



PROPUESTA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INTEGRAL - UDO

Moreno G., Sandra^(p) (Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre, Venezuela, walimay@cantv.net)

1. INTRODUCCIÓN

El pensum de estudios de la Licenciatura en Educación Integral fue aprobado por el Consejo Universitario, según la Resolución C.U. N° 021 el siete de septiembre del año 1988, vigente hasta la actualidad, forma parte de la oferta académica de los Núcleos de sucre (Cumaná y Carúpano) y Nueva Esparta. Este plan de formación docente se constituye de cuatro componentes: Formación General, con 27 unidades de crédito; Formación Pedagógica, de 46 unidades de crédito; Formación Especializada, compuesta de 63 unidades de crédito y el Componente de Práctica Profesional, de 24 unidades de crédito. En total suman 160 créditos que se distribuyen en una Matriz Curricular compuesta de 49 asignaturas, que deben cursarse, teóricamente, a lo largo de diez semestres consecutivos.

La visión paradigmática que vertebra ese plan de formación docente está circunscrita, de forma exclusiva, a la discursividad instrumental, la cual se ha impuesto-apropiado como único modelo para la planificación e implantación del currículo.

En el marco de esta tradición curricular, los esfuerzos se dirigen, fundamentalmente, a la adición, sustracción o modificación de contenidos programáticos en algunas asignaturas, cambio de prelación, códigos, carga horaria, aumento o disminución de las unidades de créditos, reubicación semestral, readaptaciones en el perfil del egresado y en algunos fundamentos teóricos de la carrera. Todo esto ocurre sin ninguna modificación esencial, con sentido de trascendencia teórica-práctica de la teoría y metateoría del currículo, ni de la tecnoestructura en la que se producirá su desarrollo

En nuestro caso, marcando distancia con esa perspectiva, la revisión curricular se asumió dentro de un marco reflexivo y crítico sobre las teorías, métodos y modelos implícitos y explícitos que subyacen en la estructura curricular descrita, así como también de algunas implicaciones de carácter político e ideológico que se ofertan desde el discurso de la dominación globalizadora y el mercadeo como centro de gravedad de todas las acciones humanas.

Esta propuesta, constituye un esfuerzo sustancialmente pedagógico y fundamentalmente humanístico, pertinente y consistente con la sociedad que queremos construir, sin perder de vista el momento histórico –



político que mediatiza las prácticas sociales, el hombre y los ciudadanos que participan y construyen esa sociedad con sus prácticas de vida. La tarea es formar un docente que no deja de ser hombre que siente, que piensa, formar un sujeto político, social, cultural, ético, que forma a su vez hombres.

Se plantea la búsqueda de nuevos espacios conceptuales que permitan redimensionar una plataforma curricular para la formación de un docente consustanciado con las nuevas realidades del mundo en constante cambio y que asuma el proceso educativo en un contexto crítico, dinámico, pertinente, colectivo, innovador, dialéctico, contextualizado y global; lo que a su vez supone, necesariamente, asumir nuevas categorías que permitan organizar los saberes y replantear el concepto mismo de formación docente y la propia noción de currículo.

En el marco de estas ideas, se precisan los elementos que constituyen la configuración curricular de la Licenciatura en Educación Integral de la Universidad de Oriente. Tales elementos, de carácter teórico, epistemológico, ontológico y metodológico han surgido del debate y el diálogo entre los profesores de la Licenciatura, a propósito de los diversos encuentros y jornadas de trabajo desarrolladas. Asimismo, con esto se demuestra la potencialidad del diálogo como forma de validación de los aportes y elaboraciones teóricas que han emergido del proceso acordado entre los Núcleos que administran este plan de formación docente.

Esta propuesta puntualiza la concepción del SUJETO DOCENTE, como posibilidad permanente de conexión del ser con el conocer en un contexto ético-reflexivo y pedagógico – crítico. Seguidamente se aborda la noción de currículum, haciendo énfasis en un currículum en continuo proceso de constitución. En este sentido, se caracterizan los principios que orientan la teoría y práctica curricular, conformando éstos los ejes teórico–epistemológicos. Cabe destacar aquí: la CONTEXTUALIZACIÓN, la COMPLEJIDAD, la TRANSVERSALIDAD, la TRANSDISCIPLINARIEDAD y la FLEXIBILIDAD.

Finalmente se presenta la configuración curricular, la cual se expresa en ejes articuladores como son: PRÁCTICA DOCENTE PROFESIONAL, LENGUAJE–PENSAMIENTO, INVESTIGACIÓN, CONVIVENCIA y ÉTICA. Asimismo, se incluyen aquellas exigencias de índole técnica establecidas por la Comisión Central de Currícula como son: campo ocupacional, pensum de estudios (actual y propuesto), matriz curricular, programas sinópticos de unidades curriculares, normas de transición, criterios de prosecución y viabilidad de la implementación del plan de estudios propuesto.



2. EL SUJETO DOCENTE EN LA PROPUESTA CURRICULAR

Es fundamental destacar que entendemos al proceso de formación docente como realidad constituyéndose, teniendo como mediador a la concientización. Para la formación del nuevo docente es fundamental la investigación de las realidades y situaciones que excluyen o incluyen sus experiencias de vida, sus experiencias de enseñanza y aprendizaje.

No estamos hablando, simplemente, de un docente investigador, sino, de un docente que constituye su subjetividad en un contexto transdisciplinario, transversal y globalizador. Esta búsqueda exige dinamizar la articulación entre el convivir, el ser, el conocer y el hacer, como dimensiones inseparables del sujeto, lo que implica una visión ontológica multidimensional con base en el surgimiento de potencialidades humanas en el campo de la formación integral. La esencia estética y autonómica de un pensamiento creativo y libertario, el desarrollo de una espiritualidad sensible ante lo humano y la búsqueda de nuevos retos, perspectivas y posibilidades en función de trabajar por el bien común cultural y social

En este punto aflora, con creciente necesidad, la vocación ética en la formación docente, la cual reclama un abordaje filosófico para pulsar el sentido de la libertad, el compromiso, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el ejercicio de la ciudadanía. Esta condición ética no se constituye de manera prescriptiva, sino a partir de las propias prácticas de vida que docentes y alumnos despliegan en su quehacer pedagógico, de allí que, también se posibilita el ejercicio crítico-reflexivo para problematizar y trascender saberes y prácticas.

Esto último redimensiona la práctica pedagógica constituyendo al docente en un trabajador de la cultura en su máxima expresión. Hablamos así de un diálogo posible entre cultura escolar y cultura de la realidad para encontrar otros caminos de legitimación y pertinencia del conocimiento. Por lo tanto, es conveniente plantearse la formación docente a partir de una matriz teórica-epistemológica abierta y flexible que potencie la conformación del ser y hacer del docente, en concordancia con las características de una realidad dada y dándose. Estos elementos pueden resumirse en las siguientes dimensiones: una de carácter epistemológico que le dé respuesta a los procesos de producción del conocimiento y a la naturaleza de los mismos; otra de carácter axiológico que oriente la aprehensión de los valores; una tercera, de corte eminentemente político que permita al docente asumir con éxito su papel de concientizar, participar, proponer y organizar las actividades del colectivo social para la autogestión y la cogestión que den respuestas satisfactorias a sus aspiraciones existenciales básicas; y la pedagógica, que posibilite desarrollar su práctica docente con todas sus potencialidades.



En lo epistemológico, el docente debe abordar los nuevos discursos, las nuevas teorías y metodologías, planteamientos, modelos que propugnan otras formas de percibir y generar el conocimiento, debatiendo las diversidades paradigmáticas que entran en juego en el campo de las ciencias.

En lo axiológico, deben abrirse las compuertas a otras formas de percibir y sentir las configuraciones de carácter ético y moral, prestándose atención a las tendencias estéticas que las confluencias de culturas heterogéneas producen y que determinan conductas arquetípicas que imponen modismos e identificaciones con figuras que sobresalen en cualquiera de las actividades profesionales que realizan los seres humanos.

En la dimensión política, la formación docente debe estar dirigida a potenciar en el profesional de la docencia su papel de mediador y de promotor social y que, en lo pedagógico, comprenda que en su accionar debe apropiarse de los elementos culturales actuales y convertirlos en ejes de aprendizaje a través de una relación dialéctica, dialogal y crítica.

En este contexto de formación, emerge la noción de sujeto docente, que es algo distinto de perfil docente. Desde una visión tecnocrática del currículum la noción de perfil docente se ha constituido en los límites que dibujan una idea restringida, pretendidamente acabada, lineal y normativa del deber ser del docente. Las aproximaciones concretas a esto que se llama perfil, son percibidas como imperfecciones, vacíos y discapacidades que sugieren una permanente adecuación y ajuste a un ideal. El perfil se constituye, en este caso, en la condición de posibilidad de ese ideal, invalidando el conjunto de prácticas y vivencias concretas en las cuales el sujeto se realiza y conforma su subjetividad.

Es por eso que para superar esta noción de perfil y promover la de sujeto docente, se piensa en recuperar la potencialidad de lo práctico, de la experiencia y lo vivencial. Un sujeto docente en formación es impensable fuera de los procesos prácticos y concretos que acontecen en su historia de vida a partir de la cual, la noción de currículo también se constituye.

En este proceso constitutivo del sujeto docente, las prefiguraciones propias de un perfil pierden sentido por la propia práctica de vida, que no puede anticipar los horizontes diversos implicados en las subjetividades en formación. Por lo tanto, no se pretende mirar al perfil, sino al contrario, al sujeto docente que nos mira. Ese sujeto docente concreto que, al mirarnos (en el contexto de la práctica, del encuentro, del diálogo y la participación) problematiza cualquier supuesto de partida, de llegada y despierta la inquietud que potencia la búsqueda formativa y el trabajo pedagógico.



El sujeto docente en formación no se sostiene a partir de una búsqueda adaptacionista a los condicionamientos externos (económicos, políticos, culturales) sino que alcanza su propia realización formativa en tanto adquiere la capacidad de contextualización de prácticas, saberes, experiencias, significados, sentidos, representaciones, en múltiples y diversas realidades del mundo de Vida del presente.

Por sujeto docente en formación entendemos, entonces, una búsqueda compleja que piensa en el sujeto y en sus posibilidades de realización, más allá de límites subjetivos y objetivos: paradigmas, perfiles, planes de clase, contenidos programáticos, demandas mercadeables del capital, imperativos tecnológicos, etc. Esta capacidad de contextualización se expresa en el ejercicio crítico del pensamiento para atravesar estos límites y posibilitar, con sentido pedagógico, una comprensión transdisciplinaria de la realidad. La capacidad de contextualización es un desafío pedagógico-formativo.

El sujeto docente en formación se constituye desde una perspectiva integral, a partir de los siguientes rasgos:

- * Un sujeto docente con capacidad de contextualización.
- * Un sujeto docente que relaciona el ser con el conocer, teniendo como mediador el proceso de concientización.
- * Un sujeto docente que se forma tomando como base de su enseñanza y aprendizaje, la investigación, la convivencia y el ejercicio crítico del pensamiento.
- * Un sujeto docente que interpreta su propio mundo de vida y reconoce las implicaciones y compromisos éticos, políticos y estéticos subyacentes.
- * Un sujeto docente que despliega creativamente la potencialidad de su ser-hacer-pensar-pedagógico. Por lo tanto, potencia su ejercicio intelectual y su papel como trabajador de la cultura en su más amplia expresión.

En general, un sujeto docente en formación reclama un abordaje ético-filosófico para pulsar el sentido de la libertad, el compromiso, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el ejercicio de la ciudadanía.

Esta condición ética no se constituye de manera prescriptiva, sino a partir de las propias prácticas de vida que docentes y alumnos despliegan en su quehacer pedagógico, de allí que, también



se posibilita el ejercicio crítico-reflexivo para problematizar y trascender saberes y prácticas. Hablamos así de un diálogo posible entre cultura escolar y cultura de la realidad para encontrar otros caminos de legitimación y pertinencia del conocimiento. Tales cualidades humanas y profesionales posibilitan el desempeño de este docente en un amplio campo ocupacional que incluye los niveles de Educación Básica, Media y superior, esencialmente en el área de formación pedagógica.

3. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA TEORÍA Y PRÁCTICA CURRICULAR

Entender el currículo en términos de proceso nos parece pertinente, no sólo en términos de aplicación, sino también de investigación, acción y formación. De ahí que esta propuesta curricular se asume como un proceso, democrático, en construcción, que surge de la participación colectiva. Sobre esta concepción da cuenta López (1998:52) cuando señala que:

Este proceso se caracteriza por su verdadero arraigo social y cultural en procura de obtener respuestas directas a las necesidades educativas que determinan su elaboración, desarrollo y evaluación (...) Por otro lado, entiende la necesidad de contextualizar la problemática curricular como expresión clara de la situación socioeconómica y cultural del país, se inscribe dentro de la dinámica del sector educativo y brinda la posibilidad de desarrollar procesos concretos...

Pensar un Currículum de Formación Docente, situado en este escenario teórico, exige dar cuenta de la realidad vivida que impacta a la conformación de subjetividades. Insistir en el espacio teórico, que ha marcado el Proyecto y el sentido de esta investigación curricular, exige en este espacio la prudencia de clarificar la noción de teoría, lo que significa vivir la teoría en la práctica y la práctica como vivencia de la teoría.

Por eso, la teoría es una permanente necesidad de realidad y realización y es aquí donde la propia práctica curricular (cómo es pensado el currículo, cómo se hace el currículo, cómo se siente el currículo y cómo es vivido el currículo) se constituye en posibilidad de innovación, flexibilización y cualificación permanente.

Desde esta perspectiva, el currículum no es tanto para dar conocimiento, sino para crear y producir conocimiento. En consecuencia, se concibe como un espacio académico para la deconstrucción–construcción–reconstrucción permanente del saber, un espacio para el hacer y el sentir en un contexto colectivo democrático y dialógico. En este sentido el currículo se transforma en búsqueda, participación, investigación y reflexión holística que no atomiza, sectoriza o parcela el conocimiento en disciplinas aisladas y descontextualizadas, la cuales limitan al docente en formación en su accionar práctico transformador. También se rompe con la idea de expresar un conjunto



deontológico–prescriptivo de normas y condiciones personales y profesionales abstractas que encasillan y obligan al docente a permanecer rígido ante la vida y a observar el hecho educativo sin posibilidades de cambio, con visión etérea y sin significación histórica concreta.

Esta visión curricular y la necesidad de formación del sujeto docente, exigen asumir como principios esenciales los siguientes: flexibilidad, complejidad, transversalidad, transdisciplinariedad y contextualización.

Cabe precisar, desde una perspectiva teórica, la concepción de los principios arriba señalados:

Contextualización:

Ante un mundo actual, marcado por la incertidumbre (Heissenberg), la indeterminación (Meigenberg), la complementariedad (Niels Bohrs) y la complejidad (Morín), aflora el debilitamiento de una serie de postulados casi religiosos que han permeado el pensamiento, la acción y el sentir humano a través de la historia. Una transgresiva mutación cultural-paradigmática resquebraja, con soportes en los hechos históricos, el modelo moderno de organización de la sociedad devenido a partir del Siglo XVII. La insurgencia de un modo de pensar emergente denota, desde el plano científico-cultural, la preeminencia de nuevas subjetividades y actitudes intelectuales distantes de la racionalidad heredada, esta última devenida en rígida racionalización instrumental. Nuevos equipajes epistemológicos orientan, de manera dialéctica, el nuevo devenir científico que permea los diversos estamentos de la vida social.

La contextualización, más que como una búsqueda adaptacionista, la entendemos como la propia realización formativa del sujeto docente, un sujeto con capacidad de contextualizar prácticas, saberes, experiencias, significados, sentidos y representaciones, dentro de las múltiples y diversas realidades de vida del mundo del presente. Se trata, entonces, de una búsqueda compleja que piensa en el sujeto y en sus posibilidades de realización, más allá de límites subjetivos y objetivos: paradigmas, perfiles, planes de clase, contenidos programáticos, demandas mercadeables del capital, imperativos tecnológicos, etc. Esta capacidad de contextualización se expresa en el ejercicio crítico del pensamiento para atravesar estos límites y posibilitar, con sentido pedagógico, una comprensión transdisciplinaria de la realidad. Esta contextualización no alude sólo lo que está fuera del sujeto, la estructura contextual, sino integralmente al sujeto mismo.



Complejidad:

La complejidad es una constatación cultural del presente en el terreno de las prácticas, saberes y, sobre todo, del pensamiento. Esto trae serias implicaciones para repensar el problema de lo educativo. A este respecto, Fontalvo Peralta (1999:18) señala:

La Educación en consecuencia es un proceso que se extiende a la sociedad convirtiendo a ésta en sociedad educativa, como conjunto de relaciones con sentido de mutaciones, retroacciones, reciprocidades que están presentes en los procesos educativos, siendo éstos aprendizajes que se desarrollan en diversos ámbitos: el mundo simbolizado de la cultura, la familia, los grupos de iguales, el poder público articulado por el Estado, la sociedad civil, los movimientos sociales, así como en los ámbitos públicos de la práctica política.

Esta noción de complejidad permite entender al proceso formativo como una práctica que ha de interactuar con lo diverso, lo diferente, lo heterogéneo, el caos, la ruptura, la incertidumbre, la crisis. En este sentido, la escuela no puede seguir apostando a la objetividad, a la linealidad de los procesos escolares y exige, por el contrario, profundizar en la experiencia relacional del pensamiento.

El pensamiento complejo es un pensamiento que relaciona. De allí las quejas actuales por la fragmentación del saber y el aislamiento de las disciplinas que resultan de un modo de pensar que no atiende al diálogo. Esta riqueza gnoseológica de la complejidad abre paso al diálogo entre las ciencias y las humanidades, esto último de gran importancia en el papel formador de los centros de formación docente.

La complejidad, así entendida, supone un pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo que profundiza en la dimensión cognitiva y afectiva de nuestros procesos de vida, permitiendo al ser humano una visión global e integradora de sus necesidades y su inteligencia.

La unidad y la multiplicidad encuentran sintonía desde el principio complejo a través de la interconexión de los elementos que conforman el todo. Según Morín (2000:42), “existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes entre ellas, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad”.

Se revela entonces la necesidad de asumir posturas metodológicas transcomplejas y transdisciplinarias para su abordaje. Es decir, siendo principio rector del proceso de organización y



desarrollo del saber, por igual debe plantearse en lo concerniente a lo gnoseológico, epistemológico, metodológico y ontológico. A decir de Morín (citado por Ander Egg, 1999: 60)

El problema de la complejidad debe plantearse correlativamente en el marco gnoseológico (el pensamiento de la realidad) y en el marco ontológico (la naturaleza de la realidad). Es decir, que la complejidad concierne a la vez a los fenómenos, a los principios fundamentales que rigen a los fenómenos, a los principios fundamentales –metodológicos, lógicos, epistemológicos -que rigen y controlan nuestro pensamiento.

Finalmente cabe agregar que desde la complejidad, como principio integrador donde convergen los vectores para la conformación del ser docente y la práctica educativa, se aúpa el abordaje y construcción de una concepción relacional del currículo que supera las erradas búsquedas del camino de los saberes cognitivos propios del sujeto docente, antípoda del nuevo sujeto histórico y estético que nos anima a formar con base en “...el ejercicio de la razón como estilización estética de nuestra existencia... porque estetizar la razón comporta la adopción de una nueva manera de ver, pensar, decir, sentir, y por ello, la inagotable tarea de construirnos de otro modo.”(Téllez, 1993:35). Esta es la encomiable tarea que anima, en lo ético-pedagógico, la búsqueda de la trascendencia histórica –curricular desde las escuelas de educación y para el futuro del país; es la cultura del pueblo lo que está en juego.

Transdisciplinariedad:

Asumiendo la capacidad de contextualización y la complejidad, se plantea una forma distinta de organización del conocimiento. En este sentido hay que superar las quejas actuales por la fragmentación y atomización del conocimiento que se expresa en el aislamiento de las disciplinas y en un modo de pensar que no atiende al diálogo ni a la relación. Así por ejemplo, cada disciplina y cada asignatura se perciben como una parcela inconexa, como prerrequisito, como simple protocolo administrativo y acumulativo de información. A lo sumo, se dan algunos esfuerzos, un tanto débiles, para el ejercicio de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad.

Según Nicolescu, físico teórico del Centre National de la Recherches Scientifique (CNRS) y presidente del CIRET (citado por Motta, 1999:3) la transdisciplinariedad es radicalmente distinta a la inter o la pluridisciplinariedad, en tanto “tiene por finalidad la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento”. La transdisciplinariedad implica el cruce de fronteras disciplinarias, como exigencia para la comprensión de los objetos de conocimiento que no pertenecen



al dominio absoluto de una disciplina. Lo transdisciplinario, atiende y supera límites conceptuales, abriendo espacios para lo inédito, lo inesperado, lo acaeciente, lo inexplorado, lo suprimido y, en general, para la experiencia profunda de la novedad.

Fontalvo Peralta (1999:26) expresa muy bien este principio:

Desde la transdisciplinariedad, el proceso educativo adquiere mayor riqueza pues encontrará siempre en diferentes disciplinas lo que es una especie de espacio de nadie pero lleno de un flujo de información proveniente de las diversas disciplinas, para ocupar el espacio que está más allá de toda disciplina, por eso atraviesa todas las disciplinas al mismo tiempo, e implica la transformación de lo que atraviesa, creando su propio espacio el cual sobrepasa todas las disciplinas. Este espacio se caracteriza por ser de apertura, de libertad, de diálogo, de encuentro, de comprensión.

Este planteamiento ha de ser potenciado no sólo desde esta teoría curricular, sino fundamentalmente desde una práctica curricular transdisciplinaria, la cual le otorga a la pedagogía un nuevo carácter en los modos de relación y contextualización cognoscitiva y afectiva que el sujeto docente establece con el conocimiento, la realidad y con los otros. En este sentido, la pregunta pedagógica para el sujeto docente es ¿cómo complejizar y transdisciplinar conocimientos, saberes y prácticas? Esto significa que la pedagogía se potencia desde la transdisciplinariedad y viceversa.

La transdisciplinariedad, desde esta perspectiva curricular, se orienta hacia la búsqueda de la interpretación y aprehensión del entramado de articulaciones que subyacen en las diversas realidades histórico-educativas dinamizadas por una multiheterogeneización que le es inherente. Esta visión trasciende la reductible búsqueda de síntesis totalizante que excluye la naturaleza compleja transdisciplinaria.

Transversalidad:

Por este principio entendemos un modo de articular lo fragmentario y atravesar el dominio de distintas prácticas, saberes y conocimientos. Lo transversal supone un modo de pensar, complejamente, la relación entre lo distante y lo cercano posibilitando puntos de encuentro y entrecruzamiento en el currículum. Estos puntos de encuentro y entrecruzamiento se expresan como ejes recurrentes que organizan el significado de lo que se enseña y se aprende, en el contexto de un proyecto de formación.

Transversalidad no es transferir, burocráticamente, un conocimiento de una disciplina a otra, suprimiendo los vínculos y el diálogo entre esos conocimientos. Lo transversal convoca lo complejo, lo transdisciplinario y lo flexible del currículum. Transversalidad es entonces, el espacio de posibilidad



para la articulación de sentidos, para la articulación entre la teoría y la práctica, ciencia y vida, pensamiento, lenguaje y realidad. Es el modo de cómo es posible atravesar significativamente –en el despliegue de la práctica pedagógica– el dominio de disciplinas, áreas de conocimiento, universos simbólicos, subjetividades, sensibilidades, modos de conocer, quehaceres, en busca de aquello que cohesiona y posibilita el actuar del sujeto.

La transversalidad siempre será un espacio abierto a la prolongación y continuidad de la experiencia histórica del hecho educativo, la cual es siempre inacabada y, por esto mismo, abierta a lo múltiple y lo diverso.

Flexibilidad:

A la flexibilidad la entendemos como la posibilidad de constitución permanente del Currículum o de los Proyectos de Formación Profesional apoyados en la transdisciplinariedad, la transversalidad y en el ejercicio del pensamiento complejo, en tanto pensamiento que relaciona. Lo flexible se hace en la construcción de objetos de conocimiento a partir de los cuales docentes y alumnos convocan el diálogo de disciplinas y conocimientos diversos para comprenderlos y explicarlos. Un objeto de conocimiento representa insospechadas e inexploradas posibilidades de concreción de lo real (Zemelman, 1992).

Esta noción de flexibilidad podría causar ruido ante la incertidumbre que parece anunciar en el hacer, pensar y construir las praxis; no puede señalarse de anárquico el compromiso de dar cuenta y responder a los imperativos de la realidad en tanto que el conocimiento científico-tecnológico y la vida misma son dinámicos, mutables y en permanente transformación. Será necesario la crítica ideológica que problematiza la apariencia de lo real y las pretensiones de validez de ciertos saberes. La crítica hermenéutica, en tanto crítica del sentido y el significado de los saberes, se despliega a partir del diálogo y de la fuerza intersubjetiva que le impriman los actores. Cabe recordar que, contra el autoritarismo y el anarquismo, sólo puede ser científico lo que es discutible.

Tal concepción de flexibilidad, ciertamente, reclama "una reacción similar en los agentes y agencias involucradas en su construcción... y por ende, en las estructuras curriculares que la soportan" (Zemelman. 1992:39).

Las exigencias que otorgan legitimidad colectiva a determinaciones curriculares en constitución, en este contexto de flexibilización, remiten al encuentro y al diálogo con el mundo de vida de los sujetos que se educan, que deciden, que sienten y reclaman la posibilidad de ser, vivir y convivir. De allí que, un currículo que exprese identificación con el mundo de vida de los sujetos (lo



transcurrir) implica problematizar reglas de verdad y comprender los modos de pensar presentes en distintas gramáticas desde las cuales tales sujetos leen e interpretan sus realidades.

Estructura y Dinámica Curricular

4. EJES TRANSVERSALES ARTICULADORES:

Los ejes transversales, entendidos como puente de enlace entre el ser y el hacer docente, adquieren gran relevancia en esta propuesta de formación, por cuanto éstos constituyen puntos de encuentro entre los principios que potencian las dimensiones del ser docente.

La Matriz Curricular presentada, de acuerdo con la necesidad de abordar lo complejo que constituye la formación del sujeto docente, convoca desde sus Escenarios de Formación (los componentes curriculares) a la transversalidad y a la transdisciplinariedad, tanto en el desarrollo de cada escenario de formación que constituye a la matriz, como al interior de éstos, a partir de los Ejes Temáticos de Formación.

El abordaje transdisciplinario, de acuerdo con la complejidad que involucra el asumir la formación del sujeto docente, constituye un espacio en el que las distintas disciplinas, se invitan, se tienden puentes, se provocan, se articulan, se penetran en puntos de encuentro, de sus diversos saberes. Esto quiere decir, que es necesario que docentes y estudiantes, dentro de espacios pedagógicos, de confrontación, debates, diálogos y de investigación se junten, se agrupen en Equipos Transdisciplinarios de Investigación, cuya finalidad es el desarrollo creativo del programa, la productividad académico-formativa, tanto de profesores y alumnos. Tal carácter transdisciplinario y transversal de la propuesta de Educación Integral, requiere que cada Unidad Curricular sea administrada por un equipo de por lo menos dos (2) profesores.

Los Equipos Transdisciplinarios de Investigación, constituyen grupos de alumnos y docentes que se acompañan, se convocan, se juntan, se organizan desde las diversas áreas, para abordar creativamente los ejes temáticos dentro de los escenarios de formación a través de la sistematización y construcción de Proyectos de Investigación, Cátedras Libres, Seminarios u otras actividades pertinentes. Esta planificación emerge, de los debates, discusiones que están vinculadas con las complejidades del que se está formando como docente.

Los ejes transversales articulan y dinamizan la práctica curricular, en correspondencia con los principios declarados en el aparte precedente y a su vez expresan las necesidades de formación del



sujeto docente, en los términos de un proyecto transdisciplinario y complejo. Tales ejes se presentan a continuación.

4.1. Práctica Docente Profesional

Se concibe la Práctica Docente como el escenario de posibilidades para la confrontación, la innovación, la reflexión y la sistematización de la experiencia. En este escenario concreto, contingente, abierto a lo diverso, lo complejo y transdisciplinario, se constituye el eje en "...torno al cual se organiza el plan de estudios" (En: Consideraciones de la EHE, p. 17). Esta práctica se entiende como acción social-educativa y cultural en su más amplia expresión de posibilidad que no se agota en la información de la experiencia, sino en la actividad generadora y provocadora del pensamiento y su realización. Esta práctica es relación cognoscitiva y afectiva que potencia la actitud crítica y creativa para articular, lo profesional y lo humano, en el ser y el saber hacer pedagógico. El contenido de esta práctica será el conjunto complejo de saberes y modos para encarar el problema de la formación como despliegue inacabado de la experiencia y la vivencia. Esta práctica exige recuperar y profundizar el papel intelectual del docente y la dignidad e identidad del ejercicio pedagógico. En términos freireanos, esta práctica no es simplemente concientización, sino desarrollo crítico de la toma de conciencia, de allí, las implicaciones políticas en términos de compromiso y participación. Esta práctica se hace docente cuando el trabajo pedagógico trasciende con implicaciones socio-culturales y permite cruzar fronteras disciplinarias para nutrirse del significado insospechado del encuentro con otras esferas de la existencia humana. Esta práctica docente, es un compromiso formativo con las personas interrogando el qué, para qué, cómo, por qué y desde dónde abordar las exigencias de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde el punto de vista profesional, esta práctica no se agota en una acreditación de competencias y compromisos institucionales modernos, sino que interroga las condiciones de posibilidad de las propias instituciones escolares en el horizonte complejo de mundos de vida distintos: pueblo y modernidad.

En este sentido, la práctica docente profesional es apertura, diálogo y desarrollo crítico de lo conocido-vivido, y por lo tanto, asume a la teoría como necesidad de realidad para potenciar lo que está y no está contenido en ella. Por ello, la práctica no es simplemente aplicación de referentes teórico-pedagógicos, sino un espacio en el que el docente encuentre modos creativos de repensar y trascender su propia práctica. La concepción de esta práctica atraviesa toda la experiencia formativa del plan de estudios.



4.2. Investigación

La investigación no se limita a la búsqueda y sistematización del conocimiento, sino que profundiza el carácter formativo del conocer. Exige no sólo la figura de un docente investigador sino, que también requiere potenciar modos de producción del conocimiento de la realidad educativa en su complejidad. Enseñar investigando y aprender investigando son principios dinamizadores. La investigación supone, además, la posibilidad de un docente que se sabe problematizado en relación con las exigencias y necesidades complejas que plantea la tarea formativa en el mundo del presente. De allí que la importancia de promover un espíritu científico – humanístico que genere, en términos de actitudes y prácticas, una cultura de investigación consecuente y constituyente para el cambio educativo. La tarea de pensar este cambio es al mismo tiempo un compromiso con la investigación. En este sentido, la investigación enfatiza la necesidad de una sensibilidad, una inquietud cognitiva, social y humanística que supere el carácter tecno - instrumental de la ciencia dominante. Se trata de ir más allá del conocimiento metodológico de la investigación para profundizar la motivación por conocer transformando, sin obviar las implicaciones éticas del conocimiento y el sentido del cambio.

La investigación, como proceso creativo se hace cargo de lo complejo y lo transdisciplinario que entraña cualquier problema educativo. Pero, sobre todo, es el docente, en este caso, quien se ocupa en relacionar la investigación con su propia práctica y con lo que le acontece, revalorizándose y profundizándose la vocación epistemológica de sus experiencias. Investigación y docencia se conjugan. Arte y ciencia dialogan.

4.3. Lenguaje

El lenguaje va más allá de un medio o de una expresión de la cultura, aunque ciertamente es condición de posibilidad de la comunicación intercultural y pluricultural en el mundo de hoy. Más acá de esto, el lenguaje es expresión inmanente y trascendente de la condición humana. En este sentido, en el lenguaje se vierte lo complejo y transdisciplinario del pensamiento y del significado de las cosas.

El lenguaje implica asunción comprometida de la palabra para aprender a nombrar y leer el mundo. En términos de formación docente el lenguaje no sólo alude a la conciencia lingüística y a las competencias comunicativas, sino a la capacidad creativa de producir y construir sentido. Esto no se propone como imperativo sino como necesidad sentida. De allí que habrá que profundizar en la experiencia gnoseológica y estética de la escritura y la lectura. Más allá de aprender a leer y a escribir, está la potencialidad del lenguaje como experiencia relacional y plural de la existencia. Las posibilidades del lenguaje emergen de la interrogación por el sentido de lo que se hace, se piensa, se



conoce y se siente. Y para esto, nunca tendremos el lenguaje de la última palabra. Esta visión formativa del lenguaje se vincula con la propuesta de una educación poética. Mélich (2001:409). Al respecto dice:

La educación poética se sitúa en una tradición, en un texto, en un dicho. Pero no está fijada en esta tradición, en este texto. Su modo de decir es interpretando y traduciendo, Por lo tanto, educador y educando, toman lo dicho, el texto, y lo vuelven a decir, lo leen, lo interpretan, lo traducen, se desdicen de él, lo redicen de otro modo... y así hasta el final hasta la muerte.

El lenguaje expresa así lo transdisciplinario y complejo de lo que se dice, lo que se deja de decir y también lo indecible. La vivencia del lenguaje como experiencia formativa no sólo se expresa en relación con los textos sino en lo que éstos provocan en la subjetividad e intersubjetividad.

4.4. Pensamiento

La educación tiene que ver, entre otras cosas, con las posibilidades del pensamiento humano. En un mundo con fuerte dominio de la técnica, del manual, del imperio ubicuo de la imagen, de la celeridad y de la experiencia efímera del instante- el pensar tensiona con la valoración mercadeable de la "eficiencia" burocrática. El pensamiento ha quedado reducido a un modo protocolar, disyuntivo, simplificador y tecno-instrumental que se corresponde con las condiciones cambiantes y competitivas de la producción material. En términos de formación docente se propone un pensamiento complejo, entendido en términos de su vocación relacional, ética, estética y humanística. (Morin, 1996).

El pensamiento complejo también incluye su vocación transdisciplinaria para articular contextos diversos en la comprensión de lo real. Este pensamiento se mueve en la metáfora cognitiva de la red, la trama y el tejido. Esto implica asumir al docente como pensador, esto es, en la tarea formativa de encontrar modos de provocar y ser provocado por el pensamiento.

Esta justificación pretende potenciar el pensamiento atravesando los dominios de lo lógico-matemático, lo intuitivo, lo imaginario, lo simbólico, lo abstracto, lo concreto. Para la formación docente el ejercicio del pensamiento complejo es clave en la búsqueda interpretativa, comprensiva y explicativa de lo que acontece en la realidad educativa. Es un pensamiento que descubre fisuras y produce la experiencia de la novedad.

4.5. Convivencia

La convivencia es la palabra que cualifica el sentido del encuentro con los otros. El interés mundial y planetario por la tolerancia, por el respeto a la diferencia, la búsqueda del diálogo entre los



pueblos, la preocupación por el racismo, por la violencia globalizada, la destrucción ecológica, etc., expone la necesidad de repensar la educación como formación de la sociabilidad (socialidad) con los otros y con la naturaleza.

En términos modernos la educación se ha vinculado con el concepto de ciudadanía, seriamente debilitado por la precariedad política del compromiso con lo público y por la radicalización del sujeto-individuo, separado de los otros y disolviendo su pertenencia natural al cosmos. En oposición a esta visión y pensando en un hombre comprometido, sensible, justo, solidario, en términos del mundo de vida, vinculamos a la educación con la convivencia, la cual se funda en la relación concreta y se expresa como condición de posibilidad para el conocer, el hacer y el pensar.

Desde lo convivial se expresa el compromiso con las personas y se aprenden los valores como prácticas de vida, nunca como contenidos y adecuaciones abstractas. El ser se construye desde el convivir y éste desde la relación tramada por los vínculos de la crianza familiar y colectiva. Una educación en y para el pueblo deberá reconocer esta constatación ya sustentada desde el punto de vista antropológico, filosófico, sociológico, epistemológico, psicológico, y, fundamentalmente, epistémico. La convivencia aquí no significa contrato o acuerdo social normativo, sino que es un reclamo afectivo del mundo de vida popular.

Desde esta perspectiva formativa el docente se forma y forma conviviendo. Desde el punto de vista epistemológico, se conoce también conviviendo, aun cuando, obviamente, los desencuentros con la impronta moderna han producido históricamente disonancias, conflictos cognoscitivos y afectivos en el plano de las relaciones e instituciones que dictan otros modos de conocer y ser. La convivencia es una opción ética que implica diálogo, compromiso y, más aún, implicación raigal. Desde aquí la formación docente recupera su implicación e identidad comunitaria, para potenciar el hecho educativo en su verdadera dimensión relacional y humanizadora.

4.6. Ética

La ética es consubstancial con la vida. La ética tiene sentido biófilo, es obstinada ocupación en el aprovechamiento del poder de la palabra para descubrir, avivar y mantener lo que hay de humano en cada uno, lo que nos sostiene, lo que nos libra de la sobrevivencia, lo que nos advierte de una vida a duras penas, de una “vida” que ofende nuestras potencialidades en lo personal y lo comunitario.

En el transcurso de nuestra existencia estamos impelidos a tomar decisiones, las cuales pueden conservar, ampliar o reducir nuestro margen de libertad, porque la libertad es un tesoro cuyo achicamiento o crecimiento depende de factores como las elecciones que constantemente tomamos. Y



como somos parte de una urdimbre las decisiones de cada uno afectan a los demás, según sea la jerarquía y la credibilidad de quien las toma. En este sentido, la libertad, el desarrollo, el avance o el retroceso de cada uno de nosotros resultan del trabajo de todo el colectivo. Humanos o inhumanos nos vamos haciendo en relación con nosotros y con los demás.

La práctica ÉTICA requiere de sensibilidad, de conocimiento de si y conocimiento de los otros, requiere más de desvelarse por vivir la palabra que de pensarla. La práctica de la ÉTICA exige que seamos los otros y siendo ellos nos veamos a nosotros. La práctica de la ÉTICA demanda actuación y autenticidad, demanda desmenuzar los discursos y las emociones de todos esos personajes que confundimos con nosotros mismos cuando no los escrutamos, personajes que ocupan nuestras mentes y nuestros corazones y nos mueven a actuar, y, luego los hechos nos parecen tan extraños que no los admitimos. De ahí, que las grandes batallas se libren en la mente.

La práctica de la ÉTICA amerita mantener el principio de la incertidumbre para poder escrutar cada opción que se refleje en nuestra mente. Requiere hacer conciencia de nuestras emociones, de los discursos y los hechos que le son propios, consume mucho trabajo nuestro y ayuda de los otros. La práctica de la ÉTICA resulta muy difícil sin un entorno afectivo que nos aporte los principios básicos para descubrir nuestros propios mecanismos de autorregulación. La práctica de la ÉTICA requiere aclarar palabras, ordenar el pensamiento, darle transparencia al lenguaje. En un ejercicio ético hechos y palabras tienen que ir juntos.

Es decir, la formación de un sujeto docente implica entonces, un hombre -otro que en su accionar expone todas sus potencialidades afectivas, morales y sociales que lo constituyen en sujeto ético. Es así, cómo desde el espacio para la práctica ética, adquieren significación, el ejercicio de la convivencia, el pensamiento, el lenguaje, los valores, en vínculo con las prácticas y acciones en el devenir de su formación.

Referencias

- 5.1. LOPEZ, Ernesto. *Retos para la Construcción Curricular: de la certeza al Paradigma de la incertidumbre creativa*. Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia. 1998
- 5.2. FONTALVO PERALTA, Rubén. "Educación y Transdisciplinariedad. Un desafío para el Pensamiento Complejo en América Latina". En: Revista RELEA. Posmodernidad, transdisciplina y complejidad (pp. 17-2,9). Caracas. Venezuela: CIPOST. 1999
- 5.3. MORIN, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. España. Gedisa.2000.



- 5.4. ANDER-EGG EZEQUIEL. *Interdisciplinariedad en Educación*, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 3ª Edición, 1999.
- 5.5. TÉLLEZ, Magaldy. *El Pensamiento Crítico como Desafío*. Cuadernos de Postgrado. Nº 6. U.C.V. Facultad de Humanidades y Educación. Comisión de Estudios para Graduados. Caracas. 1993.
- 5.6. MOTTA, R. *Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad*. Polis. Revista Académica Universidad Bolivariana de Chile. 2002
- 5.7. FONTALVO PERALTA, Rubén. "Educación y Transdisciplinariedad. Un desafío para el Pensamiento Complejo en América Latina". En: Revista RELEA. Posmodernidad, transdisciplina y complejidad (pp. 17-2,9). Caracas. Venezuela: CIPOST. 1999
- 5.8. ZEMELMAN, Hugo. *Los Horizontes de la Razón*. Tomos I y II. Antropos. México. 1992
- 5.9. MORIN, Edgar. *El Método. El Conocimiento del Conocimiento*. Introducción. Madrid. Ediciones Cátedra. 1986.

CURRÍCULUM VITAE

Ponente: Sandra Moreno González

Doctora en Educación de la Universidad de Oriente, Profesora en las Cátedras de Investigación Educativa y Prácticas Profesionales. He coordinado la subcomisión de Currícula desde 1999 hasta el 2002, permaneciendo integrada a la misma hasta el presente. He recibido reconocimientos como Profesor Meritorio del Programa de Beneficio Académico (CONABA) y CONADES. Tutora de Trabajos de Grado de estudiantes de la Escuela de Humanidades y Educación, así como de proyectos correspondientes a Fase de Ejecución de Proyectos de Investigación de las Prácticas Profesionales de esta licenciatura. Entre los artículos publicados, puede citarse: Paulo Freire y su Pedagogía Liberadora. Revista FONTUS (2007).



PENSUM PROPUESTO

AÑO	CÓDIGO	Unidades Curriculares	HORAS			U.C. / Año
			T	P	C	
1	401 – 1006	DESARROLLO HUMANO I	3	3	6	38
	401 – 1016	TEORÍA PEDAGÓGICA I	3	3	6	
	401 – 1028	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN I	3	5	8	
	401 – 1036	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD I	3	3	6	
	401 – 1046	PENSAMIENTO MATEMÁTICO I	3	3	6	
	401 – 1056	LENGUAJE I	4	2	6	
2	401 – 2066	DESARROLLO HUMANO II	3	3	6	38
	401 – 2076	TEORÍA PEDAGÓGICA II	3	3	6	
	401 – 2088	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN II	3	5	8	
	401 – 2096	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD II	3	3	6	
	401 – 2106	PENSAMIENTO MATEMÁTICO II	3	3	6	
	401 – 2116	LENGUAJE II	4	2	6	
3	401 – 3126	DESARROLLO HUMANO III	3	3	6	38
	401 – 3136	TEORÍA PEDAGÓGICA III	3	3	6	
	401 – 3148	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN III	3	5	8	
	401 – 3156	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD III	3	3	6	
	401 – 3166	PENSAMIENTO MATEMÁTICO III	3	3	6	
	401 – 3176	LENGUAJE III	4	2	6	
4	401 – 4X80	SEMINARIO DE DESARROLLO HUMANO	*	10	10	20
	401 – 4X90	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA				
	401 – 4X00	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA				
	401 – 4X10	SEMINARIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD				
	401 – 4X20	SEMINARIO DE MATEMÁTICA				
	401 – 4X30	SEMINARIO DE LENGUAJE				
5	401 – 5240	TRABAJO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN		20	20	20
	0002	SERVICIO COMUNITARIO	Seminario de Servicio Comunitario Prestación del Servicio	Ver Reglamento UDO		
TOTAL			57	102	154	154
<i>Período Lectivo: 34 semanas efectivas</i>						



MATRIZ CURRICULAR PROPUESTA

COMPONENTES	HUMANÍSTICO	PEDAGÓGICO	PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGACIÓN	CIENCIA Y PENSAMIENTO	REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA	
NÚCLEOS GENERADORES DE SABER						
ÁREAS	EL HOMBRE Y SU DESARROLLO	SUJETO DOCENTE	REFLEXIÓN Y ACCIÓN DOCENTE	RELACIÓN CIENCIA - VIDA	RAZONAMIENTO MATEMÁTICO	LENGUAJE
	DESARROLLO HUMANO	PEDAGOGÍA	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD	MATEMÁTICA	LENGUAJE
1	DESARROLLO HUMANO I 401-1006	TEORÍA PEDAGÓGICA I 401-1016	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN I 401-1028	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD I 401-1036	PENSAMIENTO MATEMÁTICO I 401-1046	LENGUAJE I 401-1056
2	DESARROLLO HUMANO II 401-2066	TEORÍA PEDAGÓGICA II 401-2076	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN II 401-2088	CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD II 401-2096	PENSAMIENTO MATEMÁTICO II 401-2106	LENGUAJE II 401-2116
3	DESARROLLO HUMANO III 401-3126	TEORÍA PEDAGÓGICA III 401-3136	INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN III 401-3148	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD III 401-3156	PENSAMIENTO MATEMÁTICO III 401-3166	LENGUAJE III 401-3176
4	SEMINARIO DE DESARROLLO HUMANO 401 – 4X80	SEMINARIO DE PEDAGOGÍA 401 – 4X90	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 401 – 4X00	SEMINARIO DE CIENCIA, TEC. Y SOCIEDAD 401 – 4X10	SEMINARIO DE MATEMÁTICA 401 – 4X20	SEMINARIO DE LENGUAJE 401 – 4X30
5	TRABAJO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN 401-5240			SERVICIO COMUNITARIO 0002 (Seminario y Prestación del Servicio Comunitario)		