



HACIA LA SUPERACION DEL CURRÍCULO OCULTO EN LA FORMACION DE FORMADORES

Márquez L., Miriam J.^(P)(Universidad Nacional Experimental de Guayana – Venezuela,
mi_mar_luz@hotmail.com)

Resumen

Aún en países que han logrado avanzar en el cambio de estructuras socioeconómicas y reconocidos en materia educativa, como Cuba, se perciben indicadores de la persistencia del modelo tradicional de educación, problemática ampliamente aceptada (UNESCO, 1996; 2000; Kraftchenko y Segarte, 2000). En el caso venezolano, más que justificarnos, este hecho nos ha alentado a profundizar en el análisis de sus causas, generalmente atribuidas al llamado currículo oculto. Pero ¿qué es el currículo oculto? ¿por qué subsiste, a pesar del cambio de las estructuras sociales de dominación y explotación que lo determina? En las fuentes revisadas hasta el presente -además del fuerte resurgimiento de los estudios sobre currículo oculto desde los '90- se ha constatado uno de los planteamientos de Giroux (1996): los diversos estudios han permanecido a nivel descriptivo y, por ello, convoca al replanteo de la concepción de subjetividad, ideología y cultura, conceptos clave para profundizar su explicación y su abordaje pedagógico. Esta idea ha orientado la investigación en curso, en la cual se propone, inicialmente, redefinir el concepto de currículo oculto, a partir de la sistematización de nuevos aportes teóricos y metodológicos en psicología que permitan explicar el comportamiento humano implícito, característico del currículo oculto. De acuerdo al análisis adelantado, este concepto ha permanecido reducido e hiperbolizado hacia sus aspectos sociológicos debido a la concepción psicoanalítica de conciencia –inmanente y, por tanto, cerrada- que subyace a los estudios precedentes. El Enfoque Histórico Cultural (EHC) de la psiquis humana iniciado por Vigotski a principios de S XX (1986), ofrece una concepción psicológica alternativa ya que, en general, ha demostrado el carácter de “caja transparente” de la psiquis humana al explicar la génesis y el desarrollo social -material- de la conciencia y, por tanto, la preeminencia del aprendizaje sobre el desarrollo. Según la sistematización teórica realizada y las demostraciones fehacientes que aporta este enfoque, se concluye no sólo en la redefinición de currículo oculto sino en que es posible -además de indispensable y urgente- iniciar la superación del “iceberg” del currículo (Vilchez, 1991) que persiste aún en contextos de cambio estructural de la sociedad, como el venezolano, a través de una acción pedagógica: el perfeccionamiento de los procesos de formación profesional del docente como mediador fundamental de procesos explícitos e implícitos. Ello condujo esta investigación a su 2º objetivo -en proceso- como esperanzadora aproximación práctica: elaborar una propuesta para la formación del profesor universitario dedicado a la formación de formadores -principal eslabón de la “cadena reproductiva” en la organización educativa- que propicie la redimensión de los patrones culturales esenciales de comportamiento implícito que -como currículo oculto- reproducen el modelo educativo tradicional.

Palabras clave: currículo oculto, comportamiento implícito o inconsciente, formación de los formadores de formadores.

Abstract:

Even in countries that had obtained advance in the social-economic structural changes and acknowledged in educative matter, as Cuba, be perceive indicators of the obstinacy of the traditional educative model, largely acknowledgment problem (UNESCO, 1996; 2000; Kraftchenko y Segarte, 2000). In Venezuelan case, more than justify, this fact we had animated to deepen the analysis of the

sources, generally attributed to the called hidden curriculum. But ¿what is hidden curriculum? ¿Why subsist it, in spite of the social changes of the structural of domination that it determinate? In the documental revision until now -moreover of the strong resurfacing of the studies about hidden curriculum since the '90- be had verified one principal Giroux's idea (1996): the sundry studies had remained to a descriptive level and, by this, he had convoked to review the subject, ideology and culture conception, key concepts to penetrate it explanation and it pedagogic undertake. This idea had oriented this investigation, which search, initially, redefine of hidden curriculum concept, based in the systematization of news theorist and methodologist contributions in psychology that permit explain the implicit human behaviour, characteristic of the hidden curriculum. According to the analysis advanced, this concept had remained reduced and hyperbolized to the sociologic aspects for the psychoanalytic conception of the aware -immanent and, therefore, closed- that support to the precedents studies. The Historic Cultural Conception (HCC) -initiated by Vigotsky beginning XX century (1986)- present a psychological alternative conception because, in general, it demonstrated the "transparent box" character of the human psychic: it explain the social genesis and the social -material- development of the aware and, therefore, the pre-eminence of learn over its development. According to the theorist systematization realized and the obvious demonstrations that present this HCC, be conclude not only the redefinition of hidden curriculum, but that is possible -further indispensable and urgent- to initiate, across the pedagogic act, the overcome of curriculum's "iceberg" (Vilchez, 1991) that persist even in structural changes contexts of the society, as in the Venezuelan case: the improve the teachers professional formation as fundamental mediator of explicit and implicit process. This one lead to 2º objective of this investigation -in process- as a hope of practical approximation: to elaborate a proposal in order to professional formation of teachers dedicated to teachers formation -principal and first link of a "reproductive chain" in the educative organization- propitious to the re-dimension of essential cultural patterns of implicit behaviour that -as hidden curriculum- reproduce the traditional educative model.

Key words: hidden curriculum; implicit or awareness behaviour; teaching teachers.

*"El hombre es un ser que no vive como piensa
sino que piensa como vive..."*
(K. Marx, cit por Rodríguez Rojo, 1997, p. 20)

INTRODUCCIÓN

La persistencia del **modelo tradicional de educación** con sus terribles consecuencias de exclusión y desfase con la realidad económico-social, ha sido una problemática ampliamente aceptada en la actualidad (UNESCO, 1996). En Venezuela, este problema persiste tras 25 años de innovación en materia de formación de sus docentes para la transformación educativa a nivel de Educación Básica (Sánchez, 1985; CNU, 1987, 1997; Rodríguez, 1991; UNESCO, 1992; Esté, 1996; Durán, 1996; Márquez, 1997, 1998; Lanz, 2000; UNESCO, 2000) así como en otros países que han logrado avanzar en el cambio de estructuras socioeconómicas y han asignado un nuevo rol a la escuela, tal como reconoció en su momento la URSS (Galperin, Zaporózhets y Elkonin, 1963; Davidov, 1986) y, más recientemente, autores cubanos (Corral R, ca 1987; Kraftchenko y Segarte, 2000; Jiménez V, 2005) donde, a pesar de sus indudables avances en materia educativa, se perciben -aunque suavizados-



indicadores de la persistencia de la educación tradicional, tales como: el proceso centrado en el docente y en la transmisión –cada vez mayor- de información, donde aún el estudiante desempeña un rol pasivo y en el cual, además, se transmite una información atomizada o inconexa entre las diversas disciplinas, y descontextualizada en su origen, fines y aplicación. Como consecuencia, en la educación priva lo cognitivo –en el mejor de los casos- en desmedro de la integralidad en la formación humana, la cual se encuentra en evidente crisis vistos los resultados éticos, intelectuales, motivacionales, autonómicos, de eficiencia, que aún se observan en nuestras escuelas y universidades; una educación excluyente que no responde ni a las necesidades individuales ni sociales.

En los tiempos de cambio que vivimos en Venezuela y dado el papel que se otorga a la educación en la refundación de la república, más que justificarnos, este hecho nos ha alentado a profundizar en el análisis de sus causas, generalmente atribuidas al llamado **currículo oculto (CO)** como proceso implícito que distorsiona los resultados esperados. Ahora bien, lo primero que es necesario reconocer es la confusión que aún existe en torno a ¿qué es el currículo oculto? (Giroux, 1996; Gonçálvez, 2001) ya que, a pesar de una larga trayectoria en los estudios sobre este tema – iniciados por Jakson en 1968 y con un fuerte resurgimiento desde la década de los '90- se constata que han permanecido **a nivel descriptivo** y, según el análisis del mismo Giroux, se requiere un replanteo de la concepción de “subjetividad, ideología y cultura” como aspectos claves para profundizar su explicación y su abordaje pedagógico.

Otros autores que han destacado fuertemente el rol de la comunicación (Habermas, 1994) y del discurso (Van Dijk, 1999) en los procesos sociales de transformación, coinciden en la necesidad del **reenfoque de la subjetividad** en sus estudios con interesantes y valiosos aportes. Sin embargo, aunque son notables las aproximaciones de dichos autores al problema, sus análisis se mantienen en el plano **sociológico**, aceptando las evidencias de una psiquis activa pero sin asumir aún aportes **explicativos** del fenómeno psíquico, alternativos al enfoque psicoanalítico freudiano que ha sustentado a estos estudios (evidenciado por Juan Nuño en su prólogo a Silva, 1996, pp. 13-14).

Tal aporte alternativo en psicología lo representa el Enfoque Histórico Cultural (EHC), iniciado por Vigotski (1986) a principios del SXX, quien realizó una revolución en la psicología redefiniendo su objeto y su método a partir de la aplicación creativa del método marxista: no sólo demostró el carácter activo del sujeto en su proceso de autodeterminación sino la naturaleza social y,



por tanto, abierta de la psiquis, cuyo desarrollo es precedido y conducido por el aprendizaje. La concepción continua de este proceso de aprendizaje-desarrollo, lejos de limitarse a las posibilidades pedagógicas que ofrece la maduración biológica en cada etapa de la vida (“piso y techo” pedagógico sobre el cual es posible construir aprendizajes, según la pedagogía tradicional), concibe una amplia posibilidad para el desarrollo potencial -de lo que está aún en ciernes- bajo el estímulo de **la mediación** del otro (adulto o coetario), por imitación creativa, abriendo el “techo” pedagógico con la llamada Zona de Desarrollo Próximo.

De allí, el nuevo rol de la enseñanza y del docente como mediador científico en la llamada “enseñanza desarrolladora”, orientada al desarrollo sistémico y autodeterminado de la personalidad – como totalidad- de acuerdo a los principios de un sujeto activo y de la unidad de lo externo y lo interno, de lo cognitivo y lo afectivo, de lo general y lo particular.

Dentro del campo de la psicología y desde diversas posiciones, algunas otras teorías y/o metodologías desarrolladas acerca de los fenómenos psíquicos, se aproximan curiosamente a la explicación del EHC, aunque de modo implícito o insustancial: por ejemplo, R. Feuerstein (1978), partiendo de su Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva y mediante el Programa de Enriquecimiento Instrumental, ha logrado experiencias que evidencian que es posible desarrollar -a través de experiencias de aprendizaje **mediado**- no sólo la capacidad intelectual y motricidad, sino también la autoestima y personalidad, en general, de individuos con serias deficiencias en sus capacidades intelectuales, generados por diversas situaciones de **privación cultural**. Se aproxima, por tanto, al reconocer la influencia o determinación social y cultural de la psiquis, lo que hace accesible y modificable lo cognitivo y, en forma asociada, lo afectivo. Difiere al enfatizar que la función de la psiquis humana es fundamentalmente representacional y, por tanto, considerar que lo trascendente es lo cognitivo; lo afectivo se trata como área secundaria. Por otra parte, no menos importante, no aclara explícitamente el origen material –social- de la psiquis, contribuyendo entonces a mantener el mito de su origen metafísico (no parece reconocer la influencia del EHC en su teoría y método, sino de Piaget, contemporáneo de Vigotski).

Desde otra posición, el psicólogo norteamericano H. Palmer, creador del método Avatar para la exploración de la conciencia (1994), ha logrado masificar a gran escala un método orientado al desarrollo de personalidades capaces de “vivir deliberadamente” mediante el manejo experiencial de creencias personales (“fácilmente creadas y descreadas” como “originaciones primarias”); en



consecuencia, se propone también la integración de los sistemas de creencias colectivos. Palmer, aparentemente coincide con el EHC en la orientación fundamental de su método terapéutico hacia el logro de personalidades autodeterminadas, al fortalecimiento de la voluntad personal y la conciencia, integrando aspectos cognitivos (creencias) y afectivos (vivencias) que reivindican la actividad del sujeto sobre cualquier forma de adoctrinamiento o influencia social. Sin embargo, difiere profundamente en la base filosófica de su propuesta para explicar el origen, la naturaleza esencial de la conciencia y el papel socio-cultural e histórico en el desarrollo de su estructura funcional y contenidos; difiere también en la concepción de la afectividad y de la vivencia (lo experiencial o “lecciones de vida”) en su forma menos racional: como emocionalidad o “sentir”, sin vínculo con las necesidades humanas esenciales.

Tan diversas aproximaciones teóricas y metodológicas de la psicología, confirman la aún vigente necesidad de una explicación integral y verdaderamente científica, lógica, de la psiquis humana ya que ninguna de estas propuestas teóricas asumen un principio explicativo externo y concreto -sino reiterativo, cíclico e insustancial- acerca del origen y la esencia de los procesos psíquicos; parten de su existencia per se (y, por tanto, pasan a ser estudios descriptivos o de aplicación) que afirman –implícita o explícitamente- su carácter inmanente y metafísico, contribuyendo a sostener el mito idealista acerca del origen y naturaleza de la subjetividad, lo que continúa impidiendo el verdadero desarrollo científico y tecnológico en este esencial campo del conocimiento.

Sólo el reconocimiento y aplicación sistemática de una nueva base explicativa acerca de la naturaleza psicológica de la subjetividad, permitirá resolver adecuadamente la primera interrogante de este estudio acerca de ¿qué es el CO? su **esencia** la cual **-entendida en su unidad dialéctica-** no es, por tanto, sólo sociológica ni unilateralmente determinada sino que, como afirman A M Fernández (1992) y M Cucco (1998), lo asignado culturalmente es **asumido** subjetiva e individualmente.

Tal cambio de enfoque de este objeto de estudio lleva a reexaminar también, desde una nueva óptica, las características de **la comunicación**, como conditio sine qua non en la génesis y desarrollo de la subjetividad (Colectivo de autores, 1999) y, con ello, de la **mediación grupal** (Castellanos, 1999; Kraftchenko y Segarte, 2000). Por ello, no puede considerarse plenamente resuelta la acción pedagógica necesaria para formar profesionalmente al educador (considerado actor, agente o mediador fundamental de procesos curriculares explícitos e implícitos) de manera que nos permita abordar y



superar aquellos aspectos inconscientes de su comportamiento que constituyen lo que Vilchez (1991) ha representado con el “iceberg” del currículo –explícito y oculto- y que continúan participando en la llamada “microfísica” del poder (Foucault, 1999) a lo interno del proceso escolar, en general.

A pesar de estos avances existentes en psicología y pedagogía, en el sistema escolar venezolano no hemos logrado aplicar **un modelo de formación del profesor** que nos permita superar aquellos **patrones socio-culturales esenciales** interiorizados de modo no consciente que, en la mayoría de los casos, se reproducen de manera sistemática y persistente pero implícita –es decir, no explícita y no deliberada y, por tanto, **inconsciente-** a través de la interacción de los diversos actores de la institución educativa. En particular, destaca la necesidad de **formar al formador de formadores;** es decir, al profesor universitario dedicado a formar nuevos docentes, quien representa entonces, uno de los primeros eslabones de la “cadena” reproductiva del CO y del modelo de educación tradicional.

Surge, entonces, una nueva pregunta directriz en esta investigación ¿cómo debería ser la formación del profesor universitario formador de formadores para superar el CO? Para ello ¿qué nuevos elementos y/o formas organizativas habría que agregar a las experiencias pedagógicas existentes? La solución de esta problemática fundamental de la educación podría revertirse no sólo hacia la depuración del proceso interno de las universidades (perfeccionando su proceso y resultado curricular) sino –progresivamente y en cascada- hacia los otros niveles educativos donde se desempeñen sus egresados con un nuevo, efectivo y más pertinente perfil profesional.

Hacia la redimensión del concepto de currículo oculto

Estas preguntas han orientado la tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas que desarrollo actualmente en el Centro para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPE) de la Universidad de La Habana, en la cual intento ahondar la visión de totalidad, sistémica, del currículo oculto, hasta ahora hiperbolizado y reducido a sus aspectos socioeducativos dada la concepción psicoanalítica –inmanente y cerrada- de conciencia que le subyace. Un nuevo enfoque explicativo de la subjetividad resultaría desmitificador y, por tanto, un gran avance educativo, que además permitiría reestructurar conscientemente la práctica escolar actual y superar el currículo oculto.



El Enfoque Histórico Cultural (EHC) de la psiquis humana iniciado por Vigotski durante el primer tercio del S XX (1986), ofrece una concepción alternativa, paradigmática, revolucionaria, ya que ha demostrado el carácter “transparente” de la psiquis humana al explicar su génesis y desarrollo social –por tanto, externo, material y abierto- de la conciencia. Ello incluye una nueva explicación del comportamiento subconsciente e inconsciente –característico del currículo oculto- tanto en su origen, desarrollo y configuración, como en sus posibilidades de transformación y manejo pedagógico, lo que para nuestro estudio es lo más importante.

Sin embargo, hasta ahora ha prevalecido “cristalizada” entre los científicos y en el uso cotidiano, la más antigua concepción freudiana acerca de la conciencia. Desde ésta, según explicó Vigotski, se percibe a la conciencia como de naturaleza inmanente (concepción idealista) y, por tanto, como “caja negra” –cerrada- que casi no admite forma concreta de conocimiento ni intervención alguna. Generalmente se presenta como algo mítico, intangible e inalcanzable (CEPES, 2005). Precisamente por ello, es tan importante ahondar en este controvertido tema con ideas claras, precisas y firmes, que desmitifiquen el comportamiento psíquico del ser humano a partir de lo cual sea posible utilizar y desarrollar nuestra capacidad al máximo, de modo realista y sano.

Así, el tema del inconsciente ha permanecido casi intacto en los últimos 25 años en el campo de la psicología -según pudieron establecer investigadores marxistas reunidos en el año ‘85- y, aún entre científicos, existe un uso impropio de los términos (Campa, 2005). Citando datos de científicos biólogos (Richard Lewontin, 1995), Campa afirma que (si el cerebro humano ha permanecido intacto desde hace 200.000 años; si el genoma humano es el mismo desde hace 2.5 millones de años y modificarlo en un 50% por mutación lleva 70.000 generaciones en desarrollarse, lo que -en términos humanos- sería equivalente a 1^1 700,000 años) es necesario aceptar la idea de que la conciencia -y con ella, su contraparte, el inconsciente- **no es inmanente** a la biología del ser humano, aunque se sustente en una base neurológica natural. Su origen es -en cambio- social, cultural e histórico, como lo han establecido Vigotski y sus seguidores.

Sólo la aparición del signo (o señal abstracta) y el desarrollo posterior de los diversos códigos o sistemas de signos permitieron a su vez (en interacción dialéctica) desarrollar nuevas capacidades psíquicas a las ya acumuladas por los seres vivos en su ascendente evolución (por la cual sobreviven y se diversifican enfrentando la complejidad y cambios del medio): entonces, se alcanzó un nuevo nivel



en la escala filogenética diferenciando a la especie humana con la capacidad de representación abstracta y, con ello, de respuesta anticipada y voluntaria, es decir, de raciocinio, de conciencia (y de inconsciente, entendido como parte funcional de un mismo sistema psíquico humano). Ya no bastaban las taxias, las reacciones innatas ni los aprendizajes imitativos básicos; era necesaria la aparición de un nivel superior de comportamiento: la subjetividad del ser humano.

Este nuevo nivel de comportamiento psíquico no se logró de modo repentino, obviamente, sino que ha ido desarrollándose dialécticamente en la especie (filogenéticamente) y en cada uno de sus individuos (u ontogénesis), dependiendo siempre de su interacción (como sujeto activo) con las diversas condiciones del medio natural y -sobre todo- social (por tanto, cultural e histórico), mediado por los instrumentos concretos y abstractos creados por el ser humano.

Esta comprensión del origen social de la psiquis humana permitió a Vigotski establecer de manera clara y precisa la relación entre aprendizaje y desarrollo: el aprendizaje precede, guía e, incluso, determina al desarrollo, tanto en sentido filo (evolución de la especie) como ontogénico (del individuo). Este principio reivindica el rol de la mediación humana y, con ello, de la acción pedagógica -como rectora del desarrollo- con fundamento científico; especialmente, al asumir el concepto de desarrollo como un continuo dialéctico que permite -en situación de colaboración con otro- superar los aprendizajes tradicionalmente considerados propios de la edad (según la maduración, o edad mental, que le permite un comportamiento independiente) y descubrir la significativa variación posible en el desempeño (o Zona de Desarrollo Próximo) al estimular el potencial en desarrollo. De allí, la denominación de las propuestas educativas fundadas en el EHC como “pedagogía desarrolladora”, con aplicaciones válidas en todas las áreas de la psiquis humana, conscientes e inconscientes, cognitivas y afectivas.

Por todo ello, entre los seguidores del EHC se ha declarado el “triunfo de la conciencia sobre lo inconsciente”; sin embargo, la realidad educativa actual muestra que aún la escuela no ha logrado aplicar una pedagogía que supere plena y suficientemente el comportamiento sub e inconsciente en aspectos esenciales, lo que permite entonces la reproducción inconsciente de patrones culturales adquiridos en la mediación cotidiana, espontánea. Y aún más, como se ha dicho, parece no comprenderse suficientemente -aún en el medio científico- el origen, función y modus operandi del inconsciente.



Ahondando en sus razonamientos, hasta ahora, los seguidores del EHC han explicado el origen de este comportamiento mediante la hipótesis del aprendizaje espontáneo (cotidiano, extraescolar o no mediado científica y deliberadamente) con la cual Vigotski explicó inicialmente el proceso de desarrollo de los conceptos (o representaciones mentales básicas). Recientemente, Campa (idem) agrega que, más allá de los llamados aprendizajes espontáneos, estos comportamientos inconscientes son adquiridos por un canal “subliminal” subjetivo y filtros naturales (capacidad sensorial humana), desarrollados en los niveles evolutivos precedentes y que coexisten en la psiquis del ser humano produciendo una captación más rica (aunque, fuera del control voluntario y consciente) de señales concretas y abstractas (signos).

En mi opinión, ambas explicaciones, se complementan en el sentido de perfeccionar y ampliar la idea del **origen externo** del comportamiento inconsciente del ser humano especificando su locus, mecanismos e, incluso, sus funciones: el comportamiento inconsciente podría estar compuesto de diferentes tipos de señales percibidas (concretas –o señales propiamente dichas- y abstractas –signos y conceptos-) y, dado que no han sido recibidas y elaboradas conscientemente, permanecen vigentes en el comportamiento humano, fuera del control de la voluntad.

Además de lo planteado, cabe recordar que Galperin (1988) -también representante del EHC- en sus investigaciones acerca del desarrollo de los contenidos de la conciencia (o acción mental), se concentró en la investigación acerca de la 1ª de 4 propiedades primarias o parámetros de la acción mental humana, considerando que allí se distinguían las 3 etapas, niveles o índices fundamentales de formación de la acción mental (el tránsito desde el plano material externo al plano mental interno), restando atención a los otros 3 parámetros (generalización, automatización y reducción) que determinan **la calidad** de la acción, cuya plenitud se incrementa con ellas “solo en las condiciones ...” de mediación científica (p. 11). Ello bien pudiera contribuir a explicar la constitución y características de los contenidos del nivel funcional inconsciente: su dificultad para verbalizarlos, su resistencia al cambio, su sistematicidad. Junto con el principio de sujeto activo, todo ello también **ratifica las posibilidades de transformación del comportamiento inconsciente (propio del CO) desde el quehacer educativo, con una mediación científicamente fundada.**



De hecho Davidov (1986; antecesor en investigaciones afines al CO en el marco del EHC) ya había anticipado la persistencia y las características del modelo tradicional en la educación escolar de la antigua URSS, así como orientaciones pedagógicas para superarlo derivadas de sus experiencias de investigación. Explicó la necesidad fundamental de cambiar la forma de organización de los contenidos y el tipo de pensamiento; es decir, sus aspectos cognitivos, esencialmente, aunque con alcances en la personalidad, en general. Actualmente, se han reconocido nuevos elementos que permanecen implícitos en la labor escolar y que es necesario erradicar en el comportamiento del docente (Kraftchenko y Segarte, 2000) ya que –como CO- constituyen el mecanismo que reproduce dicho modelo tradicional.

Por otra parte, otros seguidores de Vigotski y su EHC (Leontiev, 1983; Bozhovich, 1976; González Rey, 1986) han mostrado el carácter sistémico de la psiquis humana también en cuanto al desarrollo y funcionamiento de la personalidad como estructura funcional de nivel superior de la psiquis para la regulación del comportamiento humano. Así, la personalidad se construye a partir de la consciencia (consciente-inconsciente) de acuerdo a las condiciones sociales típicas (Situación Social de Desarrollo o SSD) que determinan su conformación general (como especie) y particular (como individuo), como hecho exclusivo y característico del sujeto humano. En la explicación de este fenómeno psíquico es necesario partir del principio de la unidad de las esferas cognitiva y afectiva que, en otras concepciones, son tratadas independientemente (dualismo) y/o en relación casuística.

A partir de todo lo anterior, otros investigadores que siguen el EHC (Kraftchenko y Segarte, 2000; Grupo Interacción Social Universitaria, 2005) han desarrollado métodos y experiencias pedagógicas en educación superior, que confirman ampliamente la posibilidad de acceder a estos niveles del comportamiento implícito (inconsciente), transformándolo; es decir, haciéndolo parte del comportamiento consciente (explícito) y voluntario, en un proceso creciente, ontológico, de integración y protagonismo personal, de individuación. Sus propuestas y experiencias han girado en torno a la educación en valores, como elemento rector e integrador superior del sistema de la personalidad humana, síntesis de aspectos cognitivos y afectivos que rigen el comportamiento individual.

Como parece haber coincidencia, valores y creencias son comportamientos muy arraigados - típicos del llamado CO- que, a la vez, se producen y reproducen mediante un proceso implícito –o



inconsciente- en la interacción de los actores del contexto escolar. De acuerdo a las antes mencionadas experiencias de investigación basadas en el EHC, mediante el desarrollo de la actividad y comunicación, en la convivencia grupal –como espacio de génesis y neogénesis de la subjetividad humana- y otras condiciones y principios del proceso pedagógico, es posible superar la resistencia, contenidos y orientación característicos de los comportamientos generados y, a la vez, generadores del CO. Sin embargo, ello permanece incógnito en la formación de nuestros educadores; por ello, la importancia de abocarnos a la superación de esa realidad en el contexto revolucionario que promovemos en Venezuela, mediante la sistematización de las categorías y principios del EHC y de otros planteamientos teórico-metodológicos afines, aplicados exitosamente en educación superior en otras naciones, adecuándolas a nuestra situación particular.

Todo el análisis anterior implica, finalmente, **una redimensión del concepto CO** que explica la naturaleza, estructura y funcionamiento de este fenómeno educativo de modo más completo y coherente. A partir de dichos análisis, el CO incluye entre sus determinantes no sólo los de carácter social (de nivel macro y extraescolar; como efecto unilateral) sino, además, el subjetivo entendido de una nueva manera: en su naturaleza igualmente social e histórico-cultural, pero implicando un nivel superior de comportamiento, de estructura y funcionamiento más complejo, autónomo y, sobre todo, abierto, dinámico e interactuante. La subjetividad, así entendida, resulta sometida a nuevas leyes y principios que permiten explicar (y desarrollar) su capacidad de reacción ante las presiones socioculturales. Esta versión insiste en la visualización de la importancia de los aprendizajes “espontáneos” que la institución educativa debe y puede desarrollar sistemáticamente, lo que sería consistente con las posibilidades de diálogo e integración de las concepciones procesuales e institucionales (o formales) del currículo, a los cuales se refiere Díaz Barriga (2003) como necesidad de dicha área disciplinar.

Así entendido, el CO es el proceso de mediación-aprendizaje espontáneo que reproduce los patrones culturales -asumidos de modo no consciente- a través de la interacción comunicativa no mediada científicamente entre los actores del contexto escolar, lo que representa un interjuego de asignación-asunción de significados a través de los sistemas establecidos de señales (comunicación no verbal) y signos-conceptos (comunicación verbal). De manera característica, sus resultados afectan la personalidad como un todo (sus aspectos cognitivos y afectivos) y, por su carácter no consciente, son muy resistentes al cambio, impidiendo su reelaboración y persistiendo hasta entrar en contradicción



con los esperados en el proceso educativo formal, declarado o explícito. Estos resultados consisten en creencias, valores, hábitos, etc. que, predominantemente, contribuyen al sostenimiento del status quo o conforman grupos de resistencia cultural. Ello indica que, en la escuela, aún no hay una mediación científica que, más allá de lo instructivo, desarrolle plenamente la personalidad y logre un comportamiento armónico, consistente y autodeterminado.

Siendo la conciencia siempre susceptible de transformación, representa una ventana abierta, confiable, a las posibilidades de superación de esta problemática. Así este concepto redimensionado de CO es esencialmente nuevo, más sistémico, concreto y dialéctico que visualiza la naturaleza siempre social pero también psicológica de este fenómeno educativo, y reivindica la primacía de la acción humana en la conducción de la historia, concordando con la respuesta de Marx a la IIIª Tesis de Feuerbach “¿Quién educará a los educadores?...” (cit por Interacción Universitaria, 2005)

A viabilizar esta posibilidad contribuyen, entre otros, las propuestas y experiencias de diversos investigadores que -desde el EHC- evidencian la importancia y característica del **grupo** como espacio de neogénesis de la subjetividad, junto con determinados **contenidos** de información y **otros elementos** del proceso pedagógico como la actividad y comunicación educativa, **condiciones indispensables** de un método científico para el cambio esencial y profundo del comportamiento implícito (no consciente o inconsciente) del formador de formadores.

Sistematizar estos avances pedagógicos en una propuesta pertinente es tarea pendiente, de importancia trascendente para el momento histórico que vive nuestro país, Latinoamérica y el mundo. Y los universitarios debemos abocarnos a ello reconociendo los alcances y responsabilidades de nuestra labor, construyendo y aplicando **un nuevo modelo para la formación del formador de formadores para la superación del CO, donde prevalezca el sentido ético de la labor educativa** (Freire, 2000).

Referencias

- BOZHOVICH, L I (1976). **La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil**. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.
- CAMPA, Demetrio y T. ORTIZ F. Comps. (2001). **Introducción a la Psicología**. Cdad de La Habana, Edit. Félix Varela
- CAMPA, Demetrio (2005). **Otra Mirada a los Mecanismos Inconscientes**. Publicación en disco compacto ISBN N° _____ del evento internacional “Hominis 2005”. La Habana, Cuba.

- CASTELLANOS N, A.V (1999). **El Sujeto Grupal en la Actividad de Aprendizaje: una propuesta teórica**. Tesis doctoral. Universidad de La Habana, CEPES
- COLECTIVO DE AUTORES (1999). **La Comunicación Educativa**. Cuba, Universidad de La Habana, CEPES.
- CORRAL RUSO, R. (ca 1987). **Acerca del Perfeccionamiento en los Planes de Estudio en la Universidad de la Habana**. Ponencia
- CUCCO G., Mirtha (1998). **Los Procesos Grupales, Base del Aprendizaje**. En Atención a la Diversidad. Madrid, Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez, pp 9-19.
- _____. **El Rol del Profesor. Aprendizaje, Grupo y Conflictos Relacionales en el Aula**. Artículo publicado en Atención a la Diversidad. Madrid, Centro de Profesores y Recursos de Aranjuez, pp 58-62
- CUCCO, M. y Otros (1995). **El Rol del Docente y la Comunidad Educativa**. Madrid, Centro de Formación e Investigación “Marie Langer”
- DAVIDOV, VV (1986). **Análisis de los Principios Didácticos de la Escuela Tradicional y Posibles Principios de Enseñanza en el Futuro Próximo**. En Antología: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Ciudad de La Habana, Ed. Progreso; pp 143-154
- _____. (1986). **Los Problemas Fundamentales del Desarrollo del Pensamiento en el Proceso de Enseñanza**. (Mimeo, pp 234-238 tomado del texto impreso por el Combinado Poligráfico “Haydée Santamaría”)
- _____. (1986). **Principios de la Enseñanza en la Escuela del Futuro**. (mimeo, pp 340-346 tomado del texto impreso por el Combinado Poligráfico “Haydée Santamaría”)
- DIAZ BARRIGA, A. (2003). **El currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas**. Universidad Autónoma de México. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 5 N° 2.
- DURAN, C. (1996). **Evaluación de la Licenciatura en Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental de Guayana**. Tesis de maestría. Venezuela, Universidad de Carabobo.
- ESTE, A. (1996). **El Aula Punitiva. Descripción y Características de las Actividades en el Aula de Clases**. 2ª ed. Maracaibo, Equipo TEBAS.
- FERNANDEZ, A.Mª (1992). **De lo imaginario grupal a lo imaginario social**. Actualidad Psicológica (periódico). Año XVIII, No. 193. Pág. 9-12.
- FEUERSTEIN, R. (1978). **Programa de Enriquecimiento Instrumental**. Hadassah-Wizo-Canada-Research Institute.
- FOUCAULT, M. (1999). **Estrategias de Poder**. Obras Esenciales, v. II, Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogía da Autonomia. Saberes Necessarios á Prática Educativa**. Sao Paulo, Paz e Terra, 16ª. ed.
- _____. (2000). **Pedagogía da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Obra post mortem. Sao Paulo, UNESP.
- GALPERIN, P Ya (1988). **Teoría de la Formación por Etapas de la Acción Mental**. mimeo
- GALPERIN, P., A. ZAPORÓZHETS Y D. ELKONIN (1963). **Los Problemas de la Formación de Conocimientos y Capacidades en los Escolares y los Nuevos Métodos de Enseñanza en la Escuela**. En Antología: La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Ciudad de La Habana, Ed. Progreso; pp 300-315
- GIROUX, H. (1997). **Teoría y Resistencia en Educación**. México, Siglo XXI, 3ª. ed
- GONÇÁLVEZ, Mª F (ca 2001). **Currículo Oculto e Cultura(s) de Aprendizagem na Formação de Professores**. (Traducción libre) Artículo publicado en <http://www.ipv.pt/millenium/inv6=3.htm>
- GONZALEZ M., V (2000). **El Profesorado Universitario: su Concepción y Formación como Modelo de Actuación Ética y Profesional**. Revista Iberamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)



- GONZÁLEZ REY, F. y A. MITJÁNS (1989). **La Personalidad, su Educación y Desarrollo**. La Habana, Edit. Pueblo y Educación.
- GRUPO INTERACCION SOCIAL UNIVERSITARIA (2005). **Informe Final General sobre la Educación en Valores**. Universidad de La Habana, CEPES.
- HABERMAS, J (1994). **Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos**. Madrid, Ed. Cátedra.
- JIMENEZ VIELSA, S J (2005). **Perfeccionamiento del Proceso de Formación Científico- Investigativa de los Estudiantes de la Maestría en Educación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño**. Tesis doctoral. La Habana, IPLAC.
- KRAFTCHENKO, O y AL SEGARTE (2000). **La Redimensión del Rol de Educador y el Desarrollo de la Responsabilidad Profesor-Alumno ante la Tarea Educativa**. Informe de Investigación. Universidad de la Habana, CEPES.
- LALLEZ, R. (1982). **La Formación de los Formadores de Personal Docente**. Francia: UNESCO.
- LANZ R., C (2001). **El Poder en la Escuela. Método INVEDECOR como fundamento del currículum alternativo**; sl, Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC). Instituto Municipal de Publicaciones.
- LEONTIEV, A N (1983). **Actividad, Conciencia y Personalidad**. 3ª ed. La Habana, Pueblo y Educación.
- MARQUEZ L., M. (1997). **La Formación del Docente Integrador en la Universidad Nacional Experimental de Guayana: 1988-1991**. Trabajo de ascenso no publicado. Ciudad Guayana, UNEG.
- _____ (1998). **Pertinencia en la Formación del Docente Integrador. El caso de la Universidad Nacional Experimental de Guayana: 1993-1998**. Tesis de maestría. Ciudad Guayana, Universidad de La Habana - UNEG.
- PALMER, Harry (1990). **El Creativismo: Arte de Vivir Deliberadamente**. España, Star's Edge International. 3ª ed.
- _____ (ca 1995). **Viviendo Deliberadamente**. Florida, Star's Edge International.
- _____ (1997). **ReSurgiendo. Técnicas para la Exploración de la Conciencia**. Florida, Star's Edge International. 2 ed.
- REPUBLICA DE VENEZUELA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (1987). **Criterios y Lineamientos para la Construcción Curricular en las Universidades**. Caracas, Comisión Nacional de Currículo.
- _____ CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (1997). **Principios para la Transformación y Modernización Académico Curricular en la Educación Superior Venezolana**. Caracas, Núcleo de Vicerrectores Académicos, Comisión Nacional de Curriculum.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). **Hacia Una Didáctica Crítica**. Madrid, Edit. La Muralla.
- RODRIGUEZ T., N (1991). **La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, Realidad y Perspectivas**. Caracas: Dolvia.
- SANCHEZ, A. (1985). **La Formación del Docente para la Educación Básica Venezolana**. Caracas, Ed. Salesiana
- TALÍZINA, Nina (s/f). **La Enseñanza en la Educación Superior**. Mimeo
- _____ (1988). **Psicología de la Enseñanza**. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú, Edit. Progreso. Tr. Ana Clavijo
- UNESCO (1990). **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos**. Informe. Tailandia: autor.
- _____ (1991). **II Plan Estratégico del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe**. Quito: Autor.
- _____ et al. Resúmen del Informe final del evento nacional "Educar para el Futuro." Diario El Nacional, Cuerpo C, p. 14 del 17-10-92.



- _____ (1996). **La Educación es un Tesoro**. Autor: J. Delors y otros (comisión ad hoc).
- VAN DIJK, T. (1999). **Ideología. Un enfoque multidisciplinario**. Barcelona, Gedisa.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). **El Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Barcelona, Grijalbo.
- _____ (s/f). **El Problema de la Edad**. Mimeo tomado de Obras Completas, Tomo IV, Psicología Infantil, 2ª parte; pp 251-273.
- _____ (s/f). **Interacción entre Enseñanza y Desarrollo**. Mimeo tomado de Obras Completas
- _____ (1995). **Pensamiento y Lenguaje**. Barcelona, Ed. Paidós. 14ª ed
- VILCHEZ, N. G. (1991). **Diseño y Evaluación del Currículo**. Colección Ideas y Pensamiento, N° 2. Venezuela, Universidad del Zulia, Fondo Editorial Esther María Osses