



Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias
Sociales

ISSN: 1316-9505

gitdcs@hotmail.com

Universidad de los Andes
Venezuela

Pérez Luna, Enrique

Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI

Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 189-208

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200911>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Para pensar en la formación del docente venezolano del siglo XXI

Enrique Pérez Luna*

Resumen

El presente ensayo tiene por objeto el abordaje de algunas reflexiones y análisis acerca de la formación del docente venezolano del siglo XXI; se expone que su formación debe partir de la consideración ontológica de que el proceso educativo se define en una relación de complejidad, donde la teoría y praxis tienen que significar una transformación cualitativa de la enseñanza aprendizaje, con una acción escolar abierta a la ciencia y cultura que rescate el saber popular como expresión del sujeto-pueblo.

Palabras clave: Formación docente, complejidad, teoría y práctica, enseñanza-aprendizaje, cultura y ciencia.

Abstract

The present paper sets out to provide reflections and an analysis of teacher training in Venezuela in the 21st century. We propose that training should be based on the ontological consideration that defines the education process as a complex relationship where theory and praxis have to signify a qualitative change in teaching-learning, with school activity that is open to a science and culture that revalidates folk wisdom as an expression of the individual and the people.

Key words: teacher training, complexity, theory and practice, teaching-learning, culture and science.

Résumé

L'essai ci-dessus a pour but l'abordage de quelques réflexions et de quelques analyses à propos de la formation de l'enseignant vénézuélien du XXI^e. siècle. On considère que sa formation doit partir de la considération ontologique. D'après celle-ci le processus éducatif se définit en tant qu'une relation de complexité. Dans cette relation, il faut que la théorie et la praxis apportent une transformation qualitative de l'enseignement et l'apprentissage, avec une action scolaire ouverte à la science et à la culture, qui sauvegarde le savoir populaire comme expression de l'individu - peuple.

Mots clefs : Formation de l'enseignant, complexité, théorie et pratique, enseignement – apprentissage, culture et science.

* Profesor Titular de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente. Venezuela.

La formación del docente venezolano para este nuevo siglo debe partir de la consideración ontológica de que el proceso educativo se define en una relación de complejidad. Ésta opera articulando el plano de pensamiento con los planos de lo real. Lo complejo resulta del vínculo entre lo dado y lo dándose y la función escolar se plantea como creatividad en el movimiento del modo de producción de conocimiento. Se trata del ser, conocer, hacer y convivir que define al hombre interpretando para plantear su punto de vista sobre la naturaleza y la sociedad y en consecuencia actuar históricamente, Por esto

cada vez que actuamos, cada vez que decimos algo, no sólo se manifiesta el objeto sobre el cual actuamos o aquello a los que nos referimos al hablar, se manifiesta también una determinada interpretación de lo que significa ser humano y, por lo tanto, una ontología, en el sentido que le conferimos al término.(Echeverría. 1997: 29).

Para el autor citado, se trata de una ontológica visión que privilegia la condición humana, y cuyo sentido de comprensión del objeto representa una dimensión cognoscitiva donde el aprendizaje es significativo si se corresponde con lo que Zemelman (1992) llama “forma de razonamiento abierta”, es decir una verdadera reflexión sobre la realidad y sus implicaciones teórico-prácticas. De allí que Echeverría considera que “ *Cada planteamiento hecho por un observador nos habla del tipo de observador que ese observador considera que es*”. (1992:30). Así el sujeto de la escuela, docente, alumno, comunidad, tiene una representación social y este punto de vista es importante para la formación del docente y para el desarrollo del trabajo intelectual del alumno.

En el Currículo Básico Nacional (1997) se parte de la consideración de que el ser tiene conciencia de sí y del mundo, y por lo tanto el conocer es una posibilidad para explicar las cosas y para

establecer el papel del ser frente a la realidad. Se puede considerar, que el ser ontológico comienza por una identificación de lo que se es y de lo que puede hacerse al interpretar la realidad.

El alumno, al problematizar la realidad, está creando un universo complejo de contenidos simbólicos, está aprehendiendo la realidad con el objeto de investigarla desde su forma constitutiva hasta su desarrollo histórico. Por esto, para Fontalvo Peralta “ *El pensamiento complejo, es entonces un pensamiento al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva y la afectiva de nuestros procesos, permitiendo al ser humano una visión global e integradora de su inteligencia* ”. (1999: 24).

Para la complejidad, la realización de las dimensiones cognitiva y afectiva se manifiesta en un pensamiento crítico que no abandona la posición del ser, por esto la función lógico constructiva planteada por Zemelman (1992), permite el desarrollo de la explicación considerando las preconcepciones de la realidad. En estos puntos de vista, de complejidad ontológica, de lo que se llama ser humano y objeto de investigación, el despliegue categorial está fundamentado en la crítica a lo real sin partir de cierres conceptuales, o de estrategias metodológicas que impliquen estos cierres.

La práctica pedagógica del docente que habrá de ser formado debe relacionar el ser con el conocer, teniendo como mediador el proceso de concientización. Esto no representa una práctica que deviene solamente en conocimiento, sino que enriquece cognoscitivamente al conocer desde propuestas metodológicas que pueden ser fundamentos importantes para elevar la calidad de la educación. En este caso, la relación aprehensión-explicación, conforma el principio de totalidad que no se reduce al aprender sino que potencia el transformar.

La perspectiva de la investigación como base de la formación del docente hasta ahora planteada, representa una respuesta a propuestas donde el mundo conceptual pudiera pensarse solamente desde el mundo perceptivo. La “construcción” no puede ser apego a un determinado “modelo” referencial, la socio-investigación es la búsqueda permanente en un mundo de producción del conocimiento que más allá de las precisiones formales, de las etapas preconcebidas, permita la creatividad pedagógica.

Los “referenciales cognitivos”, que a través de la experiencia ayudan a la maduración del conocimiento, parecieran denotar una posición de fragmentación de la realidad que sólo se queda en la aprehensión. La realidad trasciende lo perceptivo puro para plantear la articulación de los hechos, no como la evolución conceptual, sino como la integración del pensamiento.

Al docente no se le puede concebir como un “mediador del aprendizaje”, ya que este planteamiento pareciera sugerir la idea de la posible búsqueda del consenso. En este caso, estaría desplegando la “interacción constructiva”, en la necesidad de encontrar el consenso en las significaciones recogidas en los diferentes puntos de vista de los alumnos.

El docente, antes que “mediador del aprendizaje”, debe ser concebido como un orientador, que basado en el principio de autonomía haga posible la formación de un ser crítico. En este punto tiene importancia destacar el desarrollo del pensamiento lógico, se trata de pensar la realidad más allá de lo gnoseológico para trascender al plano epistemológico.

No es suficiente la formación de un docente que problematice a la realidad, es necesario que socio-estudie el conocimiento, y es aquí donde adquiere trascendencia lo convivial. La socio-investigación

es la búsqueda colectiva, es la participación del alumno, el docente y la comunidad para encontrar respuestas que puedan conducir a un hacer que internalice las posibilidades de transformación. Este hacer, a través del acto convivial, debe ser aprendizaje-acción permanente para que se manifieste la conciencia histórica.

Para el Currículo Básico Nacional una de sus propuestas fundamentales lo constituye el principio de transversalidad. Para Odreman

El nuevo modelo curricular, base de la reforma educativa, se sustenta en la transversalidad, cuyo propósito esencial es el fortalecimiento del ser de los niños y niñas que cursan en el nivel de educación básica, proporcionando elementos para la transformación de la cultura escolar y estableciendo un puente entre la educación fundamentada en las disciplinas del saber y la cultura pública de la comunidad humana. (1998:3).

La transversalidad como “fortalecimiento del ser” implica concientización, encuentro o interencuentro con las raíces ontológicas, relaciona las disciplinas del saber con la cultura pública. Aquí es donde se integran ser, saber, hacer y convivir para que se produzca el aprendizaje.

En este sentido, la transversalidad se asume en la complejidad porque se manifiesta en la transdisciplinariedad y el proceso de aprehensión-explicación no se refiere a una particularidad, sino que es plural en tanto la realidad se expresa históricamente. En este proceso confluyen saberes y metodologías que enriquecen el sentido del aprendizaje y el enseñar implica despertar la creatividad ante la realidad en desarrollo.

Lo planteado aclara que la transversalidad no es un concepto, ni una categoría, es una forma de pensar para formar y para actuar sobre lo real, pero para que esto suceda se debe formar a un docente

con un pensamiento cualitativo que represente una actitud ante la vida.

En el Currículo Básico Nacional (1997), se plantea que la transversalidad: “...*se asume como mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y socio cultural*” (p. 11). Este propósito se dirige a la formación del docente desde una visión de totalidad y donde la escuela en la formación del alumno se integra al eje investigación-acción. Por esto, para Magendzo y otros (1997), el carácter transversal trasciende un sector específico del saber y aparece vinculado a muchos espacios curriculares. Esta idea de interrelación es atinente a saberes, valores y participación ciudadana, y es lo que permite entender la vinculación entre la cultura académica y la cultura pública. Para estos autores, la transversalidad hace referencia a los dominios éticos, afectivos, al crecimiento personal y al cognoscitivo intelectual.

Importancia vital tiene el pensamiento complejo, el cual no es atinente únicamente al conocimiento, sino al conjunto de valores que la escuela debe desarrollar. Desde esta perspectiva, para Morin la complejidad

nos invita a una nueva connivencia, a un nuevo trabajo con la contradicción, un trabajo de cooperación y antagonismo. Sobre los problemas fundamentales, encontrar la contradicción es encontrar lo real allí donde éste excede a las posibilidades de la lógica humana. (1982:346).

El concepto de transversalidad debe presentarse como totalidad que responde a la diversidad del espacio escolar y su contenido ético expresa el compromiso escuela-comunidad, hombre-realidad. Así, tiene sentido el trabajo con la contradicción, el encuentro con lo cooperativo y lo antagónico, de manera que el conocer y el hacer se expresen en la necesidad del desarrollo de todas las potencialidades humanas.

La transversalidad intenta ser respuesta ante la crisis de la formación del ciudadano con relación a la crisis que vive el entorno socio-político. Para Magendzo y otros (1997) la crisis de fe, de valores y de identidad está vinculada a la caída de los metarrelatos que eran la base del proyecto moderno, pero este concepto de crisis viene precedido por una crisis a nivel epistemológico que para los autores mencionados

se vincula, por sobre todo, con la desvalorización de la cultura de la vida cotidiana, el desconocimiento de la identidad propia y el conocimiento que se circunscribe a un tiempo y un espacio particular. Se deslegitima a todo conocimiento que no responda a los cánones de la racionalidad positivista, al conocimiento que no es cuantificable, ordenable. Específicamente, se resta valor al conocimiento experimental, particular, íntimo, que no trasciende universalmente. (1997:20).

La crisis citada responde al agotamiento de una cultura escolar que desde su racionalidad negó la intimidad del sujeto y su participación como ser social consciente. En consecuencia, el plano ontológico rescata el concepto de ser, la identificación social de la persona como expresión de su relación con el mundo circundante. La definición de ser social-docente se despliega en el contexto de su compromiso ético con la realidad que en la escuela se trata del compromiso con el ser comunidad. Así concebimos al ser histórico que se hace protagonista desde su mundo de vida e interpreta al proceso de aprehensión como un compromiso ético.

La trascendencia ontológica del ser escuela, como inicio del ser histórico-social, está en la identificación del ser íntimo con un aprendizaje necesario para responder ante los nuevos retos del mundo contemporáneo. El ser del Currículo Básico Nacional debe apuntar

hacia el rescate de la intimidad perdida para que el escolar se sienta ser histórico, ser transformador en las nueva problemáticas.

En el plano gnoseológico la aprehensión desde la complejidad no puede considerarse como adquisición de “conocimiento”, debe significar la posibilidad de desarrollar lo que Morin llama «*un nuevo juego de pensamiento*”. Por esto, la transversalidad no se refiere únicamente a la interrelación de los saberes, se trata de que si se considera a la educación desde la complejidad entonces debe reconocerse en una práctica pedagógica que haga del acto de enseñar y aprender un acto de reflexión-creación.

La enseñanza, desde la complejidad, se presenta como promoción sistemática de análisis epistemológico en tanto forma, de descubrir la lógica de los conceptos, esto se hace aún más relevante desde la posibilidad de una realidad constituida frente a una realidad constituyéndose. La complejidad hace de la enseñanza un proceso de constante inclusividad, basado en la investigación desde la interdisciplinariedad. Es por esto que la idea de la investigación para lograr una enseñanza que sea comprensión y evaluación del mundo real, le da sentido pedagógico-académico al acto de aprender. Para Morin “*Así es que el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento*”. (2000:23).

El aprendizaje hará énfasis en la formación del docente de los nuevos tiempos, en la formación del pensamiento complejo en tanto éste al rechazar al reduccionismo no se erige en definitivo, el conocimiento siempre será inclusivo y por tanto cada vez más complejo.

La enseñanza-aprendizaje, desde la mirada del pensamiento complejo, se dirige a formas de razonar y esto descarta las

posibilidades de reproducción de un conocimiento que a su vez reproduce formas de legitimación. En todo caso, lo que importa es pensar desde teorías y no escindirse frente a éstas, así la aprehensión, como forma de posesionarse de la realidad, tiene sentido en tanto el alumno pueda buscar, a través de la explicación, la lógica para comprender los problemas y los procesos.

El docente del futuro deberá ser formado superando la fragmentación de los saberes, entendiendo al conocimiento como la relación interdisciplinaria de diferentes saberes y analizando la realidad como una complejidad donde se encuentran y transitan diferentes posiciones y puntos de referencia.

En la complejidad sobresale el valor de aprender por encima de una práctica reiterativa de pautas culturales, en este sentido no solamente se allana el camino del saber escuela-realidad, del saber transversal que puede hacerse en lo transdisciplinario, sino que se refunda el concepto de enseñar. Por esto, la formación del docente crea un reto más allá de la realidad-palabra para apuntar a una relación constituyente que trastoca a la pedagogía de la perturbación, obstáculo de los procesos de autoconciencia.

Se trata de una concepción de totalidad donde enseñar, aprender, conocer, concienciar, están unidos, interrelacionados; por esto para Morin

hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que 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, las partes entre ellas. (2000: 42).

Desde la complejidad se plantea un discurso para formar a un docente para una nueva práctica pedagógica, donde el acto de enseñar conduzca a un saber social educativo que reivindique el proceso de la interdependencia, de lo interactivo y lo inter-retroactivo en la relación hombre-contexto.

Así, el docente también deberá entender la complejidad del mundo pedagógico teniendo como base la investigación, y la acción sobre la realidad, ésta tiene que expresarse a través del compromiso del docente como líder social. En una pedagogía desde lo complejo, el docente tiene que formarse y practicar valores para romper con la cultura escolar que al expresarse como contracultura despliega un sistema de antivalores.

La formación en valores ya representa, en la intimidad del sujeto escolar, un aspecto profundamente cualitativo, está en la mente de los hombres, en su relación con la sociedad y sus problemáticas. La representación de los valores se plantea desde lo intrínseco, para actuar sobre lo extrínseco, su proyección está sujeta a la motivación sobre la realidad y esto genera un compromiso para romper con el anonimato y participar activamente con los otros sujetos sociales.

Formar en valores, puede constituirse en el verdadero intento por concienciar al ser escolar como ser social. Para la escuela, que trata de presentarse como proyecto alternativo frente a las expresiones de este nuevo siglo, la formación en valores toca al ser como intimidad, para proyectarse como entidad social. La escuela debe formar para la vida, un concepto de vida que no se limite a una particularidad, sino que responda al colectivo en el contexto de los valores sociales.

Formar en valores puede entenderse como una abstracción, así el conjunto de los valores sociales puede constituirse en un cuerpo inanimado si sólo representa para la escuela una ilustración del hombre

que habrá de ser. Por esto se insiste en la dimensión social de los valores, porque se trasciende la dimensión simbólica. Se trata de intervenir la realidad desde una visión de valores que represente una expresión verdaderamente cualitativa de la escuela del futuro, y por esto la formación del docente debe responder a los retos del nuevo siglo.

En el Currículo Básico Nacional, se plantea que la concientización de los valores debe partir del “yo” para llegar al “nosotros”, así se propicia la identificación con el mundo exterior. Esta consideración está vinculada a que la escuela debe configurarse desde un currículum abierto, un currículum de la vida para que la concepción de lo científico no sea puramente dimensionada desde el plano simbólico.

Al plantear el problema de los valores se debe buscar en el plano ontológico para pensar en una realidad que hoy se somete a nuevos fundamentos culturales no alejados del sujeto pueblo. Para Moreno (1996), cuando un valor entra en crisis la valoración abandona a su contenido, sin embargo es de advertir que hay crisis de valores no por la crisis de la valoración si no porque el proceso de legitimación desvirtúa la relación valor-realidad trastocando al ser-consciencia. Lo vital es recuperar a los valores y a su inserción en los procesos educativos desde una perspectiva de recuperación de su verdadera valoración y de su vínculo con lo real, recuperar un contenido que sigue existiendo como aprehensión de la realidad social.

No se puede formar en valores sin tomar en cuenta la vida activa social en los procesos escolares, la cultura académica no puede suprimir a la cultura pública. Los valores de la cultura pública al tocar la intimidad del ser docente-alumno, representan una posibilidad de rescate de la ética-pedagógica. Los valores regresan a su expresión

de subjetividad, a su carga afectiva para proyectarse desde lo intrínseco, no como enseñanza mecanizada sino como proceso de conscientización.

La formación del docente venezolano se asumirá desde un plano ético cuando un nuevo modelo pedagógico estimule la práctica de valores, y se rompa con la cultura escolar que se expresa como contracultura y por lo tanto despliega desde su racionalidad un sistema de antivalores.

Es este marco proposicional donde deberá formarse al docente-orientador que requiere un modelo pedagógico basado en la transversalidad como complejidad. Este es el reto educativo de la escuela que está por hacerse, la escuela-vida-transformación, que no se define solamente en la teoría de un modelo, sino que requiere de una práctica pedagógica solidaria, autónoma y creativa. Una escuela del nuevo siglo impregnada de un propósito libertario, pues las consecuencias del proceso de globalización para la pedagogía estarán supeditadas por la hegemonía de un centro de poder. Aquí lo importante no será el saber acumulado, sino que lo vital será la racionalidad del saber que se despliega legitimando los fundamentos de la sociedad global.

La educación del futuro tiene el reto de abrir el razonamiento más allá de límites preconfigurados, y es necesario articular niveles de conocimiento que dinamicen el proceso educativo. Si los contenidos son abiertos, la nueva lectura de la realidad no es un acto pasivo, es un momento indicativo del pase a la integración de teoría y práctica, y de avance en la necesidad de autodeterminación del sujeto cognoscente. En este sentido, a decir de Morin

El pensamiento es una aventura que a cada instante corre el riesgo de confusión y simplificación. No olvidemos que el

pensamiento es el arte de navegar entre confusión y abstracción, el arte de distinguir sin aislar, es decir hacer que se comunique lo que está distinguido (p.34).

La autodeterminación del sujeto es una propuesta válida en el contexto de una pedagogía que rescate el sentido cultural de la educación relacionando teoría y práctica, desplegando un proceso de pensamiento donde la enseñanza no simplifique al conocimiento. La enseñanza se debe desarrollar en el sentido de la transdisciplinariedad y promover una lectura de la realidad desde claves como confusión-simplificación, confusión-abstracción. Así la formación del docente, debe dirigirse a formar más allá de límites cerrados que no permiten la relación educación-sociedad como manera de “navegar” la realidad como tejido interdependiente.

La formación del docente deberá fundamentarse en una base filosófica que considere que éste se expresará en su práctica pedagógica como un orientador para impulsar un proceso de aprendizajes complejos. La razón y el conocimiento serán compartidos, así se motivará al alumno a aprender por si mismo, y la experiencia del docente será factor que fundamentará el desarrollo del proceso que relaciona objeto y contexto.

En este plano, el currículum poseerá un rasgo de actualización que lo hará histórico, y por lo tanto se irá adecuando a lo que ocurre en el mundo cultural, científico, académico y comunitario.

La experiencia diaria será integrada al currículum, y el alumno participará con sus vivencias. El currículum tendrá su base en la relación ciencia-vida, y esta característica lo situará en un universo simbólico donde el alumno se sentirá contextualizado con lo que ocurre en la realidad.

Es importante señalar que la educación de este nuevo siglo será significativa si es vida en sí misma, pues reflejará una mayor autonomía en el proceso. Esto redimensiona el papel del docente y del alumno, constituyendo una manera de entender el proceso educativo en una dimensión creativa, de acuerdo con los problemas de la realidad a la cual se pertenece.

Los fundamentos para la formación del docente deberán definirse en relación con la necesidad de que los contenidos escolares tendrán que reflejar una realidad compleja, ya que el alumno se educa con elementos intrínsecos y extrínsecos a la escuela.

Académicamente, los alumnos pensarán mejor la relación lenguaje-realidad-acción, porque se expresará como un logro de libertad en el aula y fuera de ésta, y permitirá integrar lo académico con las experiencias de vida.

Un fundamento filosófico importante para pensar en el docente del nuevo siglo, inmerso en las realidades del presente y en el desarrollo mundial que se prevé para el futuro, lo constituye la idea de un modelo curricular, basado en las necesidades, intereses e iniciativas de los educandos. El docente, como orientador del proceso educativo, dirigirá su acción al desarrollo de un ambiente propicio para el aprendizaje, él mismo aprenderá encontrando en las propuestas de los alumnos elementos importantes que ayuden en el intento de socio-investigación del conocimiento.

En el marco de una base filosófica en consonancia con la necesidad de generar respuestas válidas frente a la racionalidad instrumental que a través de la informática prevalecerá en los comienzos del siglo XXI, será vital la experiencia del docente para relacionar la ciencia con la vida, la escuela con la comunidad. Esto permitirá pensar en el aprendizaje permanente, en la integración de

experiencias que son aparentemente ajenas a la escuela, pero constituye contenidos vitales para la formación del alumno.

En consecuencia, un docente investigador debe estar formado para:

1.- Posibilitar la ruptura con la concepción de la simple transmisión de saberes y repotenciar la idea del diálogo permanente como una manera de democratizar la enseñanza.

2.- Permitir la reflexión sobre los distintos modos de producción del conocimiento con el objetivo de realizar una lectura de la realidad desde lo complejo.

3.- Plantear la formación con base en la investigación ya que constituye una propuesta de educación permanente, y el docente podrá estar motivado a la innovación de la enseñanza con el fin de obtener mejores resultados en el aprendizaje creativo.

4.- Plantear la formación con base en la investigación, ya que constituye una posibilidad de relación del docente con los procesos reales, e insertar la vida cotidiana como fundamento educativo.

5.- Formar al docente como un trabajador de la cultura para que su dinámica en la relación realidad-pensamiento constituya una nueva valoración ética.

6.- Incentiva el trabajo grupal para que la relación alumno-docente se desarrolle desde un principio de solidaridad que permita la dinámica del trabajo intelectual.

7.- Permitir el debate sobre objetos de investigación actuales que se desplieguen en el estudio de su desarrollo histórico.

8.- Permitir que los objetos de investigación se estudien en sus conexiones con la totalidad, de esta manera las asignaturas no constituirían universos simbólicos separados, sino puntos de reflexión desde la complejidad.

9.- Permitir al futuro docente que su contacto con la realidad escolar sea contacto con la realidad social como fundamento del saber pedagógico.

10.- Privilegiar la relación teoría-práctica como fundamento de un curriculum con base epistemológica que permita una real lectura de la sociedad.

Estos lineamientos constituyen el sentido de una concepción del docente, dirigida al desarrollo de la conciencia histórica. En este caso, la concepción curricular para la formación del docente, permitirá que el sujeto epistémico asuma la reflexión acerca de la teoría del conocimiento pedagógico para vincularla a la necesidad de transformar la práctica educativa.

Es esa necesidad de revolucionar la acción educativa, la tarea más importante en la formación del docente venezolano para este nuevo siglo. Esta revolución tiene que significar una transformación cualitativa de la enseñanza y el aprendizaje. Una alternativa la constituye la propuesta de motivación por un aprendizaje cualitativo, por una acción escolar abierta a la ciencia y a la cultura, que rescate el saber popular como expresión del sujeto-pueblo.

El intento de esta propuesta tiene un sólido basamento ético-educativo, que representa la necesidad de que se forme a un docente cuyas características personales, aspectos académicos y práctica pedagógica, estén dirigidos a la búsqueda de una identificación ligada a un proyecto transformativo de la sociedad. Para esto es necesario partir de un análisis de la sociedad actual, este concepto de sociedad, debe permitir el inicio de un camino hacia una pedagogía nueva, en la cual la formación del docente gire en torno a la relación mundo escolar-mundo real. Así el docente debe interpretar el acontecer de la realidad nacional para convertirlo en nudos problemáticos que deben ser estudiados en la escuela.

No se puede seguir practicando una enseñanza que se hace unidimensional, donde todos los saberes son construcciones oficiales comunicadas a través de la enseñanza que no incorpora elementos extra-escolares, que no propicia la socio-investigación como aporte del docente, los alumnos y la comunidad en general.

Por lo anterior, un aspecto importante en el diseño curricular para la formación del docente ante los retos del futuro, lo constituye el establecimiento de relaciones permanentes con las comunidades, entendidas éstas como esferas públicas alternativas. Ésta sería la perspectiva de una pedagogía que no responde únicamente a los problemas de la escuela, sino que expande su práctica hasta el propósito de propiciar que la comunidad sea activa ante sus propios problemas.

La relación currículum-esfera pública, como definición de una propuesta de autonomía cultural, representaría un proyecto constituyente para recoger las experiencias del colectivo escuela-comunidad. Lo constituyente sería la comprensión crítica de las formas culturales donde lo vivido represente la expresión de un currículo abierto que significa la ruptura con aquellos universos simbólicos prescriptivos de la escuela constituida. La esfera pública, como propuesta constituyente para los desafíos de la educación del nuevo siglo, representa el encuentro entre la cultura académica y la cultura popular; esta relación determina a su vez la ruptura con la imposición en la escuela y con la permanencia de formas de opresión social en las comunidades.

Un currículum para formar al nuevo docente, vinculando lo educativo con lo comunitario, debe aspirar a que el ejercicio intelectual de la escuela y su contexto contribuyan con un proceso pensado no solamente para la formación cultural, sino para constituir una forma de intervención política que permita propósitos trasformativos.

La consolidación de esferas públicas alternativas en consonancia con una filosofía de la educación deberá tomar en cuenta:

1.- La necesidad de que la Escuela Básica se proyecte desde una pedagogía para la autonomía.

2.- La importancia de discutir la propuesta de un currículum comunitario que se fundamenta en la necesidad de llevar la escuela a la realidad para que la cultura académica tome como base fundamentos de la cultura comunitaria.

3.- La necesidad de incorporar a la comunidad para que desde su visión se traten los problemas del mundo de la vida. En este caso, la educación popular partirá de la idea de que no se aprende para acumular conocimientos, se aprende para desplegar una acción participativa que se compromete con el estudio de los acuerdos y discrepancias en las relaciones sociales.

La propuesta de un currículum vinculado a la escuela como esfera pública deberá partir de una pedagogía que deberá discutir a su interior las especificaciones del objeto educativo como objeto de investigación. Así, la pedagogía del conocimiento rescata su estatuto epistemológico para poder desplegarse en una teoría del currículum que no sea prescriptiva, ya que su fundamento será el proceso de investigación.

El concepto de profesionalidad del docente, desde la visión de esfera pública, debe ser concebido en un contexto de educación permanente. En este sentido, la institución de formación docente debe mantener una relación constante con sus egresados. Esta posibilidad debe estar incluida en la dinamicidad curricular, de manera que la actualización la ofrezca la institución superior en concordancia con las necesidades cognoscitivas históricas. Se trata de interpretar los cambios educativos, las transformaciones curriculares, las concepciones pedagógicas que se van manifestando en lo público y

que ameritan la actualización del docente, es la idea de un currículum dinamizado en el contexto histórico de la propia contemporaneidad.

La investigación representa una actividad relevante para la educación permanente en la esfera pública, pues además de ofrecer cursos y talleres a los egresados en servicio, podría combinarse esta actividad con asesorías académicas sobre proyectos de investigación. En estos proyectos los docentes podrían expresar sus necesidades cognoscitivas, o problemas preocupantes referidos a su práctica pedagógica; de esta manera, el docente es promotor de su desarrollo ulterior.

Las instituciones de formación docente deben formular sus planes de estudio y programas de enseñanza basados en metodologías sólidamente fundamentadas. Así, tiene sentido un currículum basado en la investigación que propicie la articulación entre la realidad expresada en la esfera pública y los problemas que puedan ser analizados en el desarrollo de la formación.

La universidad como esfera pública alternativa, constituirá un asidero para desdoblar el discurso legitimado y tratar de desplegar una teoría del currículum que conciba a la educación como una práctica para la libertad. En consecuencia, el eje epistemológico pedagogía-curriculum e investigación estará orientado a la búsqueda de la formación de un docente que pueda afrontar los retos de este nuevo siglo, signados por mejorar la calidad educativa y participar como líder en la problemática social-comunitaria.

Referencias

- ECHEVERRÍA, R (1997). **Ontología del Lenguaje**. Chile. Dolmen.
- FONTALVO, P (1999). "*Educación y transdisciplinariedad: Un desafío para el pensamiento complejo en América Latina*". En: **RELEA. Re-**

Enrique Pérez L. Para pensar en la formación del docente venezolano... **Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales**. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 8 (2003): 189-208.

vista Latinoamericana de Estudios Avanzados. N° 7. Caracas. Venezuela.

MAGENDZO, A y Otros (1997). **Los Objetivos Transversales de la Educación**. Chile. Editorial Universitaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1997). **Currículo Básico Nacional**. Caracas.

MORENO, A (1996). “*Los Educadores Populares y la Educación en Valores*”. En: **Heterotopia**. N° 2-96 C.I.P. Caracas.

MORIN, E (1982). **Ciencia con Consciencia**. Barcelona. Anthropos.

_____ (2000). **Introducción al Pensamiento Complejo**. España. Gedisa.

ODREMAN, N (1998). “*La Transversalidad como Teoría Curricular*”. En: **Revista Educación**. N° 181. Ministerio de Educación. Caracas.

PÉREZ LUNA, E (1995). **La Pedagogía y el Docente en el Debate de Fin de Siglo**. Trabajo de Ascenso sin Publicar. UDO. Cumaná.

_____ (1994). **Pedagogía, Dominación e Insurgencia**. Caracas. Ediciones Los Heraldos Negros.

ZEMELMAN, H (1992). **Los Horizontes de la Razón**. México. Anthropos.