollos en ciencia y tecnología; y la internacionalización de la educación.

Como políticas para favorecer el desarrollo mundial ante las crisis financieras el Banco Mundial (2009), sostiene que los mercados y los gobiernos deberán trabajar de manera conjunta para promover la concentración geográfica de la producción, la integración económica dentro y entre los países, universalizar la atención a las necesidades básicas como escuelas, salud, infraestructura, seguridad. Hace hincapié en que ello implica la movilidad de ideas, productos y personas en la geografía de los países, para facilitar la globalización inclusiva y sostenible. Estas políticas impulsan a los países a reconfigurar su geografía económica con vistas a alcanzar un desarrollo incluyente.

2. América Latina en el siglo XXI

En América Latina la crisis aludida precedentemente ha impactado en el ámbito económico, según Informe de la CEPAL (2009), el cual sostiene que la caída en el precio del petróleo, metales y alimentos, incidirá en el intercambio comercial de la región para el año 2009. El crecimiento económico consecutivo de seis años, con un

incremento del PIB de un 4,6%, coadyuva para que la crisis financiera mundial no impacte tan severamente. La CEPAL prevé un incremento de la tasa de desempleo de 7.5% en 2008 a un rango entre 7,8% y 8,1% en 2009. Recomienda impulsar el comercio intrarregional y la integración con la mayor amplitud, en lo cual se observa coincidencia con las recomendaciones de la OCDE.

El gasto público en educación como proporción del PIB y del gasto público total, es tan alto en América Latina como en la OCDE (OCDE, 2008). El gasto público referido ha incrementado la población escolarizada, no obstante, la calidad no ha mejorado. Ello revela que la región requiere mejorar la eficiencia del gasto público para potenciar la calidad de la educación y de los servicios de salud, con vistas a favorecer el desarrollo humano.

En cuanto al gasto por alumno se evidencia lo contrario, es cinco veces menor con respecto al de la OCDE, lo cual deriva en bajo rendimiento del estudiante. Por ello, la OCDE, (op.cit.), sugiere poner énfasis en políticas educativas enfocadas en el aprendizaje del estudiante, por ejemplo, el tiempo que ellos dedican a sus clases en la escuela, con vistas a mejorar el rendimiento estudiantil.

En el documento con título “Perspectivas económicas de América Latina 2009” OCDE (2008), se recomienda a la región diseñar una política fiscal que contribuya al desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida en América Latina. En esta dirección, la OCDE sugiere ampliar la base impositiva, diversificar las fuentes de ingresos y buscar una distribución del ingreso más equitativa.

3. Perfil socioeconómico de Venezuela

Según el INE (Instituto Nacional de Estadística de Venezuela), los indicadores demográficos muestran que para el año 2007 (datos disponibles) la población total de Venezuela es de 27, 483.208 millones de habitantes. En cuanto a la esperanza de vida al nacer para el mismo año es de 76,61% (mujeres) y 70,66% (hombres), lo cual evidencia un progreso con respecto al año 2003, en el cual se registra 75,81%

(mujeres) y 69,90% (hombres), que se traduce en mejoras en las condiciones sociales y económicas de la población.

El Producto Interno Bruto (PIB) de Venezuela, según cifras disponibles para el año 2008 es de 4,8 en dólares de EEUU; el de Brasil es 5,9. Mientras que el de Chile es 3,8; el de Costa Rica es de 3,3; el de América Latina y América Latina y el Caribe coinciden en 4,6, de acuerdo a los datos de la CEPAL (2008). Se observa que Venezuela posee el PIB más elevado de los países que integran América Latina y el Caribe.

Venezuela alcanzó un índice de GINI de 0,4099 para el año 2008 (INE). Este índice mide la desigualdad en la distribución del ingreso, en un intervalo de 0 a 1, donde la tendencia a cero indica una menor desigualdad. Al ser comparado con el año 2006, cuando muestra un índice de 0,421, se observa una disminución de 0,0111, es decir, evidencia avances para erradicar la desigualdad social y económica. Mientras que según datos disponibles (CEPAL), para el año 2007 en Brasil el índice de GINI es 0,563 y en Costa Rica es 0,441. La comparación del índice GINI de Venezuela incluso del año 2006 con los índices del año 2007 ya referidos de América Latina revela que Venezuela alcanza el GINI más bajo de América Latina.

La tasa de desocupación en Venezuela para el mes de marzo de 2009 según el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela (INE, 2009), es de 7,3 por ciento, la cual al ser comparada con otros países de América Latina se evidencia baja ya que Chile tiene una tasa de 8,5 por ciento y Colombia el 12,5 por ciento para la misma fecha. Venezuela revela una proporción baja en la tasa de desocupación si se considera que el impacto de la crisis económica y financiera internacional está generando cifras muy elevadas de desempleo en diversas naciones de la región y del mundo (CEPAL, 2009; OCDE, 2009).

Con respecto a la tasa de ocupación el INE (2009), sostiene que para el mes de marzo de 2009, es de 92,7 por ciento (11.875.454 personas) y en marzo de 2008, muestra una tasa de 92,4 por ciento (11.593.206 personas), es decir, se evidencia un incremento de 282.248 personas ocupadas.

En cuanto al Índice de Desarrollo Humano (IDH) del PNUD, según el (INE, 2009), para el año 2008 se evidencia el 0,84 por ciento que se clasifica como Desarrollo Humano Alto, en el cual se observa un incremento de 0,8 por ciento con respecto al año 2003, cuando se muestra 0,76 por ciento que se clasifica como Desarrollo Humano Medio. El IDH contempla indicadores relacionados con salud (esperanza de vida), educación (alcance educativo) e ingreso (per cápita), es decir, alude a la calidad de vida de la población.

En los indicadores de la Educación para Todos confluyen aspectos sociales y económicos que convergen en lo educativo. Así, según el Informe de la Educación Para Todos (EPT), de la UNESCO (2009a), la República Bolivariana de Venezuela está ubicada en posición intermedia con respecto a los objetivos de la EPT comprendidos en el IDH (2006), es decir, el IDH oscila entre 0,80 y 0,94. Se evidencia un progreso de Venezuela para alcanzar la educación para todos, es decir, los esfuerzos benefician a una mayor proporción de la sociedad. No obstante, es conveniente la búsqueda de la inclusión y la diversidad socioeconómica de los estudiantes en estrecha relación con el rendimiento de éstos. El estudio PISA 2006, revela que el rendimiento estudiantil y la equidad pueden ir de la mano cuando la escuela es pertinente respecto de la sociedad donde se inserta (OCDE, 2006).

4. La educación superior en Venezuela: algunos rasgos

4.1. Financiamiento de la educación superior

El gasto público en educación como porcentaje del PIB para el año 2008 es de 6,09 por ciento, siendo para el año 2007 de 5,79 por ciento, se observa que hubo un incremento de 1,70 en el intervalo de un año, según las cifras del Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Venezuela (SISOV). Asimismo, se evidencia que el gasto público en educación como porcentaje del gasto social en el año 2007 es de 27,3 por

ciento, en tanto que en el año 2008 es de 32,7, lo cual manifiesta un incremento de 5,4 por ciento.

El gasto público en educación superior según datos disponibles (SISOV), en el año 2003 es de Bs. 2.580.075,3. Mientras que en el año 2002 es de Bs. 2.169.452,3, lo que evidencia un incremento de Bs. 410.623 para el año 2003

En cuanto al gasto público real por alumno en educación superior según los datos disponibles (SISOV), en el año 2002 es de Bs. 2.807.530,3, en tanto que en el año 2003 se observa una cantidad de Bs. 2.423.190,9, es decir, se revela una disminución del gasto de Bs. 384.339,4 que se traduce en merma de la calidad de la educación.

Para el año 2005, el presupuesto asignado a las universidades públicas es de 889.350.622,84 (precios constantes bolívares), lo que representa el 5,12% del presupuesto nacional, según datos disponibles (CINDA, 2006). Estos aportes provienen del Ejecutivo en un 95% y el 5% procede de los ingresos propios generados por las universidades. Con respecto a la distribución de las finanzas en la educación superior, en opinión de CINDA, op. cit.,

existe una fuerte tendencia a centralizar los recursos financieros del sector y que el Ejecutivo, a través del nuevo Ministerio de Educación Superior sea el ejecutor directo de las políticas públicas obviando las instituciones del sistema establecido. Un ejemplo de ello es la Misión Sucre, [...]. (p.77)

El presupuesto nacional dirigido al sector universitario, adicionalmente, involucra la inversión de “cuantiosos recursos en la Misión Sucre (con Aldeas Universitarias Bolivarianas) y en dos programas nacionales: Formación de Educadores (en varias universidades) y Medicina (convenio con Cuba)” (CINDA, 2007, p.94). Ambos programas están bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación Superior y la Universidad Bolivariana de Venezuela, con la asesoría de profesionales cubanos y “lamentablemente no es posible conseguir información de los organismos públicos sobre la inversión y el alcance de estos programas” (CINDA, op. cit., p. 94).

En las universidades nacionales el presupuesto asignado se ha reducido progresivamente en los últimos años. Recientemente el Ministerio de Educación

Superior redujo el presupuesto universitario en un 6%, lo cual se traduce en deterioro de la calidad de la educación, así como en disminución del desarrollo científico y tecnológico. Por ello los integrantes del Núcleo de Autoridades de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico (CDCHT) de las Universidades del país emitieron un comunicado de fecha 27-03-09, donde fijan posición en los términos siguientes, según el Servicio Electrónico de Noticias de la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas (IPC):

Vemos con suma preocupación que durante los últimos años se vienen aplicando políticas como la eliminación de la productividad investigativa como indicador para la asignación presupuestaria y la reconducción presupuestaria donde no se considera a la investigación entre los rubros donde se pueden declarar insuficiencias por lo que no existen mecanismos para superar el déficit en tan importante área.

La crisis económica y financiera mundial referida precedentemente, ha impactado desfavorablemente el financiamiento del sector universitario en Venezuela. En consecuencia, la reducción del 6% aludida se traduce en que la cuota presupuestaria para el año 2009 asignada a la UPEL por Bs.607.315.055 quedó en Bs. 570.876.152, es decir, sufrió una disminución de Bs. 36.438.903 (Roselli, 2009). La situación presupuestaria y financiera de la UPEL incide en todo el quehacer de la universidad y de manera particular es importante subrayar que afecta la cantidad y calidad en la formación del docente que demanda este tiempo histórico. Según la Coordinadora Nacional de Programación y Control de Presupuesto de la UPEL Roselli (2009), la reducción en los recursos asignados no permite cubrir los gastos de funcionamiento para atender la matrícula del año 2009, por lo que no se podrá admitir el ingreso de nuevos aspirantes a la universidad y sostiene que,

los recursos del aporte fiscal de las Normas CNU para el proyecto Formación de Docentes, se encuentran rebajados en un 86,42%, es decir, sólo el 13,58% del crédito presupuestario inicial, financiará la totalidad de los gastos propios de las acciones de gerencia y coordinación académica y los gastos de funcionamiento e inversión, asociados a la acción de formación de profesionales, [...]. (p.4)

La calidad de la educación es un tema de debate permanente, máxime cuando las universidades venezolanas están bajo la restricción presupuestaria como consecuencia de la crisis económica y financiera mundial. Ello incide en la adecuada capacitación y desempeño del “formador de formadores”, la cual está asociada a sus posibilidades de disponer de una remuneración económica apropiada, un buen nivel de vida y una actualización permanente. Al referirse a la remuneración de los docentes de las universidades venezolanas Rago (2006), afirma que “Los sueldos son extremadamente bajos en la Universidad, pese a los aumentos ofrecidos por el Ejecutivo, si los comparamos con los estándares salariales elevadísimos en la propia administración pública” (p. 62).

En la UPEL, sobre la base de reducción presupuestaria aludida, según las instrucciones emanadas del Ejecutivo Nacional, el primero de abril de 2009, el gasto relacionado con el pago de los beneficios socioeconómicos del Personal Activo y Pasivo no debe ser afectado, el cual representa el 88,52% del presupuesto. No obstante, no se garantiza el pago del incremento del 30% aprobado por el Presidente de la República el primero de mayo de 2009, “por cuanto no fue considerado en la estimación de la Estructura de Cargos” (Roselli, op. cit., p. 4), contenida en la Gaceta Oficial N° 5.900, de fecha 15-12-2009. Ello se traduce en una merma en los sueldos de los docentes universitarios que impacta su calidad de vida y por ende, la calidad de la educación.

4.2. Tasa de participación y matrícula en la educación superior

Según el Informe 2007, Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2007), las tasas de participación en relación a la cohorte en edad de cursar en educación superior es más relevante que la matrícula en el sector universitario. El Informe revela que en cuanto a las referidas tasas de participación para el año 2004,

se sitúan hoy, en promedio para los países incluidos [República Bolivariana de Venezuela entre ellos], en tono a 40%, con significativas diferencias

entre los extremos. Argentina y Portugal superan la barrera del 60% y en la parte inferior, México y Ecuador no llegan aún al piso de 25%. Por su lado, las tasas de participación iberoamericanas, aún las más altas, se hallan todavía por debajo de los niveles que caracterizan a los sistemas de los países desarrollados de comparación. (p.105)

El Informe de seguimiento de Educación para Todos (EPT) de la UNESCO (2009a), muestra que en la República Bolivariana de Venezuela, así como en el resto de América Latina y el Caribe el crecimiento de la matrícula ha sido acelerado desde el año 2000, “el promedio de la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior pasó del 21% al 31% entre 1999 y 2006” (p.5). Venezuela se ubica entre los cinco primeros países de la región con la mayor proporción de matrícula en el sector universitario, siendo los otros países Argentina, Brasil, Colombia y México. La matrícula evidencia menor proporción en la participación de varones.

Con respecto a la cobertura del sistema la matrícula en educación superior según el tipo de universidad, tomando en cuenta los datos disponibles (SISOV, 2009), para el año 2005 es de 58 por ciento en universidades oficiales y 42 por ciento en universidades privadas. Se observa un incremento de 1 por ciento en la proporción de la matrícula del sector privado ya que en el año 2000 es de 41 por ciento. En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador la matrícula para el año 2009 es de 116.879 estudiantes (Roselli, 2009).

La matrícula en la educación superior venezolana revela progresos significativos, queda pendiente el desafío del estado, así como de las universidades oficiales y privadas por impulsar la calidad de la educación en este y en los demás niveles del sistema educativo. El vacío en la calidad se revela en los resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA 2006), pues los estudiantes de América Latina de quince años de edad al realizar exámenes internacionales estandarizados, muestran una media que equivale a tres años de escolarización por detrás de los estudiantes de la OCDE; del mismo modo una alta proporción de los estudiantes latinoamericanos no evidencian capacidad de comprensión lectora en la valoración del estudio (OCDE, 2006).

Para la UPEL el desafío por la calidad representa un compromiso insoslayable de formar el docente del siglo XXI preparado para formar las generaciones del futuro en los diversos niveles del sistema educativo, con vistas a obtener óptimos resultados ante los estándares internacionales y participar en la construcción de la sociedad venezolana del conocimiento, en tiempos de la internacionalización de la educación.

4.3. El ingreso a la educación superior

Como política educativa, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), parte de la estructura del Consejo Nacional de Universidades (CNU), emprendió la política de mejora del ingreso a la educación superior, en torno al programa Alma Mater, entre otros, dirigido al mejoramiento de la calidad y la equidad a partir del año 2001. En esta dirección, el ejecutivo favorece el ingreso de los estudiantes al sistema de educación superior, mediante el incremento de la asignación de cupos a través de la OPSU a un 50 por ciento en las universidades, lo cual coadyuva a la búsqueda de equidad.

Según, García Guadilla (2004), “Este proyecto es importante por la falta de equidad que tienen las dinámicas de selección de los estudiantes [...]. Esta propuesta del Ejecutivo, lamentablemente, fue aceptada por muy pocas instituciones” (p. 192-193). Esta política educativa resulta favorecedora, en virtud de que los estudios de la OPSU revelan que el examen nacional (Prueba de Aptitud Académica, PAA) de selección de estudiantes a la educación superior, aplicado desde 1984 con condición de obligatoriedad en el marco del Programa Nacional de Admisión (PNA), beneficia a aquellos procedentes del sector privado y por ende, con mejores recursos económicos. Estas inequidades se atribuyen a los procesos internos de las universidades en la selección de los aspirantes y no a los resultados de la PAA (Fuenmayor, 2002). Así, estudios realizados por Fuenmayor y Rigoni (2003) y Fuenmayor y Mejías (2004), dan cuenta de que la menor proporción de ingreso a la

educación superior corresponde a los estudiantes de condiciones socioeconómicas más bajas, generando iniquidad en el sistema educativo.

En consecuencia, la asignación de cupos ofrece la oportunidad de ingreso a aquellos estudiantes con niveles socioeconómicos bajos o de instituciones públicas de niveles precedentes a la educación superior. Por ello, la referida política beneficia el ingreso a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), pues la mayor proporción de éstos proceden de los estratos socioeconómicos más bajos.

La caracterización de los aspirantes que ingresaron a través del PNA de la UPEL según la investigación de (Suárez y Rada, 2006), revela los niveles socioeconómicos mediante su ubicación en cinco estratos, a saber; Estrato I= alto; Estrato II= medio alto; Estrato III= medio bajo; Estrato IV= pobre; y Estrato V= pobreza crítica. Así, el estudio referido evidencia la distribución de los estudiantes que ingresaron en la UPEL en los años 2005 (47.712) y 2006 (46.203) de acuerdo con los niveles socioeconómicos en los términos siguientes para el año 2006: I y II= 14,01%; III= 37,42%; IV= 26,55%; y V= 22,02%. Las autoras la comparar estos datos con los del año 1984, sostienen que “se observa un aumento de la participación de los estratos bajos en el proceso 2006. En el estrato IV aumentó 0,55 puntos y en el V de 17,02 puntos” (p.20). En cuanto a la comparación de los aspirantes ingresados en el año 2006 con los del lapso 1984-2006, “se encontró avance en el los estratos: III (3,42%; IV (4,55%); y V (19,02%)” (p.20)

4.4. Insuficiencia de docentes con formación inicial

Docentes sin título

Los datos disponibles para el año escolar 2006-2007, según el MPPE (2008), revelan que un 23 por ciento de docentes sin título laboran en el sistema educativo, tanto en las unidades educativas oficiales como privadas.

Docentes interinos

Según el Informe de Seguimiento de Educación para Todos (UNESCO, 2009a), la contratación de maestros interinos es una práctica que los gobiernos llevan a cabo por limitaciones presupuestarias y que redundaría en un falso ahorro pues, por lo general, este personal no posee las cualificaciones y experiencia requerida para su desempeño. En Venezuela según datos disponibles en la Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), la cifra de maestros interinos para el año escolar 2006-2007 es de 28 por ciento. Se trata de un porcentaje elevado que genera preocupación en virtud de que impacta desfavorablemente la calidad de la educación pues “Hay datos empíricos que muestran que el recurso a docentes interinos puede tener consecuencias perniciosas” (UNESCO, 2009, p .33).

Los datos de docentes sin título e interinos revelan insuficiencia de docentes con formación inicial. Por ello, las instituciones de educación superior y particularmente, la UPEL deben asumir el reto de formar los docentes que requiere la nación para coadyuvar a la equidad y el mejoramiento del aprendizaje y por ende, a elevar la calidad de la educación como meta fundamental. Es importante tomar en cuenta que formar con calidad el docente que se requiere en el contexto de hoy y del mañana, coadyuva a favorecer la permanencia y la prosecución en la educación básica Y Media Diversificada y Profesional de los diversos sectores de la sociedad. De esta manera, la universidad promueve su contribución al sistema educativo nacional.

4.5. Evaluación y calidad en el sector universitario

La búsqueda de la calidad en el sector universitario requiere un proceso permanente de evaluación en el cual participen entes internos y externos para garantizar la transparencia en la rendición de cuentas a la universidad, al Estado y a la sociedad, pues la educación es un servicio público y un bien social.

En América Latina el proceso de evaluación y acreditación se inició durante las reformas de la década de los noventa y se fortaleció durante los primeros años del nuevo milenio en países a saber: Colombia, Chile, Brasil, Argentina, Cuba, Costa Rica y México, dando prioridad a la acreditación los dos primeros según sostiene Mollis (2003) citada por López (2005).

En Venezuela se creó el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) por Resolución N° 383 del 26-01-2001 del CNU-OPSU. El SEA (Villaroel, 2005), persigue como propósito la calidad de la educación universitaria mediante tres etapas del subsistema de evaluación: evaluación de creación de instituciones y carreras (acreditación); autoevaluación (autorregulación) de las instituciones y rendición de cuentas. En las dos primeras etapas participa el Estado como principal responsable de garantizar la calidad en las instituciones universitarias del país.

No obstante, a ocho años de su aprobación el SEA aún no se ha implementado, situación que impacta de manera negativa la calidad de la educación que ofrece la universidad venezolana. Asimismo, resulta preocupante que no se tiene información en cuanto a la evaluación de la estructura que ha venido desarrollando el Estado en el sector universitario (Misión Sucre, Aldeas Universitarias, Fundos Zamoranos) para determinar la calidad de la educación en estos programas.

La UPEL y las demás Universidades nacionales necesitan asumir un sistema de evaluación con indicadores que valoren su responsabilidad social, la pertinencia, la productividad, la calidad, la eficiencia en el manejo de los recursos y la capacidad de adecuarse a los cambios del contexto nacional e internacional. En esta dirección es importante tener en cuenta que en opinión de López (2005),

No existe un modelo único de evaluación, modelo de indicadores, de autorregulación, conceptual ideal, ni tampoco un estándar único de calidad. En realidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidad y resultados, a su eficiencia y coste, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes. (p. 16)

Por ello, resulta fundamental considerar las particularidades de la universidad y de nuestro país, al momento de desarrollar una cultura de evaluación que favorezca la calidad en la formación del docente del siglo XXI.

4.6. Ciencia, tecnología y universidad

En el ámbito mundial las sociedades configuran un modo de desarrollo sustentado en la producción del conocimiento y en la generación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como instrumento para la productividad en las esferas de la academia, la ciencia, la tecnología, la industria y demás sectores del hacer de la humanidad. Hoy se hace cada vez más evidente un privilegio creciente del conocimiento como fundamento para el desarrollo de las naciones, que conlleva una responsabilidad permanente sobre la universidad de formar y actualizar la planta profesoral y de manera particular, el docente que se encarga de formar al educador que tiene el compromiso de formar las generaciones de hoy y del futuro en los demás niveles del sistema educativo. Este milenio enfrenta, entonces la construcción de las sociedades del conocimiento, en este contexto la UNESCO (2005), afirma que:

los cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial, la de las nuevas tecnologías, han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y de los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor. (p.5)

El informe de la UNESCO op. cit., subraya la importancia e interrelación de la cultura en los desarrollos científicos y tecnológicos, o la relación de la ciencia con la educación científica o los conocimientos locales, asimismo, la cultura no puede estar desvinculada de la educación y las diversas formas del conocimiento. De manera que la construcción de las sociedades del conocimiento presenta sus particularidades teniendo en cuenta la historia, la cultura, la educación, entre otros elementos, de cada

nación donde se generen, incluso al interior de un país puede darse el proceso con diversas características.

Es indiscutible que el quehacer científico y tecnológico constituye el impulsor de los cambios y transformaciones en el desarrollo de las naciones y de manera particular en la construcción de las sociedades del conocimiento. En la región de América Latina se produce “alrededor del 8% del comercio mundial y alrededor del 3% de la ciencia y tecnología en ese nivel, caso en el cual no pudieran las cosas ser contrarias, ya que no pudiéramos con ese nivel de comercio producir digamos doce por ciento o veinte por ciento” (Albornoz, 2006, p.64). Ello se traduce en opinión de este autor, en un rezago de la universidad latinoamericana ante las demandas de la sociedad del conocimiento. De modo que, el crecimiento de la economía está asociado a la producción de conocimientos, correlación que conlleva un compromiso de parte de la economía del sector público y privado para incrementar la productividad y con ello impulsar el desarrollo en ciencia y tecnología y por ende, garantizar la formación de calidad de los ciudadanos en los diversos niveles del sistema educativo, con vistas a su participación efectiva en el desarrollo sustentable y sostenido de la nación.

Asimismo, es importante considerar los indicadores de ciencia y tecnología. En Venezuela para el año 2007, el gasto en ciencia y tecnología en relación al PBI (Producto Interno Bruto), según la Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología (OEI) es de 2.69% (millones de dólares), siendo de 0,25% para el año 2004, lo que evidencia un incremento de 2,44% en tres años. Colombia destina 0,47% para el año 2006 (datos disponibles).

Una mirada internacional en cuanto al gasto en ciencia y tecnología respecto del PBI para la Inversión más Desarrollo (I&D), según los datos disponibles en la fuente referida con antelación, muestra 1,89% en Canadá (año 2007), 1,20% en España (año 2006), 2,60% en EEUU (año 2006), el más elevado, 0,67% en Chile (año 2004) y 0,18% en Colombia (año 2006). Las comparaciones evidencian las variaciones en los diversos países y dan cuenta que en Venezuela el gasto en ciencia y tecnología (no

específica I&D) es significativo y superior con respecto a los demás países de América Latina enunciados. Es importante determinar si Venezuela asigna gasto en proporción al PBI en I&D, pues es fundamental para alcanzar progresos en desarrollos científicos y tecnológicos en los diversos sectores oficiales y de manera particular, en el sector universitario, con vistas a lograr las calificaciones requeridas en el potencial humano, en la producción y transferencia de conocimientos en el marco global de las sociedades del conocimiento. Ello se entiende porque se sabe que la universidad es el motor para impulsar los avances científicos y tecnológicos.

Por ello, se indaga acerca del gasto en ciencia y tecnología en el sector de la educación superior, según los datos disponibles de la misma fuente, donde se observa que en Venezuela es de 23,4% en el año 2004, siendo para el año 2000 de 14,8%, es decir, registra un incremento de 8,6% en cuatro años. El número de investigadores en el sector de educación superior para el año 2007 es de 88,3%, siendo para el año 2004 de 85,8%, con un incremento de 2,5% en tres años. Estos datos muestran esfuerzos para mejorar las capacidades y la producción en materia de ciencia y tecnología. No obstante, la universidad venezolana al igual que la universidad de la región muestra rezago con respecto a la de los países desarrollados (Didriksson, 2008).

Este rezago tenderá a acrecentarse como consecuencia de la reducción presupuestaria referida en páginas precedentes. Sobre la base de tal reducción, la UPEL no podrá financiar la totalidad de los gastos previstos para la generación, divulgación y aplicación del conocimiento, es decir, se impacta de manera negativa las acciones inherentes a la gerencia y coordinación académica de la investigación, el funcionamiento e inversión en materia de investigación por áreas del conocimiento, así como la promoción, difusión y fomento de la investigación. Ello obedece a que según Roselli (2009), “la actividad Investigativa de la Universidad y el gasto de funcionamiento de los Centros, Núcleos e Institutos de Investigación, sólo contarán con un 13,58% de lo inicialmente aprobado”. (p.5)

Para enfrentar la actual situación presupuestaria la UPEL así como las demás universidades del país, requieren aunar esfuerzos en la búsqueda de la calidad en la

educación, la ciencia, la tecnología, la innovación. Asimismo, es necesario generar mecanismos para incrementar el presupuesto mediante la colaboración en los escenarios públicos, privados, nacionales e internacionales, teniendo en cuenta la importancia de “invertir más e invertir mejor en educación” Metas educativas 2021(OEI, 2008).

Frente a los escenarios social, productivo, científico y tecnológico globalizados, al analizar el contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe, Didriksson et. al., op. cit., sostienen que:

el papel que juega, o debe jugar la universidad se concentra, entonces, en la definición de prioridades en la producción y transferencia del conocimiento como bien público, como un bien social desde un compromiso no privado al respecto de la investigación y la docencia que realiza. [...]. Esto es lo que tiene que ver con una nueva categoría de investigación que debe establecerse: la investigación estratégica. (p.23)

Según estos autores, se trata de que la universidad innovadora requiere responsabilizarse por resolver problemas nacionales, sociales, entre otros, relacionados con el contexto, bajo la investigación básica, aplicada o experimental, con un enfoque inter y transdisciplinaria. La universidad, entonces, debe desarrollar soluciones tecnológicas, generar y transferir conocimientos “como parte de un producto de innovación antes de que el conocimiento científico y tecnológico sea comercializable” (p.23). En esta dirección, la universidad venezolana requiere emprender esfuerzos dirigidos hacia la integración científico-tecnológica mediante redes generadas en los espacios universitarios internos, entre las diversas universidades y los entes nacionales e internacionales.

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en diversos países de América Latina revela entre otros resultados, que “después de cursar los seis años de educación primaria, aproximadamente el 80% de los estudiantes no logró desarrollar capacidades fundamentales para la comprensión de la Ciencia, tales como modelizar, inferir, explicar, hipotetizar” (UNESCO, 2008,

p.63). De este estudio se deriva el desafío de formar docentes con formación pedagógica idónea para potenciar en los educandos de los diversos niveles del sistema educativo nacional, la motivación, el aprendizaje, la investigación de la ciencia, con vistas a coadyuvar a la construcción de la sociedad del conocimiento en nuestro país.

Este desafío debe ser asumido por las instituciones de educación superior formadoras de docentes y de manera particular, por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asesora del estado venezolano, lo que implica que la formación del docente debe apuntar a la formación pedagógica con orientación hacia el desarrollo científico y tecnológico, pues el docente egresado, a su vez, tiene el compromiso de formar las nuevas generaciones, en los diversos niveles del sistema educativo, consustanciados con su responsabilidad para participar en los escenarios científicos y tecnológicos que coadyuvan al desarrollo sostenido y sustentable del país. Ello implica reflexionar acerca de un currículum que integre la ciencia y la tecnología, a su vez, interconecte esta integración con las demás áreas del saber, con vistas a facilitar su comprensión, así como su aplicación en la cotidianidad del ser humano. Se requiere fomentar la interrelación entre ciencia, tecnología, sociedad, ética, desarrollo humano, contexto, solución de problemas comunitarios, locales, escolares, educativos, pedagógicos, curriculares.

Los desafíos de la universidad de la región y en particular la venezolana para mejorar la calidad de la enseñanza y por ende la calidad de la educación, son enfrentados por la formación del docente que se requiere ante la sociedad del conocimiento que está en construcción día a día. Para ello, se necesita emprender transformaciones profundas que deben ir más allá de las reformas hasta ahora implementadas en la universidad de la región, las cuales analizan en un Informe de IESALC Lanz et. al. (2006), sólo como “ajustes técnicos” a saber: las tecnologías de la información y la comunicación; los procesos de evaluación y acreditación; el rendimiento estudiantil; las formas de financiamiento. El informe de IESALC resalta aspectos que la universidad latinoamericana debe considerar y resolver como “la

organización de los saberes, el perfil institucional, su marco epistemológico y su traducción en formas organizativas por facultades, Escuelas o Carreras” (p.110).

Desde esta perspectiva, la universidad del siglo XXI necesita dejar atrás los modelos tradicionales, abrirse a la innovación crítica, a la configuración de una visión del mundo que forme ciudadanos para hacer cambios en la sociedad. Para ello, según Didriksson (2008),

se requiere más bien, de la redefinición de la currícula de forma integral, para poder generar capacidades nuevas de pensamiento y praxis para la producción de conocimientos y para poder ser éstas articuladas a los principios de los nuevos métodos, lenguajes, contenidos y técnicas hacia su transferencia a nuevas áreas del conocimiento y tecnologías. (p.454)

Finalmente, la educación superior muestra una panorámica hacia el año 2030 que según Burnett (2008), Subdirector General de Educación de la UNESCO, se mueve en seis dinámicas que están transformando profundamente la educación superior, a saber: la demanda, la diversificación, el trabajo en redes, el aprendizaje a lo largo de la vida, las tecnologías de la comunicación y la información y la responsabilidad social.

La demanda se refiere al incremento de la educación superior en el mundo. El crecimiento de la matrícula debe estar acompañado de la calidad. No obstante, es sabido que no todos los grupos sociales tienen acceso a la educación superior. Por ello, el reto es ofrecer oportunidades a las minorías étnicas y lingüísticas, a los grupos indígenas, a los que habitan en zonas marginales, para satisfacer esta demanda con equidad e inclusión.

En cuanto a la diversificación, se entiende como consecuencia del incremento de la demanda, la globalización y el auge de las tecnologías de la comunicación y la información. Esta dinámica está generando diversas instituciones que ofrecen diferentes tipos de estudio. En la selección de éstos los estudiantes deben buscar la calidad, siguiendo las orientaciones acerca de la calidad de los establecimientos educativos que ofrecen la UNESCO y la OCDE para protegerse de posibles fraudes.

Con respecto a la tercera dinámica, las instituciones de educación superior están produciendo conocimiento y realizando investigación de manera colaborativa mediante el trabajo en redes. Esta tendencia promueve la integración en diversas dimensiones.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida conlleva cambios para ofrecer sistemas más flexibles que valoren los aprendizajes adquiridos a través de la experiencia y desarrollar nuevos programas que tomen en cuenta los cambios sociales y las necesidades económicas.

Otra dinámica es el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación sobre el aprendizaje, el aprendizaje en línea, a distancia y en el crecimiento de universidades abiertas más accesibles que favorecen, especialmente, al adulto que trabaja.

La sexta dinámica alude al rol estratégico que tiene la educación superior en la formación de docentes con competencias para la investigación pedagógica y el desarrollo curricular. Asimismo, las universidades juegan un papel fundamental para potenciar el desarrollo de conocimientos y habilidades concernientes a lo social, económico y científico.

Finalmente, es importante subrayar que Nicholas Burnett sostiene que el acceso, la equidad y la calidad son cambios fundamentales que deben realizarse en todos los niveles del sistema educativo, pues la educación es un derecho fundamental del ser humano y constituye un imperativo para el desarrollo. Por ello para dar cumplimiento a las metas educativas para el 2015, se ha reiterado la importancia de construir de sistemas educativos inclusivos que atiendan las necesidades de los estudiantes en todos los niveles educativos. De igual modo, hace énfasis en la necesidad de políticas que potencien la inclusión y la calidad en todos los niveles del sistema educativo.

En este contexto y sus dinámicas debe insertarse el diseño y el desarrollo curricular para formar el docente del siglo XXI, con una visión de responsabilidad para innovar, transformar, procurar la felicidad y el bien común de la sociedad

venezolana, en los escenarios complejos de las sociedades del conocimiento y la globalización.

En síntesis, tomando en cuenta el análisis de las bases, es decir, la caracterización del contexto actual abordada en páginas precedentes, se deriva que es necesario emprender los cambios que requiere el diseño curricular para formar docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con vistas a dar respuesta a las necesidades, los cambios y las transformaciones que exige el milenio.

4.2.2. Necesidades de formación en el corto plazo

En correspondencia con los resultados del diagnóstico de necesidades de formación elaborado con base en las opiniones de docentes y especialistas, el análisis del Diseño Curricular de la UPEL y la observación participante, en este apartado se alude de manera resumida, a las necesidades de formación en el corto plazo asociadas a las determinaciones del contexto histórico-social-económico-político-cultural, así como a los avances científico-tecnológicos y su incidencia actual en la formación del profesional de la docencia. Estas necesidades revelan los cambios requeridos y se han agrupado en necesidades más globales que se abordan a continuación: 1) Pedagogía Crítica; 2) Interdisciplinariedad.

1. Pedagogía Crítica

Esta necesidad agrupa las necesidades en el corto plazo siguientes:

- a.** Formación ideológica
- b.** Conciente de transformar la realidad
- c.** Visión humanista
- d.** En valores.
- e.** Reflexión y crítica en la práctica.
- f.** Relación teoría y práctica.

g. Formación integral.

h. En pedagogía crítica como fundamento y eje teórico práctico.

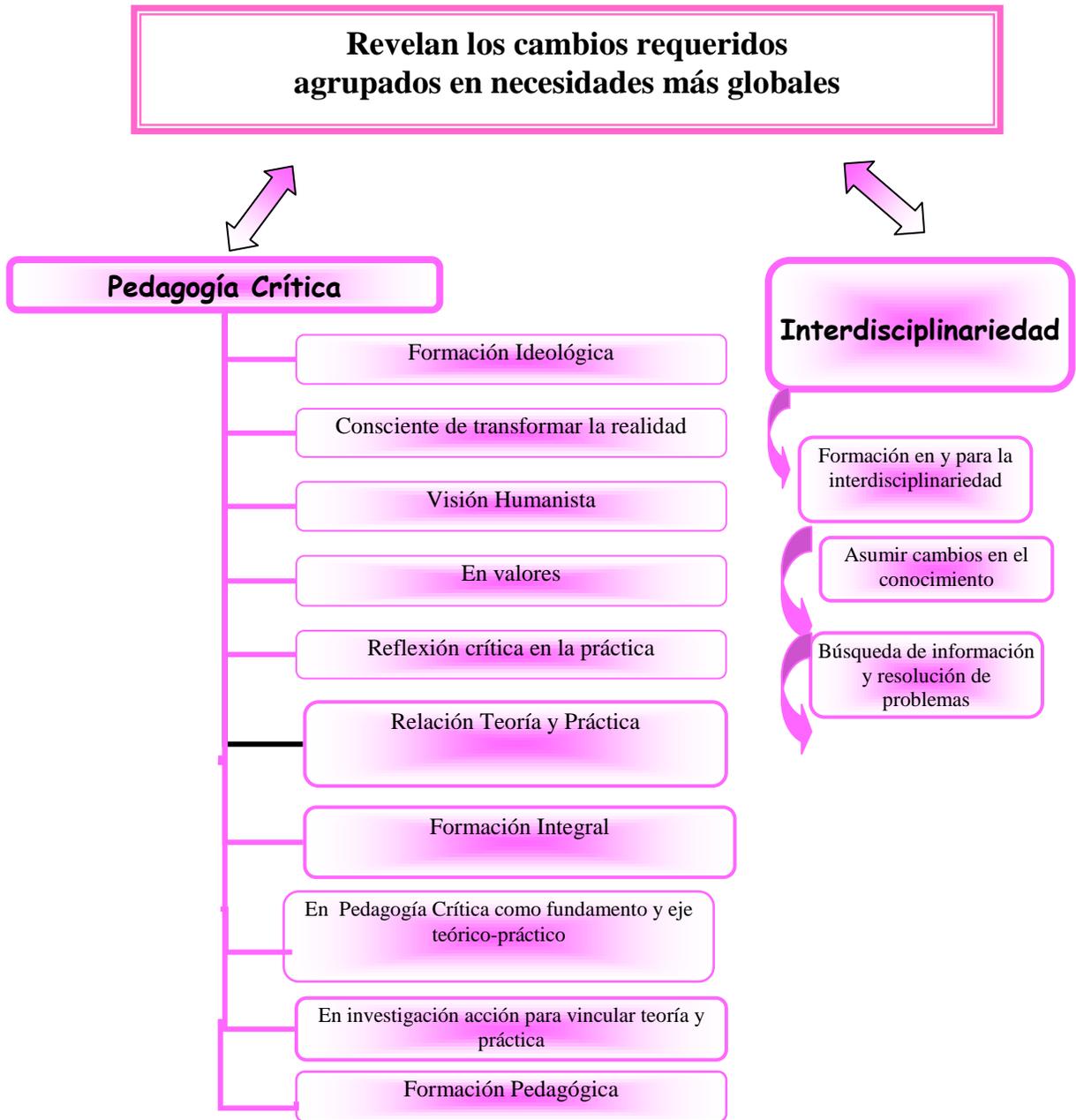
i. En investigación-acción para vincular teoría y práctica-

j. Formación pedagógica.

En el gráfico 21 que se presenta a continuación, se ilustran las necesidades de formación a corto plazo derivadas de los referentes empíricos. Estas necesidades se corresponden con la Pedagogía Crítica. Los referentes empíricos revelan que los sujetos tienen conciencia de la importancia de la Pedagogía Crítica en el currículum de formación docente del siglo XXI.

GRÁFICO 21

Necesidades de formación en el corto plazo



Fuente: Autora

Seguidamente se contrastan las necesidades de formación en el corto plazo con las investigaciones, las teorías y los documentos vigentes pertinentes.

a) Formación ideológica.

La formación requiere el desarrollo de competencias que apunten a comprender las implicaciones ideológicas y políticas en el discurso pedagógico y en las prácticas educativas que involucran la labor docente, así como su construcción social (Bernstein, 1997). En este sentido, la formación implica el desarrollo de competencias para “investigar los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clases” (Giroux, 1999, p.249).

Asimismo, considera el autor que el docente requiere comprender la ubicación de lo pedagógico, lo curricular, los recursos de enseñanza aprendizaje y su papel, en relación a sus creencias, valores y prácticas dentro del contexto social e histórico, para comprender sus significados. “Esta ubicación dialéctica, [...], ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente” (p.245).

En consecuencia, es necesario que el docente comprenda la forma como funciona la ideología en el ámbito escolar, en el desarrollo curricular, en los materiales curriculares, en las relaciones entre los actores del currículum. En este sentido, él debe “examinar tanto los elementos concretos de la vida pedagógica y curricular cotidiana, como las declaraciones y planes de los voceros del Estado y la industria” (Apple, 2000, p.12).

Por lo antes señalado, los programas de formación docente deben promover competencias para la crítica ideológica, de modo que el docente tome conciencia acerca de “cómo sus creencias y sus actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencia y a sus necesidades colectivas” (Carr y Kemmis, 1988, p.151) y las distorsiones y contradicciones que

genera la ideología en sus ideas y creencias, de modo que pueda identificar autoconcepciones genuinas y deslastrarlas de las inadecuadas.

b) Conciencia para transformar la realidad.

Los requerimientos de formación docente para el siglo XXI, apuestan por un educador intelectual transformador (Giroux, 1990), con conciencia crítica y reflexiva acerca de su responsabilidad social y educativa, para problematizar el currículum que se desarrolla en el espacio escolar, así como las relaciones de poder que se generan en la escuela y en la sociedad, con compromiso ético y político para transformar sus prácticas pedagógicas, sus condiciones laborales, la escuela, la comunidad y la sociedad que influye en él y que, a su vez él impacta.

En tal sentido, los programas de formación inicial y permanente, deben favorecer competencias para intervenir en los procesos de transformación de la realidad sobre la base de la reflexión crítica y la emancipación, tomando en cuenta que el conocimiento y la práctica educativa “son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente” (Pérez, 1993; p.421).

Esto significa que en su rol, el docente debe valorar la vida en comunidad, propiciar vínculos entre la escuela y la comunidad y viceversa, con vistas a favorecer el proceso aprendizaje y enseñanza en los escenarios de la realidad cotidiana, para problematizarla en colectivo, en medio de las interacciones y las subjetividades de los actores, como sujeto social, crítico y reflexivo. De esta manera, potencia su pensamiento y acción, construye proyectos colectivos, para transformar su práctica pedagógica, así como las situaciones escolares y las comunitarias, en la búsqueda de la mejora de la educación y de la calidad de vida del colectivo (Freire, 1998).

Los procesos formativos del docente, entonces, deben involucrar la transformación de las relaciones y la producción de conocimientos, así como la

transformación de la práctica pedagógica, en una dialéctica permanente donde ambas transformaciones se complementan.

c) Con relación a la visión humanista.

La formación docente debe adoptar una visión claramente humanista que potencia el desarrollo de competencias que según Martínez (1999), apuntan a la:

unicidad de cada ser humano, tendencia natural hacia su autorrealización, libertad y autodeterminación, integración de los aspectos cognoscitivos con el área afectiva, conciencia y apertura solidaria con los demás seres humanos, capacidad de originalidad y creatividad, y jerarquía de valores y dignidad personales. (p.153)

Por tal motivo y desde la visión del pensamiento complejo, debe enseñarse la condición humana: “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, [...]” (Morin, 2001, p.15). Así, según este autor se requiere,

reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano. (p.15)

Como consecuencia, la formación docente demanda la importancia de lograr la humanidad como conciencia y ciudadanía planetaria, en medio de las interacciones de la sociedad y la cultura (Morin, op. cit.).

La visión humanista de la formación docente requiere tener en cuenta la reflexión de Heisenberg citado en Martínez (1999), “sobre las conexiones entre la educación humanista, la ciencia natural y la cultura occidental, que quien quiera llegar hasta el fondo de cualquier disciplina tendrá que dar, más pronto o más tarde, con las fuentes humanistas” (p.41).

Este planteamiento es refrendado por Shulman (2005), cuando sostiene que alcanzar el conocimiento de los contenidos de la asignatura a enseñar,

implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia, [...], sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la adquisición de una nueva comprensión. (p.12)

d) Formación en valores.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), propone la incorporación de la formación en valores, para orientar la conducta de los egresados, e introducir en ellos, “como temas transversales, los derechos humanos, la defensa del medio ambiente y la cultura de paz” (Tunnermann, 2008b, p.2).

Esto supone favorecer a través de los programas de formación, una conciencia y acción ética y un compromiso de justicia, sobre la base de procesos reflexivos individuales, colectivos, sociales y culturales, en la búsqueda de la autorrealización y del bien común. (Giroux, 1999; Freire, 1998).

La dimensión ética prepara al docente en formación, para enfrentar y asumir posición ante las controversias morales y la problemática mundial de estos tiempos (los efectos de la globalización, la manipulación genética, el cambio climático, la desigualdad, la pobreza, las brechas entre naciones). Así, el docente requiere la competencia para aplicar principios éticos que orienten sus intervenciones como egresado, con profesionalismo y responsabilidad. Ello en virtud que, la práctica educativa se entiende regida por criterios éticos como parte de su esencia y su propósito, lo que la distingue de la que no lo es (Carr, 1996). Por esta razón coincidimos con Marchesi (2007), quien otorga “más importancia al equilibrio emocional de los docentes y su responsabilidad moral que a la estricta orientación en el campo de las competencias profesionales” (p.26).

La formación requiere competencias para formar al docente como persona moral, que se constituya en modelo para los educandos mediante el diálogo, el respeto al otro y la libertad (Freire, 1998; Navarro, 2000). En esta dirección, resulta fundamental tener en cuenta el planteamiento de Tedesco (2008), “Nuestra gran tarea es incluir sin dejar de lado la diversidad. Debemos construir una sociedad justa, que se haga cargo también de los perdedores, de los más débiles. El docente debe ser un ejemplo del ejercicio de la justicia social” (p.1).

e) Reflexión y crítica en la práctica.

La formación docente de hoy, demanda un profesional que reflexione y manifieste una racionalidad crítica, en la cotidianidad de su labor educativa, en y sobre su práctica pedagógica, con vistas a mejorarla (Schön, 1992) y por ende, contribuir al logro de la calidad de la educación.

El docente requiere competencias para estudiar las realidades educativas, naturales y sociales con un pensamiento reflexivo y crítico, para comprender sus significados en su multidimensionalidad y asumir posturas frente a las situaciones y sus soluciones (Mora, 2005a).

Las competencias reflexivas y críticas del docente, deben apuntar a favorecer la comprensión, revisión y cambio de las representaciones internas que él ha configurado, a partir de sus interacciones e interpretaciones del contexto donde está inserto. El docente podrá determinar la influencia de estas representaciones en su actuación y en el proceso enseñanza aprendizaje (Pérez, 1998). Desde la perspectiva de Shulman (2005),

enseñar es en primer lugar comprender. Le pedimos al maestro que comprenda críticamente un conjunto de ideas que van a enseñarse. Esperamos que entienda lo que enseña y, cuando sea posible que lo haga de diversas maneras. Tiene que comprender el modo en que una determinada idea se relaciona con otras ideas al interior de la misma materia y también con ideas de otras materias. (p.19)

Subraya Shulman (op. cit.), que la comprensión es una competencia útil para discernir y actuar. Sugerimos que asumir la competencia de la comprensión en los términos precedentes, coadyuva a la aplicación del enfoque interdisciplinario en los procesos de aprendizaje y enseñanza por cuanto favorece la interconexión entre los conocimientos, el contexto y aprehender la totalidad de las realidades estudiadas.

Según Sanjurjo (2002), “las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente” (p.38). Estas competencias metacognitivas implican desarrollar un proceso de confrontación entre el pensamiento y la acción para producir conocimientos, reconociendo los que se poseen antes de producir los nuevos y examinando cómo se producen los conocimientos.

f) Relación teoría y práctica.

El docente en formación requiere desarrollar la competencia para relacionar teoría y práctica, con vistas a lograr una comprensión profunda e integrada de la realidad como totalidad. En esta dirección, según (Rodríguez, 2007), las prácticas docentes en el ámbito escolar suponen que:

el acercamiento [de la academia] a las complejidades de la realidad permitirá identificar los problemas prácticos para seleccionar contenidos teóricos de mayor valor en la formación de formadores. Como también poner a prueba las teorías que enseñamos y por supuesto describir y comprender nuestra realidad, [...], generar teorías propias fundamentadas en los contextos singulares, [...]. (pp. 21-22)

De manera que, la formación inicial del docente exige un vínculo permanente del educando con la realidad durante la práctica docente y en general, a lo largo del desarrollo de la carrera, en la búsqueda de producir teoría sobre la base de la práctica y desarrollar ésta a partir de la teoría, en un proceso dialéctico, generando nuevas acciones (Freire, 1976).

Como consecuencia, el docente requiere competencia para articular y definir teorías en su práctica pedagógica, así como desarrollar estas teorías por medio de la acción y reflexión constantes (Carr y Kemmis, 1988).

La práctica docente debe favorecer el desarrollo de competencias para interrelacionar los conocimientos académicos con la realidad laboral, así como la reflexión acerca de su actuación profesional y el conocimiento de la realidad sociolaboral, desde la práctica. Así, Molina (2004), propone cuatro “competencias para este aprendizaje práctico: la reflexión, la indagación, la innovación, la colaboración, como competencias profesionales generales, teniendo además muy presente el entorno” (p.21).

Los programas de formación inicial, entonces, deben favorecer la relación teoría y práctica durante toda la carrera, vinculando al educando con la realidad escolar donde ejercerá su profesión.

g) Formación integral.

La formación integral del docente del siglo XXI, supone competencias que contribuyan al desarrollo de su identidad profesional, asociada a su perfeccionamiento personal, sobre la base de resignificar los fines y valores de la práctica pedagógica. Esta asociación está fundada en asumir la profesión docente como dimensión inherente a la vida, al servicio, al compromiso de crear e innovar, a la autorrealización como persona y ciudadano/a. Pérez (1993), sostiene que la formación docente debiera entenderse como un compromiso para la transformación social, que exige conocimiento y convicción individual de la comunidad educativa y de la sociedad. Ello requiere que en la formación inicial, se valoren y desarrollen competencias para la creación y recreación de prácticas pedagógicas, de contenidos y recursos de aprendizaje enseñanza que emergen del contexto e influyen en mejorar la realidad.

Desde esta perspectiva, la formación comporta el desarrollo de competencias con una visión humanista que suponen el ser, el conocer y el hacer con una visión humanista e integradora (Camperos, 2004; Polo, 2006).

La formación para garantizar “a todos y entre todos” una buena educación asume tres dimensiones de la competencia docente: “a) Conocimientos: saber, saber por qué; b) Capacidades: saber hacer, conocimientos prácticos (saber hacer, saber cómo, habilidades/destrezas); c) Actitudes: Saber ser (afectividad, voluntad, etc.)” (Fontán, 2007, p. 3).

Es importante que se favorezcan las competencias para impulsar la formación del ser humano docente en todas sus dimensiones (espiritual, afectiva, física, cognitiva, social, cultural, política), como un ser en su transcurrir, en la vida, en su cosmovisión, en su conocer, en su aprender, en su aprehender, en la “otredad” (Freire, 1998, p.42), en su participación en la escuela y en la sociedad. Las competencias para que el docente en formación potencie el desarrollo afectivo del educando que formará durante su ejercicio profesional, contribuirán a la calidad de la educación, en cumplimiento con lo establecido en II Conferencia Mundial de Educación Superior (UNESCO, 2009). En este sentido, la calidad supone que se favorezca en los programas de formación docente el desarrollo de la creatividad. Para ello se requiere que el docente desarrolle conocimientos acerca de la neurociencia, dado que ésta favorece el desarrollo de la creatividad (Pizarro, 2003). En esta dirección, Salazar (2005) asevera que

algunas situaciones presentes en el acto cotidiano escolar encuentran su origen en la actividad neuronal humana. Por ello el conocimiento que el docente tenga sobre sus características, potencialidades y, por ende, sobre las implicaciones en los distintos ámbitos de la acción educativa le permite ampliar las fuentes para la toma de decisiones en los procesos pedagógicos.
(p.1)

El docente requiere competencias para desarrollar una formación integral desde la visión de la neurociencia, con vistas a potenciar el funcionamiento neuronal del educando, para integrar lo cognitivo, lo afectivo, lo físico, lo espiritual, lo cultural, lo

social en el acto pedagógico, por lo que necesita comprender, de manera especial, que las diversas funciones del cerebro, según plantea Puebla (s.f.),

se ven permanentemente mediadas por las vías del sistema emocional del cerebro, conocido como sistema límbico, [...]. Así, potencia el aprender de una persona puede tener que ver en gran medida con la forma como esta construye o da significado emocional a la vivencia que está teniendo. (p.3)

Estos elementos formadores se traducen en una formación integral, integradora, que, a su vez, configura la profesionalización del docente durante su carrera, en virtud que le permite interactuar en la docencia-discencia con una perspectiva humana, pues la profesión docente supone lo humano y la humanización del ser humano (Flórez, 2000).

Un saber relevante que coadyuva a la formación integral del docente, así como a la del educando, lo constituye el conocimiento de las características y del contexto de los discentes (personalidad, intereses, aspectos culturales, económicos, sociales, familiares, comunitarios), pues el entorno donde viven los estudiantes les determina “la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos” (Freire, op. cit., p.131); además, es necesario “el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan” (p.131).

La UNESCO (1998), en el “Reporte Mundial sobre la Educación”, aboga por la formación integral que apunte a cualificar al profesional para intervenir en situaciones complejas, afrontar la competitividad, desarrollar tareas en equipos de trabajo y asumir las características cambiantes del contexto.

De igual modo, según la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, la formación integral implica competencias para que el docente integre elementos que contribuyen al desarrollo de su personalidad y profesionalismo, a saber: saberes teóricos y prácticos, con saberes tradicionales y locales, con la ciencia y la tecnología de vanguardia (UNESCO, 1998).

El Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), establece competencias para el docente que apuntan a la formación integral: “Los profesores deberán entender la

diversidad de los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos y crear entornos de aprendizaje estimulantes y participativos” (numeral 70). De igual modo, la formación integral del docente responde a los principios curriculares de integralidad (CNC, 2002).

Asimismo, se requieren competencias que apunten a vincular el estudio y el trabajo (Rodríguez y Santa Cruz, 1980; Rodríguez, 2005; Rodríguez, 2007), para coadyuvar a la formación de la persona docente en su totalidad. Del mismo modo, los lineamientos internacionales establecen, de manera reiterativa, la necesidad de vincular la educación y el trabajo. Así, se exigen competencias para articular la formación con los problemas sociales y ámbito laboral, para solucionar los problemas (UNESCO, 1998). Igualmente, el docente debe desarrollar competencias con vistas a contribuir en la producción de conocimientos, desde la articulación educación, ciencia y tecnología, para el desarrollo humano y de la nación (UNESCO, 2000).

Desde la perspectiva de la docencia como trabajo, se “requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan esa dimensión de la práctica” (Pogré, 2006, p. 3).

Adicionalmente, se exige la competencia para aprender a aprender, en el marco de la educación permanente (CRES, 2008), como fundamento para la formación integral del docente.

Conforme los lineamientos de la Conferencia Regional de la Educación Superior (UNESCO, 1996), el docente requiere formación integral, para que a su vez el pueda ofrecerla en su ejercicio profesional, lo que es particularmente importante, en el caso del sistema educativo Bolivariano, en virtud que éste enfatiza la formación integral

h) Pedagogía Crítica fundamento y eje teórico-práctico.

La formación del docente en la pedagogía crítica como fundamento y eje teórico-práctico supone que, “una reforma de la educación ciudadana incluye una reforma de los educadores también; ésta es una tarea política cuyo propósito es hacer de los

educadores ciudadanos mejor informados y agentes efectivos para la transformación de la sociedad global” (Giroux, 1999, p. 247).

La pedagogía crítica implica otros roles para el docente en formación, diferentes de los establecidos por la educación tradicional. Así, en palabras de Giroux (op. cit.), el concepto de educador radical apunta a que la interacción entre la teoría y la práctica se genera en el intercambio entre los diversos grupos (maestros, familia, comunidad), entre sus ideas para determinar un modo de práctica que les beneficie. Para ello, el docente requiere competencias para desarrollar la racionalidad emancipatoria, la cual según Giroux (op. cit.),

está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. [...], como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar acerca y reconstruir su propia génesis histórica, es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo. (p.241)

En tal sentido, la formación del docente exige competencias para desarrollar la concientización mediante la reflexión y la crítica en la acción, en comunidad, con vistas a la libertad del ser humano, así como a la comprensión y transformación del mundo (Freire, 1976, 1998).

En esta línea se ubica su necesaria participación en la educación problematizadora como proyecto pedagógico político, que apunta a la toma de conciencia acerca de sus subjetividades y de los elementos ideológicos subyacentes en la realidad, con vistas a instituir la relación teoría-práctica. Ello supone “un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica” (Freire, 1998, p.92).

La formación en pedagogía crítica como fundamento y eje teórico-práctico, supone que el docente comprenda según McLaren (1997),

la pedagogía crítica como política cultural defiende una forma de teoría y de aplicación del currículum que enfatiza lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza.

Así, defiende una intersección fundamental entre teorización social y curricular. (p.54)

Asimismo, implica que el docente desarrolle competencias “para examinar, desmantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado?. ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar? (McLaren, op. cit., p. 54).

En síntesis, en opinión de (Calzadilla, 2006), “La Universidad Pedagógica debe invitar a la revisión de la educación del sujeto histórico para la construcción del pedagogo crítico y reflexivo sobre el ethos cultural, donde el conocimiento de lo regional es la entrada a la universalidad del docente histórico” (p.269).

i) Investigación-acción para vincular teoría y práctica.

La formación en la investigación-acción (Elliot, 1990; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1998) supone entender que parte del conocimiento que utilizan los docentes para resolver los problemas en el aula, se originan en su experiencia (Tenti, 2005). Esto significa que la formación docente inicial requiere contemplar competencias que propicien la producción, la sistematización y la difusión de este conocimiento, por parte del docente para coadyuvar a la relación entre la teoría y la práctica. Esta perspectiva, favorece la capacidad de proponer hipótesis de trabajo que el docente, en formación y en su ejercicio profesional, prueba mediante la práctica pedagógica, confrontando teorías, tradiciones y creencias (Stenhouse, 1987).

El docente investigador “no se deja vencer por la rutina, se aleja de los estereotipos, desarrolla principios de procedimientos para orientar las actividades de aprendizaje, asume las teorías y la planificación de la enseñanza como hipótesis en busca de validación práctica” (Rodríguez, 2007, p.21). Para fortalecer estas competencias es conveniente asumir una planificación de las prácticas docentes “que facilite la investigación para la mejora y profundice en la formación de profesionales reflexivos” (Rodríguez, op. cit., p. 25).

Esto significa que el docente debe prepararse para concretar en su ejercicio profesional, que “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. [...]. Enseñar no existe sin aprender y viceversa, [...]” (Freire, 1998, p.24). Enfoque corroborado por Marcelo (2002), al aseverar que “hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos” (p.3).

De manera que, el educando en su formación inicial y permanente, debe asumirse en su doble rol como investigador docente, pues la docencia y la investigación son inseparables y constituyen prácticas que favorecen la producción de conocimientos (Freire, op. cit.), así como “una interrelación teoría-práctica, cuyo propósito es el mejoramiento educativo, en un proceso espiral ascendente” (Hernández, 2000, p.9). Es por ello que desde de la perspectiva de Hernández (op. cit.), se requiere formar el docente bajo el enfoque de la integración de equipos o círculos de investigación-acción fundamentada en una posición crítica de la educación. Estos equipos,

deberán generar comprensión y una posición clara acerca del papel que cumple y el que debe cumplir la educación en la sociedad; comprender su función política e ideológica y participar en la definición y en acciones orientadas a alcanza un proyecto político alternativo a la situación actual. (p.8)

j) Formación pedagógica, supone competencias para aprender, producir y aplicar el saber pedagógico en su práctica cotidiana como educador. El saber pedagógico se define como “aquello que es necesario para educar y más específicamente para enseñar en contextos determinados, [...]” (Avalos, s.f., p. 9).

La formación inicial supone el desarrollo de competencias para que el educando entienda a la pedagogía “como la ciencia de la educación y no como la simple aplicación de conocimientos generados en otras disciplinas” (Rodríguez, 2007, p.21). Esta concepción de la formación conlleva competencias para que el docente enseñe con un enfoque integrador, interdisciplinario, así como para que se imparta integrando contenidos y la relación teoría-práctica (Avalos, s.f.).

La autora precitada considera que la formación pedagógica del docente requiere el conocimiento de áreas para poder enseñar aspectos como los siguientes: conocer los alumnos a los cuales enseña; comprender los procesos de aprendizaje; comprender el contexto donde está inserto el estudiante y el currículum; conocer el contexto educacional y las experiencias educacionales relevantes; comprender cómo organiza el trabajo en el aula y en la escuela; aprender a investigar la práctica docente. Asimismo, según Avalos (op.cit.), es necesario:

integrar, en la mejor forma posible, el saber pedagógico, los conocimientos pedagógicos de la disciplina y el saber disciplinario en torno a situaciones educativas reales antes y sobre todo durante los períodos de prácticas o experiencias de enseñanza en aula. (p.9)

Shulman (2005), propone una idea de la enseñanza que hace énfasis en: “la comprensión y el razonamiento, la transformación y la reflexión” (p.1) y su implicación en la formación del docente.

El docente requiere competencias para la transformación de su conocimiento de la disciplina, en una forma de conocimiento que pueda ser asumida por el estudiante y aplicada para la enseñanza y esto es objeto de estudio de la pedagogía. Dicha transformación exige conocimiento de: a) Contenido, lo sintáctico y la sintaxis de la disciplina; b) Los aprendizajes y del aprendizaje; c) Currículum; d) Contexto; f) fines y objetivos; g) La acción didáctica; h) Didáctica de la materia. Es decir, requiere conocimientos y habilidades para transformar su conocimiento de la materia en representaciones didácticas (Grossman Wilson & Shulman, 2005), lo que compete a la pedagogía.

La formación docente inicial requiere contemplar competencias que propicien la producción, la sistematización y la difusión de este conocimiento, por parte del docente (Zeichner, 1993), para coadyuvar al desarrollo de la pedagogía nacional y latinoamericana, tarea que favorece la pedagogía crítica para coadyuvar a la emancipación de teorías pedagógicas que pudieran no responder al contexto de la

educación venezolana, así como de prácticas que no son coherentes con el propósito de la formación.

2. Interdisciplinariedad

Esta necesidad agrupa las necesidades en el corto plazo que se mencionan a continuación:

- a.** Formación en y para la interdisciplinariedad.
- b.** Asumir cambios en el conocimiento.
- c.** Búsqueda de información y resolución de problemas.

a) Formación en y para la interdisciplinariedad.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), recomienda asumir un enfoque interdisciplinario en los diseños curriculares. Los documentos nacionales alusivos a: Currículo Básico Nacional de Educación Inicial (MED, 2002); La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones (MED, 2004a); Escuelas Técnicas Robinsonianas (MED, 2004b); Plan Liceo Bolivariano, Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano (MED, 2004c); Escuelas Bolivarianas, Bases conceptuales y operacionales (MED, s.f.); Planificación educativa en el séptimo grado bolivariano (MED, s.f.), prescriben la metodología interdisciplinaria. Por estas razones, la formación inicial del docente demanda competencias para la integración de las disciplinas con un enfoque interdisciplinario.

Se requiere formar en o con la interdisciplinariedad (Polo, 2003), es decir, con un enfoque interdisciplinario, con vistas a que el egresado asuma la experiencia y desarrolle la competencia, desde su propia práctica y MEDIANTE el modelaje del formador de formadores, pues, a decir de Torres (2000), la interdisciplinariedad se perfecciona en la práctica en medio de las experiencias de trabajo en equipo. Ello implica conocimientos, actitudes y comportamientos que apuntan a integrar

disciplinas; utilizar diversos espacios, además del aula, para desarrollar el aprendizaje y la enseñanza; establecer relaciones con el mundo real; realizar trabajo colaborativo y por proyectos o temas generadores; asumir la racionalidad dialéctica, dialógica, reflexiva y crítica (Mora, 2005a, 2005b, 2005c).

El docente en formación requiere desarrollar competencias para alcanzar la comprensión de cómo se produce y transforma el conocimiento, así como la ética inherente a estos procesos (Morin, 2005). Asimismo, esta competencia relaciones entre el todo y las partes y viceversa, de manera dialéctica y dialógica, así como integrar las ciencias, las humanidades, la tecnología, el arte, con una visión de complementariedad y totalidad (Morin, 1984,2001). A su vez, el docente ha de orientar al estudiante en este enfoque para producir sus propios conocimientos en conexión con el contexto

Para la aplicación del enfoque interdisciplinario, el docente necesita desarrollar la comprensión de nuevos esquemas cognitivos, con vistas a la constitución de concepciones organizadoras, que contribuyen a articular los dominios disciplinares en un sistema teórico común (Morin, 2003).

La formación inicial exige competencias para el conocimiento de las estructuras y el método de las disciplinas, con vistas a generar la interconexión entre ellas. Por cuanto, se requieren “criterios de flexibilidad y apertura académica referidos al enfoque y profundidad en la estructura cognoscitiva de las disciplinas, a las conexiones con otros campos del saber, y con problemas o situaciones del mundo exterior” (Barreto, 1998, p. 86).

El docente requiere competencias para aplicar, en su interrelación didáctica, diversos métodos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, entre los más apropiados para la didáctica interdisciplinar, según Mora (2005d), se mencionan los siguientes:

- 1) Trabajo por estaciones;
- 2) Aprendizaje y enseñanza a través de talleres y laboratorios;
- 3) Resolución de problemas;
- 4) El método por proyectos;
- 5) Aplicaciones y su proceso de modelación;
- y 6) Aprendizaje y enseñanza mediante

la investigación. Esta última estrategia, según nuestro punto de vista, podría contener a las anteriores [...]. (p.109)

Los programas de formación docente deben favorecer el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para que el educando comprenda que “a nivel epistemológico se asume el carácter interdisciplinar pues muchas áreas del conocimiento utilizan métodos de otras y se vislumbra la creación de teorías unificadoras que permitan abordar la complejidad del conocimiento” (Barreto, 1998, p.83). Ello conlleva competencias para estudiar la realidad con un enfoque interdisciplinario, en la búsqueda de solucionar problemas educativos y sociales. En esta dirección, Barreto (1998), sostiene que “desde un enfoque socio-comunitario los problemas educativos ya no pueden ser resueltos en forma aislada, en consecuencia el rol que asuman estudiante y docente como ciudadanos es inaplazable” (p.83).

Se requieren competencias para la “dialogicidad, la comunicación, la intersubjetividad, el uso de los lenguajes de las diferentes ciencias se hace imperativo” (Ruíz y Peña, 2006, p. 52).

Por lo antes señalado, la formación apunta a profesionales integrales con competencias para aplicar el enfoque interdisciplinario, tal como lo expone en sus lineamientos la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007).

La formación inicial debe contribuir al desarrollo de competencias para vincular la práctica a la investigación, con vistas a aplicar la interdisciplinariedad. Así, Hernández (2000), refiere opciones complementarias entre sí para la formación docente, a saber: la investigación de la práctica docente y la integración de equipos de investigación. Sobre esta base, sostiene que el docente requiere:

un amplio dominio de las disciplinas que se van a enseñar, concebidas no como conjuntos de conocimientos aislados y acabados, sino conocimientos que forman parte de un todo, que es la realidad, que se construyen de manera constante, por lo tanto, los métodos de conocimiento y de investigación deben incorporarse a los procesos de formación de docentes. El desarrollo de las disciplinas debe vincularse con los problemas relevantes, [...]. (p.4)

Asumir la interdisciplinariedad en los programas de formación docente implica formar el docente para la investigación tomando en cuenta el planteamiento de Gadotti (s.f.), donde se considera que,

la acción pedagógica, usando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, requiere, [...]. Educadores capaces de elaborar programas y métodos para enseñar y aprender, siendo competentes para insertar la escuela en la comunidad. El objetivo, [...] es experimentar la realidad global auténtica que está inscrita en las experiencias diarias del estudiante, el educador y la comunidad, [...]. (p.11)

De esta manera, se exige la competencia del docente para construir el currículum interdisciplinario, con participación crítica de los actores (docentes, estudiantes, comunidad, familia), vinculando la práctica y la investigación.

Mora (2005), propugna la formación interdisciplinaria de los (as) docentes, con énfasis en la formación crítica y política” (p.106). Para ello, afirma que se requiere desarrollar “la cultura del aprendizaje y enseñanza, dentro de una disciplina científica en particular, pero esencialmente desde la concepción interdisciplinaria, orientada en la investigación, [...]” (p.109).

b) Asumir cambios en el conocimiento.

Tomando en cuenta los escenarios de la sociedad del conocimiento, los programas de formación docente requieren favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales como las que se mencionan a continuación: flexibilidad, aceptación de la inteligencia social, el trabajo colectivo (Avalos, s.f.). En esta dirección, la autora precitada considera que es necesario un enfoque de la formación:

que se refiere al proceso personal de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar. (p.7)

Ello implica favorecer en la formación inicial del docente la posibilidad de indagar y cambiar sus esquemas interpretativos (conocimientos, creencias, ideas previas) y rehacer sus percepciones previas acerca del rol docente que aprendió en el transcurso de su formación. Esto supone un proceso de comprensión, como base del aprendizaje, mediante la integración de lo cognitivo, lo afectivo, lo estético y lo ético. Todo ello conlleva aprender a enseñar como tarea fundamental del docente.

La formación docente inicial ha de impulsar la producción de conocimiento en un contexto interdisciplinario (como tránsito hacia lo transdisciplinario) tomando en cuenta que el nuevo modo de producir conocimiento incide en qué, cómo se produce y organiza (Gibbons, 1997). Esto conlleva a reflexión, investigación, innovación y trabajo colaborativo por parte del docente, en el contexto de su práctica pedagógica para producir conocimiento pedagógico y responder a las necesidades educativas y sociales.

La Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), propone para la formación profesional, favorecer el uso social del conocimiento.

Los escenarios del tercer milenio conllevan a un replanteamiento de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Ello implica, en palabras de Marcelo (2002), que:

el papel del profesor debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, impulsa a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.
(p.17)

Los cambios, entonces, han de apuntar a: la comprensión de lo que se aprende; aprender a aprender y el liderazgo para la innovación porque “el compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los profesores que se preparan para entrar a la profesión” (Marcelo, op. cit., p. 18).

En el marco de los lineamientos de la Conferencia Regional de Educación (UNESCO, 1996), la formación del docente exige competencias que apunten a asumir el conocimiento como un bien social de servicio público.

Por su parte, el Foro Mundial de Educación (UNESCO, 2000), establece competencias en las cuales se considera que:

Será preciso establecer estrategias bien definidas y más imaginativas para encontrar, atraer, formar y retener a buenos profesores. Esas estrategias deberán abordar el nuevo papel del docente para preparar al alumno a una nueva economía basada en el saber y movida por la tecnología” (numeral 70).

El actual proceso de constitución de sociedades del conocimiento (Dridikson, 2008, p. 34), requiere que el docente desarrolle competencias para la producción de conocimientos y saberes,

[...] desde la perspectiva de generar una base social de aprendizajes, de habilidades y capacidades que atiendan tanto a la explosión e irradiación con la que se presenta el conocimiento moderno, con sus articulaciones tecnológicas, con la vigencia de la autenticidad de un pensamiento latinoamericano moderno articulado a sus raíces, a sus identidades y a su pluralidad inédita, como una respuesta idónea y pertinente a sus reclamos ancestrales y a lo que tiene que hacer frente a su futuro. (p.36)

c) Búsqueda de información y resolución de problemas.

La formación docente del siglo XXI, demanda competencias para moverse de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, pues en palabras de Freire (1998), “Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (p. 83).

En la formación inicial requiere potenciar la competencia para que los docentes “se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para plantearlas a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (Tünnermann, 2008, p.2).

Las demandas del siglo XXI, exigen que el profesional de la docencia debe “prepararse para trabajar en un ambiente cambiante e impredecible, donde el conocimiento se construye desde diferentes fuentes y perspectivas”(Marcelo, 2002,p.16).

La Comisión Nacional de Currículo (2002, 2007), propone competencias básicas que apuntan a la búsqueda de información significativa y relevante de la cultura y el área laboral, la adaptación a nuevas y cambiantes situaciones, la resolución de problemas, así como el desarrollo de la ciudadanía, para la toma de decisiones sustentada. Así mismo, plantea favorecer en la formación las opciones creativas para solucionar problemas, así como la formación de sujetos innovadores.

4.3. Momento prospectivo

En este apartado de la aproximación a la fundamentación curricular del diseño curricular formación del docente se abordaron las necesidades de formación para la carrera docente con visión prospectiva, a partir del diagnóstico realizado en apartados anteriores y sobre la base de la precedente caracterización del contexto actual histórico, educativo, social, económico, político, así como de los cambios que se esperan a la luz de la globalización, la mundialización, los avances científicos y tecnológicos.

Asimismo, las necesidades de formación prospectivas apuntan a satisfacer las demandas sociales y reflejan las tendencias y calificaciones que exige la profesión docente a futuro para el siglo XXI, según los planteamientos de la teoría, las investigaciones y los lineamientos nacionales e internacionales. Se subraya que aún cuando se consideró la situación internacional, en esta investigación prevaleció el contexto nacional, por cuanto la factibilidad del proyecto de formación se asocia a las condiciones sociales, culturales y económicas donde se concretiza.

El diseño curricular debe concebirse, planificarse en el y para el presente, al mismo tiempo, para el mañana con visión prospectiva, con vistas a avizorar los

cambios, las tendencias que se requieren considerar para prever las necesidades de formación para el futuro inminente. Se trata de considerar de manera reflexiva y consciente las condiciones actuales, así como las expectativas e intereses y necesidades para delinear el futuro que se aspira. De modo que, la prospectiva comporta una reflexión y una acción anticipatoria para configurar escenarios alternativos, con vistas a vislumbrar y construir respuestas a las demandas que se proyectan para el futuro.

La prospectiva se ha constituido en un requerimiento en el marco de los lineamientos internacionales para la formación. Así, de manera reiterativa, la UNESCO/IESALC (2008), en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible, propone en palabras de Tünnermann (2008b), que “la educación superior debe resueltamente asumir la función prospectiva como parte de su quehacer y del compromiso con su sociedad, a la cual debe proponer escenarios alternativos para su futuro desarrollo” (p.3).

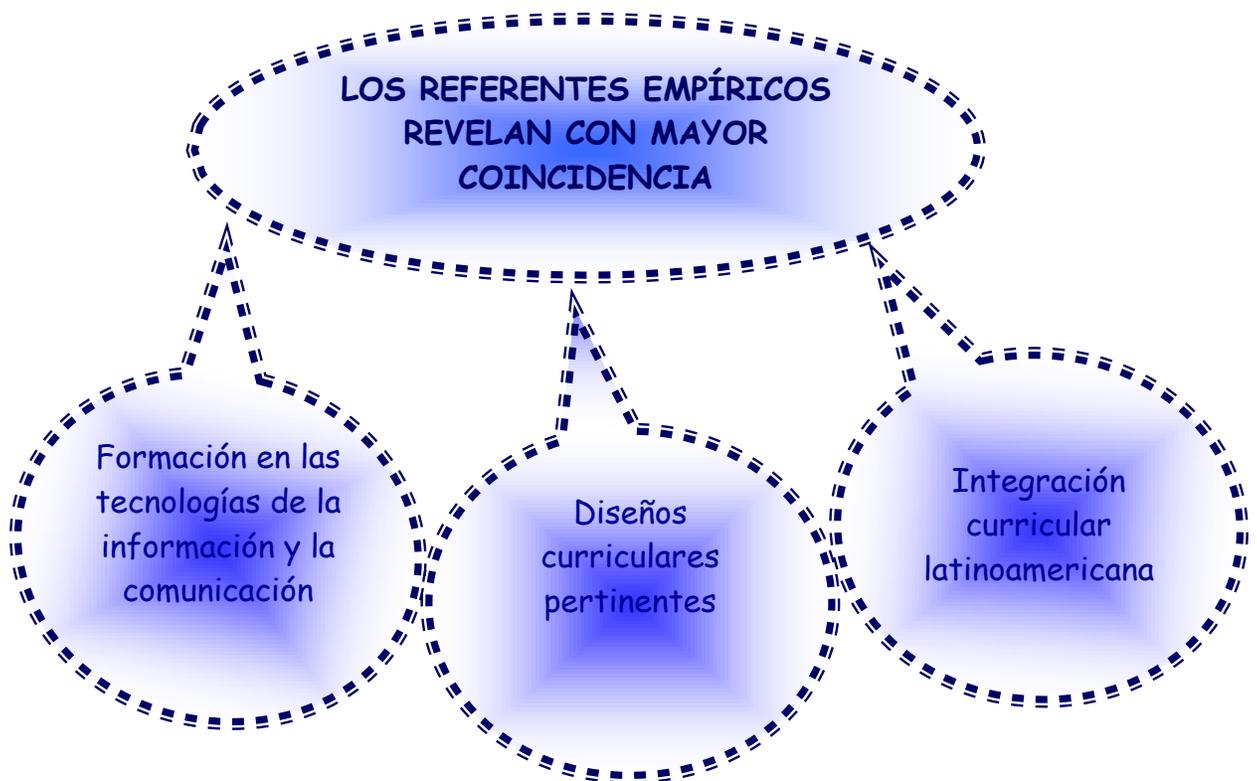
De igual modo, que en el momento vigente precedente, en el momento prospectivo se contrastaron los referentes empíricos derivados de la consulta a los docentes de la UPEL y los especialistas y de la teoría sustantiva generada, con las investigaciones, las teorías y los documentos pertinentes.

4.3.1. Necesidades de formación prospectivas.

De las necesidades de formación prospectivas generadas en los referentes empíricos, se seleccionaron aquellas con mayores coincidencias entre los informantes, siendo éstas las siguientes: a) Formación en las tecnologías de la información y la comunicación; b) Diseños curriculares pertinentes; c) Integración curricular latinoamericana. A continuación se muestran estas necesidades en el gráfico 22.

GRÁFICO 22

Necesidades de formación Prospectivas



Fuente: Autora

Las necesidades de formación prospectivas están asociadas a la Interdisciplinariedad, lo que revela el requerimiento de los informantes de considerar la Interdisciplinariedad en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación para formar el docente del siglo XXI. Seguidamente, se contrastan las necesidades de formación prospectivas precedentes, con la teoría, las investigaciones y los documentos nacionales e internacionales correspondientes. Estas necesidades vislumbran los cambios requeridos, así como las tendencias y calificaciones a futuro en la formación inicial docente.

a) Formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La formación inicial ante la dinámica de la sociedad del conocimiento, requiere que el docente desarrolle competencias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de aprendizaje y enseñanza, es decir, durante su formación y en su ejercicio profesional. Esta competencia se asume como una tendencia para la calificación del docente.

En esta dirección, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (UNESCO/IESALC, 2008), sostiene en el numeral 8, la importancia de contar con el personal idóneo para el uso de las TIC, el desarrollo de experiencias validadas y el control de calidad, en la búsqueda de hacer de ellas una herramienta positiva en el aprendizaje y la enseñanza. Asimismo, en el numeral 9 afirma que:

Dado que la virtualización de los medios educativos y sus uso intensivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje tenderán a crecer aceleradamente, cobra enorme importancia el papel de la Educación Superior en la formación de personas con juicio crítico y estructuras de pensamiento capaces de transformar la información en conocimiento, para el buen ejercicio de sus profesiones y liderazgo en los sectores público y privado.
(p. 4)

Al reflexionar acerca de un replanteo de las funciones tradicionales del docente y cómo deberían formarse los nuevos profesores, ante los aportes de las tecnologías de la información y la comunicación Marcelo (2000), advierte en relación a la importancia que están cobrando las redes en la formación y desarrollo profesional de los profesores mediante el uso de las TIC, para aprender a lo largo de toda la vida en ambientes de aprendizaje distribuidos y colaborativos, donde unos aprenden de otros, fuera del marco formal institucional. Así, el docente en formación introduciría cambios en la forma de aprender. Se trata, en palabras de Marcelo (2000), de “una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal Una formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar la docencia, [...]” (p.3).

Avalos (s.f.), al plantear los requerimientos para la formación docente en el siglo XXI advierte que:

Si bien se ha dispuesto siempre de una variedad de recursos de aprendizaje, hoy el uso de la computación tanto como fuente de información como a través de sus posibilidades de simulación constituye un arma poderosa para el aprendizaje docente. [...]. Lo importante más que sus uso instrumental es su potencial para generar comprensión sea ofreciendo modelos representativos o induciendo acciones de experimentación o simulaciones variadas de los conceptos que se están enseñando. (p.10)

El informe de la OREALC/UNESCO (2006), plantea que la tendencia en la formación inicial docente en América Latina y Europa, apunta a la utilización de las tecnologías de la información, dado que,

Este enfoque es especialmente útil para ofrecer una formación, [...], dentro del ámbito de formación de docentes, para la formación superior de maestros en servicio. Siguiendo estos planteamientos, dos de los modelos analizados organizan sus enseñanzas a través de una formación semi-presencial como mejor forma de ajustarse a la escasez de tiempo de estudiantes que trabajan (pp. 46-47).

Para promover la innovación curricular, la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), plantea entre otras líneas de acción que deben asumir las Instituciones de Educación Superior (IES), la referida a “fomentar una formación, apoyada en las

TIC” (p. 20). El desarrollo científico y tecnológico apunta a la formación del docente en las tecnologías de la información y la comunicación con una visión innovadora y creativa, con vistas a impulsar su formación inicial, así como mejorar su práctica pedagógica y prepararlo para que aborde de manera colaborativa, con los educandos, la producción y aplicación de conocimientos con criterios críticos, éticos y sociales.

b) Diseños curriculares pertinentes.

La pertinencia de los diseños curriculares ha estado presente reiteradamente en los lineamientos internacionales. Los documentos emanados de la UNESCO develan la pertinencia del currículum asociada a la prospectiva, aspecto que requiere ser considerado por los programas de formación docente. Así, la obra titulada: Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000, la UNESCO (1990) citada por Casarini (2001), alude a la importancia de considerar la prospectiva y la orientación que esta debe tener para la formación y su impacto en la supervivencia de la humanidad y la calidad de la educación, lo cual se advierte en el texto siguiente:

La innovación, la creación, el ocio, el deporte y en general, la formación para edificación de una vida feliz y para el desarrollo de una identidad personal equilibrada, corren el peligro de ser sacrificados. Convendrá, en los próximos años, tratar de mantener, entre los contenidos aquellos que son útiles y necesarios para la adquisición del conocimiento, los que mejor preparen para vivir en un mundo caracterizado por la evolución de las técnicas, el desarrollo de la información y de los medios de comunicación. De un modo general, los contenidos susceptibles de desarrollar la capacidad de anticipar e innovar, cualidades esenciales para sobrevivir en un mundo todavía desconocido y que para hacerlo más humano deberían tener la prioridad. (p.44)

La función prospectiva en el plano curricular se ratifica en la Conferencia de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996); así como en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior

(UNESCO, 1998); en el Plan de Acción para Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 1998); y más recientemente en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible (UNESCO/IESALC, 2008). Sobre esta base, se considera en esta investigación la importancia de proponer necesidades de formación prospectivas alternativas que aseguren la pertinencia, la calidad y la flexibilidad del currículum para la formación docente del siglo XXI.

En esta dirección, la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/CRESALC, 1996), planteó la necesidad de analizar la pertinencia de la currícula de las IES, “para apreciar hasta donde cumplen con la pertinencia social, para lo cual recomendó redefinir las relaciones entre educación superior, estado, sectores productivos, los otros niveles del sistema educativo y la sociedad civil, priorizando los sectores sociales más desfavorecidos” (Tünnermann, 2008b, p.2). De modo que, el currículum de formación docente apunta en esta dirección para construir escenarios alternativos, con vistas a su contribución al desarrollo nacional, así como a colaborar en lo concerniente a la demanda y mejora de los otros niveles del sistema educativo. Este escenario permanece como tendencia en este momento del contexto del siglo XXI.

La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible, UNESCO/IESALC (2008), teniendo en cuenta la integración regional y los cambios en el contexto global, se propone crear un escenario que apunta a reforzar el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y la pertinencia, así como la autonomía de las instituciones. Desde esta perspectiva, la formación del docente del siglo XXI debe proyectarse en el marco de los principios y lineamientos emanados de la UNESCO/IESALC (2008), como son:

La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige, [...]; la producción y

transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población. (p.5)

Es decir, la pertinencia del currículum supone que los programas de formación docente requieren favorecer una formación consustanciada con el compromiso social, que apunte a atender a las necesidades humanas con una perspectiva de sustentabilidad. En palabras de UNESCO/IESALC (2008):

Se trata de propiciar un enfoque que apunte a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. (p.6)

Por ello, la formación docente requiere vislumbrar el énfasis en el desarrollo de un ciudadano responsable, comprometido con la solución de las situaciones sociales de la escuela, la comunidad y la sociedad, desde la noción de ciudadanía para la democracia (Freire, 1976, 1997, 2001; Giroux, 1998), como elemento central, "en la lucha por la emancipación individual y social" (Giroux, 1999, p.153). Este abordaje de la formación implica la interconexión entre la educación, la política y la sociedad, con vistas a que el docente como intelectual transformador participe en la generación de los cambios en la escuela, en su práctica pedagógica y la sociedad, con sentido de su propósito moral y político (Giroux, 1990). Esta dirección en la formación prospectiva del docente del siglo XXI requiere considerar la reflexión de (Ovelar, 2001), acerca de que:

el cambio en las instituciones de formación docente exige reafirmar y evidenciar que la enseñanza, la educación, la escolaridad son procesos políticos, que necesitan no sólo de la comprensión teórica, política y crítica sin también de formas alternativas de experiencia y de acción política, en esos espacios que Giroux y McLaren denominan esferas contrapúblicas. (p.232)

De allí la importancia y la proyección de la pedagogía crítica en la formación del docente, pues el proyecto de formación docente requiere insertarse en el proyecto político, social y cultural, que se aspira desarrollar para la transformación de la nación. En este contexto, la pedagogía crítica impulsa la formación del docente como sujeto histórico, social y crítico para su transformación individual y de la sociedad, lo que hace posible su participación activa y democrática en la construcción teórica y práctica del hecho pedagógico en la cotidianidad de la vida escolar. Por lo anterior, coincidimos entonces, con Ovelar (2001), en que:

la pedagogía crítica nos suministra a educadores y educandos un marco de referencia teórico que nos invita a conjugar teoría, experiencias y creatividad, que permite articular conceptos, percepciones y experiencias para obtener explicaciones que ilustren los procesos teóricos y prácticos educativos, y que nos impulsa a contribuir con una acción transformadora-emancipadora en el ámbito educativo y socio-político. (p.229)

Teniendo en cuenta la concepción social y científica de la profesión docente, los programas de formación docente deben hacer su contribución al desarrollo de la nación. En esta dirección, las tendencias, las calificaciones del docente enfatizan la búsqueda de la calidad de la educación y del bienestar del ser humano (UNESCO/IESALC/CRES, 2008). Ahora bien, en la investigación acerca del docente venezolano frente a su trabajo Ramírez (2005), concluye que se evidencia,

la confluencia en los docentes de Educación Básica, de un trabajo atractivo que llena sus intereses vocacionales y profesionales, y unas condiciones contextuales al trabajo en sí mismo que ha sido fuente de permanente insatisfacción. [...]. El peligro de tal situación se podría traducir en la presencia de un ejército de docentes poco o nada preocupados por la calidad de su propio trabajo. (p.72)

De manera que, para alcanzar la concreción de las tendencias y las calificaciones referidas en el párrafo precedente, es perentorio hacer cambios encaminados a atender a los factores contextuales del trabajo docente (la remuneración, las condiciones de trabajo y los beneficios por la labor realizada), como elemento motivador que favorezca la actuación del docente con una visión prospectiva de la educación y del

ser humano, que exige la permanente preparación y perfeccionamiento de su ser y hacer profesional.

La búsqueda de la calidad de la educación y del bienestar del ser humano anteriormente referida, a su vez, está asociada a las tendencias curriculares aludidas por Ianfrancesco (2004), que destacan la importancia de considerar en la formación que “es a través de las prácticas educativas expresadas en el currículo, que la sociedad asegura su cohesión, continuidad y desarrollo, es decir su unidad, identidad y madurez en el tiempo y en el espacio” (pp.50-51). Esta reflexión deviene en realizar cambios en la educación de educadores individualistas, aislados y egoístas, por la posibilidad de ofrecer alternativas curriculares que apunten a formar al docente en su dimensión trascendental, que lo lleva a un compromiso con los otros seres humanos que hacen vida en la escuela, el trabajo, la comunidad y la sociedad. Ello implica desde la visión prospectiva curricular de Ianfrancesco, op. cit., la formación de:

un hombre nuevo, con nuevos retos y respuestas, un hombre sensible, interesado por la suerte de la familia y la comunidad, por la problemática de la colectividad, por las dificultades de los individuos y de los grupos sociales, interesado y preocupado por las crisis que azotan nuestro país y dispuesto a contribuir con su aporte reflexivo y solidario a disminuir los males que afectan a la sociedad que él construye con su acción participativa. (p. 53)

Asimismo, la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la educación superior, así como la diversidad cultural constituyen un desafío que deben asumir los programas de formación docente, lo que implica formar el docente en espacios que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad, el diálogo de saberes, los diferentes valores y modos de aprendizaje, con miras a construir una sociedad más justa y equitativa. En esta dirección, la UNESCO/IESALC (2008), prevé como lineamientos que “el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” (p.3).

Esta tendencia de la formación conlleva que las instituciones formadoras de docentes requieren promover la construcción colectiva de un currículum caracterizado por la pertinencia, como referente crítico y cuestionador de la discriminación étnica, social, cultural, económica, de género, que permanece en los espacios educativos y sociales, para abrirse a la formación de un docente comprometido con su práctica social para impulsar el respeto a la dignidad humana, la tolerancia, los derechos humanos, el reconocimiento del pluralismo y la diferencia, el cultivo de la democracia, el valor de complementar la diversas culturas para enriquecer la vida y el trabajo en comunidad, en sociedad, con una visión de unidad y fraternidad.

Esta perspectiva es relevante en el caso de la sociedad venezolana, pues está conformada por raíces indígenas, europeas y africanas. Aunado a ello, se erigen cada vez con más fuerza los vientos de la mundialización y la globalización que impregnan la cultura y el currículum venezolanos de una marcada homogenización cultural. Por ello, los programas de formación requieren apuntar al rescate de la identidad cultural nacional y regional. Por lo antes expuesto, en coincidencia con Magendzo (s.f.), es fundamental que los programas de formación docente formen para la democracia, a la cual “se suma el movimiento de la pedagogía y la práctica crítica que intenta, en última instancia, romper con los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales y culturales y de inequidad a las que la educación ha contribuido históricamente” (p.276).

La Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007: 20), reflexiona acerca de que “los procesos de formación se demarcan de la propuesta curricular” y subraya la importancia de promover la cultura innovadora en los docentes y estudiantes, por lo cual se demanda: “Estar en la búsqueda continua de pertinencia local y global en los procesos educativos a través de desarrollo de currícula que consideren el papel del conocimiento y su uso social” (p.20). De manera que, se asocia la innovación curricular a la consecución de la pertinencia del currículum.

En la misma línea, las investigaciones analizadas en el informe de la OREALC/UNESCO (2006), asocian las innovaciones a las tendencias en la

formación inicial docente, como búsqueda de la adecuación del currículum a las demandas de los escenarios prospectivos. Desde esta perspectiva, los programas de formación docente requieren asumir las experiencias innovadoras para la formación docente inicial como “aportes innovadores que pudieren considerarse como tendencias o líneas de trabajo para el futuro” (p.29). Se mencionan seguidamente, seis aportes relevantes desarrollados en América Latina y Europa, contenidos en el referido documento que requieren ser considerados en los programas de formación:

1. El desarrollo de competencias como elemento superador de los contenidos.
2. La interrelación teoría-práctica en la formación inicial de docentes.
 - 2.1. Una relación dialéctica entre teoría y práctica
 - 2.2. Distribución temporal de las prácticas profesionales
 - 2.3. Prácticas profesionales en contextos diferentes
 - 2.4. Prácticas de calidad
 - 2.5. Prácticas con mucho peso en el currículum
3. La investigación como factor clave
4. Una visión transdisciplinar de la formación
5. Combinación de una formación generalista con la especializada
6. Ofertas abiertas basadas en la utilización de las tecnologías de la información.

(p.29)

Las tendencias referidas en el párrafo precedente guardan similitud y de alguna manera están presentes en la propuesta de la fundamentación curricular del proyecto de formación del docente en la UPEL que se aborda en esta investigación, en virtud de que la pedagogía crítica y la interdisciplinariedad que se proponen para los programas de formación docente favorecen tales tendencias.

En el estudio comparado de la educación superior a nivel mundial López (2005), analiza las tendencias en lo que el denomina “el nuevo currículum”, asociándolas a las innovaciones que se generan y avizoran en el ámbito de la formación. Así, el autor sostiene que,

La innovación se implementa principalmente a través de dos procesos independientes: la reforma curricular y el uso de las TIC. La reforma del currículum, con el apoyo de las TIC, se enfoca hacia la adquisición de nuevas competencias y habilidades (aprender a aprender, y aprender a emprender) en vez de la memorización de datos y hechos. (p.22)

En cuanto a la dirección de los cambios en el currículum Marcelo (2002), advierte acerca de los planteamientos donde hay coincidencia respecto de los cambios necesarios aludidos por Chapman (1996 citado en Marcelo, 2002), a quien cita en los términos siguientes: “la necesidad de entender que los profesores tienen una gran responsabilidad en dar respuesta a las nuevas demandas sociales generadas por los cambios, [...]” (p.43), aspectos que requieren se considerados los programas de formación docente.

Ante la complejidad del contexto mundial y nacional, la Comisión Nacional de Currículo (CNC, 2007), advierte “ciertas constantes para la orientación de los cambios en las IES” (p.17), que los programas de formación docente requieren considerar, entre otros se mencionan los siguientes:

- Puntualización de la relevancia social y pertinencia de los conocimientos que se generen y transmitan, vinculando los mundo de la educación superior y el trabajo.
- Formación de profesionales con saberes básicos sólidos y con competencias que les permitan ir adaptándose a los cambios tecnológicos, profundizando su especialización a lo largo de la vida laboral.
- Promoción de la equidad y la igualdad de oportunidades tanto para el ingreso como para mantenerse en el recorrido de su carrera.
- Fortalecimiento de la capacidad de innovación de los programas y de gestión de las instituciones e incorporación de tecnologías modernas en la enseñanza.
- Formación en valores y para una ciudadanía responsable” (pp. 17-18).

Desde la perspectiva de Morin (1984), los programas de formación docente requieren considerar la tendencia a un modo de conocimiento soportado en el

pensamiento complejo para alcanzar la aprehensión de los objetos en sus relaciones entre el todo y las partes, en su contexto, su multidimensionalidad y su complejidad. Esta tendencia en la formación y la investigación es refrendada por López (2005), al referirse al “pensamiento complejo”, así como a integración de las ciencias y las humanidades.

Ahora bien, es fundamental considerar que el paradigma del conocimiento complejo conlleva a que los programas de formación docente deben tener en cuenta el valor social del conocimiento y su uso para el bienestar social y económico de la nación y del mundo. Por ello, Didriksson (2008), sostiene que “Actualmente se debe pensar en desplegar una nueva función sustantiva más la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad, en particular hacia los actores sociales y económicos reales cuyo papel se relaciona directamente con el uso y la explotación del conocimiento” (p.2). Esta nueva función implica favorecer la formación de un docente con competencias específicas para adaptar el conocimiento producido y transferido para su uso social y económico.

Es evidente que los programas de formación docente deben contribuir para favorecer el liderazgo de los actores y protagonistas del currículum (docentes, estudiantes, directivos, comunidad) pues este será el generador de los cambios, las transformaciones y las innovaciones en el currículum, en la universidad y por ende, en la sociedad.

c) Integración curricular latinoamericana

Ante el contexto de mundialización y globalización que impacta a nuestra nación y el resto de los países de América Latina, se está forjando un proceso de integración en el ámbito económico, político, comercial, científico, tecnológico y educativo, en la búsqueda de intercambios y de la unidad en el continente. Así, surgen el Mercado Común Suramericano (MERCOSUR) y la Unión de Naciones Suramericanas

(UNASUR). En el caso de UNASUR, se configuran cinco ejes centrales en la búsqueda de esa unidad y uno de ellos es la educación.

En esta dirección, desde la perspectiva curricular, se apunta a formular competencias comunes para la formación del docente, como referentes de integración curricular en el ámbito de América Latina. Ello exige considerar el criterio de edificar desde el punto de vista local, nacional, con una mirada internacional, pues se trata de la internacionalización del conocimiento.

La integración curricular demanda a los programas de formación docente asegurar la calidad en el diseño y el desarrollo curricular, así como adecuarlos a las exigencias del contexto internacional y a los avances científicos y tecnológicos. Asimismo, la integración curricular requiere que los programas de formación docente favorezcan el desarrollo de investigación conjunta entre los países de América Latina y el Caribe, como soporte para la producción y la transferencia de conocimientos y tecnología y por ende, para sustentar el desarrollo académico, especialmente si se toma en cuenta los elevados costos de la investigación.

En el marco de la construcción del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES): Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible IESALC/UNESCO (2008), establece lineamientos y principios para la integración regional e internacionalización de la educación que requieren ser considerados por los programas de formación docente. En este sentido, plantea aspectos fundamentales de la integración regional que se mencionan a continuación:

La profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la

conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual. (p.7)

El Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC), permite el conocimiento mutuo entre los sistemas nacionales de educación superior de la región, para canalizar la movilidad académica de los estudiantes, los docentes y los investigadores, lo que requiere ser asumido por los programas de formación docente. Asimismo, se establece acometer el reconocimiento recíproco de estudios, títulos y diplomas, así como “la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región” (p.7). Adicionalmente, se considera la certificación de estudios parciales.

Para potenciar la formación del docente desde una perspectiva de integración regional formulada por la IESALC/UNESCO (2008), se apunta “al fortalecimiento del aprendizaje de lenguas de la región para favorecer una integración regional que incorpore como riqueza la diversidad cultural y el plurilingüismo” (p.7).

IESALC/UNESCO (2008) también impulsa los proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias” (p.7). Por lo antes expuesto, los programas de formación docente requieren considerar que la participación de los estudiantes de la carrera docente, en los referidos proyectos y redes, contribuiría al desarrollo de sus competencias investigativas y por ende, a la calidad de su formación. Se evidencia, entonces, la ratificación de la tendencia a desarrollar el conocimiento mediante la investigación, propugnada en la Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998). Este escenario deviene, a su vez en tendencias como: “generación de conocimientos altamente valorados por la sociedad, internacionalización creciente de la investigación, [...] la innovación como factor principal de la competitividad” (López, 2005, p.24), aspectos que deben tomar en cuenta los programas de formación docente. En el contexto de la integración curricular regional, los programas de formación docente deben considerar que la formación docente del siglo XXI, requiere apuntar a “rescatar en el currículum la identidad cultural de los países, para desde ahí,

abrirse al diálogo, sin prejuicios y desconfianzas, con identidades e idiosincrasias diferentes a las propias” (Magendzo, s.f., p.277), pues en el escenario de la diversidad cultural y la internacionalización de la educación superior, es fundamental reivindicar nuestra identidad cultural como nación.

La tendencia a la internacionalización de la educación, adicionalmente conlleva vislumbrar las posibilidades de búsqueda de competencias comunes en la formación del docente del siglo XXI, con los países de la Unión Europea que los programas de formación docente necesitan favorecer. En esta dirección, el proyecto Tunning (2003), constituye un conjunto de acuerdos que apuntan a la integración de las instituciones de educación superior en lo que se ha denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), mediante convenios acerca de la estructura y los contenidos de la educación. Entre estos convenios, se establecen competencias comunes, que aluden a: a) conocer y comprender, se refiere a lo teórico; b) saber actuar, es decir, lo práctico; c) saber ser, implica los valores en las relaciones sociales. Las competencias representan un conjunto de atributos y el grado de suficiencia con que se desempeñan.

Los programas de formación docente requieren tomar en cuenta la tendencia a “la mundialización de los currículum y el sistema de créditos son instrumentos claves” (p.22), para alcanzar las competencias de aprender a aprender y aprender a emprender según UNESCO (2004 citada en López, 2005). En este escenario de la internacionalización o mundialización, los programas de formación docente requieren “priorizar el desarrollo científico-tecnológico y el fomento de la innovación, de manera de disminuir la brecha que nos separa de las sociedades del conocimiento más avanzadas (Tünnermann, 2008b, p.2).

El debate actual acerca de la internacionalización de la educación, advierte la importancia de tener presente principios como su naturaleza de bien público, su vínculo con la identidad de las naciones, así como la calidad, la pertinencia y la cooperación internacional horizontal. Dias (2008), analiza esta problemática que no se ha adoptado una visión que integre lo social y lo cultural, ante la asunción de la

lógica del mercado, por parte de algunas universidades privadas e incluso públicas, dada la reducción de sus presupuestos. De manera que, transitar hacia la internacionalización en el ámbito del currículum de formación docente, exige tomar en consideración las premisas éticas, la nacionalidad y la visión humanista de la educación.

5. Caracterización pedagógica

En este apartado “la fundamentación debe exponer la línea o enfoque pedagógico que en lo esencial tienda a las vitales transformaciones de la Educación Superior. [...]. Esta etapa constituye la síntesis [...]. Ella subsume todos los aspectos de carácter pedagógico curricular, [...]” (Fernández, 2004, p. 109). En esta dirección, se analiza el enfoque pedagógico que contribuye a impulsar las transformaciones de la formación docente y por ende, de la educación superior, tomando en cuenta las tendencias actuales en cuanto a las corrientes pedagógicas y curriculares y su adecuación a las necesidades del contexto de la nación y de América Latina, donde se inserta el proceso de desarrollo de Venezuela.

La caracterización pedagógica se construyó teniendo en cuenta los aspectos siguientes: los referentes teóricos; los referentes empíricos generados en esta investigación a partir del diagnóstico del diseño curricular de la UPEL y su implementación; los principios teleológicos, axiológicos y epistemológicos que constituyen la doctrina pedagógica del diseño curricular; la caracterización de la carrera en el momento retrospectivo; el momento vigente (mediante el análisis del contexto actual internacional y nacional, los avances científicos y tecnológicos y su impacto en la formación; así como la determinación de las necesidades de formación en el corto plazo); las necesidades de formación prospectivas. Por ello, la caracterización pedagógica subsume la aproximación de la fundamentación curricular del diseño curricular de formación del docente del siglo XXI que nos

ocupa. Seguidamente, se aborda la caracterización pedagógica desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad.

La caracterización pedagógica asume la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el diseño curricular y su implementación para formar el docente del siglo XXI. Desde esta perspectiva, se apropia de la Pedagogía Crítica como fundamento y eje del diseño curricular, en virtud de sus principios: la relación de la teoría y la práctica; la racionalidad crítica, dialéctica; la investigación-acción colaborativa emancipadora; la contextualización; y la finalidad ética. Así, estos principios atraviesan el diseño curricular de la carrera docente, es decir, se aplican en el desarrollo curricular direccionando el proceso de aprendizaje y enseñanza en su cotidianidad y por ende, la formación del profesional de la docencia para favorecer el desarrollo de competencias soportadas en los referidos principios. Asimismo, con base en el Paradigma de la Complejidad, la caracterización que nos ocupa, asume la Interdisciplinariedad como sustento pedagógico para formar el docente que demanda la sociedad del conocimiento de hoy y del futuro.

Los principios de la Pedagogía Crítica contribuyen a desarrollar la Interdisciplinariedad en el proceso de aprendizaje y enseñanza, por cuanto la relación teoría y práctica favorece el aprendizaje (Pizarro, 2003) y propicia la interdisciplinariedad (Rodríguez y Gutiérrez, 1995), lo cual se explica porque se parte de que el conocimiento se sustenta en la relación dialéctica reflexión (teoría), acción (práctica) para alcanzar la praxis (Freire, 1976; Carr y Kemmis, 1988).

Asimismo, para desarrollar la interdisciplinariedad en el currículum de formación docente se considera importante tener en cuenta la fundamentación epistemológica de la Interdisciplinariedad, abordada en apartados precedentes, la cual subraya los aspectos siguientes: 1) El sujeto docente cognoscente forma parte del contexto de la totalidad, está inmerso en sus dinámicas, indeterminaciones e interacciones, se implica en las realidades, al tiempo que las crea; 2) La comprensión de lo humano, lo educativo, lo social, exige el enfoque interdisciplinario para integrar la totalidad de los conocimientos y saberes del ser humano, tomando en consideración

la complejidad, para potenciar el aprendizaje, la enseñanza, la investigación y los modos de incidir en las transformaciones del contexto; 3) El docente participa en el hacer ciencia, atribuyéndole importancia al sentido común, el saber popular, la práctica pedagógica cotidiana, los elementos culturales, para darle sentido y significado social. Asimismo, se entiende que la ciencia de hoy considera los elementos constitutivos de los sistemas con sus cualidades, sus relaciones y sus funciones, es una ciencia universal e integradora; 4) La lógica dialéctica concibe la realidad como un todo y cada una de sus partes están en estrecha relación, en dependencia con otras partes y con la totalidad de la realidad, manteniendo su singularidad. La dialéctica contribuye, entonces, a que el docente alcance la interpenetración de las disciplinas (interdisciplinariedad), integrando y mejorando sus teorías, sus conceptos, sus datos, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantea la educación, la pedagogía y el currículo; 5) Asume la teoría general de sistemas, la cual sostiene que la existencia de propiedades generales a todos los sistemas denota la presencia de similitudes en las estructuras de las ciencias y estos principios sustentan las interconexiones entre diferentes disciplinas desde la totalidad. Esta visión sistémica en la formación del docente, favorece el aprendizaje, la enseñanza y la investigación para aportar soluciones en el ámbito pedagógico, curricular, social y natural; 6) El postulado de complementariedad conlleva a comprender las realidades naturales y sociales desde las ciencias, las tecnologías, el arte, las humanidades, como áreas o modos diferentes y complementarios que conducen a una misma realidad, entendida de manera integrada, completa. Este principio favorece, la interdisciplinariedad en el escenario de los sistemas complejos, para alcanzar la comprensión global de las situaciones pedagógicas y de otro orden.

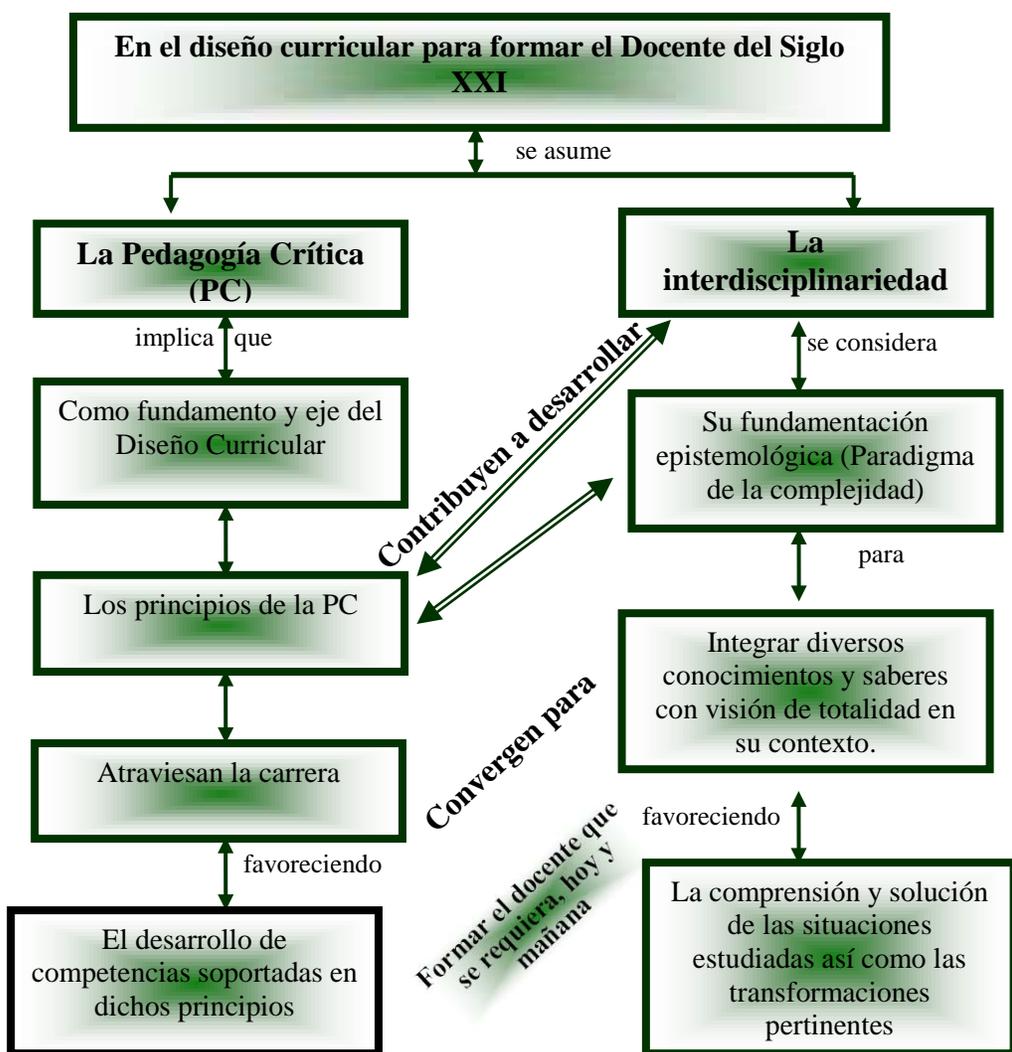
Ambos elementos (principios de la Pedagogía Crítica y fundamentación epistemológica de la Interdisciplinariedad), considerados sustantivos de la caracterización pedagógica que nos ocupa, revelan correlación, convergen y sirven de plataforma teórica, ontológica, axiológica, metodológica y epistemológica, para abordar la formación del docente con un enfoque crítico, reflexivo, dialéctico,

humanista, social, interdisciplinario, con vistas a responder con visión prospectiva a las necesidades actuales institucionales, nacionales, regionales e internacionales.

El gráfico 23 ilustra la caracterización pedagógica que se propone en la aproximación a la fundamentación del diseño curricular para formar el docente del siglo XXI, objeto de este estudio.

GRÁFICO 23

CARACTERIZACIÓN PEDAGÓGICA



Fuente: Autora

Sobre esta base, se considera que el currículum de formación docente fundamentado desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad favorece:

- La formación integral de un ciudadano democrático con competencias para construir día a día la democracia, buscar el bien común, vivir bien y feliz, en armonía con el otro y con el entorno, identificado con su nacionalidad y su universalidad, consciente de su responsabilidad como ser humano y profesional en interrelación con un sistema de valores.

- La relación de la teoría y la práctica para la comprensión de las realidades.

- La vinculación de la formación en las disciplinas, con la formación pedagógica del educando.

- La vinculación de la formación inicial del docente con el ejercicio profesional del egresado y con el contexto donde se desarrolla el currículum.

- La formación de un profesional con competencias para producir y aplicar conocimientos y saberes, en los escenarios de la sociedad del conocimiento, como valor social y utilidad pública para asegurar la pertinencia social; así como preparado para ejercer su papel crítico y transformador de su ser, de su práctica pedagógica y de la sociedad donde se desenvuelve.

- La producción de conocimientos y saberes con una racionalidad crítica, una lógica dialéctica, dialógica, sustentada en la intersubjetividad de los sujetos, con visión sistémica y de complementariedad, para integrar las ciencias, las humanidades, la tecnología, el arte con un enfoque interdisciplinario. La acción pedagógica innovadora y creativa del docente en formación y en su acción laboral, orientada hacia a la solución de los problemas educativos y sociales de escuela, la comunidad y la sociedad, con visión nacional, latinoamericana y mundial.

- La innovación y la investigación orientadas a la producción y la transferencia de conocimientos, hacia el ámbito educativo y social, para responder a sus necesidades como usuarios del conocimiento.

Para la operatividad o concreción de la Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en el currículum de formación docente se proponen alternativas que se mencionan a continuación:

- La investigación-acción colaborativa emancipadora.
- El trabajo con proyectos mediante equipos (docentes, educandos, familia, comunidad), para solucionar problemas educativos, pedagógicos y sociales.
- El trabajo de equipo entre docentes de diversas disciplinas/asignaturas o combinación de ellas, para la planificación, el desarrollo y la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza, con visión crítica e interdisciplinaria.
- Redimensionar las disciplinas/asignaturas en torno a campos de problemas, así como las nuevas áreas del conocimiento actual con un enfoque crítico e interdisciplinario.
- Generar diversos ambientes de aprendizaje, presenciales y virtuales, para potenciar el aprendizaje individual y colectivo, en redes, mediante la aplicación de las TIC, con un pensamiento crítico reflexivo y un conjunto de valores que propicien la ética, la solidaridad, la divergencia, la alteridad, la responsabilidad social, el compromiso profesional, la colaboración, entre otros. Estos aprendizajes y valores deben apuntar al desarrollo de habilidades y capacidades sociales, con la participación de: la comunidad; las instituciones educativas de los diferentes niveles del sistema educativo nacional y regional; los entes gubernamentales y privados; así como de los diversos espacios sociales del país.

Estas alternativas se entienden integradas, en un currículum dinámico, en movimiento y flexible. Se desarrollan en la cotidianidad con la participación crítica y reflexiva de los actores (docentes escolares, estudiantes, familia, comunidad, directivos, docentes e investigadores de las universidades), con un enfoque sistémico (relación del todo y las partes) y teniendo en cuenta la búsqueda de la comprensión de las realidades naturales y sociales como totalidad, en su complejidad para transformarlas.

Algunas consideraciones para la formación crítica e interdisciplinaria

La Pedagogía Crítica ofrece una formación integral, interdisciplinaria, en y para la democracia, orientada a dar respuesta a las problemáticas educativa, social, nacional, regional y mundial, mediante una perspectiva humana de la formación, la transformación de las realidades y la búsqueda de la justicia, la ética y el bienestar del ser humano (Mora, 2008). Como ciencia práctica social, le corresponde a la pedagogía crítica asumir la formación del docente sobre la base de un enfoque interdisciplinario que favorezca la interrelación entre las disciplinas, así como entre las realidades naturales y sociales para solucionar problemas pedagógicos, curriculares y sociales.

Como consecuencia, se requiere asumir la didáctica con un enfoque interdisciplinario. Con este propósito se considera importante entender la necesidad de generar relaciones dialécticas entre las aportaciones de la didáctica general, la didáctica crítica y las didácticas de las ciencias, para establecer las relaciones entre las disciplinas, así como entre ellas y las realidades o “interobjeto” (Fernández, 1994), con vistas a abordar los problemas objeto de conocimiento y su solución en el ámbito pedagógico y social. Esta búsqueda de desarrollo y aplicación de la didáctica con enfoque interdisciplinario es una tendencia en el ámbito de la Pedagogía Crítica, refrendada por diversos autores (Fernández, 1994; Villarini, 1996; Davini, 2000, Mora, 2005, 2008).

Abordar la formación crítica e interdisciplinaria del docente del siglo XXI requiere asumir la Interdisciplinariedad como un enfoque orientado hacia la formación integral, sustentado en los principios de la Pedagogía Crítica y los fundamentos de la Interdisciplinariedad abordados en párrafos precedentes.

Desde esta perspectiva, es necesario establecer interconexiones entre: los objetivos del currículum; los elementos comunes en y entre las asignaturas, estas interconexiones con las diversas realidades naturales y sociales; las competencias que debe desarrollar el docente en formación. Estas interconexiones deben contribuir a

formar el docente que se delinea en el diseño curricular de la carrera docente. Por ello, es importante considerar que el enfoque interdisciplinario del aprendizaje y la enseñanza, según refiere Blanes et. al. (2008):

En su esencia contiene como elementos claves: el conocimiento profundo de las disciplinas, la actividad práctica de las personas que la desarrolla, la cooperación y flexibilidad de análisis, la comunicación, el enriquecimiento colectivo de conocimientos, así como la profundización y solución creativa de los problemas de la enseñanza.(p. 146)

Como consecuencia, el aprendizaje, la enseñanza y la investigación deben apuntar a establecer relación entre la teoría y la práctica; relación entre diversos métodos y estrategias didácticas, así como relaciones cooperativas entre los actores del currículum, con vistas a resolver situaciones de la vida profesional y social.

Con base en las consideraciones precedentes, para la concreción de la formación crítica e interdisciplinaria se propone tomar en consideración la implementación de los elementos que se mencionan a continuación:

a) Los proyectos de aprendizaje y enseñanza, mediante la investigación-acción colaborativa emancipadora: Supone el desarrollo de proyectos de aprendizaje y enseñanza mediante la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1998) colaborativa emancipadora. Ello requiere la participación cooperativa de los docentes involucrados en el desarrollo del currículum (Villarini, 1996; Mora, 2008), formados en diversas disciplinas o combinación de ellas, en un trabajo conjunto con los educandos, la familia y la comunidad para producir interconexiones entre las disciplinas y las diversas realidades. Este literal se aborda de modo más amplio en el apartado posterior.

b) Generar las interconexiones siguientes: las relaciones epistemológicas entre las disciplinas/asignaturas y las relaciones entre las realidades naturales y sociales: Así, según Glez (1990 citada en León, s.f.), “se establecen interrelaciones entre las diferentes asignaturas, que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de

las asignaturas, [...]” (p. 7). Estas interrelaciones se realizan sobre la base de los conceptos, las teorías, los métodos, es decir, de la epistemología que configura cada disciplina/asignatura. Al mismo tiempo, las relaciones en y entre las disciplinas/asignaturas se interconectan con las relaciones generadas entre las realidades naturales y sociales, por cuanto las disciplinas emergen y responden a dichas realidades. Así, por ejemplo, la Medicina como ciencia surge en respuesta a situaciones de salud que irrumpen en la vida del ser humano.

c) La comprensión de la totalidad y la complejidad del mundo, a partir de la producción de las referidas interconexiones: Estas interconexiones conllevan a la comprensión (Perkins, 1996), del mundo en su totalidad y complejidad, con vistas a favorecer en el educando y el educador una apertura hacia nuevas concepciones de los fenómenos y su entorno. Asimismo, contribuyen a la producción de nuevos conocimientos y al enriquecimiento del conocimiento científico. Este abordaje debe realizarse en el marco de la apropiación y producción social del conocimiento para potenciar la innovación social y educativa, con vistas a preparar el docente en formación, para que éste a su vez, favorezca en las generaciones de niños y jóvenes que él educará, “la formación y transición de nuevas generaciones de investigadores y científicos” (OEI, 2009, p.2).

d) El sistema de competencias para alcanzar la referida comprensión: Asimismo, la interdisciplinariedad no se puede circunscribir sólo a la interconexión de las disciplinas, implica diversos nexos interdisciplinarios (Fiallo, 2001), como: hechos, procesos intelectuales, actividad práctica, valores, formas de actuación, los cuales contribuyen a alcanzar una visión integradora para abordar las problemáticas propias del ejercicio docente. Los nexos referidos por León (op. cit.) y Fiallo (op. cit.), se consideran como el sistema de competencias que debe desarrollar el docente en formación con un enfoque interdisciplinario. Para ello, se estima conveniente considerar los aportes de la Neurociencia, así como el empleo de diversos métodos y estrategias didácticas, tomando en cuenta que en el plano de la Didáctica, la

Interdisciplinariedad establece interconexiones entre sus componentes, como son: métodos, medios, formas organizativas y evaluación del aprendizaje.

e) Interrelación dialéctica entre aprendizaje, enseñanza e investigación: Para desarrollar el sistema de competencias (conocimientos, hábitos, habilidades, valores, actitudes, formas de actuación, entre otras), se requiere la interrelación dialéctica entre aprendizaje, enseñanza e investigación a través la implementación de proyectos interdisciplinarios (Gadotti, s.f.; Ianfrancesco, 2004; Mora, 2005, 2008).

f) Aportar soluciones a los problemas pedagógicos, curriculares, sociales y naturales: Sobre la base de las consideraciones precedentes, el educando desarrolla interconexiones entre los campos de problemas seleccionados (con una mirada profesional-social) y las diversas disciplinas científicas, teniendo en cuenta las implicaciones de la Pedagogía en la solución de aquellos, para satisfacer el sentido de la profesión docente y las necesidades sociales implícitas en los problemas. Ello implica considerar las interrelaciones entre los elementos axiológicos involucrados en: la socialización del conocimiento producido y su utilización pública; las ciencias interconectadas; las ciencias interconectadas; la profesión docente; y el proceso aprendizaje y enseñanza.

g) El contexto institucional, escolar, comunitario, nacional, regional e internacional, a partir del cual se generan las interconexiones: Las interconexiones generadas de manera individual y cooperativa por los actores del currículum, deben apuntar a la solución de problemas significativos pedagógicos, curriculares y sociales. Estas soluciones han de responder a las necesidades, los intereses y las particularidades del contexto institucional universitario, escolar, comunitario, nacional, regional e internacional.

Las consideraciones precedentes acerca de la formación crítica e interdisciplinaria se representan en el gráfico 24 que se muestra a continuación.

GRÁFICO 24

Algunas consideraciones para la formación crítica e interdisciplinariedad



Fuente: Autora

Los proyectos de aprendizaje enseñanza y la investigación-acción en la formación crítica e interdisciplinaria

Formar el docente del siglo XXI desde y para la Crítica y la Interdisciplinariedad, entonces, implica la planificación, el desarrollo y la evaluación de proyectos de aprendizaje y enseñanza, fundamentados en los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996), como son: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; así como en las competencias delineadas en el diseño curricular para formar el docente.

Asimismo, se asume el enfoque de Freire para desarrollar el Proyecto Interdisciplinario (Gadotti, s.f.), en virtud de que la orientación focal se orienta a obtener la interdisciplinariedad mediante la relación entre la teoría y la práctica.

En esta dirección, las experiencias cotidianas de los docentes, los estudiantes y la comunidad se experimentan, reflexionan y se problematizan en su contexto y de manera integral e integrada, no fragmentada. Sobre esta base, los docentes en su acción pedagógica elaboran métodos para aprender y enseñar en un proceso dialéctico, donde se integran el conocimiento, la práctica concreta de los participantes, los saberes, el docente, el estudiante, la comunidad y el ambiente, con vistas a formar sujetos sociales. De modo que, en el referido Proyecto “la interdisciplinariedad no es meramente un método pedagógico o una actitud de el/la educador(a). Es requerida por la propia naturaleza del acto pedagógico” (Gadotti, op. cit., p.11). Freire aborda la interdisciplinariedad desde los temas generadores de aprendizaje, actualmente denominados dominios de aprendizaje.

Para desarrollar la formación crítica e interdisciplinaria en la carrera docente se propone como alternativa, la planificación, el desarrollo y la evaluación de proyectos de aprendizaje y enseñanza, mediante el trabajo en equipos, donde participen de manera colaborativa docentes con diversa formación, por ejemplo, en biología, matemática, historia, lengua, entre otros, para planificar e implementar en equipo el proceso aprendizaje enseñanza con visión interdisciplinaria. Cada docente aportará

desde su formación para enriquecer el proyecto de aprendizaje y enseñanza, así se supera el modelo educativo tradicional donde el docente trabaja sólo, como individualidad en su práctica pedagógica.

El trabajo colaborativo y cooperativo de equipos de docentes de diversas disciplinas, favorece la interconexión de las disciplinas y a su vez, contribuye a la actualización permanente del docente, en su (s) disciplina (s) y en otras, respecto del contenido, método, conceptos y teorías de las diversas ciencias, pues no es fácil para un docente formado en una sola disciplina, implementar un proyecto interdisciplinario de formación docente.

Bajo la concepción del aprendizaje y la enseñanza por proyectos se procura la interdisciplinariedad con enfoque crítico en la formación del docente del siglo XXI. Ello supone la interconexión de las disciplinas, para establecer el sentido, el significado y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las realidades naturales y sociales. A su vez, implica la interrelación con el contexto, así como la relación de la teoría y la práctica, a partir de la realidad escolar y la reflexión crítica que realiza el educando de su práctica, en y durante su acción, para generar teoría, probar hipótesis de trabajo, mejorar su práctica y potenciar la comprensión. La relación entre la teoría y la práctica, a partir de la reflexión crítica-acción-reflexión crítica, se asume como proceso continuo y progresivo en el aprendizaje y la enseñanza durante toda la carrera, para alcanzar la interconexión de las disciplinas.

Los proyectos de aprendizaje y enseñanza para desarrollar la formación crítica e interdisciplinaria, están fundamentados en la concepción del docente y el estudiante como sujetos investigadores, opuesta a la transmisión del conocimiento. Como consecuencia, la planificación de tales proyectos ha de estar soportada en la espiral de la investigación-acción emancipadora (Grundy, op. cit.), referida a la reflexión-acción-reflexión-observación para la construcción y reconstrucción de la praxis.

Desde la perspectiva de Rodríguez y Gutiérrez (op. cit.), los “formadores de formadores” requieren comprender el aporte de cada materia o asignatura a la formación del maestro. Por ello, conviene que se desarrolle “un proceso de reflexión

y de toma de decisiones colaborativas acerca del cómo y cuándo integrar en módulos teórico-prácticos interdisciplinarios, al menos, algunas de las más importantes contribuciones de las diversas disciplinas” (p.120). Ello favorece en el educando el establecimiento de relaciones entre las asignaturas que conforman el plan de estudio de la carrera docente, para superar la inquietud tradicional del estudiante respecto de para qué debe cursar determinada (s) materia (s).

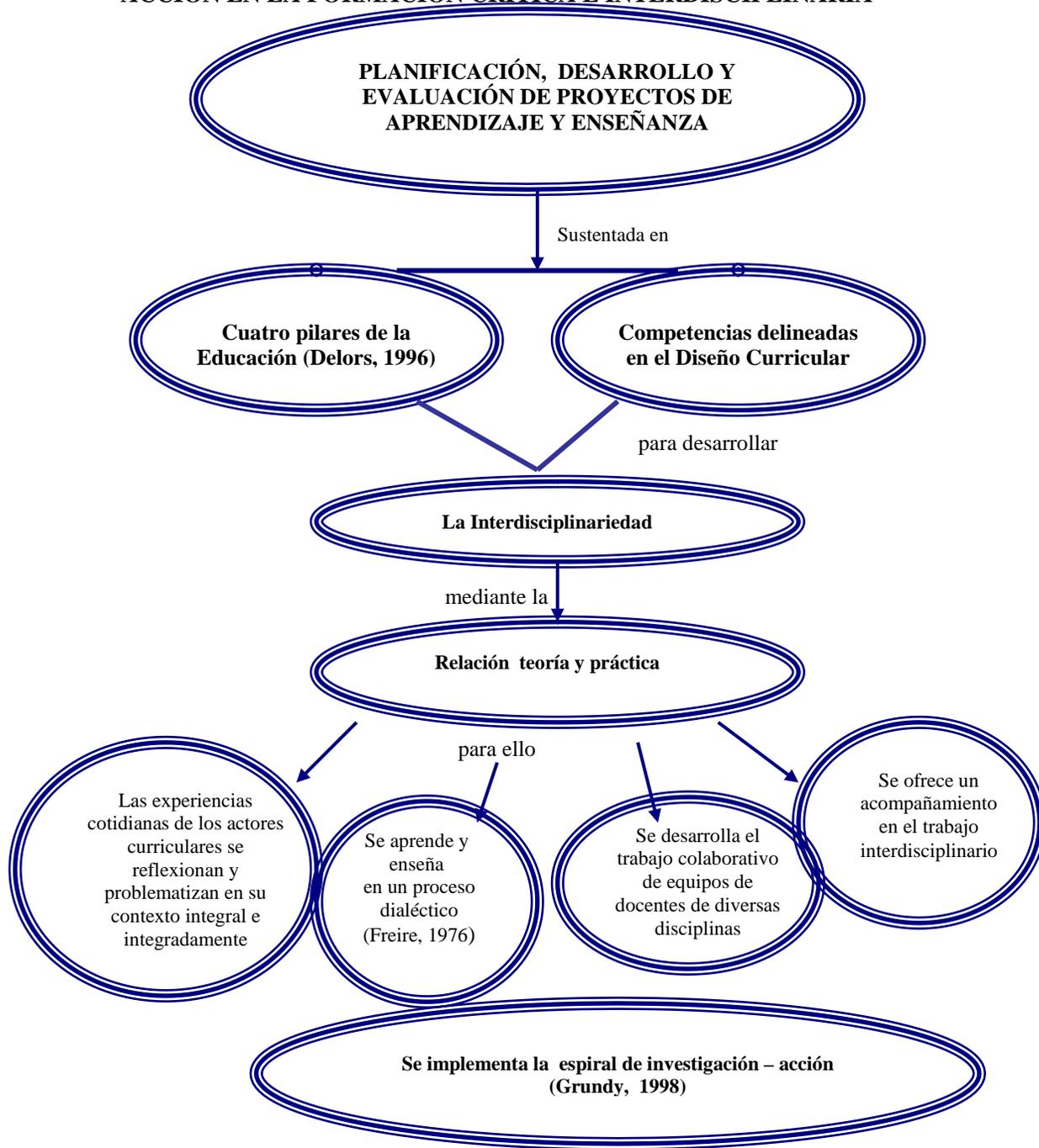
Para formar al estudiante de la carrera docente en el trabajo interdisciplinario, es necesario ofrecerle un acompañamiento y un modelaje, para que él interconecte las diversas disciplinas de manera contextualizada, situada, reflexiva, dialéctica, sistémica, complementaria, de modo que, sobre la base de su experiencia pueda, entonces, unir los conocimientos y saberes en su ejercicio profesional, con una visión crítica. Ello es importante, pues se debe considerar que el estudiante ha sido formado bajo un modelo educativo y curricular disciplinar, fragmentario, en consecuencia, tiene dificultades para integrar las disciplinas. De allí que, la acción de la pedagogía y la didáctica con un enfoque crítico e interdisciplinario resulta fundamental en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Finalmente, se requiere concebir e implementar la evaluación del como espacio formativo enfocado en los procesos de aprendizaje, no en los resultados. Implica estrategias que valoren y potencien la creatividad, la innovación, la transformación, el desarrollo de la conciencia, el pensamiento crítico, la reflexión, la práctica consciente y mejorada, la relación entre la teoría y la práctica, la visión interdisciplinaria, los fines éticos en la acción, la dialógica entre los participantes, la investigación-acción colaborativa emancipadora, la intersubjetividad de los actores del currículum.

En el gráfico 25 que se muestra seguidamente, se aprecia el abordaje de los proyectos de aprendizaje y enseñanza que se propone en la caracterización pedagógica de la aproximación a la fundamentación del diseño curricular, para formar el docente del siglo XXI objeto de esta investigación.

GRÁFICO 25

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN EN LA FORMACIÓN CRÍTICA E INTERDISCIPLINARIA



Fuente: Autora

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Abrile, M. (1994). *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana de Educación, N° 5, Calidad de la educación, mayo-agosto, pp.1-27. Disponible <http://www.campus-oei.org/oeivirt/> consulta: 4-3-08. DESCARTAR
- Albornoz, O. (1993). *La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI*. Mérida: Fondo editorial Fermentum
- Almarza, F. (2003). *Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la realidad*. THARSIS, AÑO 7, VOL. 4, N° 14, julio-diciembre, pp.9-22.
- Althusser, L. (1974). *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Laia.
- Álvarez, J. y Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós. AGREGAR
- Ancizar, R. & Quintero, J. (s/f). *Investigación Pedagógica y formación del profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/054Ancizar.PDF> consulta: el 20 Abril, 2007.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (1987b). *Ideología y currículum*. Madrid Akal.
- Apple, M. (1984). *Educación y poder*. Temas de educación. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (2000). *Teoría Crítica y Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio de Río de la Plata.
- Angulo, L. (2005). *Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo*. Educere. 9 (29): 159-164. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Aristóteles, (1973). *Metafísica*. Vol. IV. Madrid: Aguilar.

Aris, Y. (2001). *La escuela Normal Miguel José Sanz de Barquisimeto (Venezuela) 1946-1980*. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, 21 al 24 de mayo del año 2001. En <http://www.historia.fcs.ucr.ac.cr/cong-ed/o-paises/Venezuela/Ponencia%20Escuela%20Normal%20Miguel%20Jos%C3%A9%20Sanz.%20Yolanda%20%20VI.8.doc> consulta: 12 -12-07.

Arnaz, J. 1981. *La planeación curricular*. México: Trillas.

Asamblea Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela, 2009. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 5.929. Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ávalos, B. (1996). *Caminando hacia el siglo XXI: Docentes y procesos educativos en la región de Latinoamérica y del caribe*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 41, diciembre, PP.7-40. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile: UNESCO-OREALC.

Ávalos, B. (2001) *¿Puede cambiar la formación del profesorado? Cambios y permanencias en un proyecto a gran escala para reformar la formación inicial del profesorado en Chile*. Ministerio de Educación. División de Enseñanza Superior. Simposio sobre itinerarios de cambio en la educación: Parc Cientific de Barcelona., 15-16 de marzo.

Ávalos, B. (s.f.). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Disponible en http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF Consulta: 02-03-07.

Avanzini, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Nancea.

Barreto de R. N. (1998) *Temas sobre teoría y práctica del currículum*. Caracas: UPEL. FEDUPEL.

Berger, G. (1979). *Algunos principios generales de reagrupación de las disciplinas*. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 2). Extraído el 05 Septiembre, 2007 del sitio web de la Asociación Nacional de Universidades e

Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>

- Beauport, E. & Díaz, A. (2008). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Alfa.
- Becerra, R. (2006). *La formación del docente integrador bajo un enfoque interdisciplinario y transformador. Desde la perspectiva de los grupos profesionales en Educación Matemática*. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación, no publicada. Instituto Pedagógico de Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Becerra, R. y Moya, A. 2008. Hacia una formación docente crítica y transformadora, pp. 111-152. En D. Mora y S. De Alarc, (Coords.), *Investigar y Transformar. Reflexiones sociocríticas para pensar la educación*. La Paz, Bolivia. Disponible en www.iiicab.org.bo Consulta: 12-05-09.
- Bergmann, G. (1961). *Filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico 3ª edición/ 1ª ed. En 1993. Clases, códigos y control*. (Volumen IV). Madrid: Morata.
- Bertalanffy, L. (1981). *Teoría general de sistemas*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Bigott, L. (1975). *El educador neocolonizado*. Caracas: La Enseñanza Viva.
- Bigott, L (1998). *Ciencia positiva y educación popular en la segunda mitad del siglo XIX*. En Nacarid Rodríguez (Comp.), *Historia de la educación venezolana*, pp.103-104. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bochenski, J. (1976). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Boisot, M. (1979). *Disciplina e interdisciplinariedad*. En L. Apostel, G. Berger, A.
- Bolívar, S. (s/f). *Obras completas*. Tomo I, Tomo II y Tomo III. Vicente Lecuna Comp. Caracas: Ministerio de Educación.
- Bordieu, P., Chaanboredon, J., & C., Passeron. (1975). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. Trad. José Babini. México: Siglo XXI.

- Ball, S. J. (Comp.). (1994/2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. CUARTA REIMPRESIÓN. Madrid: Morata.
- Bloom, B. (1971) *Taxonomía de objetivos en educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Bháskar, R. (1986). *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso.
- Bháskar, R (1992). *Method in social ciencia*. London y New York: Routledge.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Briggs, J. & Peat, F. (1994). *Espejo y reflejo. Del caos al orden. Guía ilustrada de la teoría del caos y la ciencia de la totalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007
- Bronowsky, J. (1978). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península. (1979). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano
- Brunner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata
- Brunner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid Alianza.
- Cabrera, M. (1993). *Consideraciones sobre la formación de profesores de educación básica*. Contexto & Educación, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 73-93. Editora UNIJUÍ.
- Calzadilla, R. (2006). *La Universidad y la emancipación histórica del sujeto racional en la ética de la postmodernidad*. Investigación y Postgrado, vol. 21, N° 2, pp. 269-286.
- Camperos, M. (2004). *El humanismo en la formación escolar*. Ventana educativa 2010,11, 1.
- Camperos, M (2004) *Perfiles de formación por competencias vinculados al conocer, hacer, convivir y ser*. Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Currículo. Barquisimeto: UCLA.

- Cantiva, J. (2001) *Dakar más de lo mismo*. *Candidus*, 2, (13), 87-104.
- Capra, F. (1992). *El tao de la física*. Madrid: Luís Cárcamo.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). *Formación docente en América Latina. Una perspectiva político pedagógica* [Versión electrónica]. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-43.
- Carmona-Rodríguez, M. (2004 a). *Transdisciplinariedad: Una Alternativa para la educación superior para Venezuela*: *Revista de Pedagogía*, 25, 73, 309-334.
- Carmona-Rodríguez, M. (2004). De la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad: una propuesta pedagógica para desarrollar investigación en los postgrados en biología de la UCV. Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Humanidades y Educación: Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Carmona-Rodríguez, M. (2007). *Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: caos terminológico en la educación superior*. Manuscrito enviado para publicación
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Casanova, R. 2005. *Venezuela después del liberalismo: ¿de los consensos de la reforma de los años noventa a un nuevo contrato educativo?* En CENDES-UCV, *Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES*, pp.209-241. Caracas: Latina.
- Casarini, M. (2001). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Casirer, E. (1973). *Filosofía de la ilustración*. México: FCE.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Eillis, P. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castro, E. (1991). *La formación docente en América Latina: Un desafío que requiere respuesta*. Santiago: UNESCO-OREALC.
- Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET)-UNESCO, (1997). *¿Qué universidad para el mañana? Hacia una evolución transdisciplinaria de la universidad*. Declaración y recomendaciones del Congreso

- Internacional sobre Transdisciplinariedad. Locarno, Suiza, Mayo 1997. <http://nicol.club.fr/ciret/locarno/loca7sp.htm-19k>. consulta: 27, Junio 2007
- Comenio, J. (1976). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Comte, A. (1965). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Contreras, J.; Hernández, F.; Puig, J.; Rué, J.; Trilla, J. & Carbonell, J. (1996). *¿Existen hoy tendencias educativas?: Cuadernos de Pedagogía*. 253, 8-11.
- Cornieles, I. (2006) *La formación docente como fenómeno histórico*. Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, del 13 al 16 de noviembre de 2006. Caracas.
- Cortázar, J. (1990^a). *La configuración socio-académica de los estudiantes de carreras docentes, una aproximación multidimensional*. Caracas: Universidad central de Venezuela. Escuela de Educación. Mimeografiado.
- Cortázar, J. (1990b). *La leyenda negra y dorada del docente en Venezuela: aproximación al estudio del prestigio ocupacional de la docencia*: Revista de Pedagogía, Vol. XI, (24), 11-27.
- Cortázar, J. (1997). *Auge y caída de Estado docente en Venezuela o el desplazamiento de lo público en la política educativa*. En Magaldy Téllez (Coord.), Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina, pp.295-302. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Comisión Nacional de Currículo CNC, 1993. Orientaciones y lineamientos para la transformación y modernización del currículo universitario. Mérida: CNU. NOVA.
- Comisión Nacional de Currículo (CNC), (1997). *Principios para la transformación y modernización académico-curricular en la educación superior venezolana*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Comisión Nacional de Currículum, (2002). *Lineamientos para abordar la transformación en la educación superior. Escenarios Curriculares*. V Reunión de Currículum para la educación superior. Caracas: CNU, NOVA.
- Comisión Nacional de Currículo (CNC) (2007). *Necesidades Innovadoras de las Instituciones de Educación Superior*.

- Congreso de la República de Venezuela, (1945). *Ley de Educación de 1940. En Leyes y Decretos Reglamentarios de los Estados Unidos de Venezuela*. Tomo VIII, 88-42. Caracas: Autor.
- Congreso de la República de Venezuela (1952). *Ley Orgánica de Educación Nacional de 1948*, En A. Pulido et. Al. *Compilación Legislativa de Venezuela*, Anuario de 1948, 470-485. Caracas: Andrés Bello.
- Congreso de la República de Venezuela (1973). *Ley de Educación del 5 de Agosto de 1955*, En *Compilación Legislativa*, pp. 48-75. Caracas: Congreso de la República.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial N° 2.635*. Extraordinario del 28-07-80. Caracas: Educen. República de Venezuela 1983.
- Congreso de la República de Venezuela (1980). *Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2635* del 28 de julio de 1980.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM.
- CRESALC/UNESCO/, (1996). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: Autor.
- CRESALC/UNESCO, (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Autor.
- Cyrułnik, B. y Morin, E. 2005. *Diálogo sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Chacón, M. (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. *Educere*, 10 (33):335-342. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de la racionalidad de las ciencias físico-naturales a las ciencias sociales*. Caracas: FACES-UCV.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2000/1986.) *Conflictos en evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales* (4ta. Reimp.), pp.41-73. En Alicia de Camilloni, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Edith Litwin, Marta Suto & Susana Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Argentina: Paidós.

- Debesse, M. y Mialaret, G. (1972). *Tratado de ciencias pedagógicas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. UNESCO.
- Deslauriers, J. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Quebec: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz Barriga, A. (1987). *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa: Perfiles Educativos*, 37, 12-24.
- Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Rojas, S. y Saád, E. (2000). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior*. México: Editorial Trillas.
- Dias, M. A. 2008. *La internacionalización y la cooperación interuniversitaria en la sociedad de conocimiento*. En Carlos Tunnermann (Ed.), 2008, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia mundial de 1998*, pp.313-366. Colombia: IESALC-UNESCO. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Didriksson, A. & colaboradores (Efraín Medina, Miguel Rojas MIX, Lincoln Bizzozero y Javier Pablo Hermo), 2008. *Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, capítulo I, pp. 1- 40, Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve
Consulta: 07-03-09.
- Didriksson, A. (2008). *Educación superior y sociedad del conocimiento en América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de la conferencia mundial de la UNESCO*. En Carlos Tunnermann Berheim (Ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la conferencia mundial de 1998*, capítulo IX, pp.399-458. Colombia: UNESCO-IESALC. Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Didriksson, A. y Herrera, A. (2008). *Informe mundial sobre la educación superior*. Barcelona: GUNI.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorámica de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación-OEA.
- Dilthey, W. (1942). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.

- Dogan, M. 1994. Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 139, pp.30-47, marzo, UNESCO.
- Eccles, J. & Popper, K. (1985). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Eisner, E. (1989) *Procesos cognitivos y curriculum*. Madrid: Martínez Roca.
- Eisner, W. y Elliot, J. (1976) *Cómo preparar la reforma del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esté, A. (1998). *Valores y Referentes*. En Consejo Nacional de Educación, (Comp.), Asamblea Nacional de Educación. Discursos y ponencias. Tomo I. (pp. 255-274). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Fernández, A. (2004). *Universidad y currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Fernández Heres, R. (1981). *Memoria de cien años. La educación venezolana de 1830 a 1980*. Tomo I, II, III, IV, V. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- Fernández Pérez, M. (1994). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma*. Madrid: F. Beltrán.
- Ferrière, A. (1929). *Transformemos la escuela*. Barcelona: Fraternidad Internacional de Educación.
- Feyerabend, D. (1975). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad*. Argentina: Homo Sapiens.

- Fontán, T. (2007) *El perfil profesional del docente y los contenidos de su formación*. Ponencia presentada en II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS, Badajoz, 19, 20, 21 de septiembre de 2007. Disponible en www.oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/126.pdf Consulta: 11-07-08.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Furlan, A. (1997). *Ideología del discurso curricular*. México: Universidad Autónoma de México.
- Fuenmayor, L. (2004). *¿Por qué la ética en nuestros tiempos?* En Seminario Internacional capital social, ética y desarrollo realizado en la Universidad Metropolitana, Ponencia, pp.85-90. Caracas: Universidad Metropolitana-OPSU-Ministerio de Educación Superior.
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill, S.A.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona. Fontanella.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. MÉXICO: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad (17ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1997a/1970). *Pedagogía del oprimido (49 ed.)* México: Siglo XXI.
- Freire, P (1997b). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (1998). *Pedagogía de la autonomía (2ª ed.)*. México: Siglo XXI.
- Freire, P (2001) *Pedagogía de la indignación*. Madrid Siglo XXI
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

- Gallego-Badillo, R. (1998) *Saber pedagógico. Una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- García, B. (2003). *La formación de formadores en Venezuela*. La formación de Maestros Normalistas 1936-1958 (II). *Laurus Revista de Educación*, Año 9, 16, 129-156.
- García, C. (1998). *La importancia de los saberes en la sociedad del conocimiento*. En Consejo Nacional de Educación, (Comp.), *Asamblea Nacional de Educación. Discursos y Ponencias*. Tomo I. (pp. 189-195). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo
- García Guadilla, C. (2005). *Políticas públicas de educación superior en Venezuela 1999-2004*. En Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), *Universidad Central de Venezuela, Venezuela visión plural. Una mirada desde el CENDES*, Tomo I, PP. 184-208. Caracas: Latina.
- Garin, E. (1983). *La filosofía y las ciencias en el siglo XX*. Barcelona: Icaria.
- Gibbons, M. (1997) *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona Pomares-Corredor.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México Siglo XXI
- Giroux, H. 4ª edición (1999) / primera edición en español (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno editores, s.a. Título original: *theory and resistance in education a pedagogy for the opposition*.
- Giroux, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Golovánov, L. (1982/1977) *Todo es armonía en la naturaleza* 2ª reimpresión. Trad. K. Steinberg. Moscú: Mirna. Salió de necesid de form ver si está en funda interdisc.

- González, S. (2002), (3era reimpression / 1997 1era edición). *América Latina y Complejidad*. En Sergio González, Comp. Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos, pp. 23-74. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gorety, M. (2008). *Ecopedagogía: la perspectiva educativa del tercer milenio*. En *Proyecto político-pedagógico de Paulo Freire*. Rosa María Pérez de Santos y María Gorety Rodríguez de Marín (Comp. y Coautoras). Magno Evento Internacional Paulo Freire UCV. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Govea de Carpio, D. (1990). *Educación popular y formación docente de la independencia al 23 de enero de 1958*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Co-edición con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Guédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico pedagógico*. Caracas: Kapelusz.
- Guédez, V. (2004). *Los desafíos de la gobernabilidad democrática. Ponencia en Seminario internacional capital social ética y desarrollo*. Universidad metropolitana, 25 y 26 de junio de 2003, pp.39-50. Caracas: Oficina del Planificación del Sector Universitario (OPSU). Ministerio de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela. Universidad Metropolitana.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory, estrategias for qualitative research*. Chicago: Aidine publishing.
- Global University Network for Innovation, GUNI, 2008. IV Conferencia Internacional de Barcelona sobre Educación Superior: *Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Barcelona, 31 de marzo al 2 de abril, 2008. Disponible en <http://www.guni-rmies.net/info/default.php?id=114> consulta: 08-04-09.
- Graffe, G. (2005). *Políticas educativas frente a la crisis, reforma del estado y modernización de la educación venezolana 1979-2002*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Ediciones Secretaría de la UCV. Ediciones Vicerrectorado Académico.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shuman, L. (2005). *Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp. 1-25. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf> consulta 7-11-08
- Grundy, S. (1998/1991). *Producto o Praxis del Currículum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1984a). *Conocimiento e interés 1ª Ed. EN ESPAÑOL*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J (1984b). *Teoría y praxis: estudios de filosofía social*. Madrid: Tecnos.

- Habermas, J (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Hayles, N. (1993). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa.
- Hawes, G. (2003). *Propuestas curriculares*. En <http://www.atalca.d/mecesup/hml/proyecto>. Consulta: Octubre 16, 2007.
- Heckhausen, H. (1975). *Algunos acercamientos a la interdisciplina: disciplina e interdisciplinariedad*. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>
Consulta: el 05 Septiembre, 2007
- Hegel, G. (1976). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1988). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heisenberg, W. (1975). *Diálogos sobre la física atómica*. Madrid: ABC.
- Hernández, A. (2000) *Estrategias innovadoras para la formación docente. Conferencia presentada en el "Taller Regional para la definición del perfil marco del docente de la Educación Primaria o Básica"*, en San José, Costa Rica, del 7 al 11 de febrero del 2000. Revista Iberoamericana de Educación, N°25 OEI, pp.1-11. Disponible <http://www.oei.org.co/de/ac.htm>. Consulta: 03/05/08
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría crítica y teoría tradicional*. España: Paidós.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jacobs, M. 2006. *Interdisciplinariedad y capital social: situación actual y perspectivas en los procesos de enseñanza desarrollados en el Programa Cooperativo de Formación Docente*. Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- James, W. (1975). *El pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Jantsch, E. (1979). *Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación* En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.) *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las*

universidades (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007

Johnson, H. (1994) *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós.

Kant, E. (1989). *Crítica de la razón pura*. Traducción Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, 1988, 3ª ed.* Madrid: Morata.

Kuhn, T. (2002). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica

Kliebard, H. (1985). Teoría del currículum: póngame un ejemplo. *Cuadernos de Educación*, 123-124, pp. 34-44.

Klisberg, B. (2004). *Seminario Internacional capital social, ética y desarrollo* realizado en la Universidad Metropolitana, Ponencia, pp.10-15, 25 al 26 de junio. Caracas: Universidad Metropolitana-OPUS-Ministerio de Educación Superior.

Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.

Larrosa, J. (2002). *La transformación de la crítica*. En Larrosa J. (Ed.), Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad, pp. 71-77. Caracas: Coedición del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de la Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez.

Larrosa, J. (2002). *Sobre la experiencia y el saber de la experiencia*. En Larrosa J. (Ed.), Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad, pp. 51-61. Caracas: Coedición del Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico y de la Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez.

Larroyo, F. (1961). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.

Larroyo, F. (1982). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.

Lawn, M. & Barton, L. (1985). *Estudios del currículum: ¿reconceptualización o reconstrucción?* Cuadernos de Educación, 123-124, pp. 45-58.

- Lenoir, Y. (2004). *La interdisciplinariedad en la escuela: ¿Un fantasma, una realidad, una utopía?* (Versión electrónica). Praxis, 5, 85-101.
- Ley de Universidades (1970), Publicada en Gaceta Oficial N° 1.429, Extraordinario, de 8 de septiembre de 1970.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Gaceta oficial N° 2635 (Extraordinario).Caracas: La Torre.
- Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, (2005). Gaceta Oficial N° 38.272 del 14-09-05. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. En <http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/marcolegal/1.pdf>. consulta: 08/08/08
- Locke, J. (1967). *Carta sobre la tolerancia y otros escritos*. Madrid: Grijalbo.
- López, E. (1981). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus sesiones ordinarias de 1937*, En Rafael Fernández Heres, Memoria de cien años. La educación venezolana de 1830 a 1980. Tomo V, pp. 1-95. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación.
- López, F. (2000). *Educación para todos, educación superior, desafíos y alternativas*. (Antecedentes y Perspectivas del IESALC). En C. Tünnermann & F. López (Coords.), *La educación en el horizonte del siglo XXI* (pp. 109-146). Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Luque, G. (1999). *Educación, Estado y Nación. Una historia política de la educación oficial venezolana 1928-1958*.Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Luque, G. (2001). *Historia oral. Momentos de la educación y la pedagogía venezolana*. (Entrevistas a Gustavo Adolfo Ruíz). Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Luque, G. (2002). *Prieto Figueroa, maestro de América. Su labor pedagógica y gremial por la Escuela Nueva en Venezuela*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Lyotard, J. (1994). *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Llanio, G. y De la Rúa, M. (2003, febrero). *Currículo e interdisciplinariedad*. Ponencia presentada en Pedagogía 2003: La Habana, Cuba.

- McLaren, P. 1998. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* 2ª ed. Trad. del inglés María Marcela Gonzáles. México: Siglo XXI.
- Magendzo, A (s.f.) *Currículm, educación para la democracia en la modernidad.* Santa Fe de Bogotá: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Manjón, J. (1994). *Los distintos marcos conceptuales de la pedagogía.* Como conocimiento científico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 11,451-462.
- Manterola, C. (2007, febrero). *El cambio escolar, las prácticas profesionales y la formación del docente de las próximas décadas.* Ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación Educativa y Segundo Congreso Internacional, en la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Marcelo, C. 2002 *Aprender a Enseñar para la sociedad del conocimiento.* *Education Policy Analysis Archives* (EPAA), Vol. 10, Nª 35, pp.1-55. Disponible <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/> consulta: 19-11-07
- Marcuse, H. (1986). *El hombre unidimensional.* España: ORBIS.
- Marchesi, A. 2007. *Cada vez es más difícil enseñar.* Entrevista al secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Escuela*, Nª 3763 (1.330), 1 de noviembre de 2007, pp26-27. Disponible <http://www.campus-oei.org/oeivirt/> consulta: 4-01-07.
- Marín Ibáñez, R. (1979). *Interdisciplinarietà y enseñanza en equipo.* Madrid: Paraninfo.
- Martínez, M. (s/f). *El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico.* 44. <http://miguelmartinezm.atspace.com> consulta: 7 Julio, 2007
- Martínez Marzoa, F. (1973). *Iniciación a la filosofía.* Madrid: Istmo.
- Martínez, M. (1991). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Caracas: Texto.
- Martínez, M. (1993). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. (1999/1996.) *La psicología humanista* 2ª ed.. Un nuevo paradigma psicológico. México: Trillas

- Martínez, M. (1999). *Criterios para la superación del debate metodológico “cuantitativo/cualitativo”*. Revista Interamericana de Psicología. 1, (33), 79-107.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007, Febrero). *Conceptualización de la transdisciplinariedad*. 5, 16, Artículo 5. <http://www.revistapolis.d/16/ind16.htm>. consulta: 27 Abril, 2007
- Marx, C. 1981. El capital. Tomo 1. Crítica de la Economía Política. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Mialaret, G. (1966). *Nueva pedagogía científica*. Barcelona: Luis Miracle.
- Molina, E., (Dir.) y miembros del equipo de investigación (Bolívar, A.; Burgos, A. ; Domingo, J. ; Fernández, M. Gallego, A. ; Iranzo, P.; León , M.; López, M.; Molina,
- Molins, M. (2005). Pedagogía: ciencia de la praxis educativa. En E. Rodríguez, (Comp.), *De la educación, las ciencias sociales y la filosofía* (pp.153-162). Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. 2005a Didáctica crítica y educación crítica de las matemáticas. En D. Mora (Coord.) *Didáctica Crítica, Educación Crítica de las matemáticas y Etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*, pp. 17-164. La Paz.: Campo Iris.
- Mora, D. 2005b. Modelo didáctico interdisciplinario y dialéctico. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D. (2008). *Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos*. Integra Educativa, Vol. 1, N° 2, mayo-agosto, pp. 13-88.
- Morin, E. (1981). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. México: Anthropos
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Morin, E. (1999). *El Método III. El Conocimiento del Conocimiento* Tercera edición. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Morin, E. (2001a). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral. Los tres mundos.
- Morin, E. (2001b). *Los siete sabores necesarios para la Educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2003). *Sur l'interdisciplinarité. L'Autre Forum, mai*. Trad. Oly Olmos. En http://morin_interdisciplinarite_021103, pp.5-10. consulta: 3-8-2008-
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, (2005). *Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2005-2030*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología, (2005). *Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI)*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, (1983). *Resolución N° 12. Política para la formación docente*. Caracas: autor.
- Ministerio de Educación, (1984). *Prexfor-do-Pronafordo*. Memorias. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, (1997). *Currículo Básico Nacional. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional*. Dirección de Educación Básica. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes, (2002). *Currículo Básico Nacional de Educación Inicial*. Caracas: Autor
- Ministerio de Educación y Deportes (2004a). *La educación bolivariana. Políticas, programas y acciones*. Caracas: Talleres Intenso.
- Ministerio de Educación y Deportes (Agosto 2004a). *La Educación Bolivariana*. Venezuela: Serie Educación como Continuo Humano, No. 1/6. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deportes (2004b). *Escuelas Técnicas Robinsonianas*. Caracas: Talleres Intenso.
- Ministerio de Educación y Deportes (Octubre 2004c). *Plan Liceo Bolivariano, Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas: Autor.
- ANTES ERA B
- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Educación Inicial. Bases Curriculares*. Caracas: Noriega.

- Ministerio de Educación y Deportes (s.f). *Escuelas Bolivarianas, Bases conceptuales y operacionales*. Documento Mimeografiado. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación y Deporte (s.f.) *Planificación educativa en el séptimo grado bolivariano*. Caracas: Autor.
- Mejía, M. (1993). *Nuevos tiempos, nuevos maestros, en búsqueda de un perfil*. Contexto & Educación, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 62-72. Editora: UNIJUÍ.
- Messina, G. (1997). *Cómo se forman los maestros en América Latina*. Proyecto Principal de Educación. Boletín 43, agosto: OREALC-UNESCO
- Montero, M. (1997) (1era edición 1984). *Ideología, alienación e identidad nacional. Una aproximación psicosocial al ser venezolano 4ª edición*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Mora, D. (2005a) *Pasado, presente y futuro de la didáctica general. Consecuencias para la didáctica interdisciplinaria y de las matemáticas*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005b) *Transformación y desarrollo curricular. Supuestos básicos para la conformación de un modelo didáctico crítico e interdisciplinar*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005c). *Modelo didáctico interdisciplinario y dialéctico*. Mimeografiado. La Paz, Bolivia.
- Mora, D (2005d) *Didáctica crítica y educación crítica*. En David Mora Coord., *Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y etnomatemática. Perspectivas para la transformación de la educación matemática en América Latina*, pp.17-164. Bolivia: Campo Iris.
- Navarro, G. (2000). *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Nicolescu, B. (1998). *The transdisciplinary evolution of the university. Condition for sustainable development*. Rencontres transdisciplinaires N° 12, February 1998. <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/bulletin/b12/b12.c8.htm>. consulta: 7 de Agosto, 2007
- Nicolescu, B. (2001). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. En N. Núñez- Dentín & M. Martínez (Coords.), Segunda jornada dialógica. A propósito de: procesos pedagógicos, complejidad y bio-ingeniería del aprendizaje. Investigación, postgrados

- y nuevas estructuras para la transdisciplinariedad (pp. 247-249). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Not, L. (1998), *Las pedagogías del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, N. (2001). *Políticas, saberes, lógicas, realidades y valores: Un ejercicio de imaginación por la Universidad del XXI hacia la transdisciplinariedad*. Primeras Jornadas de reflexión de políticas académicas. Vicerrectorado Académico. Comisión Central de Currículo. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Núñez, N (2003). *Currículum transdisciplinario: to be and not to be, “avances, dificultades, incertidumbres y complejidades”*. Reflexiones del 2001 revisadas para publicación en el 2003. THARSIS, año 7, VOL. 4, N° 14, julio-diciembre, pp. 23-45.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC /UNESCO 2006 *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa* coordinación: Magaly Robalino campos y Anton Körner. Santiago de Chile, Chile. Disponible <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>. consulta: 07/11/08
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, (2009). *XIX Conferencia Iberoamericana de Educación. Educación e innovación*. Lisboa, 20 de abril. Disponible en <http://www.oei.es/xixciedec.htm> consulta: 07-06-09
- Organización Mundial de las Naciones Unidas, ONU, (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas. En <http://www.cinu.org.mx/onu/documentos/dudh.htm>. consulta: 08/08/08
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. 26 al 28 de abril, Dakar, Senegal. Disponible en www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf Consulta: 07-07-2008.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU, (2000). *Declaración del milenio del año 2000. Cumbre del Milenio. Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas*, 8 de septiembre. En <http://www.un.org/spanish/milenio/index.html>. consulta: 03/07/08
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2007) Mensaje conjunto con motivo del día mundial de los docentes. 05

- de octubre, 2007. *SEÑAL UNESCO MERCOSUR* Año 3, N° 9 Octubre 2007, Boletín de la oficina regional de Ciencia para América Latina y el Caribe. Representación de la UNESCO ante El MERCOSUR. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/newsletter/SEGNAL09-menos2.pdf> consulta: 07-03-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2007). *Recomendaciones, Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II*, Buenos Aires, 29 Y 30 de marzo. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/recomendacionesBsAs.pdf> consulta: 07-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2007). *Recomendaciones, Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II*. Buenos Aires, 29 y 30 de 2009. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/recomendacionesBsAs.pdf> consulta: 08-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008. Primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Resumen ejecutivo. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). UNESCO-OREALC. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/resumen_serce.pdf. consulta: 15/05/09
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2009). *Manifiesto para la creación de un modelo pedagógico integral*. Cátedra UNESCO de la Comunidad de Madrid, I Ciclo Conferencia, 17 de abril. Disponible en <http://www.tendencias21.net/ciclo/archives/2009/4/> consulta: 12-05-09.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2009) *II Conferencia mundial sobre educación superior*. Paris, 5 al 8 de Julio, 2009. Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve> consulta: 17-07-09.
- Orozco, I. (1993). *Formación, actualización y perfeccionamiento docente. Contexto & Educación*, año 8, N° 31, julio-septiembre, pp. 94-103. Editora: UNIJUÍ.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias*. Madrid: ESPSA CALPE
- Ovelar, N. (2001) *Hacia una pedagogía crítica como opción y desafío. Aportes para la discusión sobre las concepciones histórico-críticas en pedagogía*. Trabajo presentado

- como requisito para optar a la categoría de Profesor Asistente de la Universidad Central de Venezuela. Trabajo inédito. Caracas: Facultad de Humanidades. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Ovelar, N. (2004). *Relaciones entre educación y ética. Una aproximación desde la pedagogía crítica*. EDUCERE, año 8, N° 27, pp. 453-460.
- Pascual, C. 2002. La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, abril, pp. 123-135. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiartcodigo=250585> Consulta: 05-03-08.
- Peat, F. (1989/1987) *Sincronicidad. Puente entre mente y materia* 2ª ed. Barcelona: Cairos.
- Peñalver Bermúdez, L. (2007). *La formación docente en Venezuela*. Estudio diagnóstico. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Perera, F. s.f. *La formación interdisciplinaria de los profesores: una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. ISP. “Enrique José Varona”, mimeografiado. La Habana.
- Pérez, A. (2006) *Educación, ética y contemporaneidad*. Educere, año 10, N° 32, enero-marzo, pp.77-81.
- Pérez Gómez, A. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Madrid: Zero.
- Pérez Gómez, A. (1981). *Piaget y los contenidos del currículo*. Cuadernos de Pedagogía, 78, VI, pp. 23-32.
- Pérez, A. (1993) *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, ed. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª ed., pp.398-429. Madrid: Morata
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, R. 2008. *El paradigma humanista en la ecopedagogía latinoamericana de Paulo Freire*. En Proyecto político-pedagógico de Paulo Freire. Rosa María Pérez de Santos y María Gorety Rodríguez de Marín (Comp. y Coautoras). Magno Evento Internacional Paulo Freire UCV. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Pérez, P. y Ponce, (C.), (2004) *Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas*. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 8 (2), pp. 1-24. Disponible <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev82ART2.pdf>. consulta: 3-7-2008

Piaget, J. (1979). *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias* En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs & G. Michaud (Coords.), *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza e investigación en las universidades* (cap. 1). Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México: <http://www.biblio2.colmex.mx/bibdig/interdisciplinariedad/base2.htm>. consulta: 05 Septiembre, 2007

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.

Piérola, V. (1987). *Formación docente en América Latina y Bolivia*. La Paz: CEBIAE.

Pinar, W. (1983) *La reconceptualización de los estudios del currículum*. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp.231-241. Madrid: Akal.

Pizarro, B. 2003. *Neurociencia y educación*. Madrid: La Muralla.

Pogré, P. & Merodo, A. 2006. *La experiencia de formación docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. Un modelo disciplinar en la formación de profesores*, pp. 57- 110. En M. Robalino y A. Köner (Coords.), *Modelos Innovadores*, OREALC-UNESCO. Disponible en http://redutp.googlepages.com/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf#page=57 Consulta: 04-03-008.

Pogré, P. (2006) *Currículo y docentes*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006. OREALC/UNESCO Santiago. Disponible http://www.unesco.d/medios/biblioteca/documentos/curriculo_paula_pogre.pdf. consulta: 11/11/07

Polanyi, M. (1966). *El estudio del hombre*. Buenos Aires: Paidós.

Polo, M. (2003) *Transversalidad curricular*. THARSIS, vol. 4, N° 14, julio-diciembre, pp.97-112

Polo, M. (2006). *Perfiles profesionales por competencia ¿qué cambió?* Ponencia presentada en IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y

Educación de la Universidad Central de Venezuela, del 13 al 16 de noviembre de 2006. Caracas.

- Popper, K. (1962), *La lógica del descubrimiento científico*. Madrid: Tecnos.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Portillo, G. & Bustamante, S. (1999). *Educación y legitimidad. 1870-1990*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Posner, G. (2001). *Análisis de currículo*. Traducido por Gladys Arango. Bogotá: McGraw-Hill Interamerican.
- Puebla, R. (s.f). *Neurociencias en la educación*. Disponible en <http://www.ub-extension.cl/MagisterEducacionI/textos/CIENCIAS%20COGNITIVAS/Las%20Neurociencias%20en%20la%20Educacion.pdf> consulta: 10-10-08
- Prieto Figueroa, L. (1954). *El concepto de líder, el maestro como líder*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto Figueroa, L. (1976). *Los maestros, eunucos políticos*. Valencia: Vadell Hermanos.
- Prieto Figueroa, L. (1980). *El Estado y la educación en América Latina*. Caracas: Monte Ávila.
- Prieto Figueroa, L. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Prigogine, Y. (1994). *¿El fin de la ciencia?* En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, pp.37-66. Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, Y. y Stengers, I. (1983). *LA NUEVA ALIANZA. La metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Quiñones, A. y De Miguel, M. 2008. *La interdisciplinariedad en el currículo de la educación superior*. PLURES-Humanidades, Ribeirao Preto, N° 10, pp.11- 23. Disponible en <http://www.mouralacerda.edu.br/arquivos/publicacoes/plures/plures-10-2008.pdf#page=12> Consulta: 03-03-09.
- Rada, D. (2008). *Perfil pedagógico del docente en servicio de Educación Especial: Caso Centro de Atención Caracas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Póster en V Encuentro

- Internacional de la RED KIPUS, RED Docente de América Latina y el Caribe. Disponible en <http://www.redem.org/boletin/files/poster11.jpg>, Consulta: 11-11-08.
- Ramírez, T. (2005) *El docente venezolano frente a su trabajo. Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Vicerrectorado Académico. Universidad Central de Venezuela.
- Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, 2000. Decreto N° 1.011 de fecha 4 de Octubre de 2000, Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de Octubre de 2000.
- República de Venezuela. Ministerio de Educación, (1996), *Resolución N° 1. Política de formación docente*. Caracas: autor.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior- Ministerio de Educación y Deportes-Universidad Bolivariana de Venezuela-Fundación Misión Sucre. (2005) *Programa Nacional de formación de educadores*. Caracas: Autores.
- República Bolivariana de Venezuela, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, (2009). Educación Superior. *Plan sectorial 2008-2013*. Disponible en http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/plan_sectorial.pdf. consulta: 12/05/09
- República Bolivariana de Venezuela, Comisión Nacional de Currículo, CNC, (2009). Segunda Reunión Ordinaria de la Comisión Nacional de Currículo. 16 y 17 de abril, Universidad de Zulia. Núcleo de Vicerrectores Académicos de las Universidades. Disponible en <http://web.ucv.ve/curricular/Reunion%20CNC.html> consulta: 03-07-09.
- Ríos, M. 2008. Estrategias para la educación comunitaria y su vinculación con el método de la práctica social de Paulo Freire. Ponencia presentada en el Magno Evento Internacional Paulo Freire Y x Aniversario de la Cátedra Paulo Freire y la Americanidad. Caracas, 11 al 14 de febrero. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Rodríguez, N. (1983). *Criterios para el análisis del diseño curricular*: Cuadernos de Educación, 102, 13-101.
- Rodríguez, N. (1991) *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: DOLVIA, C.A.
- Rodríguez, N. (1992) *Una propuesta alternativa para la formación d docentes de preescolar y básica*. Revista de Pedagogía, Vol. XIII, n° 29, 9-16.
- Rodríguez, N. (1993). *La formación de docentes en Venezuela*. Revista Contexto & Educación, año 8, n° 31, 39-61.

- Rodríguez, N. (1996). Cooperación y pedagogía. *Revista de Pedagogía*, XVII, 47, 9-25.
- Rodríguez, N. (2002). *Criterios para el análisis del diseño curricular*. Mimeografiado. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, N. (2004). Retos de la formación de docentes en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, XXV, 73, pp. 189-2009.
- Rodríguez, N. (2007) *Prácticas docentes y mejora en la escuela*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), VOL. 5, N° 5e, pp. 21-26.
- Rodríguez, N. (S.f.) *Currículo y diseño curricular: la modificación de planes de estudio en la escuela superior*. En L. Bravo, (Comp.), *Lecturas de educación y currículo* (pp. 163-187). Caracas: Biósfera.
- Rodríguez, N. & Santacruz, D. (1980). *Hacia una vinculación del estudio y el trabajo: Una experiencia en la cátedra de información educativa y ocupacional de la Escuela de Educación de la UCV*. *Temas de Educación*, julio, I (2), pp. 80-93.
- Rodríguez, V. 2005 *Pedagogía integradora: los retos de la educación en la era de la globalización*. México: Trillas.
- Rodríguez, S. (1975a). *Luces y virtudes sociales*, Obras completas. Tomo II. Colección Dinámica y Siembra. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S.(1975b). Obras completas. Tomo I y II. Colección Dinámica y Siembra. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, T. (2006).Hacia un modelo para evaluar el currículo de la UPEL formadora de docentes creativos. Tesis para optar al título de Doctor en Educación no publicada. Universidad Santa María, Caracas, Venezuela.
- Russell, B. (1975). *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel.
- Ruiz, H. (1993). *Modernización educativa y conflicto social. Epílogo*. En Albornoz Orlando (Ed.), *La agenda educativa de la nación. Los retos y desafíos de Venezuela en el siglo XXI*, pp.395-410. Mérida: Fondo editorial Fermentum.
- Ruíz, L. (2002/1997). *Aproximación a la integración superior del saber* Tercera reimpresión. En Sergio González, Comp. *Pensamiento Complejo*. En torno a Edgar Morín, *América Latina y los procesos educativos*, pp. 75-102. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Ruíz, D. y Peña, P. (2006). *La formación docente: entre la indiferencia y la seducción*. Educere, 10 (32): 49-53. Disponible en: <http://www.actualizacióndocente.ula.ve/educere>. consulta: 2007, febrero 7.
- Salazar, D. (2004). *Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Salazar, S. (2005) *El aporte de la neurociencia para la formación docente*. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, vol 5, N° 1 Disponible http://www.penj-gate.com/Articlelist.asp?Source=1&Journal_ID=122427 consulta: 07-11-08
- Saneugenio, J. A. (1991). *Interdisciplinariedad y sistemas en educación*. Caracas: Fondo Editorial Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina, Rosario: Homo Sapiens.
- Sinaceur, M. (1983). *¿Qué es la interdisciplinariedad?* En T. Bottomore (Coord.), *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, pp.23-31. Madrid: Tecnos-UNESCO.
- Schawb, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: Ateneo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. *Perspectivas of currículo*. Evaluatio, 39-83. AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp.1-30. Disponible <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>. consulta: 07/11/2008
- Soto, A. y Errázuriz, J. s.f. Aportes de un enfoque interdisciplinario en la formación inicial docente. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 5. Disponible en: http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos:educativos:n5_articulo_05.html Consulta: 08-03-08.
- Sloan, D. (sf.) *Conocimiento, educación y valores humanos: hacia el descubrimiento de la totalidad*. En L. Bravo (Comp., Trad.), *Lecturas de educación y currículo* (pp.81-95). Caracas: Biósfera.

- Spencer, H. (1946). *Educación intelectual, moral y física*. Traducción Valerio Vales. Buenos Aires: Albastros.
- Spradley, J. (1980). *Observación participante*. New York: Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. 1989. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- Taba, H. (1962). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Argentina: Troquel.
- Tanner, D. y Tanner, L. (sf.) *Conocimiento, educación y currículo*. En L. Bravo (Comp., Trad.), *Lecturas de currículo y educación* (pp.68-80). Caracas: Biosfera.
- Taylor, J. y Alexander, W. (1970). *Planeamiento del currículo en la escuela moderna*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. (2008) Discurso de apertura de las XVIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 34ª Feria Internacional del Libro, realizada el 21 de abril de 2008, en Buenos Aires, Argentina. Ministerio de Educación, P.1, Comunicación y Prensa, Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO. Editorial UNESCO/Escuelas Asociadas a la UNESCO. Disponible http://www.me.gov.ar/dnci/conaplu/docs/boletin_abril08.pdf. consulta: 11/11/08
- Téllez, M. (1997). *Los dos finales de siglo latinoamericanos y la idea de educación como asunto público*. En M. Téllez (Coord.), *Educación, cultura y política. Ensayos para la comprensión de la historia de la educación en América Latina*, pp.303-3310. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación y Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

- Tenti, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires Siglo Veintiuno.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. y Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse análisis*. London: Sage.
- Torres, R. (2000). *De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. Perspectivas*, Vol. XXX, (2) (Nº 114). Ginebra: UNESCO. En www.fronesis.org. consulta: 7-7-2007.
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Tovar, A. (2008). *Neurociencias y aprendizaje: Descubrir el enorme poder de estimular los neurotransmisores en el aula (...)*, pp. 9-10. En *Neurociencias en el aula. Un nuevo horizonte en educación. I Jornada de Neurociencias en el aula*, 19 y 20, agosto, Caracas. Auspiciantes Universidad Central de Venezuela- Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Torres, J. 1992. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tunnermann, C. (2008b) Entrevista al Dr. Carlos Tunnermann Bernheim Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno161/boletinno161.html>. consulta: 12/12/08
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). Vicerrectorado de Docencia. *Políticas de Investigación*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000). Vicerrectorado de Docencia. *Políticas de Docencia*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2002). *Evaluación curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Lineamientos Generales*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003). *Reglamento General*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2004). Vicerrectorado de Extensión. *Políticas de extensión*. Caracas: Autor.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005.) Proyecto de transformación y modernización del currículo de pregrado en la UPEL. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado en la UPEL*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2007). *Plan de Desarrollo 2007-2011*. Aprobado en el Consejo Universitario N° 296 de fecha 08/05/07. Caracas: Autor.
- UNESCO, (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos: La satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje*. En http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundi_al.pdf. consulta: 05/07/08
- UNESCO, (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Autor.
- UNESCO-OREALC, (1996). *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 41, diciembre, pp. 3-7. Chile: AUTOR.
- UNESCO, (1996). *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. La Habana. www.unesco.org. Consulta: 27 Noviembre, 2007
- UNESCO, (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Autor.
- UNESCO, (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI*. Visión y Acción. París: Autor.
- UNESCO-OIE, (1998). *La Contribución de la Educación Superior al Sistema Educativo en su conjunto*. París: Autor.
- UNESCO (2004). Informe de Seguimiento de Educación para Todos (EPT) en el Mundo 2005. *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Resumen. En http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf. consulta: 03-07-08.
- UNESCO/IESALC, (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe: Educación Superior, Ciencia y Tecnología para el Desarrollo Sostenible*. Disponible http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO%2001%20Didriksson.doc consulta: 12-11-08

- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, (2008). Declaración de la UDUAL. Ecuador, 22 mayo, 2008, Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en www.udual.org
Consulta: 12-03-09.
- Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, UDUAL, (2009). Prontuario de la UDUAL. Santo Domingo, República Dominicana, 9 y 10 marzo, 2009, Instituto de Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocumentos/agendaUDUAL_Rafael_Cordero_texto.pdf
consulta: 05-07-09.
- Uslar Pietri, A. (1969). *En busca del Nuevo Mundo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijk, T. 2000. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. 2005/ 2000. El discurso como interacción en la sociedad, pp. 19-66, 2ª Reimpresión. En T. Dijk (Comp.) El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.
- Vasconi, T. 1975. Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. *Cuadernos de Educación*, 12 y 13.
- Vattimo, G. (1994). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Vegas, R. (1981). *Memoria que el Ministro de Educación Nacional presenta al Congreso Nacional en sus Sesiones Ordinarias de 1944*, En Rafael Fernández Heres, Memoria de Cien Años. La educación venezolana de 1830 a 1980, Tomo V, pp.496-717.
- Venezuela, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1999). *Proyecto Educativo Nacional*. Dirección Sectorial de Planificación y Presupuesto. Caracas: CENAMEC.
- Venezuela, Ministerio de Ciencia y Tecnología (2001). *Ley orgánica de ciencia, tecnología e innovación*. Caracas: Autor.
- Venezuela, Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2003). *Aportes para la reflexión en torno a la discusión curricular*. Caracas: Autor.
- Villanueva, E. (2008). Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y El Caribe. En CRES 2008, Tendencias de la

educación superior en América Latina y El Caribe, pp.1-52. Disponible en http://www.cres2008.org/common/docs/doc_base/CAPITULO_07_Villanueva.doc consulta: 03-03-09

- Vygotski, L. (1986). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo en los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. (1997). *La historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la realidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.
- Young, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.
- Zemelman, H. (1993). *Conocimiento y conciencia. Verdad y elección*. En J. Osorio, L. Weninstein (Eds.), *El corazón del arco iris. Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Antioquia: Siglo del Hombre.