CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

Betsi Josefina Fernández
Consuelo Nora Casimiro Urcos
Walther Hernán Casimiro Urcos
Javier Francisco Casimiro Urcos

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
JUAN N. CORPAS

INICC-PERÚ
Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua - Perú

FEDICOR

CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

CRITERIOS PARA LA COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Autores:

Betsi Josefina Fernández
Consuelo Nora Casimiro Urcos
Walther Hernán Casimiro Urcos
Javier Francisco Casimiro Urcos

MAYO, 2022

Betsi Josefina Fernández, Consuelo Nora Casimiro Urcos , Walther Hernán Casimiro Urcos, Javier Francisco Casimiro Urcos.

Criterios para la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público en tiempos de pandemia / Tunja: Editorial Jotamar S.A.S., 2022.

164 páginas; tamaño 17 × 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas
ISBN (digital): 978-958-9297-57-5

CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO CRITERIOS TEÓRICOS PARA SU COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Primera edición.

© 2022. Fundación Universitaria Juan N. Corpas (FUJNC).

ISBN (digital): 978-958-9297-57-5
DOI: https://doi.org/10.26752/9789589297575

Libro en Open Access bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

José Arlés Gómez Arévalo
Director Centro Editorial Fundación Universitaria Juan N Corpas

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente. El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva Responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Fundación Universitaria Juan N. Corpas.

Diagramación
María Camila Piñeros Torres

Impresión
Editorial Jotamar S.A.S.

FEDICOR
Ediciones FEDICOR
Fundación Universitaria Juan N. Corpas
2022

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Centro Editorial Fundación Universitaria Juan N. Corpas

AGRADECIMIENTOS

Nuestro más profundo agradecimiento a *Dios,*

a la vida que vivimos, a los seres que amamos,

Al devenir de la vida al lado de mis grandes amores;

A nuestros colegas y amigos quienes creen en una realidad diferente, construida desde la propia experiencia.

A las oportunidades y a las dificultades por habernos regalado la fe y la esperanza de convertirnos en un ser humano mejor.

Al Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua- Perú

A los maestros y amigo de siempre por sumergir su mirada en nuestro quehacer intersubjetivo.

Al mar profundo y a la Gran Sabana, escenarios de encuentros y desencuentros.

A Gustavo Andrés Otero Fernández por su creatividad .

CONTENIDO

Pág.

PRESENTACIÓN 9

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I
ESPECIFICIDAD DE LA REALIDAD CURRICULAR

Especificidad de la Realidad curricular 15

Propósitos del Estudio 27
Interrogantes del Estudio 28
Justificación e Importancia del Estudio 28

CAPÍTULO II

ABORDAJE Y POSICIONAMIENTO DE EVIDENCIAS

Procedimiento y Finalidades 32
Momento Inicial: Configuración del Contexto 34
Momento Intermedio: Construcción de Identidades 35
Momento Reflexivo: Creación de Sentidos 36
Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos 38
Credibilidad y Confirmabilidad 39
Procesamiento y tratamiento de datos 40
Unidades de Análisis Potenciadoras de la Realidad Contextual 43
Momento Conclusivo. Conformación de Significados 46

CAPÍTULO III
EMPODERAMIENTO DE LOS DISCURSOS CASO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Orden establecido en el modo de conocer 49

CAPÍTULO IV
MATRIZ TEÓRICA

Didáctica, Currículo y Memoria Histórica Saberes constituidos en instituciones universitarias Universidad Pedagógica Experimental Libertador 70
Aproximación conclusiva inicial 75

CAPÍTULO V
RITMO DEL DISCURSO CURRICULAR

Construcción socio histórica del currículo como Espacio Público en tiempos de Pandemia..... 78
El currículo y el problema del conocimiento Curricular..... 80
Proyección política del currículo como Espacio Público.
Acción cotidiana en la construcción de teoría..... 81
Supuestos sobre el currículo como Espacio Público 83

CAPÍTULO VI
DISCURSO CURRICULAR, PEDAGÓGICO, CRÍTICO Y DIDÁCTICO

Ética y liderazgo en la construcción del Conocimiento curricular del siglo XXI, desde la Investigación..... 88
Liderar y Transformar desde la Investigación para la construcción del discurso curricular 89
Currículo y Pensamiento Pedagógico en la formación de Ciudadanos, Profesionales e Investigadores..... 93
Dimensión Ética del Currículo en la Formación de Ciudadanos, Profesionales e Investigadores 98
Aproximación conclusiva intermedia..... 103

CAPÍTULO VII
CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

Currículo como Espacio Público: Participación Democrática en igualdad de condiciones 108

CAPÍTULO VIII
CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO Y NUEVAS DIMENSIONES EDUCATIVAS

¿Cómo se presenta el enfoque Basado en Competencias?..... 117
¿Cómo se presenta la Formación Universitaria? 118
¿Cómo asumir las competencias y el currículo para la formación universitaria?..... 120
¿Cómo asumir la Pedagogía, de qué pedagogía se estaría hablando?..... 121

CAPÍTULO IX
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIONES CURRICULARES EN LA COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

Tendencias Pedagógicas y Adopción de Innovaciones Curriculares 132

Tendencias Pedagógicas, Investigación e Innovación Curricular..... 134
Tendencias Pedagógicas y Gestión Ético Curricular..... 138
Aproximación Conclusiva..... 140

CAPÍTULO X
CRITERIOS PARA LA COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

CAPÍTULO XI
APROXIMACIÓN CONCLUSIVA Y ORIENTACIONES GENERALES

REFERENCIAS 157
ANEXOS..... 168

LISTA DE CUADROS

CUADRO **Pág.**

1 Debilidades del Diseño Curricular. Documento Base de 1996..... 23

2 Unidades de Análisis 44

3 Categorías Intermedias emergentes en la construcción curricular como proceso eminentemente investigativo 92

4 Papel de la Pedagogía en la comprensión del Currículo..... 95

5 Significado de las categorías intermedias en el currículo 105

6 Criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público..... 152

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO **Pág.**

1 Comprensión Didáctica y Contextual del Currículo como Espacio Público en tiempos de pandemia 98

2 Currículo como Espacio Público y Participación Democrática..... 113

PRESENTACIÓN

El presente estudio referido a la dinámica curricular del siglo XXI en el contexto universitario, tiene como propósito generar criterios teóricos para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público en tiempos de pandemia, a los fines de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de ciudadanos, profesionales e investigadores en diferentes campos de conocimiento, tomando como referencia la actividad curricular desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, dedicada a la formación docente en Venezuela, en los ocho Institutos Pedagógico que la conforman como escenario de concreción de los aportes teóricos que se presentan en esta obra.

Se sitúa el estudio en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por su densa y compleja actividad curricular, ofrecida al país desde su consolidación como institución de gestión pública, democrática y líder en la formación docente en Venezuela con pertinencia social y en la distribución del poder en la construcción de diseños curriculares de la carrera docente y áreas afines con sentido social, cultural, histórico, político, estético, emocional, espiritual y ético. Actividad que revaloriza la reflexión pedagógica, didáctica y curricular propiamente dicha, para dar paso a las nuevas realidades y las nuevas formas de presencialidad, mediadas por la tecnología y abordada desde la investigación como acción humanizadora que impacta de manera dialógica y bidireccional dentro y fuera de la institución con visión extensionista, permitiendo así hacer frente a situaciones complejas como la crisis sanitaria producida por el COVID-19 en el 2019.

Para ello, los autores, se plantearon la posibilidad de ofrecer criterios teóricos que favorezcan la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público, a partir de la construcción colectiva de la noción de didáctica generada como resultado del proceso socio-histórico vivido en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en los ocho Institutos Pedagógicos que la conforman y esbozaron los siguientes propósitos: (a) Comprender el conocimiento curricular como producción intelectual

condicionada por el contexto social y el momento histórico que vive la sociedad (b) Describir el proceso de legitimación del discurso curricular al concebir el Currículo como Espacio Público, desde el debate de las ideas y los valores contextuales presentes en la sociedad, y (c) Valorar el proceso de construcción de teoría curricular producida en la educación superior a partir de la comprensión didáctica necesaria.

Se emplearon técnicas como la entrevista en profundidad y el análisis de contenido cuyos instrumentos: guion de entrevistas y matriz de análisis de contenido facilitaron la labor investigativa. Los resultados se analizaron cualitativamente, aplicando la triangulación de fuentes para generar los criterios orientadores de la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público en tiempos de pandemia.

Al final de la obra, se presentan conclusiones y orientaciones generales, que pueden ser útiles para los lectores que gentilmente contarán con esta información relacionada con los criterios para la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público en tiempos de pandemia, de cambios y de transformaciones de la cotidianidad en procura de alternativas de formación que deben tomar en consideración la clarificación conceptual de categorías tales como: currículo, diseño curricular, desarrollo curricular, evaluación curricular y armonización curricular, entre otras, necesarias para plantear alternativas conducentes al sostenimiento de la calidad de la educación superior.

INTRODUCCIÓN

"La problematización contextual es la manera de recuperar lo potencial de la realidad"

Zemelman (2006:119).

La situación de pandemia vivida por la humanidad a partir del año 2019, obligó a repensar la manera de ser, de vivir y de formar a la generación del futuro ávida de respuestas pertinentes, contextualizadas y centradas en el acontecer de la convivencia humana.

Buscar respuestas a las interrogantes humanas a través del tiempo, es una práctica cotidiana en el ámbito educativo y fundamentalmente en lo que respecta al sector universitario responsable de la formación de calidad de los profesionales que demanda la sociedad, escenario propicio para comprender la importancia del contexto curricular en las instituciones universitarias, corresponsables de la formación integral, integrada e integradora de los ciudadanos profesionales e investigadores que se requieren en cualquier sociedad y de manera muy particular al intentar responder a los requerimientos generados a partir de las tendencias emergentes a nivel mundial, en la educación superior, como son las determinadas por las nuevas formas de presencialidad: virtual, a distancia, o remota.

Para la segunda década del año 2000, ya se visualizaban en la educación superior tendencias como las enunciadas por Brunner (2014), tales como: a) masificación del acceso a la educación universitaria, b) diferenciación del campo organizacional, c) situación de la docencia y de la investigación, d) globalización e internacionalización, e) tecnología y educación a distancia, entre otras a ser consideradas a la hora de generar construcciones curriculares pertinentes, flexibles, contextualizadas, diversas y de calidad.

Fundamentalmente, se puede afirmar que la prioridad de la educación universitaria, está en desarrollar propuestas curriculares claras, coherentes, con procesos formativos que además de favorecer el acceso, también favorezcan la permanencia y el egreso de los estudiantes, mediante oportunidades que aseguren el aprendizaje y en consecuencia, el desarrollo de sus capacidades, convirtiéndolos en personas competentes, con un desempeño idóneo, capaz de identificar, describir, interpretar y comprender la realidad para poder transformarla, empleando adecuadamente las tecnologías y el lenguaje propios del área de conocimiento en la que se forme, se relacione e interactúe con grupos heterogéneos y sea responsable y autónomo en todo su desempeño.

Desde esta visión compartida con investigadores del ámbito educativo y fundamentalmente del universitario, como José Juaquín Brunner, Arcángel Becerra, Claudio Rama y Hugo Zemelman, se presenta esta investigación como resultado de la búsqueda de alternativas que contribuyan al mejoramiento de la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores al desarrollar bajo un paradigma sociocrítico, una forma de hacer currículo y de viabilizar su concreción, desde la generación de criterios para su comprensión didáctica y contextual como espacio público, propósito fundamental de este trabajo, organizado en capítulos de la siguiente manera.

El capítulo I referido a la Problematización Contextual del currículo y la especificidad de la Realidad, destacando la necesidad de la comprensión Didáctica y Contextual del Currículo, el capítulo II que comprende el abordaje y el posicionamiento de las evidencias, contemplando: Procedimiento y Finalidades, desde cuatro momentos fundamentales: el Inicial: Configuración del Contexto, el Intermedio: Construcción de Identidades, el Reflexivo: Creación de Sentidos desde las Unidades de Análisis Potenciadoras de la Realidad Contextual y el Conclusivo: Conformación de Significados. Un capítulo III que orienta hacia el empoderamiento de los Discursos y el orden establecido en el la didáctica del ayer y el hoy en las aulas del Pedagógico de Caracas.

Luego el capítulo IV que muestra la matriz teórica. En cuanto a la didáctica, el currículo y la memoria histórica como saberes constituidos en instituciones universitarias, mostrando la aproximación conclusiva inicial. Seguido del capítulo V con el ritmo del discurso curricular y la construcción socio histórico del currículo como espacio público, el currículo y el problema del conocimiento curricular y su proyección política, así como la acción cotidiana en la construcción de teoría. El capítulo VI presenta el discurso curricular, pedagógico, crítico y didáctico además de la ética y el liderazgo en la construcción del conocimiento curricular delsiglo XXI, desde la Investigación. para la construcción del discurso curricular, el currículo y el pensamiento pedagógico en la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores y la dimensión ética del currículo además de la aproximación conclusiva intermedia.

El capítulo VII contempla el currículo como espacio público y las formas de participación democrática en igualdad de condiciones el capítulo VIII contiene las nuevas dimensiones educativas: el enfoque basado en competencias en la formación universitaria, el capítulo IX. Contiene las tendencias pedagógicas e innovaciones curriculares en la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público y la aproximación conclusiva. En el capítulo X se presentan los criterios para la comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público y en el capítulo XI, la aproximación conclusiva y las orientaciones generales y por último se encuentran las referencias.

CAPÍTULO I

ESPECIFICIDAD DE LA REALIDAD CURRICULAR

Especificidad de la realidad curricular.

... *"Es* más fácil no hacerse preguntas o creer en las respuesta de otro"…

Zemelman (2006:80).

La rehabilitación social, política, cultural y educativa emprendida en el siglo XXI por la sociedad venezolana, parece no ser suficiente para dar por agotada la discusión en torno a la educación universitaria, necesaria para la formación del ciudadano profesional e investigador latinoamericano que demanda la realidad. Por ello, al compartir con Méndez (2013), que las reformas curriculares solo han logrado refrescar y mantener el mismo currículo, sin mayor exigencia que la demanda presupuestaria, se puede afirmar que en Venezuela aunque se tiene una nueva Constitución (1999) y una nueva Ley Orgánica de Educación (2000), se sigue manteniendo el mismo currículo en casi todas las instituciones universitarias, a excepción de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), la cual cuenta con un nuevo currículo aprobado en el año 2011 en el Consejo Universitario 308 de mayo de 2011 y nuevos diseños curriculares aprobados en el año 2015.

Así se evidencia, que la dinámica curricular en las instituciones universitarias latinoamericanas constituye un escenario de actuación, interacción y comunicación constante en la cotidianidad de quienes tienen la responsabilidad de formar al ciudadano que se requiere para el siglo XXI. Independientemente del nivel, modalidad o campo de conocimiento en el cual se desempeñen los actores, dada la velocidad con que avanzan las demandas curriculares como resultado del proceso de cambios históricos, políticos, sociales, culturales, económicos y legales que desde la década de los noventa, se fortalecieron en América Latina y sé como consecuencia de la situación sanitaria que llevó a priorizar el currículo como mecanismo de acción para enfrentar en pandemia las necesidades formativas.

En materia curricular, las instituciones universitarias se mantienen en alerta académica, abordan las demandas sociales, con rigor esencialmente investigativo, abierto, flexible, autónomo, concertado, democrático y

transformador, para dar cuenta del nivel de apropiación y conocimiento del discurso curricular que las identifica según sea su naturaleza, dando evidencias de su status en esta materia y quedando develada la necesidad de conocer, identificar, interpretar y comprender la cultura curricular que las identifica.

La sociedad exige a las instituciones universitarias respuestas oportunas, claras y coherentes expresadas en ofertas educativas heterogéneas, flexibles, diversas y contextualizadas sin descuidar la calidad. De manera especial, a las instituciones encargadas de la formación docente, las cuales deben asumir el compromiso de presentar ofertas contextualizadas, derivadas de l proceso investigativo sobre las demandas potenciales de docentes que respondan a los requerimientos específicos de desarrollo, por encontrarse inmersas en un cambio fundamental de los fines de la educación

Por lo que resulta oportuno tomar el caso venezolano para dar cuenta de la especificidad de la realidad curricular y es propicia la ocasión para referir a hechos concretos de construcciones teóricas y propuestas tangibles expresadas en una nueva concepción del ser, de la escuela, la educación y la sociedad, en cuyo seno se sitúan las categorías que definen la acción educativa y fundamentalmente, la curricular siendo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), un caso resaltante en medio de los cambios sustanciales vividos en el país. Así se destaca la pertinencia de sus acciones al precisar las necesidades de formación de docentes, desde los pueblos originarios hasta las capitales de estados, dada su ubicación y distribución en el territorio nacional, sin descuidar ningún contexto, urbano, rural, indígena y de frontera.

De allí que las exigencias de la sociedad del siglo XXI, encuentren en la UPEL, evidencias del imaginario de los actores involucrados en una cultura curricular que aborda lo cotidiano de cada quien y el contexto en el que dichos imaginarios permiten que haya sentido para la acción humanizadora del proceso curricular. Iniciado solo como proceso de reforma curricular en la década de los noventa (1996), proseguido como proceso de modernización y transformación curricular desde la primera

década del dos mil, específicamente a partir del año dos mil seis (2006), cuando se enfatiza en la modernización curricular y se reorienta en el dos mil diez (2010) cuando se asume hacer énfasis en el proceso de transformación curricular, a cargo del Vicerrectorado de Docencia y la Comisión de Currículo de Pregrado, de dicha universidad.

Con este giro se espera que la actividad curricular trascienda e impacte de tal manera, que se pueda desde allí dar inicio al proceso de trasformación universitaria, donde se desplace el acento de una administración centrada en los recursos y en los productos, a una administración centrada en los procesos como punto de equilibrio, que privilegie entre otros aspectos a la docencia como una función que abarca tanto al pregrado como al postgrado.

Así, la necesidad de transformar las instituciones universitarias, como proceso de legitimación del cambio emergente en el siglo XXI, llega a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en sus ocho Institutos Pedagógicos: Instituto Pedagógico de Caracas, Instituto Pedagógico de Barquisimeto "Luis Beltrán Prieto Figueroa" , Instituto Pedagógico de Maturín, Instituto Pedagógico de Maracay "Rafael Alberto Escobar Lara", Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro" y el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", a partir de la evaluación institucional realizada durante los años 2004-2005, gestionada por el Vicerrector de Docencia.

Los resultados de la evaluación institucional realizada, precisaron claramente la importancia de valorar todos los elementos que conforman la universidad, incluyendo al currículo de pregrado y de postgrado, el primero referido durante el desarrollo del estudio, Fernández (2007) como fundamental para la comprensión de la dinámica universitaria en la UPEL, y el segundo como vía para la profundización y el perfeccionamiento.

En este sentido y dado que tanto en el documento de Políticas y Estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006 del Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001), como en la VII Reunión Nacional de Currículo y en el Congreso Internacional sobre

Calidad e Innovación en Educación Superior celebrado en la ciudad de Caracas del 9 al 13 de abril de 2007, que demanda la transformación universitaria, en la UPEL, se procedió a formular el proyecto de Modernización y Transformación del Currículo de Pregrado, durante el período 2006-2009.

A partir de este momento, se inicia la revisión de propuestas innovadoras negociadas con los actores, orientadas por la libertad, la responsabilidad, el diálogo y el respeto como dimensiones éticas fundamentales presentes en los enunciados iniciales que emplean los investigadores, para configurar la problematización contextual de la cultura curricular, que hasta finales de la primera década del dos mil (2000), fue considerada territorio exclusivo de unos pocos, que con dominio del discurso curricular, hacían suyo el currículo. Trayendo como consecuencia que el discurso curricular utilizado dificultara la comunicación y la comprensión del currículo, al punto de generar en algunos casos rechazo, distancia y hasta exclusión. Privilegiando así, a aquellos que por costumbre o tradición se dedicaron a reproducir las ideas de autores foráneos sin ningún esfuerzo por promover su contextualización.

Indagar sobre la realidad de la construcción curricular en la UPEL, lleva a enfrentar las características de las condiciones sociales, históricas, políticas, económicas, culturales, contextuales, pedagógicas, didácticas y pandémicas en las formas de relacionarse los unos con los otros, a la hora de elaborar un diseño curricular, mostrando restricciones y descontento como las manifestadas por los actores, en los diferentes institutos cuando se llevó a cabo el rediseño curricular de 1996 y cuando se inició el proceso de transformación curricular del año 2010. Al respecto se señalan a manera de ilustración algunas de las afirmaciones expuestas por los informantes Clave, uno por instituto, al consultar su opinión con relación a la participación de los docentes en la elaboración de los Diseños Curriculares de las diferentes Especialidades que se administran, afirmaciones que en contextos de pandemia se mantienen.

Informante Clave A: "*venimos de la experiencia de Pozo de Rosas, llevamos una cosa y luego el producto presentado en el Documento Base del Diseño Curricular del noventa y seis fue otra", claro eso pasó porque solo fueron unos cuantos privilegiados a llevar las propuestas y otros decidieron que hacer por nosotros, dígame profe* ¿es *verdad que ya los diseños nuevos están listo?"*

"la participación de la mayoría de nosotros fue casi nula, nos llegaron con un discurso curriculero, en verdad profe y me disculpa, que solo ustedes entienden", son docentes y explican para ustedes mismos, sin ninguna pedagogía, lo ideal sería que cualquier actividad vinculada al currículo fuera comprendida por todos, perooooo, no es así,"

Informante Clave B: "*yo creo que no aplicaron criterios de equidad, al instituto con más trayectoria le dieron la ventaja de decidir que iba y que no iba en el Diseño Curricular, eso no es justo, todos tenemos derecho a opinar* ¿no *cree usted profe?", claro en los institutos con más trayectoria hay favoritismo.*

"como ellos son los que saben de currículo, bueno, dicen ellos, en realidad todos deberíamos saber, ya que lo aplicamos o administramos cuando damos clases, cuando planificamos, por ejemplo, tenemos que saber para qué planificamos". "...sin embargo, la participación de nosotros fue muy restringida, nada de revisar todo esto que ustedes piden, que si enfoques, tendencias, perspectivas del área *de conocimiento en la que uno se desempeña, anteriormente, nuestra participación estuvo centrada en la elaboración de los programas sinópticos, muchos de los cuales no fueron culminados o me equivoco"*

Informante Clave C: *"bueno no todos los profesores participamos en la discusión porque eso se hacía en los departamentos y los demás ni sabíamos cuando se reunían, los profesores de postgrado no fuimos consultados, por lo menos en mi caso, yo no fui consultado. Y solo en algunos participaban, a veces, uno que otro estudiante porque era preparador o beca trabajo, los profesores de pregrado eran los que más o menos participaban"*

Informante Clave D: *"en realidad, uno no entiende mucho de currículo y los que saben es mejor que no enseñen ja, ja, ja, ja, porque enredan más el asunto, hablan para que nadie entienda o comprenda lo que dicen, usted me perdona, pero la gente de currículo es así, bueno como dicen, mejorando lo presente." "... verdaderamente, que lo curricular es mejor dejarlo a los expertos, a mi que me digan que hay que hacer y ya. "...Yo me dedico a lo mío y lo mío es mi materia", "... creo que en esta oportunidad va a ser diferente, por lo menos empezamos muy bien, con reuniones por especialidades para llegar a definir las características del profesional que se espera formar" "...me parece interesante hacer currículo desde el perfil del egresado, y promover la participación de todos sin que todo venga listo desde la "santa sede"*

Informante Clave E: *"bueno aquí solo opinaron los llamados a la mesa como dicen, porque la mayoría se mostró indiferente, aquí prefieren que le digan lo que tienen que hacer y ya, siempre preguntan*

¿cuál *es la tarea?" y para que le expliquen a uno como no queriendo que se entienda lo explicado es mejor que no ja, ja, ja, ja, ja", no es fácil comprender el trabajo en currículo, pero .... "en realidad, siento que ahora hay mayor participación, aunque se tiene la idea de que los nuevos diseños ya están listos"*

Informante Clave F: *"yo fui a Pozo de Rosas y te puedo decir que realmente allí se decidieron cosas que no eran las que llevábamos los profesores que representábamos a cada instituto, creo que por lograr acuerdos entre los asistentes fue que al final se hizo un arreglo ahí y ya está, ojalá que esta vez no sea así aunque para muchos es mejor que ni los consulten, en realidad eso es mucho trabajo" "...aquí hemos estado trabajando en la reforma curricular, o como usted dice, en la transformación curricular desde hace más de cuatro años y es difícil llegar a puntos comunes sin discusión y análisis, lo que implica ver esta transformación como un proceso de estudio, yo he tenido que revisar muchos materiales y hasta consultar a mis estudiantes"*

Informante Clave G: "*bueno le puedo decir que hubo diseños como el de Intercultural Bilingüe que ni siquiera fue revisado, bueno ya usted debe haberlo visto, porque se, que tiene tiempo en esto, y habrá visto que permanece igual desde la década de los ochenta, no se cómo se ha mantenido así, sin ninguna modificación, a pesar de los cambios educativos que se han dado", "…tanto en las orientaciones pedagógicas como didácticas y aunque se estén asumiendo, en realidad no hay forma de saberlo, pues eso no está escrito en ninguna parte, creo que desde la unidad de currículo se debe impulsar el cambio, pero de forma sencilla y clara, y no con un discurso rebuscado que realmente resulta complejo, sobre todo, para los que no somos docentes de profesión, los cuales hacemos un esfuerzo por comprender lo que nos están solicitando"*

Informante Clave H: "*que va profe aquí se nombró una comisión que fue la que se encargó de trabajar en eso, siguiendo las instrucciones de los expertos, ja, ja, ja, ja, me imagino que en su instituto también fue así y bueno como es el de Caracas ja, ja,ja, ja, le dieron más chance de meter materias y eso. En realidad, espero que con las estrategias propuestas para la transformación, la situación cambie y se garantice la participación, que las opiniones sean tomadas en cuenta como se vio en el evento realizado en El Mácaro, fue algo bien significativo, porque todos nos sentimos tomados en cuenta".*

De allí que se pueda afirmar que el desarrollo curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL, se presentó en el siglo XXI, bajo el dominio de los expertos tradicionales que mantienen el control del escenario curricular, sin propiciar la comprensión y apropiación de este por la mayoría de los actores quienes afirman "no saber nada de currículo y no tener conocimiento curricular más allá de lo que asumen en su actividad académica, limitada a dar clases" Expresiones registradas por los investigadores en reuniones con profesores de diferentes especialidades y en entrevistas realizadas.

Expresiones tales como: "a la gente de currículo nadie le entiende", "utilizan palabras que nadie sabe que significan", "creen que saben más que todo el mundo" se dejan escuchar en reuniones institucionales en las

que participan estudiantes y profesores, bajo la conducción de jefes de currículo que solicitan información necesaria para nutrir una serie de documentos sistemáticos que sin llegar a ser estandarizados, permiten reconocer la realidad de la cultura curricular institucional.

Así se tiene que solo una minoría, se identifica como hacedora de currículo, pero no hacedores de teoría curricular. Develando el evidente predominio de una racionalidad técnica por encima de una racionalidad teórica, tan necesaria para consolidar la apropiación del saber curricular y recuperar lo potencial de la dinámica curricular en la UPEL.

Muestra de lo señalado anteriormente, es la concepción de currículo de UPEL (1996), ..."el currículo se constituye dentro de una estructura conformada por cuatro componentes curriculares articulados e integrados a partir de la concepción del componente como el conjunto de acciones y experiencias que se agrupan en cursos, fases y actividades de extensión"... (p.35), elaborada por los expertos del momento, pero desconocida por el 90% de los actores según el informe de evaluación elaborado por la Comisión de Currículo de Pregrado, y cuyos resultados fueron divulgados en el año 2005.

Cabe destacar que la evaluación curricular en la UPEL, es declarada oficialmente abierta por el Consejo Universitario, en el año 2002, mediante la Resolución Nº 2002.238.209 de fecha 22/04/02 pero sus resultados fueron presentados al Consejo Universitario en el año 2004, por el Vicerrectorado de Docencia. Entre los hallazgos evidenciados se encuentran la pertinencia de muchos de los planteamientos de la fundamentación teórica expuesta en el Diseño Curricular. Documento Base de 1996, pero también, la falta de articulación entre lo teórico expuesto en dicho documento y la implementación y administración curricular del mismo.

Las debilidades encontradas en los planos pedagógico y curricular, se exponen en la siguiente tabla.

Tabla1

Debilidades del Diseño Curricular. Documento Base de 1996.

PLANO PEDAGÓGICO	PLANO CURRICULAR
• Incongruencia entre la concepción educativa que sustenta el Documento Base del Diseño Curricular (1999) y las prácticas pedagógicas. • Carencia de un programa de desarrollo del personal docente de la UPEL, que responda con efectividad de la acción docente. • Falta de acompañamiento al docente para promover la apropiación crítica de la concepción curricular presente. • Poca duración de la práctica profesional, acompañada de su escasa vinculación a las exigencias de los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano así como su incorporación tardía. • Escasa aplicación de la investigación en las prácticas docentes. • Desvinculación entre la formación pedagógica y la formación especializada, con privilegio de esta última. • Presencia de una evaluación del aprendizaje que privilegia el resultado y no el proceso de construcción del conocimiento ni el desarrollo de competencia y valores previstos. • Ausencia de un trabajo pedagógico interdisciplinario que permita el intercambio y la confrontación de los saberes disciplinares, entre otros.	• Diferencias significativas en el número de horas asignadas a los cursos y fases de los bloques homologado e institucional. • Repetición de contenidos. • Diferencias en la denominación y ubicación de los cursos o fases en las distintas áreas y niveles. • Diferencias significativas en la aplicación de los criterios a considerar para determinar el carácter obligatorio u optativo de cursos o fases del bloque institucional. • Existencia de prelaciones injustificadas y excesivas. Falta de correspondencia entre los planes de estudio y el perfil de egreso. • Modificaciones a los planes de estudio sin autorización del Consejo Universitario. • Inadecuada administración de las fases y de los diferentes cursos del eje didáctico. • Desarticulación en la administración de los componentes de Formación General, Especializada, Pedagógica y Práctica Profesional. • Falta de conexión entre conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes requeridas para el ejercicio docente, durante el proceso formativo. • Ignorancia de los ejes transversales en el diseño curricular.

Nota. Datos tomados del informe de evaluación curricular de 2005. UPEL

Con la recuperación de lo potencial de la realidad curricular en la UPEL, los investigadores esperan reconocer la pluralidad de categorías referenciales a ser consideradas en el proceso de transformación curricular conducido por el Vicerrectorado de Docencia desde 2009 y llevado a concreción por la Comisión de Currículo de Pregrado, integrada por las Jefas de las Unidades de Currículo de cada uno de los ocho Institutos Pedagógicos que conforman la universidad, responsables de conducir el desarrollo curricular aun en tiempos de pandemia en el que el currículo debe ser lo suficientemente robusto como para permitir la incorporación de actualizaciones contextualizadas en respuesta a los requerimientos de formación necesarias para superar dificultades y afrontar situaciones de crisis que obligan a la búsqueda de alternativas para fortalecer los valores.

Tales categorías referenciales son: innovación, investigación, extensión, inclusión, accesibilidad y gestión, dejando claro que aun cuando todos los actores se hicieron visibles como consumidores de teorías curriculares y

no como creadores de estas, se emprende una estrategia que viabiliza la posibilidad de colocar el conocimiento curricular al alcance de todos los actores y responder a los desafíos que demanda la agenda 2030 para la educación superior.

Para ello se consensuó y asumió la propuesta de Fernández (2008), de concebir el Currículo como Espacio Público, de construcción colectiva, de participación de todos los sectores, generada desde el acontecer cotidiano y desde las experiencias de los actores. Este consenso se convirtió realmente en un reconocimiento al saber generado desde el respeto por las ideas de todos los actores, del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias, propio de una institución universitaria formadora de docentes como lo es la UPEL, con capacidad para valorar el conocimiento y las fortalezas y capacidades de estos actores para producirlo y gestionarlo en forma integral, integrada e integradora en procura del sostenimiento de la calidad institucional y de programas.

Al consensuar en la UPEL el Currículo como Espacio Público, se fortalece desde el Vicerrectorado de Docencia, la transformación del currículo, que trascendió la estructura curricular de la formación docente, y se promovió la participación de todos los actores en la planificación, construcción, diseño, desarrollo, implantación y evaluación curricular, independientemente de las características particulares de cada uno, de la forma de organización en la que se ubiquen o del grupo social, político y/o cultural al cual pertenezcan.

En esta realidad curricular aspectada por la crisis sanitaria, se enfrenta en la institución el desafío de lograr que todos comprendan la importancia de su participación en el escenario curricular y del dominio del discurso propio de este campo de conocimiento, fundamental y accesible a todos.

Esto lleva a considerar que la gestión integral del currículo debe ser abierta y descentralizada en y para la toma de decisiones, además de procurar una redistribución de las responsabilidades en el diseño de innovaciones con mayor autonomía, concreción de acciones y diferenciación en los niveles de participación libre, responsable y voluntaria como forma práctica de

hacer desarrollo curricular y de revalorizar los espacios de participación existentes en cada uno de los institutos que conforman la universidad, apoyados en las Jefas de las Unidades de Currículo, quienes como ya se indicó, conforman la Comisión de Currículo de Pregrado dependiente del Vicerrectorado de Docencia.

Todo lo anterior como respuesta a los enfoques y concepciones que tradicionalmente se han desarrollado en la UPEL: (a), académico: con énfasis en los valores culturales y en la formación intelectual (b), tecnológico: con énfasis en cómo debe ser presentada la información, en los medios y métodos (c), social – reconstruccionista: destacando fundamentalmente las necesidades sociales por encima de las necesidades individuales y (d), cognitivo: con valorización de los procesos cognitivos y en el aprendizaje por descubrimiento, por problemas y situado, entre otros.

La interpretación de los curricultores se puso a prueba en un escenario dinamizado durante la pandemia, por los acontecimientos que obligaron a generar estrategias, protocolos y nuevas formas de actuación mediadas por las tecnologías y la digitalización de los sistemas indispensables para operacionalizar políticas curriculares y de formación docente.

De acuerdo con lo afirmado por estudiantes de la UPEL, es posible reconocer textualmente lo indicado por ellos en el Instituto Pedagógico de Caracas …"los profesores enseñan puros contenidos disciplinares"…, …"las materias pedagógicas son pura paja"..., del Instituto Pedagógico Rural "El Mácaro …"lo más importante es la especialidad"…., del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", …"en la UPEL es un problema formar docentes que sepan de la especialidad si ocupan mucho tiempo en otras materias"…, es decir, se profundiza en la importancia del componente especializado y se menosprecia el componente general y pedagógico que conforman el Diseño Curricular de 1996.

Por lo que es posible señalar que tradicionalmente se enseñan contenido desde la estructura de las disciplinas y esa enseñanza constituye una forma de aproximación a los criterios de verdad que manejan los docentes, empleando en ocasiones recursos tecnológicos que pretenden facilitar el

aprendizaje de dichos contenidos, pero sin la comprensión del para qué de esos contenidos en el contexto de la formación docente. Contenidos carentes de valoraciones significativas, aunque rigurosamente organizados.

De lo anterior. Se deriva la necesidad de movilizar las instancias decisorias para que la concepción de currículo asumida en la UPEL sea comprendida y compartida por todos los actores, en la recuperación del saber pedagógico en y para la praxis pedagógica participativa y protagónica, afectada por el recelo político característico de la institucionalidad universitaria del siglo XXI. Participación fundamental para consolidar el cambio institucional caracterizado por haber expandido el acceso a la cultura curricular, que estuvo restringida por la élite de intelectuales que impregnó la dinámica curricular de las instituciones universitarias, hasta finales del siglo XX, manteniendo una forma de exclusión amparada bajo la figura del "saber especializado".

Es así como en la UPEL se propició una verdadera transformación curricular bajo el supuesto de que el currículo se aprende haciendo currículo, es decir, practicando, teorizando y practicando constantemente. Llegando a asumir el compromiso de sistematizar la producción teórica en el ámbito curricular, como categoría emergente que ejerció y ejerce presión en la toma de decisiones y en las relaciones de poder vinculadas a la estructura de la universidad, afectada notablemente por la situación de pandemia que conllevó a repensar las modalidades de formación existentes, mediante la reactivación de comisiones de trabajo dispuestas a reconfigurar las políticas de formación docente, en y desde los criterios emergentes de calidad, inclusión, accesibilidad y sostenibilidad, presentes en los Objetivos de Desarrollo Sostenible ONU (2015)

Todo esto, desde lo teórico, ideológico, técnico, social y ético en y desde la evolución de las corrientes del pensamiento pedagógico que caracterizan a la UPEL, pero que la estremecen en su esencia al asumir que el Currículo como Espacio Público se dinamiza al atender expectativas, necesidades, intereses y aportes de diferentes actores a partir de los cuales se producen los cambios en diferentes contextos. Necesitando para ello de criterios teóricos que permitan definir de forma

conjunta: perfiles, componentes, competencias, saberes y estrategias, entre otros, que sean claramente comprendidos por todos los que hacen vida intra y extrauniversitaria y no solo por unos cuantos conocedores o expertos en el área de conocimiento.

De allí la necesidad de generar criterios teóricos para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público en instituciones universitarias como la UPEL, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores y la distribución del poder en la construcción del diseño curricular de la carrera docente y áreas afines con sentido social, político, cultural, histórico y ético.

Lo cual constituye un desafío para la comunidad universitaria que debe asumir la conducción del proceso curricular en dos vías: (a) individual y (b) colectiva. Hasta ahora reservada a unos pocos, encargados de la reflexión curricular en el contexto universitario, movido por los desafíos del siglo XXI, que comprometen en la construcción de una nueva ciudadanía con visión anticipada de la realidad compleja, abordada con elementos conceptuales y metodológicos que permitan su reconfiguración, para promover el desarrollo sostenible de una sociedad igualitaria e inclusiva desde el acto educativo que permitió formular los propósitos, las interrogantes y la justificación e importancia de un estudio que como este, partió de la especificidad de la realidad, abordando un caso concreto, el de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Propósitos del Estudio

1. Generar criterios teóricos para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores y la distribución del poder en la construcción del diseño curricular de la carrera docente y áreas afines con sentido social, cultural, histórico y ético.

2. Comprender el conocimiento curricular como producción intelectual condicionada por el contexto social y el momento histórico que viven las instituciones universitarias.

3. Describir el proceso de legitimación del discurso curricular al concebir el Currículo como Espacio Público, desde el debate de las ideas y los valores contextuales presentes en la universidad

4. Valorar el proceso de construcción de teoría curricular producido en la universidad, al concebir el Currículo como Espacio Público y destacar las relaciones humanas vinculadas con la estructura universitaria.

Interrogantes del Estudio

¿Qué se entiende por conocimiento curricular como producción intelectual condicionada por el contexto social y el momento histórico que vive la universidad?

¿Cómo es el proceso de legitimación del discurso curricular desde el debate de las ideas y los valores contextuales presentes en la universidad al concebir el Currículo como Espacio Público?

¿Cómo se da el proceso de construcción de teoría curricular en la, al concebir el Currículo como Espacio Público y destacar las relaciones humanas vinculadas con la estructura universitaria?

Justificación e Importancia del Estudio

El valor potencial del estudio radica en la posibilidad de presentar aportes didácticos, conceptuales de gran utilidad para comprender la concepción del Currículo como Espacio Público asumida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), pues el planteo didáctico del currículo abre un nuevo escenario para la construcción teórica que en materia curricular requiere de un replanteo en términos de poder desarrollar teoría curricular con mayor lucidez.

Históricamente en la UPEL se hace práctica curricular solo desde tratados complejos diseñados por expertos y asumidos bajo una racionalidad más instrumental que teórica, a veces hasta acrítica, centrada más en contenidos culturales de qué enseñar y qué aprender y no en contenidos históricos, sociales y éticos derivados del quehacer pedagógico sistematizado en este trabajo como aporte al conocimiento curricular que se organiza y se presenta respetando la cultura curricular institucional.

Dado que no puede ser solo adaptación a la normativa oficial lo que determine la construcción de los diseños curriculares, es posible ofrecer una alternativa diferente centrada en la participación como posibilidad real de ampliar el conocimiento sobre la cultura curricular y sobre la forma de hacer teoría curricular, reflexionar sobre ello y aprehender criterios diferentes a los utilizados hasta ahora para privilegiar la discusión como estrategia para crear relaciones de poder diferentes a las habituales, sin llegar a excluirse o marginarse del debate curricular.

En este sentido, se ofrece un abordaje de la construcción curricular como práctica social concreta en atención a la transición entre un estilo y otro, los cambios necesarios, los retos demandados, el alcance establecido, las posibilidades de la realidad, la visión de los actores y el acercamiento al contexto, cuyo cuerpo constituyente es el ser humano, el propósito la formación y la motivación subjetiva la necesidad de comprensión didáctica y contextual del currículo como espacio público.

Es así como en instituciones dedicadas a la formación docente como lo es la UPEL, la didáctica se convierte en un patrimonio cultural de la vida profesional de los docentes que día a día resignifican el sentido de la realidad curricular específica en contextos diversos, complejos y cambiantes que les exigen mayor compromiso con la utilización adecuada de sus saberes tradicionales en la comprensión del Currículo como Espacio Público, y el contexto en la visión y el acercamiento histórico y concreto a la realidad compleja, dinámica y cambiante.

Todo ello sin llegar a generar una amplia repetición de discursos elaborados por otros, de allí que esta investigación se convierta en una revalorización de las potencialidades de la comunidad institucional, orientada por la experiencia y dimensionada por el saber pedagógico, la acción pedagógica y la legalidad pedagógica que interpela a partir de la práctica curricular que se describe, produce y difunde en y desde los propios actores.

En este estudio, se presenta la forma como se deriva la concepción de Currículo como Espacio Público en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), relacionada con las concepciones epistémicas que ayudan a comprender las necesidades formativas existentes, por lo que la concepción curricular puesta en práctica en esta casa de estudios, es vivenciada mediante el proceso didáctico explicitado en el proceso formativo desarrollado como resultado de la investigación y del trabajo que se viene coordinando desde el Vicerrectorado de Docencia de la UPEL.

En este sentido, el estudio se convierte en un documento de consulta para quienes conducen el proceso de transformación curricular en instituciones universitarias y aspiran consolidar una forma de abordar la construcción curricular desde preceptos ontológicos, epistémicos, metodológicos, axiológicos y éticos diferentes a los tradicionales. Donde la comprensión didáctica se asume como una acción compleja e intencional no supeditada al currículo sino, potenciadora de la construcción curricular que deriva en teoría propia y no prestada, que rompe con la tradición de repetir saberes, para compartir reflexiones y construir los conceptos necesarios para la contextualización de todo proyecto curricular emergente desde una relación dialógica de apoyo al desarrollo teórico generado.

CAPÍTULO II

ABORDAJE Y POSICIONAMIENTO DE EVIDENCIAS

Procedimiento y Finalidades

…"Lo que inevitablemente se hace en la vida cotidiana es tratar de enriquecer la propia subjetivdad"…

Zemelman (2006:76)

Después de siete décadas, el Instituto Pedagógico de Caracas, se debate entre pretender exponer realidades verdaderas, rendir cuentas de acontecimientos memorables, referir acontecimientos pasados y socializar con acontecimientos actuales, indudablemente que sólo posibles en la comprensión de las entidades humanas que transitan por amplios pasillos del querido edificio viejo, hoy mejor llamado Edificio Histórico y la estrechez de las escaleras de caracol del edificio nuevo, hoy Torre Docente. Con notas claras en hojas de raya y claves cibernéticas en computadoras personales que hacen auténtica cada realidad. Ochenta y seis años transformados en una hermenéutica del día a día, del lenguaje, del gesto, la expresión, la actitud y la conducta de lo digno, lo significativo y lo memorable, del ser de posibilidades que es y sólo es, porque tiene existencia, continuidad y opción de trascender en la temporalidad de los hechos.

Hablar de más de ochenta años de esta casa de estudios, es referirse a la interpretación que cada uno de los actores individual y colectivamente tienen del antes, el durante y el después, de esta institución emblemática, perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), destacando desde allí la variabilidad histórica del conocimiento como verdad parcial y no como proceso infinito accidental sino intencional, que se intenta exponer a partir de las consultas realizadas a los números encontrados de la Gaceta de Pedagogía, órgano divulgativo del querido Departamento de Pedagogía, que presenta una lúcida discusión sobre el quehacer curricular, pedagógico y didáctico que nutre la aceptación del conocimiento como disposición epistémica y como resultado de la experiencia, así como también, del análisis de situaciones reales de la cotidianidad vivida en la UPEL como producto de la experiencia investigativa durante el período 2009-2014.

La construcción colectiva del currículo en la UPEL, (2011), representa la legitimación del comportamiento curricular, ante la ruptura de lo tradicional, frente a los principios, el contexto y las consecuencias generadas a partir de una argumentación que conduce a ordenar, sistematizar y orientar el camino hacia la aceptación y el escepticismo que evalúa constantemente la realidad, para dar paso a la búsqueda de rutas de formación dinámicas, flexibles, pertinentes, consensuadas y concertadas entre los actores, cuya concreción en el currículo obedece a una determinada teoría pedagógica, para establecer las nuevas relaciones de poder y de convivencia que seducen la nueva realidad, la examinan y la deconstruyen.

Sin olvidar que los actores son creados por la institución y la reproducen como tal, es urgente en la UPEL, comenzar a plantear nuevas formas de abordar la formación de ciudadanos profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines, mediante un proceso de reflexión sobre sí mismo y sobre los demás entes que existen en su entorno, sin dejar de comprender que la institución universitaria es el saber y el poder para develar el consenso y el encubrimiento de una realidad que deja de ser estrictamente disciplinar.

Al ubicar la dimensión curricular en el contexto universitario se cubre el aporte teórico que se profundiza en el cuerpo general de ideas entorno a los hallazgos de la realidad estudiada, los cuales permiten generar los criterios necesarios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público.

Desde este planteamiento, es posible superar la falta de integración de las funciones de docencia, investigación y extensión, minimizando la fragmentación y la segmentación de la formación de ciudadanos profesionales e investigadores de la docencia, desarrollando un currículo que responda a la exigencia planetaria de construir la agenda ética como gran desafío de la época y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS, ONU (2015), al concebir el desarrollo de la investigación en tres momentos: (a) inicial, (b) intermedio y (c) conclusivo.

Momento Inicial: Configuración del Contexto.

En este momento se crea el escenario para perfilar la recontextualización de la realidad problematizada, orientada a encontrar el eje central de todo el análisis cualitativo de esta investigación. Se inicia a partir de la búsqueda del significado desde una demarcación conceptual abierta, dinámica y compleja de la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, todo ello, necesario para evitar interpretaciones inesperadas, como denomina Ruiz (1999), a todo aquello que pudiera sorprender o desvirtuar la percepción de los investigadores.

En este sentido, se inicia la investigación a partir del significado por ser la vía más expedita para admitir profundidad, densidad, y extensión, en la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, siendo este el aspecto estudiado, se cierra el ámbito del significado al especificar: tiempo, espacio y actores como elementos constitutivos de la situación problemática, para evitar perderse en aspectos secundarios, Fuster (2019).

La concreción de la situación problemática se lleva a cabo a partir del aquí y el ahora, tal y como se encuentra en el contexto, de allí que la concreción de la situación problemática no se fundamente en lo conceptual sino en lo situacional. En tal sentido, se deja de lado la definición de diccionario o la operacional, para extraer en este caso, la noción de didáctica como categoría inicial que manejaban los actores, mediante el análisis cualitativo aplicado a los aportes científicos de quienes dedicaron parte de su quehacer pedagógico a la comprensión didáctica del currículo expuesta en las producciones, publicadas en la Gaceta de Pedagogía del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas, asumidas como unidades de análisis sin descuidar el referente histórico que corresponde.

Esta metodología permite entrar en contacto con la didáctica como categoría inicial, sin demarcar sus fronteras, ni establecer delimitaciones conceptuales que pudieran afectar la comprensión de la realidad estudiada.

Desde el comienzo, se orienta la investigación hacia el aspecto más intenso del significado de la realidad, al sumergirse en lo más profundo de la situación. Por ello, sigue la ruta cronológica de las publicaciones de la Gaceta de Pedagogía hasta llegar a apropiarse de una dirección concreta que da pautas para una primera aproximación conclusiva de acercamiento al espacio, los actores, el tiempo y el contexto del núcleo temático que ocupa a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en la segunda década del siglo XXI, la consolidación del Currículo como Espacio Público.

Currículo que logra ser dinamizado y configurado en Diseños Curriculares que exponen claramente lo que significa interpretar la realidad en y desde su propia intersubjetividad, con visión multidimensional, compleja y dinámica orientada hacia la formación de un ciudadano profesional e investigador de la docencia y áreas afines con competencias para responder con alto sentido ético a las exigencias de la sociedad en el ámbito cívico, político, cultural, social y económico.

Momento Intermedio: Construcción de Identidades.

En este segundo momento se interpreta la valoración de los autores y actores intra y extra universitarios, generando aprendizajes mutuos, para profundizar en el discurso curricular, buscando toda forma de comunicación y comprensión desde la lógica individual y colectiva de los actores, dedicados a la formación docente y partiendo del patrimonio ético de la institución estudiada, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), al organizar rutas para su inserción en los espacios de comunicación y participación en la construcción curricular para su formación, afianzando la interpretación ética en el plano reflexivo de la cotidianidad y de la praxis formativa.

Desde allí se inició la construcción de la teoría basada en los datos, tomando en cuenta que los constructos derivados de dichos datos, son elaborados sistemáticamente en relación con estos durante el desarrollo de la investigación, a partir de un marco epistemológico interpretativo que da a la investigación una orientación teórica sobre la construcción de significados compartidos por la comunidad estudiada.

Se realizó la selección de las unidades de análisis por la vía del muestreo teórico, cubriendo las fases de: colección, codificación y análisis de datos, a los fines de extraer las categorías a ser analizadas tomando en cuenta los criterios de cantidad y calidad, el primero para dar respuesta a la saturación de las categorías y el segundo para lograr la riqueza de la información.

En tal sentido, el muestreo teórico realizado permitió ubicar el grupo de unidades de análisis a ser estudiadas, caracterizadas por su riqueza en información y máxima variabilidad, tales como: situaciones, textos y actores con sus respectivas dimensiones: aspectos, sentidos y procesos. Para lo cual se toman unidades de análisis previstas y no previstas por la investigadora, con la intención de garantizar mejor riqueza y calidad de la información.

La información obtenida fue analizada a medida que se iba recogiendo, para poder evidenciar la repitencia de los datos hasta que se saturan y dejan de dar información relevante para lograr así la comprensión del significado. Toda la información se llevó a símbolos, al describirla, interpretarla y valorarla, en atención a lo recomendado por Ruiz (1999), la descripción se llevó a cabo sin ambigüedad, con la mayor precisión, evitando la estandarización generalizadora y procurando la profundidad interpretativa expresada en la codificación realizada en palabras y descriptores.

Los principios asumidos para la codificación señalada están centrados en los aspectos siguientes: (a) mantener la riqueza del dato, (b) hacer y relacionar los códigos constantemente, (c) poder utilizarse en distintas realidades, y (d) mantener claro el campo o dominio de conocimiento.

Momento Reflexivo: Creación de Sentidos.

El siguiente momento se orienta hacia la flexibilidad de la investigación curricular con la finalidad de organizar el conocimiento y determinar las áreas articuladas en torno a los problemas o nudos críticos encontrados, que permitieron generar los criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público.

Vale decir que se asumió el criterio como la propiedad a partir de la cual se pueden tomar decisiones o emitir juicios de valor, mediante la contrastación. En tal sentido, se realizó el análisis de los datos y se reflexionó en torno a la posibilidad de hacer del trabajo curricular, una acción creativa, comprometida y colaborativa para lograr la construcción de un currículo con pertinencia social y académica que considere la transversalidad, la interdisciplinariedad y la trasndisciplinariedad, con visión compartida, de igualdad y equidad, en la participación democrática.

En esta investigación, el análisis de la información se realizó mediante narraciones y descripciones que viabilizaron el desentrañamiento de las estructuras de significación y determinar tanto el campo social como el alcance de la información, hasta lograr el rescate de lo expresado por los autores de las unidades de análisis y los actores seleccionados intencionalmente como informantes clave, llevándolos a términos susceptibles de consulta e interdependencia social.

Al llevar a cabo el análisis de la información, de la manera descrita, se garantizó la validez de la información, asumiendo la validez como el grado de refinamiento del debate de las ideas a nivel de coherencia, utilizando la contrastación entre los autores, para ello se cumplieron los siguientes pasos: (a) perfeccionamiento del consenso, (b) validez de construcción del conjunto, (c) profundización apoyada en los hallazgos, y (d) interpretación conceptual.

Así, el trabajo cualitativo consistió fundamentalmente en describir en forma densa y específica la situación, es decir en establecer el significado que determinados actores sociales tienen con respecto a la gestión integral del currículo en el proceso formativo de los ciudadanos y la distribución del poder en la construcción del diseño curricular de la carrera docente y áreas afines con sentido social, cultural, histórico y ético, con base en lo que mostraron los hallazgos.

Además, se analizó el significado de: eventos, procesos y situaciones haciendo uso del conocimiento local y de los hechos situados para: (a) asumir una visión socio-crítica, global y dialéctica en la cual se rompe

la distancia entre el sujeto y el objeto y (b) favorecer la discusión, y la deliberación para la toma de posiciones y el compromiso de trasformar la realidad, tomando en cuenta el contexto social, cultural y académico necesario para llevar a cabo el estudio epistemológico planteado.

En este sentido, se hizo el análisis desde el conocimiento de los docentes con énfasis en la elaboración personal del conocimiento, realizando registros narrativos para poder acceder a pensamientos, dilemas, conflictos, teorías y/o modelos asumidos por los actores.

Este análisis realizado en y desde la percepción del espacio curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, generó un discurso bidireccional lleno de contenido cívico y ético, de respeto a las opiniones de los actores que favoreció la organización del conocimiento profesional y la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, aplicando técnicas y diseñando instrumentos para la sistematización.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos

Las técnicas e instrumentos utilizados en esta investigación respondieron a la necesidad de los investigadores por interpretar la realidad dada y poder generar criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores y la distribución del poder en la construcción del diseño curricular de la carrera docente y áreas afines con sentido social, cultural, histórico, político y ético.

De allí que las técnicas se asumen como un plan orientador de todo el proceso investigativo, a partir de las cuales surgen nuevas categorías de análisis de la situación problemática planteada y en consecuencia, los instrumentos de recolección de información se elaboraron en función de las técnicas a utilizar.

Para la revisión de documentos tales como la Gaceta de Pedagogía, órgano de divulgación del Departamento de Pedagogía del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL) se aplicó un análisis de contenido que permitió a partir del razonamiento o realización de inferencias, lograr una aproximación a la comprensión del conocimiento curricular como producción intelectual condicionada por el contexto social y el momento histórico que vive la UPEL. De allí que en función de las categorías emergentes que preconfiguran y configuran la realidad estudiada, se procedió a generar el discurso en medio de la realidad social y política que vive la universidad, con la finalidad de conceptualizarla y expresarla en ideas.

De igual forma, para describir el proceso de legitimación del discurso curricular al concebir el Currículo como Espacio Público, desde el debate de las ideas y los valores contextuales presentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y se aplicó una entrevista en profundidad, para lo cual se elaboró un guion o plan de entrevistas, el cual favoreció la valoración del proceso de construcción de teoría curricular producida al concebir el Currículo como Espacio Público y destacar las relaciones humanas vinculadas con la estructura universitaria desde la problematización contextual con la cual se da inició a la investigación.

Credibilidad y Confirmabilidad.

En este estudio, la credibilidad está referida a la relación existente entre la configuración de la realidad construida e interpretada desde diferentes perspectivas por la investigadora, la realidad expresada por los informantes y los elementos teóricos analizados, los cuales se someten a constantes verificaciones y comparaciones, colocando en correspondencia unas realidades con otras, utilizando como elementos de comparación: las realidades, el fundamento o criterios y la misma actividad de razonamiento.

A partir de este procedimiento se da aplicación al método comparativo continuo, asumido como el procedimiento sistemático para observar semejanzas, diferencias y relaciones existentes en el desarrollo de la teoría que emerge en torno a la construcción curricular.

La confirmabilidad está referida al hecho de asegurar que la información, las interpretaciones y la comprensión que se ha hecho del fenómeno, realmente forman parte del contexto y está vinculada con los informantes. Todo ello, sometido al análisis y a la síntesis como funciones de la razón, simétricamente contrapuestas como las llama Sierra (1999), para ello, la investigadora aplica métodos de pensamiento referentes: (a) la formación de conceptos expresados en términos de categorías obtenidas mediante la abstracción, (b) la formación de juicios fundamentados en la realidad expresados mediante enunciados, a partir de la relación, el análisis, la síntesis, la comparación y la clasificación, y (c) la realización de inferencias a partir de la inducción y la deducción.

Para lograr una mejor aproximación a la realidad estudiada, verificada y conformada, se procede a la triangulación de las fuentes utilizadas en el estudio, la cual de acuerdo a Vivas (1994), se refiere al hecho de poder verificar si la interpretación que se ha hecho de la realidad es acertada o no, es decir, que la triangulación permite constatar divergencias o coincidencias en las interpretaciones.

Procesamiento y tratamiento de datos

El procesamiento de los datos y en consecuencia su análisis o forma de analizarlos para convertirlos en información, se desprende de la perspectiva epistemológica que orienta el presente estudio, para lo cual se requirió que los investigadores empleen procedimientos flexibles para procesar la información, utilizando para ello, los componentes básicos de la misma, (a) datos obtenidos de diferentes fuentes: documentos y entrevistas, (b) procedimientos para interpretar y organizar los datos: conceptualizar, reducir los datos, elaborar categorías en términos de sus propiedades, dimensiones, relaciones y codificación, (c) informes escritos, ponencias, congresos, artículos, conferencias, libros, para el procesamiento.

Como método de análisis, emplearon el método comparativo continuo, para determinar las categorías surgidas como producto de la configuración de la realidad, este análisis se desarrolló durante todo el proceso investigativo, codificando y analizando la información a través de la comparación continua de incidentes, hasta saturar las categorías de análisis, para poder construir la teoría como resultado de un verdadero proceso interactivo entre los investigadores y el fenómeno estudiado.

En este sentido, la teoría construida sobre el desarrollo de la dimensión ética en la formación docente, se derivó de los datos recopilados en forma sistemática, y analizados a lo largo de la investigación, generando una estrecha relación entre estos, es decir, datos, análisis y teoría.

Es necesario señalar que la descripción de la realidad permitió investigadora, incorporar conceptos de manera explícita, ayudando en la conformación de la teoría, al realizar análisis de la situación observada, incluyendo además las interpretaciones de los autores acompañadas de la recolección de datos adicionales (qué, por qué, cuándo, dónde y cómo ocurren los hechos).

De allí que el ordenamiento conceptual sea básico para la categorización realizada a partir de las actividades propuestas por los docentes en el aula, la elección de la actividad, la actuación durante la actividad y el estilo predominante.

A partir de lo anterior se inician las comparaciones entre lo señalado por los entrevistados, lo indicado en los documentos analizados y la experiencia de los investigadores. Esta comparación da pie al análisis del ordenamiento conceptual elaborado para iniciar la teorización desde su abordaje, en el entendido de que al decir de Strauss y Corbin (2002),

…“Una teoría bien desarrollada es aquella en la cual se definen los conceptos de acuerdo con sus propiedades y dimensiones específicas”... p.23).

Asumiendo el hecho de que esta investigación se define como fenomenológica, se realizó una descripción explícita, para finalmente presentar la información en temas bien desarrollados y organizados, conectados entre sí para formar un esquema teórico coherente que da oportunidad a la construcción de criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público.

Ahora bien, ¿cómo se llegó a la teorización?, siendo esta una actividad compleja que implica no sólo presentar ideas claras y coherentes, sino además, formular esquemas sistemáticos, lógicos derivados de la investigación exhaustiva del tema tratado, desde diferentes ángulos o perspectivas.

La teorización implica la construcción de esquemas explicativos por medio de oraciones que integran varios conceptos relacionados entre sí para comprender, explicar y predecir el desarrollo de la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, por lo que aquí, se comparte con Strauss y Corbin (2002), la idea de que la ...”teoría denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática, por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica un fenómeno social”... (p.25), como lo es la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público.

Las orientaciones referidas anteriormente, indican quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo, y con qué consecuencias ocurren los hechos. Por lo que esta construcción de teoría se entiende a partir de una serie de argumentos que al decir de Weston (2003), permite ...”ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión”... (p.13).

Partiendo de lo expresado anteriormente, es posible como lo indica Habermas (1998), comunicar los hallazgos formando y manteniendo, …“originariamente la identidad del individuo y la del colectivo”... (p.106).

Unidades de Análisis Potenciadoras de la Realidad Contextual

El número inicial de la Gaceta de Pedagogía se publica en el primer trimestre de 1960, teniendo como director fundador al respetado el doctor Elio Gómez Grillo y como primer redactor al doctor Víctor Li Carrillo, caracterizada esta Gaceta por su apertura a todas las ideologías, con la intención clara y profunda de dar oportunidad a todos los actores, según lo refiere Albornoz (1981), de expresar la relevancia, el sentido y el significado de la pedagogía y de la didáctica en el marco de la problemática de la construcción del conocimiento.

Así, la Gaceta de Pedagogía da espacio a la convivencia académica y a la construcción de una cultura de gestos, acciones, costumbres, creencias, actitudes, mitos, leyendas, valores y conductas propias de la cotidianidad creativa de los intelectuales que hacen vida en el querido Instituto Pedagógico de Caracas. Es un espacio para la creación del saber pedagógico, curricular y didáctico, esencialmente investigativo, abierto, democrático, flexible, crítico, autónomo y orientador del proceso de transformación universitaria gestada hace varias décadas, desde la teorización y la práctica diaria que más allá de la realidad concreta, compila parte del imaginario pedagógico de quienes se identifican en sus artículos.

Así pues, el octogenario Pedagógico de Caracas comienza a convierte en un entramado de circunstancias académicas, administrativas, políticas, ideológicas, poéticas y gremiales, que buscan con angustia dar respuesta a lo que siempre han querido, a la formación docente, como actividad y función fundamental de este recinto académico que alberga entre sus sólidas paredes, las más extraordinarias ideas pedagógicas, invitando con su imponencia a explorarlas, vivirlas, y hacerlas propias ayer, hoy y siempre, como expresión de la complejidad de la realidad de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Esta investigación tiene un carácter eminentemente cualitativo, descriptivo, documental e interpretativo, recolectándose la información de las Gacetas de Pedagogía Nº 12, 14, 21, 24, 26, 28, 29, 30 y 31. Tabla 2. En estas publicaciones se muestra una profunda preocupación por la creación didáctica, pedagógica y curricular, que debe reinar en el legendario Departamento de Pedagogía, dinamizado por la diáfana intención de comprometidos docentes que irrumpen en la interioridad de cada estrategia pedagógica como quien busca un norte en medio de un mar sin horizonte que se debate entre el hoy y el ayer de una didáctica propia, general y diferenciada de cada miembro de esta comunidad.

Tabla 2

Unidades de Análisis

GACETA DE PEDAGOGÍA Nº	AUTOR	TEXTO
12	Burk, Ignacio. Burk, Ignacio García Prince, Evangelina. Guillén Pérez, J.R. Oseguera Palala, Raúl Picón Medina, Gilberto.	La Psicología Experimental Conductista. Lo Arcaico a la Luz de la Psicología Profunda. La Socialización del Individuo. Un encuentro con lo Extraordinario Capacitación y Habilitación en Docencia Media o Secundaria. La Gestalt o Psicología de la Forma.
14	Rodríguez, José Alejandro. Sosa, Pedro Vicente.	Primera Conferencia Interamericana sobre Enseñanza de la Física. Introducción a las Bases Psicológicas de la Instrucción Programada.
21	Isarría, Teodoro. Núñez Tenorio, J. R. Togores P, Alejandro. Vethencourt, José Luis. La Revolución	El Marxismo y la Revolución Venezolana. Investigación Descriptiva Clasificación de Algunas Conductas Juveniles.
24	La Revolución Becerra, Arcángel. Isarría, Teodoro.	Científico-Técnica y la Revolución en la Educación. La Cultura del Siglo XX.

26	Albornoz, José Hernán. Arévalo, Emilio. Burk, Ignacio. Cabrices, Solange Cordido, Inés. Escamilla, Francisco. Isarría, Teodoro. Rodríguez, Alexis. Sosa, Pedro Vicente.	En los 21 años de Existencia de la Gaceta de Pedagogía. El Humanismo Pedagógico de Iván Illich: una aproximación crítica. La Historia Natural de la Angustia. El Hombre que la Educación debe Contribuir a Formar El Hombre que la Educación debe Contribuir a Formar Los mapas y la enseñanza de la Geografía. La Educación Inerte Elementos de Series de Fourier Algunas Características de las Pruebas Psicológicas. Instrucción Programada.
28	Vásquez, 28 Eduardo. Yegres, Alberto.	El Comportamiento Humano y la Ética. Nuevos Rumbos, Nuevas Expectativas.
29	Cabrices, Solange Maldonado, Jorge e Isabel de 29 Maldonado Mendoza, Anselmo Pérez, Almeida Gregorio	Formación ciudadana en Venezuela. El Niño Como Persona. Comparación de los Autores: Carrol, Bloom y Keller en el Manejo Conceptual y Desarrollo del Modelo de Aprendizaje para el Dominio. La Superación de los Instintos
30	Arocha, Marianela. Azpúrua, Ángela. Calzadilla, Ángela. Duplá, F. Javier. Herrera, Mariano Santa Daría, Francisco Vásquez, Eduardo.	La Pedagogía, Problemas de Ahora, Relevancia de Siempre. La Educación Estética. La Educación Integral, ¿un proyecto, una necesidad, una solución? La Pedagogía, el Contexto y el Aprendizaje. La Enseñanza de la Filosofía desde la Educación Popular. El Hombre que debe formar la Educación Actual para la Sociedad del Siglo XXI.
31	Guzmán, Nelson Torres I, Alejandro J Calzadilla, Ramón Arévalo, Emilio González, Carlos Guaiqueriano, Ernesto Velásquez, Fernando Becerra, Arcángel	Ética, naturaleza, ecología.

Tal actitud implica compromiso y mística con esta institución que no puede permanecer insensible a los cambios y desafíos que demandan una nueva forma de descubrir lo oculto, para darle otra dirección al pensamiento pedagógico. Lo fundamental es lograr una nueva forma de percibir la realidad educativa, hasta construir nuevas categorías que den sentido a la necesidad de comprender el mundo desde esta casa de estudios y a la vez, den significado a los valores orientadores de la formación necesaria en un contexto ávido de consenso y concertación, que demanda libertad, responsabilidad, diálogo y respeto, como categorías éticas indispensables.

En la segunda década del siglo XXI se tiene una casa de estudios debatida en el devenir de las ideas y las acciones de quienes conviven entre la tiza y el video beam, el rotafolio y la pizarra acrílica, tratando con sapiencia de dar respuestas pertinentes a las exigencias de la sociedad, que demanda ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia comprometidos con el quehacer de la cotidianidad de la ciudadanía, conocedores tanto de las ciencias como de las humanidades, situación internalizada por los profesores del Pedagógico de Caracas, preocupados y ocupados del devenir de las cosas, de la poesía inmersa en la investigación científica y del rigor contenido en una creación literaria, que emerge de la discreta pero profunda dedicación de sus profesores.

Momento Conclusivo. Conformación de Significados

El momento conclusivo de conformación de significados en tiempo y espacio, es el momento dedicado a la concreción de ideas, por vía de la inferencia como estrategia fundamental en el análisis de contenido presente en toda la investigación como acción humanizadora y transformadora.

En este sentido, la inferencia se asume durante el proceso investigativo como la estrategia para el abordaje y el anclaje de la construcción epistémica del contexto curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y se realiza o elabora a partir de los textos analizados y entendidos como escenarios de observación, a través de la lectura múltiple y repetitiva, tal y como lo señala Ruiz (1999).

De manera especial se hace énfasis en profundizar en la forma de captar los significados, partiendo del presupuesto de que en el texto se encuentran una serie de datos que sirven de soporte a la aproximación epistémica inicial, intermedia y conclusiva, tomando en cuenta: (a) la definición de la situación estudiada y (b) la especificación del punto de vista de los actores triangulando constantemente la información, para lograr el reconocimiento activo y reflexivo del significado.

Este momento conclusivo constante de conformación de significados se caracteriza por extraer permanentemente datos que tienen sentido simbólico, los cuales pueden ser únicos o múltiples**.** Desde allí la investigadora realiza el debate de las ideas que determinan y orientan sobre la manera de captar e interpretar la realidad. De esta forma, da prioridad a la construcción del balance de los aportes en la definición y descripción de las tendencias en la transformación curricular necesaria en las instituciones universitarias y fundamentalmente en la UPEL.

Durante el momento conclusivo de construcción de significados se cumplen tres etapas:

1. Sistematización inicial de la información para la construcción de las categorías iniciales, intermedias y conclusivas, con interpretaciones personales, comparaciones y precisiones de la investigadora.

2. Elaboración del texto provisional referido a la interpretación de la investigadora, quien define la situación abordada desde la interpretación científica de la realidad.

3. Presentación casi final del texto elaborado como resultado de la triangulación de la información.

CAPÍTULO III

EMPODERAMIENTO DE LOS DISCURSOS CASO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS.

Orden establecido en el Modo de Conocer

"No toda realidad merece conocerse, no hay que conocer todo, hay que conocer lo pertinente para poder responder a la pregunta de para qué quiero conocer"...

Zemelman (2006:111)

La didáctica del ayer y el hoy. Década del 60.

Queriendo avanzar por los senderos de la didáctica y la aceptación de las reglas pedagógicas vigentes en el mundo científico de la educación, que desde el punto de vista de los investigadores, se deben sustentar en concepciones, ideas y reflexiones en torno al proceso formativo, se impone una reapropiación de las estrategias sobre la base de las evidencias de quienes como Oseguera (1963), mostró su preocupación por la capacitación y la habilitación de los docentes de educación media o secundaria y señaló que …"como nunca el país cuenta con tantos alumnos; con tantos y magníficos docentes, con tantas hermosas escuelas, … …"con tanto aliento pedagógico"… (p.6), pero también como nunca, confronta problemas de consolidación tales como los de la …"educación Kindergaterina, configurada en carrera con grandes perspectivas de desarrollo, equiparación de las escuelas normales en calidad y dignidad con la enseñanza media, y los establecimientos de enseñanza técnica, tratando de resolver sus propios problemas, tan vigentes hoy como ayer.

Y afirmó que: … "la docencia nacional sabe bien que está en trance de cambio, en progreso, en mutación" … (p.7). de allí que se ocupe de la carencia de docentes como problema mundial, del paso de las escuelas técnicas con carácter asistencial, a asumir un carácter de: …"emergencia nacional, pues sus destinatarios son pueblo legítimo ..." (p.10), si el personal para el liceo y las normales era escaso, en mayor número lo era para las escuelas técnicas, que requerían y requieren de un personal

especializado en las diferentes áreas de preparación para la vida laboral, constituyendo una posibilidad de respuesta, para una pedagogía nueva, sin fronteras ilusorias.

En todo caso, consideraba que la formación docente para las escuelas técnicas, era el más complejo, largo y costoso de todos los procesos de formación, para él era necesario contar con un personal, …"preparado en las materias de trato, manejo y orientación del ser humano" …(p.19), es decir, preparado para reconocer la condición humana como centro del proceso educativo, y no focalizado en el desarrollo científico y tecnológico que determina el hacer como pilar fundamental de la educación, para dar énfasis al ser, a partir de la humanización didáctica del proceso formativo.

Por otra parte, García (1963), se ocupa de la socialización del individuo y afirma que: "la importancia del lenguaje es de primer orden para el ser humano" (p.42), de allí que le diera gran importancia a la socialización como función básica de cualquier grupo social, para darle vigencia y continuidad a lo socio-cultural como espacio de construcción social del lenguaje, pues este contribuye a la conservación y actualización de los elementos culturales reconocidos como válidos para la vida de la sociedad.

Así concluía que: "el ser humano no es un autómata ni responde como un esclavo a las exigencias de la sociedad y la cultura, pero sólo en términos de la existencia de estas dos entidades se hace posible su existencia" (p.54), invitando a renovar y a corregir los elementos culturales dinamizadores de las transformaciones sociales, bajo un clima de libertad intelectual y de discusión sin ataduras expuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ya para Guillén (1963), se acerca a un encuentro con lo extraordinario, de la actividad docente, es decir, con lo imprevisto, al hacer referencia a los presocráticos Heráclito y Parménides, para los cuales: "la verdad es lo mismo que el ser. No una verdad sobre el modo de ser de las cosas y del hombre; sino la verdad de siempre, la verdad absoluta y eterna" (p.67), viajando en su discurso hacia la conservación, pero también hacia

el progreso, que en el Pedagógico del siglo XXI, acerca al patrimonio del pasado sin intenciones de esclavizar, sino de liberar a partir de las experiencias compartidas en el convivir del ayer y el ahora en tiempos reales, en los cuales se requiere de una acción didáctica contextualizada y crítica.

Reconoce Guillén (1963), que: "lo absoluto es aquello que es siempre y que los acontecimientos de la historia dejan imperturbables. Lo que es siempre es la eternidad" (p.55), y quizás para muchos el Pedagógico es hoy la esperada eternidad de quienes esperan ver emerger la didáctica desde su práctica educativa, cristalizando métodos, recursos y valores.

Por otra parte, Burk (1963), consagrado a la enseñanza en Venezuela desde 1925, alemán de nacimiento y venezolano por naturalización, incorpora a la *Gaceta de Pedagogía*, su aproximación a los aportes de la psicología a la educación, comenzando por explicar el origen de la psicología experimental como hija de la física: "Lo físico se insinúa en la percepción como imagen del mundo exterior; los fenómenos psíquicos de los sonidos, colores y brillos debían distinguirse de los hechos físicos… fueron los físicos de hace más de un siglo quienes desdoblaban sistemáticamente sonidos y colores en dos vertientes: una subjetiva, introspectiva, psíquica; y otra, objetiva, extrospectiva, física." (p.81), y contribuir con la consolidación de los elementos fundamentales en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje como procesos claves en la educación, a partir de los cuales se fortalece la idea de convertir a la psicología en teoría pedagógica, con énfasis en el cómo se aprende.

Burk (1966), no sólo dedicó espacio a la educación sino que además, aportó sus reflexiones en cuanto a la existencia misma del ser, "Nada de extraño ocurre al morir; la muerte no es más que un gran cansancio, la inmersión en un largo y sabroso "dormir y acaso soñar" (p.17), dando concreción a la capacidad simbolizadora del hombre como ser angustiado, que habla, piensa y tiene facultad para emplear la técnica, extender su proyección y utilizarla para su realización individual y colectiva mediada por estrategias didácticas diseñadas para tal fin.

Otro insigne pedagogo, de pisada suave y segura es Picón (1963), quien también se ocupó del estudio y comprensión de la psicología y en especial, de la Gestalt o Psicología de la Forma, como una de las escuelas que acompañada del psicoanálisis y el conductismo, ejercieron una fuerte influencia en la psicología contemporánea. Así como Burk, aclaró el origen de la psico-física, a Picón le correspondió explicar el origen de la Gestalt y su contextualización en el escenario educativo, pedagógico y didáctico que traslada la fuerza de la producción intelectual a la escuela, centro de creación y concreción de la teoría educativa en su práctica diaria, reflexiva y problematizadora.

Refiere fundamentalmente la importancia de la Gestalt en la explicación de la conducta humana, y su aplicación en el campo educativo, por cuanto al saber por ejemplo que la "percepción de conjunto es más acentuada todavía en el niño" (p.122), hizo que psicólogos y pedagogos dedicaran sus esfuerzos a la estructuración de lo que Claparede denominó sincretismo infantil y Decroly lo llamó función de globalización, desarrollado también por Piaget. Con este aporte, Picón viabilizó el camino hacia la adopción del hoy llamado método global, basado precisamente en la presentación de realidades o situaciones completas, basado en el análisis y la síntesis estructural y no elemental en la configuración de la acción didáctica.

A partir de los aportes de la psicología al medio educativo, los docentes del Pedagógico de Caracas comenzaron a mostrar con gran generosidad, como tales aportes se convierten en hechos tangibles en la didáctica y en la pedagogía puesta en práctica con especial particularidad, en la llamada tecnología educativa. De allí que para 1966, el pedagogo Pedro Vicente Sosa escribía sobre la instrucción programada y de forma muy particular, sobre las bases biológicas que la orientaron. Profundizó en el aporte de la teoría del refuerzo de la conducta operante en la comprensión y dirección del aprendizaje, así como también, en la instrumentación conceptual y derivaciones prácticas generadas para la enseñanza.

El profundo interés de Sosa (1996) por comprender la forma de aprender del ser humano lo llevó a afirmar que dichos aprendizajes son variados y complejos: "desde los actos más sencillos, como reconocer un

objeto, atender una señal … hasta los más complejos como los actos de razonamiento lógico·…, merecen ser atendidos para poder llegar a definir las condiciones necesarias para que este pueda darse, lo que obliga a revisar la manera de enseñar de acuerdo con la forma de aprender del ser humano" (p.76).

Otra de las áreas atendidas en la década de los 60 fue el de la enseñanza de la Física y la Matemática en América Latina. Destacando la necesidad de revisar la situación de la enseñanza tanto de la Física como de la Matemática, así como el promover un cambio de orientación en su enseñanza. En este sentido, el aporte del profesor José Alejandro Rodríguez como delegado observador por Venezuela en la Primera Conferencia Interamericana sobre enseñanza de la Física, celebrada en Río de Janeiro Brasil del 24 al 29 de junio de 1963 y en la Primera Conferencia Interamericana sobre enseñanza de la Educación Matemática realizada en Bogotá Colombia, del 04 al 09 de diciembre de 1961, se convirtió en un verdadero desafío para los encargados de planificar, diseñar, desarrollar y evaluar estrategias didácticas que respondan a modelos pedagógicos develados en la concepción curricular que se promueve.

Señala Rodríguez (1966), que lo más significativo de ambas conferencias fue destacar la importancia de la investigación pedagógica en la cual se evidencie la necesidad de enseñar la Física y la Matemática de manera diferente, tomando en cuenta el papel fundamental de la ciencia y sus aplicaciones en el desarrollo económico y tecnológico del mundo, así como su influencia en la vida cultural con el reconocimiento de sus implicaciones éticas.

Comparte Rodríguez (1966), la idea de enseñar la Física desde la presentación de un sistema de conceptos básicos con sus consecuencias lógicas y no con un gran número de temas solo de carácter informativo como se venía haciendo, estimó conveniente asumir el cambio de orientación de la enseñanza de la Física planteada por Eric. M. Rogers, expresada en: enseñar para comprender, (b) seleccionar temas relacionados entre sí (c) explicar los conceptos desde la idea que llevó a formularlos, y (d)

permitir la experimentación de los estudiantes de manera independiente, con limitada participación de los docentes. Con estas ideas se puede comprender la importancia que tiene para la formación de los estudiantes el desarrollo de su autonomía, tanto a nivel de Educación Media como de Educación Superior, Educación Universitaria para el caso venezolano.

Esto implica asumir con responsabilidad la construcción de una nueva concepción de aprendizaje, enseñanza y didáctica de la Física, mediada por un docente investigador, actualizado con disposición al cambio, capaces de atender los diferentes problemas que presenta la enseñanza de la Física en el contexto de las ciencias naturales, tal y como se indicó en la Conferencia. En tal sentido afirma Rodríguez (1966): "creo que debe realizarse la investigación programada por el Departamento de Matemáticas y Física del Instituto Pedagógico, con el propósito de tener una visión objetiva de nuestros problemas que permitan adoptar las soluciones más adecuadas"… en tal sentido, …"el cambio de orientación propugnado supone una actitud del profesor que se puede cultivar y afianzar poniéndolo en contacto con los aspectos filosóficos y didácticos de algunos de los ensayos que actualmente se realizan en enseñanza de la Física" (p.52).

Con relación a la enseñanza de la Educación Matemática el profesor Rodríguez (1966,) señaló que de los países asistentes a la Primera Conferencia Interamericana sobre enseñanza de la Educación Matemática, solo Venezuela presentó los resultados de una "investigación pedagógica objetiva denominada Plan de Evaluación de la Enseñanza de las Matemáticas en los liceos oficiales de Venezuela" (p. 54) y con relación a ello afirma que es necesario dar un cambio de orientación y contenido en su enseñanza, tomando como punto de partida los siguientes aspectos: (a) la forma de enseñar en educación secundaria,

la formación del futuro profesorado, y (c) la adaptación a las exigencias actuales. Todo ello lo acompaña de una serie de consideraciones tales como: (a) creciente escasez de profesores de matemática, (b) estrecha vinculación de la matemática con la química, biología, economía, estadística, física, (c) preparación intensiva de profesores calificados

para educación secundaria, (d) confiar la enseñanza de la matemática solo a profesores que hayan sido entrenados a nivel universitario, y (e) actualización obligatoria de los profesores de matemática.

Ante esta realidad, Rodríguez (1966), afirma que para abordar esta situación es necesario contar con …"personas con una amplia visión del panorama matemático, tanto clásico como moderno y a la par que tengan conocimientos de la dimensión del problema pedagógico" (p.58), es decir, que las voces convocadas para hacerle frente a la enseñanza de la Matemática deben ser voces con discursos propios y articulados con el quehacer científico, pedagógico y didáctico de la Educación Matemática, de la didáctica y en consecuencia, de la pedagogía como ciencia de la educación debidamente sustentada.

La didáctica del ayer y el hoy. Década del 70.

Preocupado por las conductas de los jóvenes, José Luis Bethencourt, afirma que …"Lo insólito y abrupto marca el desconcierto en que se debaten los adultos de hoy en día"… (1973, p.3), al tratar de comprender lo que ocurre con la juventud como generación nueva, conformada por los más disidentes, afectada por el contexto internacional, a pesar de que …"la cultura planetaria si bien se acerca no ha llegado todavía"… (p.5).

Algo preocupaba en la década de los 70 y seguramente se hacían inferencias sobre la sociedad de la información que dejaría de lado la importancia del ser humano, para dar paso a los sistemas de información, a los cuales tienen acceso de manera veloz la juventud que los desconcertaba y los obligaba a buscar otras vías para abordar la sociedad del aprendizaje y construir nuevas teorías, que no aten, sino que liberen.

Ante la inminente llegada de los acelerados cambios, y la necesidad de sistematizarlos, se ubica a Núñez (1973), quien, preocupado por la elaboración de teorías, dedicó parte de su tiempo a indagar sobre: "la necesidad urgente que tiene la actual praxis de la revolución en nuestro país de una teoría científica que oriente su actividad fundamental" (p. 25), no significando esto, que se denigre de la práctica a favor de la

teoría, sino que ”desde el punto de vista de la praxis el método cumple ahora un cometido teórico” (p. 34), de esta manera plantea asegurar la unidad entre la teoría y la práctica, pues así, la teoría aparece en el seno de la praxis.

Toda investigación implica descripción, para poder destacar las variables involucradas en el fenómeno estudiado y llegar a ”encontrar el elemento explicativo de la situación” (p**.** 52), aplicado esto a los fenómenos educativos es posible llegar a aproximarse a su comprensión, por cuanto: ”la descripción de pautas recurrentes o regularidades de la conducta humana, capacita a los investigadores para formular algunas predicciones limitadas de razonada confiabilidad” (p.58), pero que contribuyen con la comprensión de la realidad como algo más que acción, creencias, costumbres o modas.

Las exigencias del momento, conducen a Isarría (1973), a mostrar su gran preocupación por la necesidad que tiene el hombre de expresar sus ideas sobre las cosas, que están ahí, y el pensamiento no es más que su réplica. Así establece una clara relación entre los pensamientos, las palabras y las cosas. “Si el hombre fuera un ser mudo o solitario, y no tuviera que comunicarse ni hablar con nadie, simplemente pensaría las cosas y guardaría íntimamente sus pensamientos para sí solo” (p.73).

Se preocupó también, por la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la crisis cultural de la actualidad y de las razones históricas que la determinan: “tomar conciencia de la crisis cultural presente es una expresión que incluye tres conceptos altamente filosóficos: uno, tomar conciencia, otro, crisis, y el último, cultura” (p. 57), destacando que el ser humano pasa por épocas de construcción y de destrucción.

Otros como el profesor Becerra (1974), dedicado a la comprensión de la revolución científico-técnica que cabalgaba para ese momento, afirmaba que esta revolución no era …”únicamente una transformación profunda de la técnica de la producción social, sino también en las mismas entrañas del conocimiento científico y de los métodos y formas

de la estructuración de la enseñanza" (p.89), lo que permite evidenciar el alcance directo que existe entre la ciencia, la industria y la educación, en una sociedad cada vez más tecnologizada.

La didáctica del ayer y el hoy. Década del 80.

"La cura de nuestro tiempo está: no en no pensar, pero tampoco en pensar simplemente, sino en pensar lo que hay que pensar" Isarría

(1981, p.6).

En tiempos de cambio y de transformación como los que vive la humanidad en la época actual, como resultado de la propia acción humana, la angustia se apodera de la tranquilidad y como bien decía Ignacio Burk (1981), "En toda época histórica la angustia está de boga, y cuando lo demás se viene abajo, la angustia sube de punto y celebra sus fiestas" (p**.** 15).

Hoy, en la segunda década del 2000, al igual que en la época de Guillen Pérez, el Pedagógico de Caracas se enfrenta a un terrible conflicto, de identificación del ser humano, del docente que debe formar y de la sociedad para la cual lo debe formar, bien afirmaba Guillén (1981), que el hombre no cree en sí mismo, "…Entiéndase ese sí mismo como el ente humano identificado en su sola humanidad" (p.25).

Se sigue viviendo de la búsqueda de quien pudiera levantar la mirada para decir, el conocimiento de la realidad educativa está aquí, en ustedes mismos, profesores del Pedagógico, muestren las puertas para salir al encuentro de la educación necesaria, mostrada no por la diafanidad de la luz, ni por la transparencia de la naturaleza mostrada ante sus ojos, sino por la objetividad de los hechos que describen, la racionalidad de sus respuestas, fortalecidas por sus juicios, la sistematicidad de sus ideas y la metodicidad de su didáctica, expuesta en las aulas como plegarias dirigidas al ámbito humano, queriendo develar la verdad.

Como surcando la pedagogía, buscando resultados y reestableciendo las mediciones propias o no de la tarea de enseñar, en materia de evaluación, Pedro Vicente Sosa, busca la forma más idónea de poder evaluar y de elaborar instrumentos de evaluación que realmente faciliten este proceso y no que lo dificulten (1981), era el afán de quien dedicó sus mejores intenciones a la comprensión multidimensional de la evaluación como proceso fundamental para la promoción de cambios sustanciales, posibles y deseables, que actualmente se concretan como resultado de la reflexión, paso previo a la toma de decisiones justas y prudentes en todos los ámbitos de la realidad educativa, que obliga a repensar la educación, en términos de escenarios posibles para el desarrollo humano.

En palabras de Arévalo (1981): "la educación como institución social expresa y reproduce la estructura de una sociedad" (p**.** 55), es indispensable interpretar su verdadera intencionalidad como un acto realizable por la colectividad en sus diferentes niveles de participación y concreción, liberando la razón hasta satisfacer los deseos de vividas experiencias colmadas de tensiones, de temores por lo conocido y de dudas por lo ignorado, ahí, la necesidad de una educación que libere del miedo y conduzca al verdadero sentido de la humanidad, la libertad.

De allí que para comprender e interpretar la educación, en su justa dimensión sea necesario contextualizarla en relación con los problemas económicos, políticos, ideológicos, culturales, de la actual sociedad, dinámica y cambiante, así lo expresaba Arévalo: "todos somos capaces de cambiar el mundo, pero sentirse culpable no es suficiente para que eso ocurra ya que nuestra conciencia personal no puede divorciarse de nuestro ser social, y éste determina que no todos los individuos deseen transformar el sistema social" (p**.** 59).

De esta manera lo planteaba claramente, invitando a salir del encierro de lo aparente, para acercarse al abordaje de lo real, procurando su transformación y afirmando que: "…el sujeto de esa transformación social no es un grupo, ni una clase social, cuyos miembros comparten posiciones e intereses comunes, sino el individuo" (p. 59).

Otro aspecto de singular importancia lo refiere Escamilla (1981), que preocupado por la enseñanza de la geografía afirmaba: "…la formación geográfica de los alumnos de enseñanza secundaria deja mucho que desear; además de que el empleo de los mapas en la enseñanza de la geografía parece ser bastante escaso" (p. 72).

Reconocía la importancia de que un estudiante de educación primaria conociera la ubicación geográfica de Venezuela y los países vecinos y que la educación secundaria fuera más selectiva, contando con profesores que posean una formación más completa y los textos de mejor calidad. Probablemente, Escamilla presentía el llamado de la dimensión temporal y espacial que pretenden rescatar los educadores consustanciados con este nuevo orden social.

Se necesita pues, no volver a la armonía planteada por los hechos pasados, sino a su incorporación interactiva de convivencia con los hechos presentes, así, para Cordido (1981) la educación debería contribuir a formar un hombre capacitado para la "convivencia armoniosa con sus semejantes, de modo tal que logre una sana integración al medio social" (p.75), entendido como el espacio en el cual él puede llegar a consolidar la certeza de querer vivir libre y en colectividad, con la posibilidad de discernir entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, decidiendo las circunstancias, para el desarrollo social que conduzca a la realización de una vida plena y más humana, orientada entre otros, por el principio de integralidad.

Igualmente, considerando que "el principio de integralidad exige que a la par que se provea de esos contenidos indispensables a su cotidianidad, también se favorezca en el acto mismo de educar," (p. 76), es decir, que logre aproximarse al ser, aprendiendo a existir como unidad integrada que se reconoce y mora en sí mismo, tal vez, aprovechando al máximo el acto educativo.

Decía Rivas (1981), en sus estudios sobre Jean Piaget, que para poder lograr el máximo provecho del progreso educativo es necesario, contar con: "una motivación adecuada, un maestro creativo y un

ambiente estimulante" (p.84), de allí que estos elementos pudieran ser los bienes fundamentales para lograr el progreso educativo, determinado por las características personales, la inteligencia individual del docente y las características de la realidad, a los fines de logra el verdadero provecho mencionado, desde la acción pedagógica, guiada por valores pensados, incorporados y realizados a través de la conducta.

Así vemos, Rodríguez (1981), se ocupa de indagar la manera de motivar al estudio de algunos temas de matemáticas, que debían ser aprendidos por quienes posean cierta información en esta área, a los fines de continuar contribuyendo con el desarrollo de habilidades mentales, en la resolución de problemas matemáticos, de allí que valga la pena pensar que realmente, hubo una vez un tiempo y un espacio en el que se creía que la teoría y la práctica pedagógica sucumbían, para dar lugar a un nuevo orden pedagógico, que en cada momento es distinto y a la vez, significativo a los fines del estudio.

Otra gran preocupación era la de Sosa, (1981), quien en esta ocasión, dedicó parte de su desarrollo profesional al desarrollo de un trabajo sostenido sobre la construcción de pruebas pedagógicas y sus principales características, esa preocupación de Sosa lo sigue siendo para los evaluadores de hoy, quienes buscan la mejor forma de reflejar en claros instrumentos, los criterios fundamentales para la valoración de los procesos y de los productos, para lo cual decía, …"Es prudente que al corregir las pruebas se procure no identificar al alumno". (p.54). para hacerlo con la mayor objetividad.

Los hechos ocurridos, y el tiempo transcurrido no pasó desapercibido para los responsables de la formación docente en el Pedagógico de Caracas, la dinámica de los cambios aceleró la búsqueda de soluciones que no sólo reflejaran opiniones de lo que acontecía, sino que además, concretaran acciones y voluntades en esta comunidad académica, agitada ante la llegada de nuevas estructuras y nuevas relaciones cuya tenacidad irreal en principio se concretaba en una nueva realidad.

Atendida por Cabrices, (1986) desde su visión de la formación ciudadana en Venezuela, como elemento integrador del currículo, así afirmó que "La formación social y cívica está llamada a ser el foco integrativo de un currículo interdisciplinario" (p.35), dándole al docente la responsabilidad de generar las acciones y las actividades que conduzcan al estudiante hacia la valoración de su vida cotidiana y hacia el desarrollo de "habilidades cognitivas, actitudes ciudadanas positivas y formas efectivas de participación o de acción social" (p. 35), que hoy, para poder concretarse, requieren de un ciudadano profesional de la docencia, comprometido, libre y autónomo, con una clara concepción del ser humano, como persona, reflexiva, afectiva, sensible y ética, con responsabilidad social.

Muy próximo a esta realidad, Yegres (1988), se refiere al papel del Departamento de Pedagogía ante el surgimiento de la UPEL, el 28 de junio de 1988 y el florecimiento de la ética como vía para la humanización del universo. Afirmando que a este departamento le corresponde una gran responsabilidad en el proceso de formación del futuro docente, de esta manera, Este autor indica que este departamento: "Continuará siendo la instancia académica llamada a intervenir con mayor atención y decisión en lo que la preparación del recurso humano docente se refiere"… (p. 11), la necesidad de reproducir lo hasta ahora caracterizaba a esta casa de estudios avanzó rápidamente, para ser plasmado en expresiones como: …"nuestro pasado es y dinamiza las acciones del futuro" (p. 12), obligando a pensar en los compromisos individuales y colectivos.

Resaltando la importancia del compromiso, la ética y la libertad, Vásquez (1988), escribió sobre el comportamiento humano y la ética, aclarando la diferencia que existe entre ética y moral, y estableciendo la relación entre libertad y derecho, afirmando que: …"la libertad es el derecho y no hay libertad fuera del derecho" (p.25), hoy la libertad es concreción de la cotidianidad traducida en deberes y derechos.

La didáctica del ayer y el hoy. Década del 90.

Tal vez, como quien desea rehabilitar la realidad, Pérez (1991), hace referencia fundamentalmente, a las conductas de ira y agresividad no regidas por normas, señalando que, "Es un lugar común afirmar que nuestras conductas particulares, cuyo valor es excesivamente subjetivo: egoísmo, rabia, ira, agresividad, defensa, etc., derivan de unas fuerzas imbricadas en lo más profundo de nuestro psiquismo"…, es decir, que responden a instintos, o a la esencia biológica. Quizás se trate de una develación del psiquismo, propias de nuestra esencia biológica"… (p.109), anticipada de la próxima década o una vivencia real y temporal del momento vivido, que oriente en el repensar de la realidad didáctica y pedagógica.

Con otra direccionalidad, también mostró su interés por expresar sus ideas, Mendoza (1991), en cuanto al modelo de aprendizaje para el dominio, es decir, la idea de aprender para dominar lo aprendido destacando las estrategias de aprendizaje trabajadas por: John

Carroll, Benjamín Bloom y Fred S. Keller, a los fines de favorecer el aprendizaje que necesitaban los docentes en cuanto al saber pedagógico.

Por otra parte, Maldonado y Maldonado I (1991), mostraron su preocupación por el estudio del niño como persona afirmando que "Todo niño tiene hambre de caricias físicas, de calor humano. Ser pródigo en caricias con el niño, le ayuda a consolidar una personalidad sin restricciones para la afectividad" (p.65), para emprender la tarea de explorar sin restricciones otros senderos de libertad y dignidad, esenciales para el desarrollo de la Venezuela de hoy.

Afirman estos pedagogos que …"mediante el juego, el niño se distiende, crea, exterioriza su imaginación, resuelve problemas, toma decisiones, adquiere sentido de pertenencia, desarrolla el lenguaje, se expresa corporalmente, …" (p.62), de allí que hoy, en el ámbito de la educación inicial sería conveniente retomar algunas de las aproximaciones que delinean la acción pedagógica en el desarrollo humano.

Como nada ocurre por azar, es preciso el momento para hacer referencia a los planteamientos de Azpúrua (1994), quien destacó fundamentalmente el papel de la pedagogía en la sociedad, en el desarrollo de "…los instrumentos necesarios para motivar la praxis educativa que ponga en funcionamiento los engranajes encaminados al logro de las grandes metas de la educación" (p.13).

Son variados los problemas que tiene que enfrentar la pedagogía, entre ellos: " solucionar el aparente distanciamiento entre las ideas pedagógicas fruto de las investigaciones y hallazgos de las ciencias de la educación a través del tiempo, y el trabajo directo en las aulas, laboratorios y diferentes ambientes"… (p. 13), generando así una clara propuesta de reflexión en cuanto a la necesidad de sistematizar los hallazgos y convertirlos en verdaderas fuentes de concertación del hecho pedagógico.

Por eso afirma que "…a medida que las relaciones sociales se tornan más complejas, las competencias que deben ser desarrolladas por el individuo en formación, deben ser más amplias y diferenciadas" (p. 13), para contribuir con la organización de la humanidad, la promoción de los valores y la realización de la persona, se comparte la idea de que… "la educación debe cumplir con sus retos futuros, orientada por una pedagogía de la comunicación y hacia una pedagogía de la creatividad, que en definitiva deben constituirse en la pedagogía del desarrollo." (p.15) es decir, en la pedagogía que propicie los escenarios para el desarrollo integral de las competencias.

Otro de los pedagogos destacados es Vásquez (1994, quien plantea que " El filósofo no piensa por los otros, sino ante los otros" (p.27), esta afirmación es tal vez, un llamado a la modestia y a la sólida contribución de los pedagogos de la época por transmitir la realización de las interpretaciones de la realidad educativa, expuesta en las ideas, sin distorsión de las propias percepciones, como constante en la trayectoria del Pedagógico y como condición fundamental para la comprensión crítica de la realidad educativa dibujada en la textura del discurso de quien la cuenta.

Dando paso a la búsqueda de posibilidades que ofrece la dinámica actual y procurando un espacio para la creatividad teórica que sucumbe ante la creatividad pragmática, invita a compartir esta afirmación, "… la filosofía es propia de todos los hombres; no hay un ser humano que no haga filosofía o que no tenga su filosofía"… (p.30), lo que confirma la idea de que a filosofar se aprende filosofando y dando paso a la creatividad presente en cada ser pensante, capaz de crear sus propias representaciones, conceptos y/o constructos.

Pero además agrega que …"el estudio sistemático de los grandes filósofos nos permite profundizar en nosotros mismos, nos permite darle una mayor coherencia a nuestras ideas y por ende a nuestra personalidad"… (p.30), promoviendo así el afianzamiento en la idea de aprender a pensar, reflexionar y construir ideas desde el conocimiento de la realidad y desde el conocimiento del pensamiento filosófico de quienes dedicaron sus vidas a pensar como acción humana e intelectual de alto rango.

Por lo que Santa Daría (1994), muestra su preocupación por la enseñanza de la filosofía desde la educación popular, tomando como referencia a Paulo Freire con su publicación: *La educación como práctica de libertad,* y afirmando claramente que la educación es la mejor forma de humanización, …"Nada como la educación, que hoy se ha hecho permanente, para hacer desde ese proceso la mejor historia del hombre, que es la dimensión humana diacrónica fundamental, la historia."(p.97).

Destaca fundamentalmente, la necesidad de mantener la enseñanza de la filosofía como la expresión de la educación que procura mantener la libertad en libertad, manteniendo, "…la universalidad, el sentido, la eficacia y la utilidad de la vida de la humanidad nuestra hecha historia"… (p.98), es decir, asumir que la filosofía es una vía para ayudar a desarrollar un pensamiento pedagógico que transite por las rutas clarificadoras de los problemas educativos a resolver, mediante la unión de la reflexión con las decisiones justas y prudentes que han de tomar los conductores de la educación.

Incluyendo en este escenario el profundo respeto por la creación artística como consolidación de la búsqueda de la felicidad humana y la realización del hombre como ser de posibilidades, destacando el aporte de quien asume con rigor el desarrollo de la inteligencia creadora y brinda espacios para que Calzadilla (1994), quien se ocupó de la educación estética, planteara lo difícil que resulta separar …"la acción creadora que implica un conjunto coherente de representaciones, valores y creencias del artista, del campo vivencial del espectador"…. (p.63), y asume el término"… arte como una estructura de significaciones"… (p.64), de allí que se pueda incorporar a esta afirmación que existe hoy una cultura de los fines, de una existencia creadora dotada de dignidad que trasciende los senderos pedagógicos para apropiarse con fuerza de los senderos didácticos del entramado curricular desde el cual se forma al ciudadano.

Por otra parte, Díaz (1994), se ocupó del hombre que debe formar la educación para la sociedad del Siglo XXI, señalando que es materia fundamental del curso filosofía de la educación, y de significativa valoración para la formación, a pesar de no ser …"frecuente, en el mundo pedagógico del IPC, discutir temas de filosofía de la educación… (p.33), señalando que la educación "…como proceso integral de cambios puede ser dirigida, canalizada, para hacer un determinado tipo de hombre para una determinada sociedad"… (p.33), siempre tratando de garantizar la pluralidad de ideas, de pensamientos, de valores e ideales orientadores del trabajo docente.

De allí que para esta época, Duplá (1994), citaba a Kant, para referirse a los dos problemas más difíciles del hombre, el arte del gobierno y el de la educación, tratados de manera improvisada por muchos, sin tener una verdadera preparación, afirmando que …"La improvisación y la precipitación han marcado la pauta en la mayoría de las decisiones políticas, administrativas, educativas y económicas"… (p.47), trayendo como consecuencia, la pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero, tal y como ocurrió según él, con el proyecto de Educación Básica elaborado en 1981, del cual sólo se tiene el nombre.

Para los años ochenta (80), se pretendían lograr tres objetivos fundamentales: (a) el rescate de la educación para el trabajo, (b) la comprensión globalizadora del aprendizaje, y (c) la integración de la comunidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin llegar a consolidarlo, dada la poca identificación de los docentes con el proyecto planteado, en términos de autocomprensión de la profesión y sus expectativas, lo que bien puede ser aplicado a la exigencias de la educación técnica, hoy llamada Robinsoniana.

Para ello, "La Educación Básica exigía un docente, nuevo, eficaz, creativo, organizador y líder·**"…** (p.48), situación tal vez que pudo llegar a desatar una crisis de identidad en el docente, caracterizada por la simbolización de una nueva educación.

Ante este panorama, Herrera (1994), afirma que "Las características de la educación en el sistema educativo han tenido como consecuencia que los aprendizajes sociales y técnicos y los conocimientos han sido formalizados y en muchos casos descontextualizados"… (p.53), afectando notablemente el desarrollo de la pedagogía, el conocimiento de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje y la acción comunitaria de la educación.

Para él, "…La pedagogía es la maestría, el dominio de todo aquello que contribuye a establecer un ambiente comunicativo"… (p.55), de especial relevancia para la reconstrucción de la realidad educativa, que pretende delinear una teoría pedagógica propia, sembrada en los campos del Pedagógico de Caracas, cultivada por sus actores y recolectada, por quienes contemplan los colores reales de la acción educativa, impregnados de realidades para ser compartidos con la humanidad.

Frente a estos momentos de rapidez, por la construcción de la teoría pedagógica, Arocha (1994), se preguntaba, … cómo es el docente que debe formar la universidad en general y el componente de formación pedagógica en particular, para ella, tanto el educador como el educando, son objeto y sujeto del proceso de aprendizaje. Ella concibió al docente "…como el líder que gana su liderazgo gracias a su acción"…

(p.57), "…como el ser humano con el más alto sentido de la ética"… (p.58) caracterizada por una relación empática, de compromiso y de respeto por la persona, aplicable hoy ante la inminente necesidad de conducir al país hacia la consolidación de un verdadero sistema nacional de formación docente.

Sistema que se debe iniciar, por la construcción colectiva fundamental y relevante de las grandes categorías éticas como son: el ciudadano profesional de la docencia, las exigencias éticas, el sentido ético, el sentido ciudadano, el compromiso, el diálogo, el respeto, la libertad, la autonomía y la responsabilidad entre otros.

La didáctica del ayer y el hoy. Nuevo milenio.

Ahora, para el año 2004, la Gaceta de Pedagogía ofrece una variedad de temas que van desde lo filosófico hasta lo educativo, encontrando en ella, escritos de Nelson Guzmán, Alexander Jesús Torres Iriarte, Ramón Calzadilla, Emilio Arévalo, Carlos González, Ernesto Guaiqueriano, Fernando Velásquez y Arcángel Becerra, los cuales se enmarcan en un contexto de verdades y realidades que invitan al acercamiento del hombre hacia una ética ecológica de verdadera identificación con el entorno, en su justa naturaleza.

De este modo, el Pedagógico de Caracas logra consolidar la esperanza de iniciar una estructura lógica en la pedagogía, la didáctica y la construcción de teorías que le den el justo puesto, al ejercicio pleno de la profesión.

A través de las ideas pedagógicas de cada uno de los docentes que expresaron sus concepciones sin timidez y con el compromiso de contribuir con el desarrollo científico, cultural, tecnológico, pedagógico y ético, es posible motivar a los que hasta ahora no han plasmado sus percepciones sobre el hecho educativo a iniciar el ejercicio intelectual de dar sentido y significado a los requerimientos de la sociedad en cuanto a la formación del nuevo ciudadano.

De igual manera, se convierte en un compromiso la necesidad de rescatar el aporte de aquellos docentes que han escrito sobre otros temas más allá de la didáctica y de la pedagogía, pero que se convierten en contenidos fundamentales para el desarrollo de las áreas del saber que dinamizan el conocimiento especializado fundamental para la enseñanza compartida y el aprendizaje colaborativo, plasmado en las valiosas páginas de la Gaceta de Pedagogía.

Una vez más queda demostrado que el Pedagógico de Caracas, siempre ha tenido participación en el uso y dominio de la pedagogía y la didáctica y es razonable, porque a cada paso y a cada momento histórico, ha tenido un nuevo modo de ver y sustentar la comprensión y resolución de problemas asociados a: educación, pedagogía, currículo y didáctica, alejándose de la árida realidad que deshumaniza el acto pedagógico.

Hoy se puede afirmar que esta casa de estudios siempre se ocupó de las vicisitudes de los asuntos educativos, para llevarlos a un orden mejor, contando con colaboradores y amigos dignos de confianza. De aquí pues, hacia la revalorización de la formación docente como acción humana, orientada y expresada en una clara visión del currículo como un saber que evidencia el ejercicio crítico de la razón para superar las asimetrías y encontrar senderos de conducción epistémica, que propone teorías y acciones contextualizadas.

De allí que con el análisis de la producción didáctica presentada, analizada y discutida se oriente hacia la superación la ideainstrumentalista que ha tenido, para aproximarse a la idea de nuevos significados paradigmáticos que contribuyan con la contextualización histórica y concreta del acto educativo.

CAPÍTULO IV
MATRIZ TEÓRICA

Didáctica, Currículo y Memoria Histórica. Saberes constituidos en instituciones universitarias.

matriz teórica se construye "...con todos los insumos disciplinares, disponibles en un momento"...

Zemelman (2006).

Al observar la realidad de las instituciones universitarias de manera diferente a la expresada en indicadores de calidad, eficacia y eficiencia, que reflejan cuantitativamente los niveles de desarrollo del sector universitario, se asume la necesidad de recuperar su dimensión humana, el patrimonio curricular intangible y el sistema de valores existente, como formas de expresión de las condiciones, propósitos y alternativas que estas ofrecen a la sociedad. Todo ello, revisando la concepción curricular existente y la forma de organizar el diseño curricular, para poder evidenciar en indicadores claros, ¿qué pasa con la didáctica, el conocimiento y la teoría curricular?, que históricamente se generan en y desde el ámbito universitario.

En tal sentido, es prioritario describir y analizar la práctica situada de la construcción curricular desarrollada en instituciones como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), asumida en la práctica pedagógica, hasta convertirla en una verdadera didáctica que permeabiliza los espacios de aprendizaje, relevantes para el sujeto y promueve el desarrollo de las competencias ciudadana, profesionales e investigativas. De Zubiría (2006), que se expresan en un modelo de gestión integral de la cultura organizacional de la universidad, Esteves (2013), Pérez y Fernández (2013).

A partir de la comprensión de lo que es hoy la didáctica, el currículo y la memoria histórica como saberes, se intenta dilucidar como el conocimiento público y sus códigos o criterios de selección, obligan a afirmar que la disciplina y su código fue el indicador para hacer teoría y diseño curricular, sin llegar hasta ahora a plantear nuevas formas de construcción curricular que vayan más allá de lo puramente disciplinar.

De allí la urgencia de buscar nuevas formas de interacción con el conocimiento, tomando en cuento la cultura organizacional, la dinámica social, el momento histórico y el compromiso de los actores para producir conocimiento que permita mantener la estructura universitaria existente o transformarla. Por lo tanto, es imperativo comprender como lo indica Casarini (2009) "…la identidad entre las bases del diseño curricular, el modelo elegido, los lineamientos institucionales y el nivel de participación"… (p.110), de los actores sociales.

Históricamente los saberes constituidos en las instituciones universitarias no solo venezolanas sino también latinoamericanas, develan la trayectoria del pensamiento curricular dominante, cargado de dimensiones socio históricas, epistemológicas, políticas, culturales y éticas Fernández (2013), que demuestra como la orientación curricular institucional no da cabida a la construcción de modelos propios, que de acuerdo a Cuevas (2010), deben responder …"a las necesidades e intereses de las grandes mayorías y que se afanan por la construcción de un pensamiento crítico"… (p. 194), agregando además que esta tendencia se repite en casi toda Latinoamérica y afecta sustancialmente la intención de formar ciudadanos, profesionales e investigadores con identidad nacional, latinoamericana y caribeña.

Así, la construcción de los saberes en las instituciones universitarias se concibe como un proceso, lleno de obstáculos y cargado de influencias de grupos dominantes, conocedores de modelos foráneos aplicados en estas sin mayor complicación que la de lograr su aceptación por obligación y no por convicción. Fernández (2006) y (2013), es decir, que la construcción de saberes en estas instituciones se expresa en prácticas sociales concretas que deforman la intención de luchar por la democratización de las fronteras del saber y del poder, expresados en el currículo y operacionalizados en el diseño curricular.

Todo lo expuesto, implica asumir la responsabilidad de construir un nuevo orden curricular que de forma progresiva y controlada, fortalezca el diseño de campos de conocimiento y áreas integradoras de formación que

viabilicen: (a) iniciativas curriculares interrelacionadas con el proyecto institucional, (b) novedades históricas contextualizadas que favorezcan los espacios de reflexión (c) propuestas didácticas centradas en el aprendizaje para brindar atención a la diversidad cultural, (d) formulación de políticas, con compromiso a la fidelidad de lo que acontece, al desarrollo de la ciudadanía y a la cultura de paz, para garantizar una mejor calidad de vida y (e) a la inclusión, la accesibilidad, el reconocimiento de las diferencias y la sostenibilidad.

Todo lo señalado anteriormente, sin imposición violenta de la verdad y dando prioridad a la necesidad de convivencia e interacción dialógica. Así se podrá dar cuenta de: (a) nuevos modelos pedagógicos, como lo sugiere De Zubiría (2007) y (b) nuevos modelos de gestión como los expuestos por Esteves (2013), en la IX Reunión Nacional de Currículo y el III Congreso Internacional de Calidad e Innovación Universitaria, celebrada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Dado que las exigencias del mundo actual se orientan hacia la búsqueda de profesionales emprendedores, creativos, autónomos, cuyo compromiso esté centrado en los valores, la cultura y la ciudadanía, como lo plantea Castilla (2010), es posible entonces asumir que el currículo concebido como Espacio Público emerge del reconocimiento de la necesidad de transformar las instituciones universitarias asumiendo la construcción de los saberes desde la memoria histórica y el intercambio de experiencias, sistematizadas y develadas en los fundamentos del tejido social que se construye sobre la base de la dignidad, el respeto, la tolerancia y la paz, como categorías que mueven hacia la nuevas conceptualizaciones, métodos y modelos asociadas a la mayor amplitud y profundidad dada a la racionalidad.

El nivel crítico en el que se sitúa la reflexión en torno al Currículo como Espacio Público, es lo que hace posible la promoción de los procesos sociales en la cotidianidad, de las instituciones universitariasque como la UPEL (2011), buscan espacios de reconciliación con la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores, a partir de la consolidación de los valores, muchos de los cuales presentes en la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (1999), libertad, autonomía, independencia, paz, solidaridad, bien común, integridad territorial convivencia, entre otros orientados hacia el desarrollo universal y la armonía global como tendencias actuales en el encuentro con la humanidad, destacando el significado del desarrollo humano para estos tiempos Sankatsing (2007).

Desde esa perspectiva se construyen los saberes constituidos en las instituciones universitarias y se profundiza considerablemente en el saber curricular, no generados por actores foráneos sino propios, identificados tanto con los saberes universales como con los saberes particulares. El rigor académico convive la espontaneidad emergente de los actores sociales en contextos culturales, históricos, sociales, económicos y políticos que lo determinan y dan paso a la puesta en escena de nuevos modelos de gestión necesarios para la convivencia y el intercambio de saberes potenciados desde las funciones sustantivas de las instituciones universitarias (docencia, investigación y extensión o vinculación).

Didácticamente asumido el compromiso de conducir el proceso de transformación curricular a partir de la experiencia de los actores y brindando desde cada instancia el apoyo requerido para consolidar en productos tangibles la concreción curricular, se aporta al sostenimiento de la calidad como compromiso de la agenda 2030 y los ODS, ONU (2015).

El pensamiento crítico de los actores comprometidos con el proceso de construcción de saberes y con el de transformación curricular y universitaria se manifiesta durante el período 2009-2013, de diferentes formas: foros, seminarios, talleres, conferencias, (nacionales e internacionales), congresos, ponencias (orales y escritas), publicación de artículos, uso de las redes sociales, asesorías, acompañamientos entre otras. Llegando así a la construcción colectiva del currículo.

Que en algunos casos se convierte en un documento rector o documento Base como en el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador cuyo documento base es aprobado en el año 2011, iniciando con éxito la teorización y emergiendo situaciones problemáticas que le dieron sentido y significado, a dicha teorización, como señala Zemelman

(2011), …"sentido no para acumularlo en una biblioteca, sino para definir acciones de un tipo o de otro"…, (p.38), así se da concreción a una serie de planes de acción que aprobados por el Consejo Universitario, dan respuesta a quienes se quedaron …"atrapados en el pasado"…, (p.40) esperando justificación a sus percepciones. Escépticos de lo que acontece, el rompimiento de los límites de sus posturas teóricas.

Sin desconocer la herencia académica dejada por los teóricos en el campo curricular, pero si, presentando nuevas formas de interpretación y comprensión de la realidad, la concepción de Currículo como Espacio Público se presenta como una nueva forma de responder a las exigencias del entorno sustentando, justificando y definiendo nuevas formas de abordaje, educando la mirada de quienes aún no han encontrado otra manera de pensar la realidad. Por lo que se puede afirmar que cuenta la UPEL con una intelectualidad que solo ve lo que quiere ver, una intelectualidad como la descrita por Zemelman (2011), al referirse a la América Latina,… "Una intelectualidad exquisita, erudita, pero que no está entendiendo su realidad"…(p.37)

A pesar de la realidad descrita, es posible afirmar que en instituciones como la UPEL, desde los saberes instaurados, se da configuración a la estructura de cambio curricular con fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos, resultantes de investigaciones realizadas sobre tal realidad, configurada en nodos problematizadores, módulos o componentes, entre otras formas de organizar el diseño curricular, dándole forma, dinamismo y concreción, mediante el recorrido de la ruta curricular asumida.

Es así como se observa que los modelos curriculares puestos en práctica en las instituciones universitarias en tiempos de pandemia entraron en conflicto, ante las nuevas demandas de

la gestión curricular. Por lo que superar la devaluación académica es una necesidad, para la concreción de perfiles, contenidos, estrategias y prácticas curriculares a ser desarrolladas en diferentes modalidades, que den apertura al intercambio de información, los avances del conocimiento

y el compromiso ético de los actores, corresponsables de la formación ciudadana y las nuevas formas de presencialidad mediadas por la tecnología, orientadas por la investigación y focalizadas hacia el desarrollo humano en diseños curriculares que promuevan el desarrollo de competencias.

Es necesario hacer crecer el conocimiento curricular y ello es tarea de todos los que de alguna manera participan en la conjunción de experiencias pedagógicas en las cuales, es preciso asumir la memoria histórica, la didáctica y el currículo como saberes necesarios en el proceso de transformación curricular.

Ante esta visión del Currículo como Espacio Público presentada por Fernández(2008), surge la necesidad de contribuir con precisar los nuevos niveles de significación del análisis y del debate curricular de las concepciones que determinan el modelo curricular deseado, lo cual obliga a los actores, a mejorar el posicionamiento, la calidad y la equidad de la práctica educativa imperante en los espacios de aprendizaje, así como contribuir efectivamente al fomento de una educación continua y abierta a los nuevos escenario de desempeño, lo que implica, prepararse en la capacidad para el cambio, considerando los propios procesos y el contexto de aprendizaje, trabajados por autores como Piaget, Vigotsky, y Aussubel, procurando así, la construcción de un nuevo modelo de formación que tome en cuenta criterios pedagógicos, didácticos, curriculares y éticos para su comprensión.

Aproximación Conclusiva Inicial

1. Las instituciones universitarias comprometidas éticamente con el proceso de transformación educativa deben estar sustentadas en la tolerancia y en las libertades propias de la vida personal, social e institucional, proyectada desde el reconocimiento de la memoria histórica, fomentando el respeto por aquellos grupos que por su ideología, creencias o situaciones especiales puedan ser marginados o recibir un trato diferenciado, actuando con equidad y justicia social.

2. La responsabilidad de todo actor social vinculado al acto educativo implica el uso consciente y reflexivo de la libertad individual, para asumir el compromiso de participar activamente en la construcción colectiva de ciudadanía en igualdad de oportunidades y de condiciones que permitan el desarrollo integral y la ubicación contextual necesaria para la consolidación del saber pedagógico en las instituciones universitarias.

   El Currículo como Espacio Público orienta en el establecimiento de relaciones flexibles, dinámicas y dialécticas entre los fines de la educación y el proyecto histórico, social y político de las instituciones universitarias, fundamentado en el saber pedagógico y didáctico de ver a cada actor social como un ser de posibilidades, que crea sus propios escenarios y condiciones transformadoras, con profunda carga afectiva, cognitiva, conductual y ética.

3. La comprensión didáctica del Currículo como Espacio Público, es una manera de vertebrar o articular la propuesta curricular que da respuesta a las demandas del siglo XXI, en forma abierta y flexible, viabilizada por un trabajo colectivo, inter y transdisciplinario, con rutas de formación de construcción colectiva, para compartir y desarrollar nexos entre la formación y la realidad, para transformarla, detectando concepciones, estructuras, procedimientos y valores interconectados y compartidos por la ciudadanía, para promover una educación universitaria de calidad.

4. La construcción curricular se asume como práctica social sensible y concreta, con plena contextualización histórica, orientada por actores con capacidad de reflexión individual y colectiva, así como con capacidad de producir conocimientos en torno a las categorías asociadas tales como: pedagogía, didáctica, aprendizaje, enseñanza, estrategia y evaluación. Todo ello superando la visión instrumentalista de generar métodos, técnicas e instrumentos, para poder trascender hacia los procesos formativos impulsados por la comunidad académica.

CAPÍTULO V

RITMO DEL DISCURSO CURRICULAR.

Construcción socio histórica del Currículo como Espacio Público en tiempos de Pandemia

..."No nos olvidemos que los actores colectivos son individualidades,

Zemelman (2006:77)

En el ámbito curricular del siglo XXI, el espacio público es un espacio que no está adscrito a los lineamientos, normas y procedimientos tradicionales de las instituciones, sino que amerita la construcción de nuevas relaciones de interacción y en consecuencia, de nuevas formas de poder, que trasciendan las dinámicas tradicionales de potencialidad, dando cabida al reconocimiento de la posibilidad de construir sentidos y significados derivados desde la percepción de los propios actores, tomando en cuenta que: (a) se puede construir desde ese espacio, en forma colectiva, (b) la construcción socio histórica está movida por la visión cultural, y (c) desde el currículo se generan múltiples articulaciones que vinculan el acto pedagógico con la realidad que se oculta a los actores. Por ello, mostrar esa realidad que se oculta es formar, no mostrarla es informar, Zemelman, (2006).

Esta concepción obliga a repensar el contexto, a reflexionar sobre los propios supuestos y a generar nuevos principios organizativos generados desde la práctica socio histórica, comprometida éticamente en función del bienestar social que se procure, con la intención de consolidar una verdadera renovación pedagógica, en pro de la construcción de una teoría educativa más autóctona, que reconozca la diversidad manifiesta en constante dinamismo y confrontación, propia de la compleja realidad educativa que caracteriza al siglo XXI.

El cómo hacer público el Currículo, como Espacio Público, pasa por aclarar qué es lo público y como se asume, teniendo en cuenta que lo público se remonta a la idea de construcción colectiva, en equipo y que el currículo se convierte hoy en un verdadero proyecto colectivo que no es un fin en sí mismo, sino un medio de apoyo para el trabajo docente – estudiante – contexto. En tal sentido, se propone la apertura de puertas

curriculares que den paso a la entrada y salida de ideas sin restricciones, ni pases de cortesía, donde la fluidez y el respeto a las ideas sea la condición para la construcción del saber.

Así, la concepción de Currículo como Espacio Público, brinda la oportunidad para actuar de manera consciente en la búsqueda de soluciones concretas para asumir la relación responsable de los seres humanos con la naturaleza, comprometiendo así en la construcción colectiva de ciudadanía, reconociendo el SER, que está allí, en su propia identidad, capaz de actuar de manera colectiva en la determinación de palabras, modelos o esquemas discursivos que cambian la práctica pedagógica y con ella la necesidad de reconstruirla constantemente, ante los desequilibrios que emergen de la dinámica y compleja realidad educativa. Pérez y Fernández (2010).

Es necesario entonces asumir que en el Currículo como Espacio Público, algunas categorías cambian y otras permanecen, para dar paso a nuevas formas de pensar y de actuar en y desde el currículo como construcción de identidad y de ciudadanía, que produce y reproduce un proyecto político y un proyecto social, que hace que la política pública llegue a convertirse en una acción pedagógica y a su vez, la acción pedagógica se convierta en un proyecto político.

Sólo procurando una verdadera comprensión de esta relación bidireccional y dialógica, es posible evidenciar como el afán de convertir todo en un código curricular comprensible, administrable, gestionable y evaluable, lleva a preguntarse ¿cuál es el modelo pedagógico que hay detrás de todo esto?, ¿cómo aprender y enseñar lo público?, ¿cómo reivindicar la educación en y para la vida, para la ciudadanía?, ¿cómo lograr un currículo construido en y desde la ciudadanía?

Desde esta concepción, es posible clarificar cual es el diálogo que se construye desde la relación currículo, ciudadanía y modelo pedagógico, sin llegar a convertir todo en contenido curricular, pues nada peor que convertir todo en una unidad curricular, ver la vida como una signatura, curso, taller o seminario, por ejemplo, sería lo peor que pudiera suceder, pues esto produciría un desprendimiento de las dimensiones humanas

que promueven el hecho educativo como un proceso coherente e interrelacionado y no como un hecho aislado, lo que obliga a relacionar el cambio curricular con el cambio organizacional, sin que por ello sea curricularizado, es decir, el currículo debe impactar a la organización y promover el cambio sustantivo necesario para contribuir con el desarrollo sustentable y el sostenimiento de la calidad UNESCO (2016).

El Currículo y el Problema del Conocimiento Curricular

Esta discusión se inicia a partir de la comprensión de lo que es hoy el conocimiento público, cuáles son sus códigos o criterios de selección, ¿seguirá siendo la disciplina el código indicado? o se plantean nuevas formas de construcción que van más allá de lo puramente disciplinar, mediante la búsqueda de nuevas formas de colocar al ser humano en relación con el conocimiento, ¿para qué le sirve?, para someterlo o para emanciparlo, sin llegar por ello, a pensar en nuevos mecanismos de regulación con miras nuevamente, a medir los niveles de logro, aun cuando sea necesario comprender claramente la importancia de la planificación, la administración y la ejecución de la propuesta curricular que surja como respuesta alternativa para la construcción de una cultura participativa y democrática expresada en el intercambio de saberes como expresión del desarrollo humano, que se incrementa en tiempos de crisis Orellana (2020).

Desde este planteamiento se puede afirmar que es necesario promover la comprensión más global de los discursos, vinculándolos a problemas prácticos, es decir, se deben leer para colocarlos al servicio de la ciudadanía y no la ciudadanía al servicio de los discursos. Lo que implica revisar, desafiar e interpelar al contexto, para inferir con mayor acierto ¿cómo organizar el currículo?, al evidenciar dimensiones claras y (b)¿qué pasa con el conocimiento y con la teoría del currículo?, por lo que en consecuencia, es prioritario describir la práctica diaria y sus estrategias, desde una visión crítica de la racionalidad instrumental, hasta ahora utilizada para justificar y argumentar la práctica pedagógica, hasta convertirla en una verdadera didáctica que permeabilice los escenarios de aprendizaje, relevantes

para el ser humano, pero sin considerar en profundidad el aprendizaje y la enseñanza como elementos fundamentales de cualquier modelo pedagógico.

Así, se desmonta la idea de la práctica rígida, controlada y supervisada, para convertirla en un verdadero intercambio de saberes entre los diferentes actores del hecho educativo, generando satisfacción intelectual, nuevas prácticas profesionales mediadas por la pedagogía y creando nuevos materiales curriculares, que contribuyan con la construcción de ciudadanía, tolerancia, paz y respeto, por el ser humano que aprende.

En este sentido, es necesario colocar al Currículo como Espacio Público en las manos de los actores involucrados, para que su desarrollo forme parte del día a día de la acción pedagógica, centrada en el ser humano que aprende y es capaz de transformar su realidad a partir de múltiples realidades.

Proyección Política del Currículo Como Espacio Público: Acción Cotidiana en la Construcción de Teoría.

La necesidad de construir una teoría general de la educación, Moore (1994), que en forma global, suministre ideas y orientaciones para mejorar la práctica educativa a través de la investigación, es planteada por Novak (1998), como una opción concreta que contribuye al enriquecimiento de la práctica pedagógica que al decir de Elliott (1995) puede ser asumida como investigación acción, a partir de la cual todo docente puede generar un acercamiento didáctico, continuo y efectivo entre la institución y la comunidad local en la cual se encuentra inmersa, lo que incluye su teorización en y para la comprensión de la realidad, esto implica, según Quintar en Zemelman (2006), …"un espacio de ser y hacer teoría en movimiento"… (p. 16).

Es necesario producir teoría e innovar en los escenarios de aprendizaje para lograr mejoras sustantivas en el acto pedagógico, esto es posible mediante la formulación de interrogantes de carácter conceptual y la develación de las relaciones existentes entre los conceptos predominantes, los supuestos y los argumentos. De acuerdo con Moore (1994), para saber tanto como sea posible que significan y que aspectos están presentes en los argumentos es necesario realizar un análisis de los conceptos y de los "…supuestos involucrados en el argumento, a fin de evaluarlo para su posterior aceptación o rechazo." (p. 27).

Así se tiene que la acción política del Currículo como Espacio Público en la vida cotidiana para llegar a la construcción de teorías requiere fundamentalmente de la clarificación conceptual y de la puesta en escena de las finalidades que se pretenden alcanzar, es decir, de los fines del Estado en cuanto a cuál es el ciudadano que se pretende formar.

Al analizar la finalidad que se pretende alcanzar en la educación venezolana y fundamentalmente en el nivel de educación universitaria, se establecen los conceptos y supuestos asociados a los argumentos que dieron forma y consistencia a la concepción del Currículo como Espacio Público adoptada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), propuesta por la profesora Betsi Fernández en el año 2008 y puesta en discusión, confrontación, ejecución y legitimación en el año 2010, para luego ser aprobada por el Consejo Universitario en el año 2011 y orientar desde allí la construcción de los diseños curriculares, puestos en ejecución a partir del año 2017, pasando por la experiencia de la pandemia en el año 2019.

Desde esta perspectiva, pensamiento, acciones y sentimientos se convierten en factores importantes a considerar en la planificación, diseño, organización, administración, desarrollo y evaluación curricular, presentes en la construcción colectiva de los nuevos diseños curriculares a ofrecer en las instituciones universitarias, para promover el aprendizaje cognitivo, afectivo, psicomotor emocional y ético, que incremente la capacidad de los actores para describir, comprender, analizar, explicar, e interpretar su realidad, tomando en consideración las experiencias a partir de las cuales

se construye el conocimiento curricular en un ámbito de expresión política caracterizado por ser libre, participativo y en consecuencia, democrático.

En este sentido, se comparten los cinco elementos de la educación propuestos por Novak (1998), como son: aprendizaje, contexto, profesor, conocimiento y evaluación, a los cuales, la investigadora incorpora los siguientes: enseñanza, estrategia y didáctica, vinculados directamente con la reflexión en torno a los fines del Estado.

Por considerar que es la educación la vía a seguir en la definición de los fines, para desarrollar al ciudadano autónomo, se sostiene que el docente y el discente pueden y deben mantener una acción interactiva en la cual se dinamicen el pensar, el sentir y el actuar, tomando en cuenta el uso de los recursos como parte del proceso y analizando como señalan Burbules y Callister (2001), el cómo se usan, con quién se usan y con qué fines se usan, bien sea para desarrollar a los pueblos o para denominarlos.

Supuestos sobre el Currículo como Espacio Público

Mantener control y dominio en los escenarios de aprendizaje responde al uso normativo de la educación, que amerita de una verdadera reflexión, para dar paso al acompañamiento como proceso inherente al acto formativo de crecimiento y autorregulación, orientado siempre a la mejora, tomando en cuenta los valores o principios orientadores, emanados entre otros, de las políticas del Estado, de la agenda de país y del proyecto educativo que se pretende construir.

El acompañamiento como estrategia formativa constituye hoy un desafío, una necesidad y por qué no, un riesgo, en consecuencia, es necesario pensar un currículo que deje clara la intención del Estado en cuanto al ciudadano que se pretende formar, a los recursos y medios a utilizar y a los fines a lograr, respondiendo deliberadamente a la construcción de una cultura de los fines y obedeciendo en forma crítica las políticas que orientan la formación del nuevo venezolano, dirigiendo hacia ello, el debate curricular y no hacia el hecho de si es bueno o malo el acompañamiento, sino el para qué asumirlo.

Hace unas dos décadas, quizás más, se habló con mucha insistencia de la reforma educativa, como proceso de reconstrucción de la educación como proceso social, como acción humana que contemplaba la reforma curricular, como reconstrucción de la estructura vigente para el momento, tal y como lo indicó Zabalza (1997), pero hoy en la segunda década del siglo XXI, la idea de reforma da paso a la noción de transformación educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Conduciendo esto, sin duda alguna a la transformación de la estructura curricular y en consecuencia, de la transformación universitaria.

El hecho de contar con una nueva legislación como es el caso de Venezuela, que considere la participación activa y protagónica de los actores y a la educación como un bien público, obliga a repensar la acción educativa como un hecho social, moral, ético y en consecuencia más humano que abre el camino para posicionarse de nuevas concepciones que emergen de la dinámica social, política e ideológica de la sociedad que requiere de acciones concretas derivadas de verdaderos sistemas de información que apoyen las decisiones

Así se asume la concepción del currículo como un espacio público, de construcción colectiva, dinámica, cultural e histórica y la del diseño curricular como un proyecto de construcción y desconstrucción de la realidad, que explícitamente operacionaliza al currículo, al estar orientado por las políticas del Estado y dirigido hacia la participación como hecho fundamental de la acción educativa; cuyos principios orientan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como categorías fundamentales del acto pedagógico, donde el qué, cómo, cuándo, con qué y para qué de cada una de ellas se convierte en el inicio de la reflexión curricular orientadora de las adecuaciones didácticas.

Todo lo expresado tiene el propósito de profundizar en la praxis pedagógica en cuanto a ¿Qué planificar en el contexto curricular?,¿Cómo administrar el Currículo?, ¿Cómo lograr el desarrollo curricular?,¿Cómo diseñar el Currículo con articulación vertical y horizontal y¿Cómo hacer evaluación curricular y del aprendizaje, para lograr la autorrealización de las instituciones educativas y en consecuencia de los actores sociales que

las integran, a partir de nuevas formas de razonamiento que proporcionen la explicación necesaria para abordar con solidez las demandas formativas del siglo XXI.

Conocer e interpretar la intersubjetividad de la realidad educativa y curricular universitaria venezolana y fundamentalmente, la realidad curricular desde diferentes perspectivas, permitió señalar que es necesario consensuar en torno a un modelo curricular que conciba al aprendiz como persona humana con capacidad para construir y deconstruir su realidad, para transformarla y desarrollarla, al docente como profesional autónomo, con capacidades para realizar juicios profesionales, con recursos propios para investigar en educación y con autodirección y no dependencia, para dirigir la transformación requerida y en consecuencia, para poder gestionar el currículo de manera integral, integrada e integradora que en tiempos de pandemia responda de manera coherente a la necesidad de emplear la diversidad de recursos, acciones y estrategias en ambientes formales y no formales creando escenarios de aprendizaje cuyo diseño instruccional trascienda lo cotidiano.

En este sentido, la concepción curricular que se propone en el contexto de la transformación educativa, está impregnado por la acción reflexiva como principio organizativo del currículo que orienta a la pedagogía, a su teoría y a su praxis, hacia la formación de un ciudadano, profesional e investigador, apto para enfrentar los desafíos del siglo XXI en forma autónoma, de manera colaborativa con carácter inter, multi y transdisciplinario requerido.

La concepción curricular propuesta facilita la interacción constante de los ciudadanos que participan activamente del hecho educativo y de las políticas del Estado, operacionalizadas en el día a día como resultado de la acción reflexiva y no directiva y dependiente, sino autónoma y crítica. Lo que facilita la toma de decisiones y promueve la autogestión y la cogestión comunitaria que trasciende el nuevo orden mundial y demanda una educación híbrida para contribuir con la satisfacción de las necesidades humanas.

De allí la prioridad en destacar que la corresponsabilidad del desarrollo curricular la tienen tanto los docentes como los ciudadanos quienes deben integrar el proyecto educativo a un proyecto global de país que diáfanamente exprese la intencionalidad, la direccionalidad y la operacionalidad de las políticas públicas cuyo dominio puede fácilmente dimensionarse en cualquier escenario de aprendizaje.

De esta manera, se puede contribuir con la formación integral de un ciudadano, profesional e investigador libre, democrático, participativo, líder, emprendedor y autónomo, procurando con la praxis pedagógica, el desarrollo de grandes capacidades, tales como, el análisis y la síntesis, las cuales de acuerdo con Correa (1997), pueden conducir hacia una educación más comprometida con la universalidad humana y del conocimiento.

La concepción de Currículo como Espacio Público hace énfasis en el desarrollo y en la producción del conocimiento, más que en el aprendizaje de lo que ya ha sido definido previamente; y como señala Kincheloe (2001), debe apoyarse en la idea de contar con un docente capaz de conceptualizar nuevamente su profesión, de manera consecuente con los ideales de la democracia y con su propia dignidad, que al decir de Colom y Mélich (1997), puede identificarse con la ideología recuperada del ecologismo, destacando el valor de la naturaleza y de la enseñanza en libertad, como esencia fundamental del ser humano.

Convertir los escenarios de aprendizaje en verdaderos escenarios para el encuentro y la indagación del currículo, como lo recomienda Mc Kernan (1999), es promover los ideales de libertad, democracia, participación y emancipación reflexiva, acompañando a Paulo Freire cuando afirmaba “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.

CAPÍTULO VI

DISCURSO CURRICULAR, PEDAGÓGICO, CRÍTICO Y DIDÁCTICO

Ética y liderazgo en la construcción del conocimiento curricular del siglo XXI, desde la investigación

…"la reflexión desde y sobre la teoría del conocimiento tiene mayor relevancia recuperarla en el plano del discurso de la pedagogía y la didáctica

Zemelman (2006: 30)

Iniciar una discusión sobre temas tan debatidos desde finales del siglo XX y principios del XXI, como son: ética, currículo y liderazgo en instituciones universitarias y en especial la ética del docente como actor significativo en este proceso de transformación y modernización de la educación universitaria venezolana, es redefinir las relaciones existentes en la construcción del conocimiento curricular, tomando en cuenta sus múltiples derivaciones, complejas, dinámicas y cambiantes, aceleradas por la dinámica social, cultural, política, gremial e ideológica que impregna la realidad.

La oportunidad de reflejar en este escenario epistémico las aproximaciones a la dimensión ética en el currículo, como campo de conocimiento, implica concentrar los esfuerzos de quienes realizan investigación en este campo, para presentar con claridad conceptual un conjunto de desafíos impuestos por: (a) la dinámica social, (b) la diversidad cultural, (c) el desarrollo del conocimiento, (d) el avance de la tecnología y (e) el compromiso, como sinónimo de la identificación con la institución universitaria a la cual se pertenece.

De allí que se destaque en este momento, la institución escenario de acción de este estudio como lo fue la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), creada en 1983, con el fin de establecer un sistema que permitiera unificar criterios en materia de formación docente que como institución pública de cobertura nacional, UPEL (2000),

tiene como propósitos: ...”formar, capacitar, perfeccionar y actualizar a los docentes que requiere el país”... (p.26) con el compromiso ético de preparar a los ciudadanos profesionales e investigadores de la docencia, con competencias para participar activamente en los procesos sociales que se generan a diario.

En el contexto de la pandemia se pudo evidenciar que la sociedad exige profesionales comprometidos con el desarrollo del país, líderes que orienten su acción sobre bases éticas en organizaciones de gestión pública y privada que puedan ser socialmente responsables, para enfrentar los cambios presentes en todo orden. Es así como la dimensión ética se fortalece en el Currículo como Espacio Público y se convierte en una potencialidad estratégica, que dinamiza el liderazgo, no como complemento deseable sino como eje fundamental de la formación y la construcción del conocimiento, desde la investigación como acción humanizadora UPEL (2011).

En este sentido, el propósito de relacionar: ética, universidad y liderazgo sustentado en la acción investigativa propia de las instituciones universitarias, es contribuir con la transformación de estas instituciones desde el Currículo como Espacio Público, ejerciendo un liderazgo libre y democrático, en ambientes de diálogo y respeto, en igualdad de condiciones de participación, para la toma de decisiones consensuadas como resultado de una actitud y un pensamiento curricular, pedagógico, crítico y didáctico diáfanos.

Liderar y Transformar desde la Investigación para la construccion del discurso

La construcción del discurso curricular se viabiliza desde la investigación como acción humana, consciente e intencional, potenciadora de la transformación de las instituciones universitarias para consolidar su funcionamiento autónomo, al sistematizar la actividad investigativa como acción centrada en el quehacer humano.

En este sentido, Contreras (1999), distingue en la investigación un conjunto de características necesarias para comprender la construcción del discurso curricular que requiere ser asumido a partir de: (a) la estructura disciplinar del campo del saber curricular, (b) las vías para la construcción de las teorías curriculares, generales o particulares, (c) el aseguramiento de la calidad de la formación, (d) el diseño de innovaciones curriculares, para atender a la diversidad, (e) el diseño de diferentes prácticas pedagógicas, (f) el desarrollo curricular (diseño, organización, ejecución, evaluación y reformulación), y (g) la formulación de políticas curriculares. Todo ello en un escenario abierto, democrático, libre, concertado y autónomo, donde la investigación se convierta en un proceso inherente al proceso de construcción curricular, necesaria para liderar con compromiso y sentido ético.

Los aspectos a ser considerados al asumir la construcción curricular como un proceso eminentemente investigativo en una institución universitaria orientan en la construcción y comprensión del discurso curricular, pedagógico y didáctico necesario para la conducción eficiente y efectiva de la toma de decisiones y la distribución del poder, expresados de la manera siguiente:

1. Develar el grado de interés y de compromiso que tienen los actores sociales vinculados a la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores procurando que la investigación se agende en función de favorecer la construcción de modelos formativos, curriculares y pedagógicos integrales mediante la realización de valores que orienten el proceso de transformación e integración universitaria a través del Currículo como Espacio Público, expresado en un proyecto institucional innovador que propicie la participación de todos los actores en igualdad de condiciones.

2. Asumir la investigación desde una posición concertada y consensuada que reconozca la dimensión política, social, histórica y cultural del desarrollo curricular, comprometida con la mejora social y educativa, mediante el ejercicio constante de la reflexión,

que conduzca a la producción de argumentos racionales que ayuden en la fundamentación de cualquier propuesta curricular en materia de formación ciudadana, profesional e investigativa, que se incline hacia la integración y la autonomía universitaria, con carácter innovador.

3. Transformar las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre el investigador y quien pone en práctica los resultados de ella, tomando en cuenta las implicaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, metodológicas y éticas, al asumir una racionalidad teórica que supere la racionalidad instrumental predominante en la conducción de las instituciones universitarias, para aproximarse a la misión que les compromete en la generación de conocimientos y saberes necesarios, contextualizados y de calidad.

4. Educar la mirada de los investigadores para que se oriente hacia la búsqueda de soluciones susceptibles de ser aplicadas en contextos reales, lo que implica una consideración de los actores como seres comprometidos, justos y libres a los cuales hay que formar para promover la valoración de su propio comportamiento y el ajeno, difundiendo y divulgando la producción investigativa mediante ideas claras y transformadoras de la realidad.

5. La investigación debe propiciar la participación de los actores para que desarrollen nuevas formas de comprensión, reflexión autónoma y colaboración, de allí que desde la investigación se tenga que hacer un esfuerzo por impactar al currículo, el liderazgo y la toma de decisiones, al contribuir con la formación de un ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines, comprometido, justo equitativo, democrático y solidario, que además, posea un gran dominio de su campo teórico, con conocimientos pedagógicos y manejo de las tecnologías adecuadas para su praxis, que tome decisiones éticas,

argumentadas y fundamentadas a partir de su reflexión.

Tabla 3

Categorías Intermedias emergentes en la construcción curricular como proceso eminentemente investigativo

Categorías intermedias emergentes
COMPROMISO: Develar el grado de interés y de compromiso que tienen los actores sociales vinculados a la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines, procurando que la investigación se agende en función de favorecer la construcción de modelos formativos, curriculares y pedagógicos mediante la realización de valores que orienten el proceso de transformación e integración universitaria a través del Currículo como Espacio Público, expresado en un proyecto institucional e innovador que propicie la participación de todos los actores en igualdad de condiciones.
INVESTIGACIÓN: Asumir la investigación desde una posición concertada y consensuada que reconozca la dimensión política, social, histórica y cultural del desarrollo curricular, comprometida con la mejora social y educativa, mediante el ejercicio constante de la reflexión, que conduzca a la producción de argumentos racionales que ayuden en la fundamentación de cualquier propuesta curricular en materia de formación ciudadana, profesional e investigativa, que se incline hacia la integración y la autonomía universitaria, con carácter innovador.
PODER: Transformar las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre el investigador y quien pone en práctica los resultados de ella, tomando en cuenta las implicaciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, metodológicas y éticas, al asumir una racionalidad teórica que supere la racionalidad instrumental predominante en la conducción de las instituciones universitarias, para aproximarse a la misión que les compromete en la generación de conocimientos y saberes necesarios, contextualizados y de calidad.
SOLUCIONES: Educar la mirada de los investigadores para que se oriente hacia la búsqueda de soluciones susceptibles de ser aplicadas en contextos reales, lo que implica una consideración de los actores como seres comprometidos, justos y libres a los cuales hay que formar para promover la valoración de su propio comportamiento y el ajeno, difundiendo y divulgando la producción investigativa mediante ideas claras y transformadoras de la realidad.
PARTICIPACIÓN: La investigación debe propiciar la participación de los actores para que desarrollen nuevas formas de comprensión, reflexión autónoma y colaboración, de allí que desde la investigación se tenga que hacer un esfuerzo por impactar al currículo, el liderazgo y la toma de decisiones, al contribuir con la formación de un ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines, comprometido, justo equitativo, democrático y solidario, que además, posea un gran dominio de su campo teórico, con conocimientos pedagógicos y manejo de las tecnologías adecuadas para su praxis, que tome decisiones éticas, argumentadas y fundamentadas a partir de su reflexión.

Nota: Datos tomados del análisis de contenido

En este sentido, liderar desde la investigación en instituciones universitarias, pasa por contribuir con la generación de ideas para

enfrentar los retos y desafíos de la educación universitaria, señalados por el Ministerio de Educación Superior (2003), el cual exhorta a las universidades a transformarse, considerando: (a) el interés por el conocimiento, (b) la apropiación de la cultura, c) el interés por la comprensión de la lectura, (d) el uso de las tecnologías, (e) el desarrollo de las competencias éticas, (f) la autonomía (g) la solidaridad, la tolerancia, (i) el respeto, (j) la libertad, y (k) la responsabilidad, con la finalidad de dar respuesta a los diferentes procesos orientadores del cambio curricular.

Currículo y pensamiento pedagógico en la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores

La formación de ciudadanos, profesionales e investigadores requiere, del esfuerzo sostenido de todos los actores involucrados, en la planificación, diseño, ejecución y evaluación de políticas de formación que respondan a los requerimientos exigidos por la sociedad, los cuales deben comprender no solo las realidades sociales, políticas, económicas, históricas y culturales, sino también, la realidad de las trayectorias formativas que se hayan emprendido como resultado del estudio realizado al ámbito laboral y al acceso a los servicios públicos tales como educación y salud, soportados en ideas concretas de ciudadanía, expresadas curricularmente, en diseños y planes de estudios coherentes con las necesidades expuestas y la búsqueda del bienestar individual y colectivo, de manera responsable.

Es por ello que todo programa de formación debe contar con el soporte académico y administrativo que dan a la formación los documentos legales y en especial el documento rector de dicho programa como lo es el documento contentivo del currículo. Documento que en forma deliberada debe configurar desde sus principios organizativos su propia construcción socio histórica, plasmada en el imaginario pedagógico, ético y axiológico de sus propios constructores. UPEL (2011).

Dado que toda institución universitaria alberga actores ocupados de:

Clarificar e introducir un orden en la realidad educativa, (b) Reflexionar sobre sus propios supuestos y (c) Construir sus propias rutas desde las prácticas sociales, para ello necesita resolver los enigmas que envuelven al hecho educativo, sobre su naturaleza y sobre lo que le rodea, a partir de la puesta en práctica del pensamiento pedagógico compartido y consensuado, es esencial revalorar el papel de la pedagogía como ciencia de la educación en la configuración curricular.

Desde esta perspectiva, queda claro que no siempre se utilizan las mismas rutas para lograrlo, para interpretarse a sí mismos y para interpretar la realidad que los rodea, para ello, se sugiere confiar en el desarrollo de la pedagogía como ciencia de la educación y en esta como proceso que amerita ser interpretada en conjunto para develar la formación del pensamiento pedagógico, no infundado, ni acrítico, sino racional, científico y filosófico de quienes hacen allí vida académica.

Al planteamiento de Haynes (2002), acerca del hecho de ser profesional resulta de interés la siguiente afirmación …"lo que significa ser profesional es no ser alguien que siga las normas de forma automática, sino alguien competente, inteligente y ético en su práctica y que cumpla las exigencias éticas mínimas"… (p. 67). De acuerdo a lo planteado, todo profesional e investigador debería reflexionar antes de tomar decisiones y para ello puede considerar los pasos de Rodríguez, Frade y Albelo (1993), que consisten en: (a) descubrir e identificar el verdadero problema, (b) analizar las circunstancias o el contexto del problema, (c) estudiar las posibilidades de solución o alternativas, y (d) dirigir y comprometerse con la ejecución o puesta en práctica de la opción escogida.

Dado que la ética implica deliberación previa de las razones en pro o en contra para tomar o adoptar una actitud moral, el ciudadano, profesional e investigador debe exigir su derecho a una vida orgánica, es decir, su derecho a disfrutar de salud, seguridad, higiene y alimentación.

Así como también, a una vida psíquica sana, con madurez, personalidad, psiquismo, intelecto, afectividad y emociones que le den sentido a su

vida moral y a la búsqueda y conservación racional de su propia imagen, para disfrutar de prestigio e intimidad, en el mejor sentido posible.

Lo que supone a la vez, que el ciudadano, profesional e investigador tiene el deber de respetar en las demás personas estas mismas condiciones y de exigir su cumplimiento. Además, de estar obligados a cumplir con las exigencias legales y profesionales que le correspondan, Haynes (2002), sin actitudes impositivas que coarten la libertad, mediante el uso del poder.

La base de la conciencia ética presente en la práctica curricular y pedagógica es la libertad interna, subjetiva y existencial del ciudadano, profesional e investigador, la cual consiste en comprender las interrogantes de todos los tiempos, ¿Quién soy yo? aquí y ahora, ¿cuál es mi elección?, para luego poder comprender la incertidumbre del medio, de la realidad, de lo desconocido y en el caso de lo educativo, lo curricular.

Todo lo expuesto implica en el ciudadano, profesional e investigador, escuchar y percibir con verdadera sensibilidad la complejidad de la realidad educativa, en este sentido, es la carga de responsabilidad por haber querido tener sus propias ideas de manera responsable, es sin duda, una verdadera fuente de poder individual y colectiva, que se traduce en conocimiento de sí mismo y del otro, como lo señalan Suárez y Pereira (2007), "La creciente complejidad de la sociedad de finales del siglo XX y principios del XXI ha provocado que el conocimiento ocupe un lugar estratégico como recurso valioso más allá de los bienes de capital"… (p.107), conocimiento que trasciende y se proyecta hacia el desarrollo de competencias.

En este escenario de realidades formativas, el currículo y el pensamiento pedagógico emergen como categorías fundamentales para salvaguardar la libertad individual y colectiva de todos los ciudadanos. Convirtiéndose en un nuevo desafío para garantizar una formación de calidad en y desde el currículo y el pensamiento pedagógico presente

en él y en consecuencias, en la práctica cotidiana de los ciudadanos, profesionales e investigadores que se necesitan.

De allí que sea necesario reivindicar el papel de la pedagogía y fundamentalmente del pensamiento pedagógico develado en el quehacer educativo, a los fines de establecer las relaciones necesarias para que el currículo cumpla su función de acuerdo con el pensamiento pedagógico generado por la interpretación de los propios actores, más allá de las circunstancias en la que se desarrolle la actividad curricular.

En tal sentido, se puede afirmar que la pedagogía cumple un papel fundamental en la comprensión didáctica y contextual del currículo como

espacio público, según lo expresado por Fernández (2008), en los planteamientos siguientes:

Tabla 4.
Papel de la Pedagogía en la comprensión del Currículo

PAPEL DE LA PEDAGOGÍA EN EL CURRÍCULO
• Dado que la posición acrítica impide la reflexión en cuanto al **discurso pedagógico** y minimiza la posibilidad de reorientar y dar sentido al hecho educativo, es necesario asumir el reto de situarse y posesionarse en nuevas formas de comprender la realidad curricular, desde la visión pedagógica del proceso formativo, tomando en cuenta la **dimensión didáctica** necesaria para su aplicación.
• A partir de **la pedagogía se constituye** el escenario de la confrontación de saberes necesarios para suministrar criterios orientadores de la acción formadora, respondiendo a interrogantes tales como: ¿Cómo se produce el conocimiento? y ¿Cuáles son los procesos básicos para la conducción del saber? que permite asumir el acto educativo como un **proceso didáctico**, complejo estructurado por las asimetrías sociales, políticas, históricas y culturales.
• Es necesario reivindicar el **saber pedagógico**, a los fines de promover la autonomía y la identidad personal, social, institucional, entre otras, soportada en argumentos respaldados por el análisis de las evidencias extraídas de la propia realidad, e interpretadas por los actores valorando su capacidad de respuesta en la acción didáctica.
• Destacar la importancia de hacer presente lo pedagógico en la práctica educativa como categoría interrogadora de saberes comprensibles producidos y aplicados según el contexto. Para aumentar la adecuación y la capacidad de respuesta individual y colectiva, al profundizar la relación existente entre la educación, el desarrollo, la innovación curricular y la transposición didáctica.
• La pedagogía se convierte en la instancia legitimadora del modelo educativo que se pretende desarrollar y a la vez, se convierte en el ámbito de producción y apropiación de saberes particulares y universales. Desde su ámbito, es posible dar respuestas originales y creativas a las categorías siguientes: diversidad, desigualdad, equidad, integralidad y didáctica no parametral.
• Le corresponde a la pedagogía reflexionar el hecho educativo como realidad compleja que no puede ser cambiada a voluntad, sin haber realizado una investigación detenida y profunda que contribuya a revalorizar los sistemas de apoyo de la gestión y diversificar las ofertas académicas, con apoyo en las evidencias y con profundidad en el análisis de dichas evidencias, puestas en escena mediante la aplicación de la didáctica crítica.
• La práctica pedagógica debe develar los valores y principios orientadores de la educación, que desarrollen en la persona la posibilidad de opinar sabiéndolo hacer, con racionalidad y actitud crítica, basada en valores de: libertad, responsabilidad, diálogo, respeto, paz y tolerancia. Como resultado de una relación empírica, sustentada y teorizada didácticamente.

Figura 1

Comprensión Didáctica y Contextual del Currículo como Espacio Público

Dimensión Ética del Currículo en la Formación de Ciudadanos, Profesionales e Investigadores

Desde el inicio del siglo XXI, el mundo contemporáneo obliga a establecer relaciones entre la educación, formación, currículo, didáctica y desarrollo del conocimiento, sin descuidar el significado que tienen la ética y los valores en las nuevas formas de relacionarse creadas por el hombre en medio del profundo abismo entre él y las redes de información que lo acercan y a la vez lo alejan de ese mundo globalizado, marcado por los múltiples cambios que van desde lo económico hasta lo ideológico. Inmersos como lo señala Pérez (1996), en una situación mundial caracterizada por una revolución informacional, que comprende todos los ámbitos, ...”de alcance impredecible y que está abarcando desde el nivel tecno económico hasta los ámbitos de la producción intelectual,”... (p.26).

Los aspectos significativos de la modernidad enmarcados en el quehacer de la razón práctica, no son suficientes para dar respuestas a las interrogantes de este nuevo siglo, no se asume como suficiente la relación causa efecto ni el orden lógico, para obtener una explicación de la realidad y en espacial la realidad humana. En este sentido, los llamados postmodernistas se inclinan hacia otro tipo de razón que toma en cuenta las siguientes categorías: (a) intersubjetividad, (b) experiencia personal, voluntad, (d) creencias, (e) tradiciones, (f) valores, y (g) intereses; que respondan a la diversidad y la pluralidad de pensamiento de la humanidad.

Los cambios acelerados del siglo XXI se perciben como reflejos intermitentes con obstáculos al razonamiento, como posibilidad de acercamiento a ellos, que alejan la razón y hacen aflorar la emoción incontrolada, invasiva y orientadora circunstancial de la toma de decisiones y la distribución del poder, distanciados de lo justo y lo prudente. Lo que exige ubicarse en la formación del ciudadano, profesional e investigador necesario, cada vez más responsable de los desafíos que la sociedad plantea.

En términos de compromisos individuales y colectivos, la dimensión ética del currículo en la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores, debe desarrollar el sentido de toda acción humana y contribuir con el fortalecimiento de la corresponsabilidad ciudadana, para este nuevo orden social. Expresar los propósitos y las intenciones de la formación en el currículo requiere fundamentalmente de la apropiación del discurso curricular, pedagógico y didáctico, comprometerse e identificarse con los saberes dialógicos esenciales y abordar los referentes de ciudadanía tales como: territorio, lengua y cultura.

Los cambios y transformaciones que reclama la humanidad obligan a buscar nuevas formas de interacción socio históricas, signadas por el respeto y el diálogo como vías para el ejercicio pleno de la libertad con responsabilidad en correspondencia con las normas sociales establecidas para el buen funcionamiento de la sociedad; que exige o demanda un ciudadano, profesional e investigador, capaz de: (a) hacer ciudadanía, (b) conocer el contexto, (c) convivir en democracia, y (d) transformar la realidad.

Una vez más llegan las preguntas ¿Dónde estamos y dónde deberíamos estar? Hasta aproximadamente 1998, se hacía énfasis en la reforma educativa como elemento fundamental para la búsqueda de la calidad en la educación y en especial de la educación universitaria. Investigadores como Lewys Tyler (1998), así lo señalaron en el seminario denominado “La Universidad ante el siglo XXI”, celebrado en la ciudad de Caracas, en el cual indicó que la universidad tiene que enfrentar los

retos del futuro y dejar de ser una comunidad de reformistas. Sin lugar a dudas, se incluyen en esta categoría las reformas curriculares generadas a nivel universitario.

Enfrentar los retos del futuro es prepararse para percibir con sentido crítico los desafíos del milenio como resolución colectiva del género humano, tal y como lo Kliskberg (2004), coordinador general de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo. Siendo estos desafíos los siguientes: (a) la reducción de la mortalidad infantil y materna, (b) la reducción a la mitad del hambre y la pobreza crítica, (c) el detener la propagación del paludismo y el SIDA, (d) el fomento de una asociación mundial para el desarrollo, (e) el garantizar la sostenibilidad del medio ambiente (f) el promover la igualdad entre los sexos, y (g) el lograr que todos los niños tengan enseñanza primaria.

Tomando como referencia el caso venezolano que se ha venido desarrollando y lo expuesto por el Núcleo de Vicerrectores Académicos (2007), se puede afirmar que en Venezuela se exige a las instituciones universitarias que trasciendan sus espacios, que en lugar de reformarse, se transformen y se modernicen. Sólo podrán iniciar este proceso cuando logren comprender que deben valorar a los actores sociales con los que cuentan, como seres humanos y clarificar los valores que las orientan, definen y afianzan en el papel que les toca desempeñar en esta era, en la cual juega un rol significativo la formación ciudadana, profesional e investigativa.

El proceso de formación de un buen ciudadano, profesional e investigador es condición necesaria para enfrentar los cambios, retos o desafíos de la humanidad. De allí la urgencia en priorizar, iniciar o delinear un proceso de formación en valores, partiendo del deber ser de la ética, que contribuya no sólo a la formación de un ciudadano, profesional e investigador que cumpla las normas y leyes y las acepte como resultado de la reflexión y el convencimiento, sino que además, parta de la idea de Martínez (2000), que “Educar en valores es promover condiciones para aprender a construir nuestros singulares sistemas de valores”... (p.21)

La exigencia de formar a un ciudadano, profesional e investigador que tome conciencia de las implicaciones éticas del proceso educacional, expresado en el currículo como documento orientador y principista obliga a todos los actores a hacer suyo el discurso curricular, pedagógico y didáctico. Todo ello como respuesta al hecho de que estar consciente, o tener consciencia, no se decreta, sino que se asume. Y se asume como el compromiso de darse cuenta, como un requerimiento personal y profesional, que no es suficiente con que se diga, es decir, que se debe actuar en consecuencia con lo que se piensa y con lo que se dice.

En este sentido, se tiene que la necesidad de cambiar los modos de ser, pensar y conocer invitan a la revisión de lo establecido en: (a) la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), de donde se obtiene fundamentalmente la categorías de educación y (b) las Políticas de Docencia UPEL (2000), de donde se extraen las categorías de formación docente, educación, deberes y derechos, cambio, cambio educativo, participación ciudadana, participación, compromiso, diálogo, valores, sentido ciudadano y dimensión ética, como aproximación a la redefinición de la dimensión ética del currículo.

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la educación, se concibe como …" un derecho humano y un deber fundamental,"… integral, de calidad y permanente, la cual debe estar a cargo de …"personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica"…, mientras que en las Políticas de Docencia (2000), se concibe como un …"instrumento de transformación"…. como …"proceso social"…, para …"producir y acumular conocimientos"…

Ahora bien, lo significativo de esta evidencia está en la necesidad de establecer correspondencia entre las finalidades del Estado en materia de educación y lo que establecen las instituciones universitarias. Es probable que la actividad realizada deliberadamente permitan que los actores sociales se vinculen con el entorno, pero al estar establecido claramente en su normativa vigente y en su Documento Base del Currículo se deja correspondencia explícita entre lo señalado en los documentos citados y lo que deberían contemplar los Diseños Curriculares de cada especialidad

o carrera en los cuales se debe permitir la construcción y reconstrucción de los argumentos vinculados con las categorías emergentes en forma colectiva y pertinente.

Solo asíes posible desde la dimensión ética del currículo, conferir a la sociedad la posibilidad de flexibilizar, la movilidad y los medios para producir y aplicar conocimientos, que de forma muy particular contribuyan con la búsqueda de la identidad social, agredida primordialmente por la globalización como proceso emergente de la dinámica económica y expandida por la mundialización como proceso cultural, obligando a la construcción de la trasnculturalidad ética, que se apropia en la medida en que se llega a concebir lo que Marina (2000), denomina el nuevo género de la investigación.

El criterio prevaleciente para esa afirmación, desde la perspectiva de la ética radica en la aceptación de la norma, la cual puede producirse desde el punto de vista ético, de dos formas:

1. Aceptación por reflexión y convencimiento, lo que implica analizar la situación y aceptar como buenas las normas.

2. Aceptación por comodidad, con total sumisión al contexto, adaptación por rutina, lo que significa que el cumplimiento de lo establecido en los documentos oficiales puede obedecer al hecho de cumplir solo por obligación, más no por convicción.

La no aceptación de las normas establecidas, expresando las discrepancias que se tienen en torno a ellas, traerían como consecuencias que se expresen:

1. Discrepancias en forma pública, argumentando los motivos y dejando alternativas, para asumir nuevos rumbos.

2. Realización de actos contrarios a la ley, encontrando que lo establecido no se cumple y que se sigue trabajando en forma desorganizada, impidiendo la unión de los esfuerzos.

Los que se acomodan a las normas de acuerdo a sus intereses personales, olvidando que su inserción en el contexto institucional tiene que pasar por la clara identificación de su acción con los requerimientos de la realidad en la cual se vive.

Esto significa que aun existiendo diferentes formas de abordar la normativa legal vigente y de pronunciarse en torno a ella, bien para aceptarla o para refutarla, sin embargo no se observa un pronunciamiento de los responsables en cuanto a su aceptación o rechazo, para tomar decisiones que permitan actualizar los documentos de la universidad en función de la normativa legal vigente, orientada al desarrollo humano como categoría emergente a partir de la dinámica social, cultural, política, económica ideológica y ética que reclaman los nuevos tiempos.

En cuanto a la formación ciudadana, profesional e investigativa, expuesta en forma explícita e implícita, se puede comprender el espíritu del legislador al denotar la necesidad de promover la participación individual y colectiva de sus actores, para lograr su propio perfeccionamiento, apelando a su acción creadora y creativa, traducida en acciones que exalten su grado de compromiso con la idea de ofrecer una educación de calidad que no solo muestre, como la inteligencia humana tiene que pensar y tomar decisiones sino que además, de espacios para la acción ética, contemplativa, reflexiva activa y productiva.

Aproximación Conclusiva Intermedia

1. La construcción curricular para la formación, actualización, capacitación y perfeccionamiento ciudadano, profesional, e investigativo, pasa por diseñar a partir del conocimiento científico, cultural, social, tecnológico, histórico, ético y estético como un todo plural, diverso y autónomo, desarrollado en y desde una clara concepción y apropiación del discurso curricular, pedagógico y didáctico.

2. Promover la comprensión más global de los discursos: curricular, pedagógico y didáctico, vinculándolos a problemas prácticos, implica leerlos, para colocarlos al servicio de la ciudadanía y no la ciudadanía al servicio de los discursos, pasando por la revisión, el desafío y la interpelación del contexto.

3. Es desde la investigación como acción humanizadora que se logra la construcción del discurso curricular, pedagógico y didáctico, contextualizado en lo: cognitivo, socio afectivo, conductual y ético, tomando en cuenta la necesidad de priorizar en un proceso de formación en valores, partiendo del deber ser de la ética, que contribuya no sólo a la formación de un ciudadano, profesional e investigador que cumpla las normas y leyes sino que además, las acepte como resultado de la reflexión y el convencimiento.

4. Es desde la pedagogía que se debe generar la confrontación de saberes con la realidad social, cultural, política, histórica, económica y educativa, a nivel local, comunitario, regional, nacional e internacional, propiciando espacios para la identificación de problemas a ser abordados desde el contexto.

5. Liderar desde la investigación como acción humanizadora en instituciones universitarias, pasa por contribuir con la generación de ideas para enfrentar los retos y desafíos de la educación en todos sus niveles y modalidades, desarrollando actividades individuales y grupales que contribuyan con la formación del ciudadano profesional e investigador, enmarcadas en un proyecto de transformación curricular, con significado para sus actores.

6. Es prioritario reivindicar el papel de la pedagogía y fundamentalmente del pensamiento pedagógico develado en el quehacer educativo, a los fines de establecer las relaciones necesarias para que el currículo cumpla su función de acuerdo con el pensamiento pedagógico generado por la interpretación de los propios actores. A los fines de permitir viabilizar el retorno de la

información hacia las instituciones universitarias, para mantenerse actualizadas con los requerimientos de la sociedad, cumpliendo con sus funciones de docencia, investigación y extensión.

Tabla 5.

Significado de las categorías intermedias en el currículo

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR
La construcción curricular para la formación, capacitación y perfeccionamiento del ciudadano, profesional, e investigador, pasa por diseñar a partir del conocimiento científico, cultural, social, tecnológico, histórico, ambiental, ético, espiritual y estético, asumido como un todo plural, diverso y autónomo, desarrollado en y desde una clara concepción y apropiación del discurso curricular, pedagógico y didáctico.
COMPRENSIÓN GLOBAL DE LOS DISCURSOS
La comprensión global del discurso: curricular, pedagógico, crítico y didáctico, está vinculada a la comprensión de los problemas prácticos, lo cual implica leerlos y releerlos para colocarlos al servicio de la ciudadanía y no la ciudadanía al servicio de los discursos, pasando por la revisión, el desafío y la interpelación del contexto.
INVESTIGACIÓN COMO ACCIÓN HUMANIZADORA
Desde la investigación como acción humanizadora se logra la construcción del discurso curricular, pedagógico y didáctico, contextualizado en lo: cognitivo, socio afectivo, conductual y ético, tomando en cuenta la necesidad de priorizarlo en un proceso de formación en valores, partiendo del deber ser de la ética, que contribuye no sólo a la formación de un ciudadano, profesional e investigador que cumple normas y leyes sino que además, las acepte como resultado de la reflexión y el convencimiento.
CONFRONTACIÓN DE SABERES
Desde la pedagogía se genera la confrontación de saberes con la realidad social, cultural, política, histórica, económica y educativa, a nivel local, comunitario, regional, nacional e internacional, propiciando espacios para la identificación de problemas a ser abordados desde el contexto.
Desde la pedagogía se genera la confrontación de saberes
Liderar desde la investigación como acción humanizadora en instituciones universitarias, pasa por contribuir con la generación de ideas para enfrentar los retos y desafíos de la educación en todos sus niveles y modalidades Para ello es necesario desarrollar actividades individuales y grupales que contribuyan con la formación del ciudadano profesional e investigador, enmarcadas en un proyecto de transformación curricular, con significado para sus actores y con impacto social.
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CRÍTICO
El pensamiento pedagógico crítico develado en el quehacer educativo, se fortalece en el ámbito social, a los fines de establecer las relaciones necesarias para que el currículo cumpla su función de acuerdo con el pensamiento y la interpretación de los propios actores. Con el propósito de viabilizar el retorno de la información hacia las instituciones universitarias, para mantenerse actualizadas con los requerimientos de la sociedad, cumpliendo con las funciones de docencia, investigación y extensión, indispensables para robustecer la gestión integral de las instituciones universitarias.

El pensamiento pedagógico crítico develado en el quehacer educativo, se fortalece en el ámbito social, a los fines de establecer las relaciones necesarias para que el currículo cumpla su función de acuerdo con el pensamiento y la interpretación de los propios actores. Con el propósito de viabilizar el retorno de la información hacia las instituciones universitarias, para mantenerse actualizadas con los requerimientos de la sociedad, cumpliendo con las funciones de docencia, investigación y extensión, indispensables para robustecer la gestión integral de las instituciones universitarias.

CAPÍTULO VII
CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

Currículo como Espacio Público: Participación Democrática en Igualdad de Condiciones

..."a veces los actores colectivos históricamente han fracasado porque han fracasado sus componentes individuales"

Zemelman (2006:77)

Los ámbitos de la vida individual y colectiva del docente universitario se ven invadidos por formas de organización profesional, académica y social prescritas en diseños curriculares que restringen su actuación dentro y fuera de los escenarios de aprendizaje, dificultando de alguna manera la incorporación de cambios significativos, sustentados en investigaciones que viabilicen la puesta en práctica de innovaciones curriculares destinadas a mantener actualizado el diálogo de saberes entre los diferentes actores protagonistas del cambio educativo requerido. Cambio que de acuerdo con Sarup (1995) ..."debe producirse a escala internacional. Ante el incremento de la pobreza, el hambre, los sufrimientos y las guerras"... (p.268), posibles en y desde la reflexión individual y colectiva.

La necesidad del cambio educativo involucra aspectos que van más allá del diseño de estrategias formativas que permitan aprender, enseñar o evaluar. Se ubica fundamentalmente en dinamizar el acto educativo con miradas profundas hacia la búsqueda de estrategias que contextualicen el currículo y lo aproximen a la realidad social de los actores involucrados, procurando así una verdadera participación estructurada y armonizada en y desde la capacidad de pensar en forma clara y autónoma.

En esta dirección del cambio educativo se encuentran países como Venezuela, Colombia, Perú, Ecuador y Argentina, entre otros, en los cuales se han hecho grandes esfuerzos por acercarse a nuevas formas de organización curricular, que desde las prácticas cotidianas dinamicen y enriquezcan la cultura curricular con gestiones en las que se privilegie el descubrimiento, la incorporación y la realización de los valores Yegres (2007), de paz, tolerancia, participación, respeto, diálogo y Libertad

promovida a través de acciones concretas fundamentadas en: justicia, democracia, autonomía, diversidad y equidad, como categorías que pueden expresarse en políticas y estrategias promovidas por organismos internacionales, entre los cuales destaca la UNESCO. Todo ello, solo posible cuando dichos valores adquieren autenticidad, al estar como señala Yegres (2007) …"referidos a objetos concretos" (p. 122).

Desde la acción curricular es necesario cuidar estos escenarios de intercambio de saberes que, en declaración de principios, contribuyen con la operacionalización de políticas y estrategias, con miras a llenar el vacío de la educación, como proceso humano, conducente a la adquisición, desarrollo y realización de los valores a través de la conducta, individual y el comportamiento colectivo, de los actores, protagonistas de los sistemas democráticos.

De allí la importancia de resaltar el alto grado de reflexión que se requiere para llegar a garantizar la vigencia de los valores fundamentales de la educación y de la democracia, a partir de la práctica curricular, lo que hace posible pensar en la dimensión ética del currículo, Rodríguez (2001), asumiendo ésta, como ..."la dimensión moral de la existencia humana"... (p.5), orientada a través de la educación en valores como estrategia.

Así puede ser vista como una forma de ordenar el proceso de formación de ciudadanos, profesionales e investigadores de cualquier campo de conocimiento y fundamentalmente de la docencia y áreas afines, por lo que se asume de manera continua, articulada, holística y globalizadora, con miras a crear las condiciones necesarias para una verdadera participación democrática.

Es pues la educación en valores la estrategia fundamental que según Buxarrais (2000), consiste ..."en crear las condiciones necesarias para que cada persona descubra y realice la elección libre y lúcida entre aquellos modelos y aspiraciones que le puedan conducir a la felicidad"... (p.81),

las cuales pueden ser diseñadas desde el Currículo como Espacio Público, tomando en cuenta las siguientes premisas: (a) la reflexión ética como acción imprescindible, (b) la valoración y la verificación como dimensiones esenciales de la dignidad, y (c) el sentido y el significado de las acciones educativas están asociadas a la ciencia, la tecnología y la valoración de sus posibles aplicaciones. Fernández (2005).

En este sentido, la participación democrática se relaciona con los valores, motivaciones y emociones propias de cada persona, de acuerdo al contexto en el cual se encuentre, tomando en consideración: costumbres, tradiciones, creencias, normas y actitudes, previstas en la dinámica curricular y reconocida así misma mediante los valores, cuyo origen social, hace que valgan por sí mismos, y se asuman como circunstanciales y dependientes del momento histórico, cultural y social, en consecuencia, son determinantes si la persona lo decide así.

Así se comparte con Yegres (2007), que "La democracia se inscribe dentro de un proceso continuo de creación humana. Sobre ella repercuten permanentemente tensiones, conflictos y todos los cambios que dinamizan la sociedad"… (p. 217) y en consecuencia el currículo, lo cual supone una construcción racional de los valores. Es decir, los valores se construyen libre y conscientemente, ya que el individuo en sí es un valor, elige, piensa y decide de manera justa y prudente, asumiendo las consecuencias de sus acciones responsablemente, utilizando la razón y el diálogo, para lo cual crea espacios de reflexión individual y colectiva, que los concreta a través la participación consciente y organizada por el currículo de manera social y política.

Para asumir la participación democrática como forma de expresión en el currículo, es necesario que, a partir de allí, se generen, conductas y hábitos coherentes con los principios establecidos en la sociedad, vinculados de alguna forma, a los aspectos morales que la caractericen. De esta manera, se generan desde el currículo, posturas en las cuales la educación como bien común se asume como sinónimo de educación para todos que puede orientar el desarrollo de la formación de ciudadanos capaces de compartir reglas que según este mismo autor …"especifican

quien toma las decisiones, bajo qué procedimientos y la garantía de los derechos constitucionales inviolables"… (p. 220), que se concretan en la concepción de Currículo como Espacio Público, impregnado de una cultura pluralista, como exigencia y característica de la condición humana, con libertad para vivir y realizarse a sí mismo, con respeto, diversidad y bien común.

En tal sentido, desde el Currículo como Espacio Público, la participación democrática debe realizarse en igualdad de condiciones y tomando en cuenta los siguientes aspectos:

1. Búsqueda constante de confrontación y diálogo, atendiendo a las dimensiones personales, sociales, cognitivas, axiológicas y éticas. En correspondencia con el desarrollo autónomo, moral e intelectual de los actores dispuestos a asumir el compromiso de contribuir activamente con la formación de ciudadanía, requerida por la sociedad.

2. Promoción de la comunicación prospectiva, sistemática, constructiva, creativa y orientada al desarrollo de las disposiciones del ciudadano a partir de sus costumbres, creencias, carácter y forma de vida, bajo la dimensión ética que da sentido a toda su actuación, y lo conduce a la búsqueda de respuestas a preguntas tales como: ¿quiénes somos?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es la finalidad que perseguimos?, y ¿cómo lograr el perfil requerido para la formación del nuevo ciudadano?, entre otras.

Así, se plantea que la construcción racional y autónoma de los valores promovidos desde el currículo, Buxarrais, (2000), ayuda de alguna manera a desarrollar estructuras de juicio moral, como pronunciamientos que pueden hacerse sobre la bondad o maldad de un acto, como lo señala Rodríguez (1993), potenciando de esta forma, la adquisición de competencias dialógicas, orientadas a la construcción de una imagen de sí mismo en el ámbito del respeto y la construcción de normas libremente aceptadas para el mantenimiento del orden público de forma creativa.

Desde los documentos oficiales es posible derivar senderos para promover el desarrollo de la dimensión ética en la participación democrática, al vincular el currículo, al ejercicio de la ética dentro y fuera de los escenarios de aprendizaje de las instituciones universitarias así como al valor, el significado o la importancia que los actores sociales le dan a la dimensión ética, enmarcada en la ubicación física, espacial y temporal, al cuándo y dónde se participa en forma consciente, libre y autónoma, desde la puesta en práctica de la actividad curricular, dinamizada por ideas claras y fecundas que cobran fuerza al debatirse desde la visión del ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines, Fernández (2010).

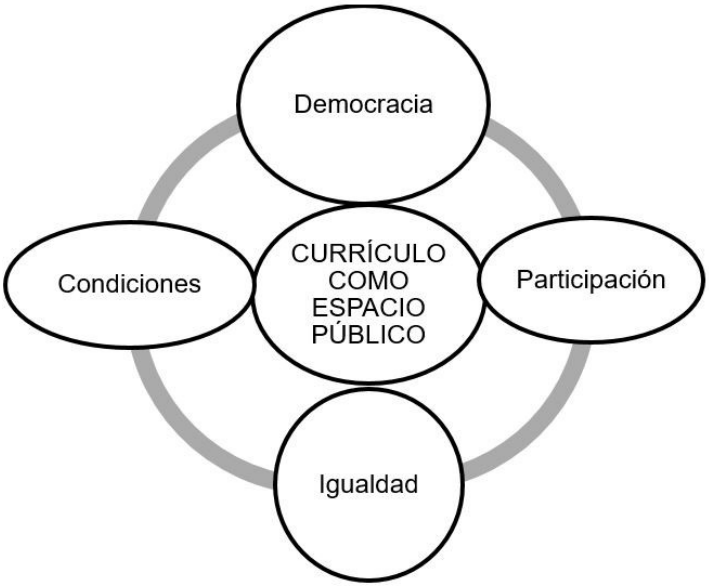
Todo ello para evitar que se produzca en los actores: (a) una disminución en las capacidades autorrealizadoras con sentido ético y social, (b) descargar las responsabilidades sobre los más débiles, y (c) expropiación del tiempo libre, disminuyendo la libertad, para construir en forma autónoma y racional que les permitan prepararse para el cambio voluntariamente, tomando en cuenta conocimientos, sentimientos, actitudes y habilidades.

De alguna forma, ya lo advertía Zuleta (1992), al afirmar que en la instituciones educativas …"prevalecen las relaciones de dominación y control y muy escasamente, relaciones de comunicación creadora"… (p.13), que puedan dar respuestas oportunas a las exigencias de la sociedad, por lo que la institución universitaria se convierte en un verdadero escenario de experiencias democráticas promovidas desde la participación de todos los actores, dada su activa participación en la construcción curricular.

Todo lo señalado anteriormente, favorece la comprensión de la realidad y las formas de actuar sobre ella, relacionando procedimientos y finalidades, reflexionando constantemente, apoyando en la construcción curricular y reconociendo la dimensión política del currículo al transformar las relaciones de poder sin perder la autoridad de quien dirige en forma diáfana toda la dinámica curricular agendada en un proyecto institucional que acentúa la valoración de los actores y facilita

la participación democrática, al plantear constantemente mecanismos de acción inmersos en un escenario analítico de gestión curricular integral en el cual se promueve la participación entre todos los actores, en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna, de manera autónoma pero estrechamente relacionados por un intercambio dialógico, tal y como se representa en el siguiente gráfico.

Figura 2.
Currículo como Espacio Público y Participación Democrática



CAPÍTULO VIII

CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO Y NUEVAS DIMENSIONES EDUCATIVAS

CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO Y NUEVAS DIMENSIONES EDUCATIVAS

"La problematización contextual es la manera de recuperar lo potencial de la realidad; si la investigación no da cuenta de lo potencial de la realidad no aporta lo potencial en la historia"...

Zemelman (2006:119).

Como nuevas dimensiones educativas, de vieja data, que emergen desde las interrogantes generadoras, en el escenario de construcción curricular, conformadas como sistemas de conceptos, se encuentran: (a) las competencias y (b) la pedagogía. Dos grandes categorías que se debaten entre posturas modernas y posturas postmodernas, desde las cuales, se da paso a la incorporación de nuevas valoraciones en el escenario educativo de cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, señalando horizontes emergentes en el proceso formativo de ciudadanos, profesionales e investigadores.

Cohesionar diferentes posturas es algo complejo y dinámico que invita a diseñar rutas de abordaje no sesgadas, espontáneas y autónomas que permitan desde el diálogo epistémico como lo denomina Quintar (2006), compartir ideas y articular experiencias sobre el …"sentir, pensar y actuar, a la vez que dejarse pensar"… (p. 15), en y desde la propia cotidianidad de la realidad educativa, con sentido ético, estético y científico, para procurar una comprensión de las categorías que emergen sin ser elegidas y ante las cuales hay que emitir opiniones, sin reservas pero con claridad conceptual y con disposición a estar atentos ante cualquier desafío. Es por ello que se exige la participación de ciudadanos, profesionales e investigadores que eduquen la mirada para que puedan como señala Marina (2000), …"descubrir lo maravilloso en lo cotidiano",.. (p.17).

Captar la realidad del Currículo como Espacio Público, comprenderlo y darle sentido y significado, no es más que explicar, transfigurar y transformar la realidad curricular desde la concepción ontológica de

las nuevas categorías que emergen como proyectos de expresión de la capacidad humana de crear de manera consciente una vía para comprender lo que ocurre a su alrededor.

De allí que se aborden estas categorías a partir de las interrogantes más frecuentes generadas en escenarios venezolanos como el Núcleo de Vicerrectores Académicos (NVA), la Comisión Nacional de Currículo (CNC) y de manera particular, la Comisión de Currículo de Pregrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).Todo ello con el propósito de valorar la información relevante, producida en el contexto universitario, desde los referentes teóricos consultados y las posturas asumidas, a veces contradictorias como las señaladas por Marina (2000), tales como: (a) globalización y nacionalización, (b) producción de bienes y disminución del trabajo, (c) sociedad tecnológica y desconfianza en la tecnología, (d) se confía la libertad a los políticos pero se desconfía de ellos, (e) no se sabe si se está progresando o retrocediendo, y (f) es importante el conocimiento, pero son los sentimientos los que nos hacen felices o desgraciados.

Así se tienen las interrogantes generadoras de la discusión que también emergieron de la compleja dinámica de transformación curricular en torno a competencias, formación universitaria, pedagogía y didáctica, vinculadas a las nuevas dimensiones educativas que en tiempos de pandemia se activaron para dar paso a nuevas formas de interpretar la realidad que obligó a la humanidad a reinventarse. Estas interrogantes son las siguientes: a) ¿Cómo se presenta el enfoque basado en competencias?, b) ‘Cómo se presenta la formación universitaria?, c)

¿Cómo asumir las competencias y el currículo para la formación universitaria? y d) ¿Cómo asumir la Pedagogía, de qué pedagogía se estaría hablando?

¿Cómo se Presenta el Enfoque Basado en Competencias?

La determinación de esta orientación o enfoque compromete una gran inquietud por pretender contextualizar la formación universitaria a las demandas de una sociedad cambiante, que requiere transformar no solo la rutina, la práctica pedagógica y el cumplimiento de las tareas, sino también la realidad que preparaban a los profesionales para los fines de una sociedad que ya cambió de manera sensible, exigiendo nuevas y complejas realidades, lo que implica hacer una clara distinción Moore (1994), entre …"cuáles son las metas de la educación y cuáles son sus propósitos"…(p. 32).

Tanto la internet, como la globalización, el fenómeno de la incertidumbre, la diversidad, la inclusión y la visión de género entre otras categorías presentes con mucha fuerza en el siglo XXI, están solicitando nuevas exploraciones intelectuales, nuevas maneras de pensar la ciencia, de cara a los compromisos de la educación superior agendada en procura de una formación de ciudadanos, profesionales e investigadores de calidad.

Llevando a los académicos de alguna manera a definir otros presupuestos epistemológicos, que hagan posible descubrir los procedimientos y las condiciones que hacen viable el conocimiento a partir de categorías de análisis que deriven criterios valorativos lo suficientemente sólidos como para poder valorar acertadamente, las diferentes formas de producir conocimientos.

Es posible que en la línea de lo que apunta De Zubiría (2006), la seguridad generada por la tradición, muchas veces sea lo que imposibilite el avance de las innovaciones como ideas creadoras y transformadoras de la realidad, con miras a lograr un cambio significativo y deliberado y no una forma de pensamiento unificador como el de la modernidad, asumido de acuerdo con Guzmán (2004), como, …"el garante de todo el saber"… (p. 64), en el cual los argumentos, las memorias y las reglas generales de la ciencia solo se discuten en su propio ser.

En este sentido, se trata más bien de revivir una manera de abordar los círculos del saber particular y universal, de argumentar desde las bases constitutivas del pensamiento complejo, para dar paso a nuevas realidades, ¿es quizás una contraposición al enfoque basado en objetivos o es una complementariedad? O ¿se trata de lógicas diferentes? Responder a estos interrogantes no es tarea fácil, cuando se pretende interpretar la conformación de nuevas epistemes en torno a la formación universitaria, centrada en una sola lectura para lograr claridad conceptual, categorías, teorías y tradicionales medios para producirlos.

Asistimos como nunca antes, a nuevos retos y desafíos en la manera de redefinir la formación universitaria en función de las complejidades contextualizadas que cobran validez solo en el quehacer educativo, donde la alteridad, la otredad, la dialogicidad, la complejidad, la interrelación, la transdisciplinariedad y la temporalidad de la verdad campean en nuestras aulas ávidas de construcción de nuevos conocimientos, a partir del reconocimiento de las diferentes formas de producirlo, lo que implica otorgar un espacio al pluralismo metodológico, a la formación integral, a la autonomía intelectual y a la ruptura epistemológica.

¿Cómo se presenta la Formación Universitaria?

Además de los presupuestos anteriores, hoy por hoy, hay un deseo de plantear una manera diversa de interpretar el mundo y por ende, de dilucidar el sentido de la formación universitaria, haciéndola más tolerante y menos imperativa, donde la diversidad, y la virtualidad tengan cabida en escenarios de aprendizajes integrados, dialógicos y múltiples, impregnados por modos emergentes de subjetividad donde es necesario abrir un gran espacio a la posibilidad de desarrollar el potencial humano, con mayor sensibilidad.

Para ello, se hace necesario comprender el discurso de las competencias, tema bastante trabajado en las instituciones de educación superior, como un escenario para promover la inclusión y no la exclusión con un sentido diferente de reconocer el yo, con responsabilidad ciudadana, así como la

interrelación entre grupos, donde la educación globalizada y planetaria, parecen estar a la vuelta de la esquina, para impulsar la promoción del potencial humano con respeto a las diferencias, a la dignidad y a la vida pública, mediante el reconocimiento de la necesidad de concretar encuentros epistémicos sin límites, ni fronteras ideológicas, políticas, sociales, culturales o históricas que permitan asumir hoy las competencias con criterios racionales propuestos no por aquellos filósofos …"nuestros que no salen de Grecia, o no pasan de Kant"… y poco aportan al debate y a la discusión …"de los inmensos problemas que nos aquejan y que están ayunos de intelectualidad"… Santa Daria (1997, p. 107).

Para ello, se hace necesario revisar las implicaciones del enfoque basado en competencias en la práctica universitaria, el cual se presentó como desarticulado y con poca pertinencia social, pero requerido para la consolidación de los perfiles profesionales, igualmente, para comprender que el desarrollo de las actitudes se aseguran más en las estrategias que en los contenidos fragmentados, organizados y estructurados en currículos como sinónimos de planes de estudios, negando la posibilidad cierta de la integración de los saberes, lo cual implica comprender la formación universitaria como verdadera praxis política, como ambiente privilegiado para la deliberación y la argumentación fundamentales para la transformación.

También se activa la propuesta de Oraison y Ruiz (2006), relacionada con la creación de espacios de participación genuina y voluntaria en las instituciones de educación superior en América Latina, la cual está plena de modelos tradicionales de formación que si bien son efectivos pudieran ser mejores, si los actores corresponsables de la formación, levantaran la mirada y se dieran cuenta de que no hay actores de reparto, que todos somos actores principales, en la construcción de ciudadanía, donde no solo se describe lo que hay sino que es necesario producir prescripciones de lo que debería hacerse, que entre otras cosas, está la necesidad de buscar las finalidades y adoptarlas, comenzando a crear la noción de que un cierto estado de cosas es deseable, lo que supone evidencia empírica y juicio valorativo con criterios asertivos, para descubrir una aproximación

más compleja a la formación, porque se empezaría a visualizar cómo es que las competencias son un todo y no pueden ser analizadas a partir de incógnitas apropiadas para analizar sus componentes.

¿Cómo asumir las competencias y el currículo para la formación universitaria?

En primera instancia, el currículo se asumió como un proyecto global, institucional, complejo, social y espacio público, interdisciplinario, integral y complejo Galvis, Fernández y Valdivieso (2007), que suponía reformular las prácticas educativas y pedagógicas, apoyado en la investigación para la incorporación de innovaciones en la formación de ciudadanos competentes.

Ulteriormente, Fernández (2008), profundiza en esta discusión en la dinámica universitaria y socializa la visión compleja del currículo, que trasciende lo instrumental y se apropia de lo teórico derivado de la problematización del enunciado temático inicial en el contexto, el cual al ser desigual, en cada institución, Zemelman (2006),

…"le da un contenido diferente al enunciado temático" (p.118), por lo que no se podía teorizar desde el enunciado inicial, pues se convirtió en un enunciado altamente polisémico que dejaba por fuera el contexto.

La concepción de Currículo como "espacio público", se construyó en forma racional y autónoma, preparando a los actores, desde su cimentación, para el cambio en las dimensiones personal y social, tomando en cuenta no solo creencias, costumbres, tradiciones, conocimientos, sentimientos, habilidades y emociones, sino también, las exigencias éticas y la voluntad de dichos actores, para asumir la transformación de la realidad desde las propias experiencias, recuperando de esta manera las exigencias de la especificidad y la pluralidad de relaciones contextuales, en las cuales emerge el enfoque de las competencias como paradigma curricular.

Por otro lado, el quehacer contextual, pedagógico y didáctico, haya su legitimidad igualmente en los fundamentos de la teorización curricular,

desde allí da sentido a la realidad, creando espacios para su comprensión y para la creación de modos de actuar sobre ella, relacionando procedimientos con finalidades, promoviendo la reflexión constante y reconociendo la naturaleza política de la educación, al interpretarla y darle sentido a la promoción del desarrollo del potencial humano.

Desde esta perspectiva, es ineludible la reinterpretación del sentido y el significado de las competencias en el tejido de la formación universitaria, para dar significado a la realidad, al orientar en el establecimiento de relaciones flexibles, dinámicas y dialécticas entre los fines de la educación, los docentes, los estudiantes y la formación, asumiendo la formación como un proceso integral de verse a sí mismo, y al otro, como un ser de posibilidades que crea sus propios escenarios y condiciones transformadoras, viendo la formación como finalidad en sí misma, convivencialidad y con una profunda carga afectiva, como diría Martínez (2005), pues, a nuevos saberes, nuevos deseos.

¿Cómo asumir la Pedagogía, en el contexto curricular?

Es innegable que sólo una revisión crítica y constante de los paradigmas epistemológicos, orientados a la visualización de la pedagogía más allá de la lógica lineal aplicada al hecho educativo, logra aportes significativos en el campo de la pedagogía en particular y de la educación en general; al respecto, Guzmán (2008), afirma que "la ciencia y la política en la modernidad, han dejado de ser verificacionistas y han pautado en su conducta como regla general el hecho de la crisis permanente de los paradigmas" (p. 47); esto implicaría según Guzmán, desde luego los paradigmas educativos.

En la actualidad, la racionalidad teórica predomina en la acción pedagógica transformadora de vida universitaria en sus funciones sustantivas, expresadas en el currículo como rector del quehacer universitario, inspirada en la libertad y en la libre escogencia intencional de la certidumbre o la incertidumbre, dificultando en muchos, la

posibilidad de hablar de transformación, cuando la historia curricular de la Universidad y particularmente en este caso, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, parece recobrar vida, personificada en la representatividad de los que creen conocer las aspiraciones de los actores en materia de docencia, investigación y formación permanente, presagiando el comportamiento racionalizador del desarrollo curricular con solvencia moral y diferenciada en y desde el saber pedagógico.

Por otro lado, desde las anteriores premisas, se puede afirmar que el proceso de transformación académica que viven las universidades, con énfasis en lo curricular, se legitima a través de la concurrencia o la participación de la mayoría de los actores en dicho proceso, tomando en consideración la estrecha relación que existe entre el Estado, la sociedad y la educación que se pretende desarrollar para el logro de los fines propuestos, caracterizado por una cultura curricular del deber, para mantener vigentes los límites del derecho a participar del proceso de construcción del saber pedagógico, didáctico y curricular, con autonomía personal, solo posible dentro de un proyecto social, como lo indica Marina (2000), que permita …"comprender bien la relación entre individualismo y comunidad, entre independencia y solidaridad"…, (p.227), entre saber docente y saber pedagógico.

Así mismo, el análisis de las universidades en materia pedagógica, didáctica y curricular y en especial, de las encargadas de la formación docente, revela que las mismas se encuentran inmersas en un debate teórico fundamental de los fines de la educación, expresados en una nueva concepción del ser, la escuela, la sociedad y el saber pedagógico. Impregnadas de categorías situacionales y contextuales que las orientan hacia la concreción de un propósito, cuyo beneficio debe ser buscado deliberada e intencionalmente, Fernández, (2010). Otros autores como Calzadilla (2000), hacen énfasis en el uso de la autonomía universitaria, entendida como: "la responsabilidad y el derecho que tiene la universidad de gobernarse a sí misma, con el objetivo de garantizar su existencia institucional y en el cumplimiento de sus funciones específicas" (p. 90), aspecto que convierte a las misma a dicha autonomía, en un asunto de interés filosófico, al encontrarse inmerso en el disfrute del conocer.

Parafraseando la idea de Marina (2000, sobre que …"la libertad no es espontaneidad, sino acción guiada por valores pensados" (p. 222), se hace importante seguir reflexionando sobre el tema de las exigencias curriculares puestas en práctica en la acción pedagógica, las cuales deben estar orientadas a la transformación de la universidad actual, concentradas en aspectos tales como: (a) la importancia de reflexionar antes de tomar cualquier decisión, (b) el hecho de abordar la realidad con creatividad, (c) la necesidad de asumir el compromiso como concreción de la voluntad para hacer las cosas, y (d) la urgencia de aplicar las anteriores al proceso mismo de cambios, que den respuesta a los requerimientos existentes.

Desde esta perspectiva, afrontar los desafíos educativos asociados a la transformación universitaria a partir de la acción curricular, ayudaría a promover la formación permanente, ya que pasaría por revisar las dimensiones cognitivas, socioafectivas y prácticas presentes en ella, así como las tendencias curriculares, didácticas y pedagógicas contemporáneas, las cuales se exponen, para identificar su alcance y expansión con visión innovadora, derivada de la puesta en práctica de una serie de ideas creadoras y transformadoras de la realidad, llamadas innovación, De Zubiría, (2006); lo anterior implica el asumirlas como potenciadoras de la sociedad del aprendizaje para poder comprender lo que pasa en el contexto, con el fin de someter la inteligencia humana o revelarla, por lo que se comparte con Marina (2000), que es el aprendizaje la …"condición indispensable para nuestra autonomía personal" (p. 30).

De esta manera, se concluye que las posibilidades de transformar la realidad curricular que enfrentan las instituciones universitarias, las cuales se configuran en el aprendizaje de una cultura de fines, las mismas que dan cuenta de su verdadera acción creadora y transformadora, apoyada en la docencia, la investigación y las tecnologías de la información y la comunicación que permitan nutrir la acción docente, para generar nuevos escenarios de confrontación con la teoría y la praxis, promovidas desde los espacios de discusión democrática y dialógica, los mismos que facilitan la comprensión didáctica y contextual del currículo como "espacio público".

Desde esta cultura de fines, es posible generar: (a) una acción impulsora de estrategias de integración curricular inter, intra y extra universitaria, con sentido ético y (b) direccionar su propia dinámica pedagógica desde la idea del derecho a ella hasta la idea del deber hacia ella, dando a la extensión, la posibilidad de convertirse en una función dialógica y bidireccional que fortalezca la posibilidad real de mantener un currículo desterritorializado, abierto, permeable, autor regulable, armónico y democrático, tomando en cuenta las categorías emergentes que integran la vasta información derivada de este estudio, tales como:

(a) tendencias pedagógicas, (b) innovaciones curriculares, (c) adopción de innovaciones, (d) investigación, y (e) gestión ético curricular, categorías que al emerger, exigen un tratamiento especial, a los fines de continuar con la comprensión didáctica y contextual de Currículo como Espacio Público.

CAPÍTULO IX

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS E INNOVACIONES CURRICULARES EN LA COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO.

...“no en el tiempo de los héroes *que después recogen los historiadores, sino en los micro espacios de la cotidianeidad que hace de la historia de un país una gran incógnita”.*

Zemelman (2006:47).

En el contexto de la discusión académica propia de las Instituciones de educación superior, en especial desde el ámbito universitario, uno de los aspectos más importantes lo constituye el tema de la transformación curricular y la comprensión didáctica y contextual del currículo. Muchas de las propuestas, se generan gracias a la acción investigativa desarrollada en las estructuras del mismo ente universitario, a tal punto que muchas de ellas llegan a transformarse en auténticas transformaciones innovativas que lideran cambios tanto en la dinámica institucional como en el medio externo.

Concretamente, haciendo referencia a las instituciones universitarias y tomando como ejemplo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), de Caracas (Venezuela), existe una tendencia particular de innovar , la cual se convierte en el impulso necesario para inspirar cualquier cambio: se trata de nueva condición educativa de saber-hacer que complementa, refuerza o modifica un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente, por lo que no tienen tradición ni posicionamiento, es más un proyecto a largo plazo que una realidad inmediata, Fernández (2013).

Por otro lado, debido a que hay un especial énfasis en la investigación prospectiva, sectorizada en grupos y que se mantiene bajo la construcción del sustento teórico y la validación práctica en la UPEL, su mismo contexto socio-histórico, establece la ruta de sentidos y significados, así como sus tendencias innovativas, las mismas que pretenden desarrollar desde su comunidad académica, incluyendo las tendencias pedagógicas y las innovaciones curriculares.

Lo anterior, implica que la adopción de innovaciones curriculares apoyadas en las tendencias pedagógicas, puede ser la vía para promover cambios significativos en la dinámica universitaria, la misma que se asume intencionadamente, para dar diferentes respuestas a la formación de ciudadanos, profesionales e investigadores conscientes, reflexivos y responsables de sus actos; igualmente, de personas participativas, amparadas bajo el signo de la libertad física, moral y política, con competencias para valorar el pluralismo personal y social presente en la sociedad, a partir de los diferentes planteamientos éticos que le sirven de base.

En el caso particular de la UPEL, así como de otras instituciones universitarias, lo expresado anteriormente, significa que podrán moverse continuamente en el ámbito de la transformación de sí mismas y de la sociedad, para enfrentar con equidad y justicia las demandas sociales, respetando las diferencias entre los pueblos, dando el debido reconocimiento de la cultura propia y un uso adecuado de las demás, para el enriquecimiento de cada pueblo; así lo expresaron Tunnerman, Cabero y Flores (2002), en la V Reunión de Currículo, celebrada en la Universidad Central de Venezuela, procurando responder a la exigencia ética hecha a las instituciones de educación universitaria de transformarse y modernizarse en vez de reformarse.

De lo anterior se deduce, la urgencia de lograr que la investigación pedagógica que se lleva a cabo en las instituciones universitarias, impacte significativamente al currículo, por cuanto, las producciones investigativas, han de nutrir las innovaciones y los avances curriculares que día a día surgen, casi espontáneamente, como consecuencia de la dinámica social, económica, política y cultural que impregna el panorama actual, el cual está impregnado de retos, desafíos y de grandes cambios a todo nivel.

Se espera que muchas investigaciones valiosas, generen importantes innovaciones curriculares, pues según estudios realizados al respecto, algunas no han sido utilizadas eficientemente en la optimización del currículo; es más, se desearía que se asumiese con responsabilidad por parte de los protagonistas del ámbito universitario, los procesos de transformación curricular, de manera creativa e innovadora, lo que obliga

a repensar el papel de la investigación y de los investigadores, muchos de ellos con mentalidad tradicional, que creen poseer licencia para el resguardo absoluto de la verdad, bajo la premisa de contar con una cultura investigativa de élite, no dispuesta al servicio de los mismos agentes y actores del proceso formativo.

En este sentido, tomando las ideas de Becerra (2004), la sistematización de la investigación como actividad prospectiva y sistemática de descubrimiento, construcción, creación, desarrollo y aplicación de conocimientos, fundamentalmente pedagógicos, se cristalizan cuando se expresan en un saber curricular estremecedor de la transformación universitaria y por ende, de la transformación curricular.

Así se tiene que la construcción del saber pedagógico cumple un papel fundamental en este proceso, al contribuir con la posibilidad real de emprender un nuevo sendero de aportes y de significados para la formación de ciudadanos profesionales e investigadores (de la docencia y áreas afines), que desde la integración universitaria, expresada a través del proyecto curricular institucional, social y público, marque la ruta de desarrollo profesional que otorga identidad y autonomía al profesional que se desea formar.

El origen del saber pedagógico según Marina (2000), está en la acción reflexiva que desarrolla el docente respecto a su práctica, …"ninguna actividad mental se realiza en el aire, fuera de un entorno, de una situación, de una cultura, de un contexto"… (p.227), comprender la realidad educativa pasa por investigar a los actores y a sus percepciones, así que ante esta realidad, es de vital importancia elegir libre y responsablemente el contexto en el que se desea formar, como una estrategia para una formación permanente de calidad, creando las condiciones necesarias para que cada persona pueda realizar la elección libre y lúcida de sus modelos y aspiraciones, como en algún momento lo indicara Buxarrais (2000), al referirse al tema educativo y valorativo.

En cuanto al tema de las innovaciones curriculares, se considera que las mismas deben ser pensadas en y desde el escenario universitario, procurando construir sinergias entre sus actores de manera racional y autónoma, al prepararlos para el cambio, tomando en cuenta las dimensiones humanas, tal como afirman De La Torre y Barrios (2000), esto implicaría tener presente: "conocimientos, sentimientos y actitudes, habilidades y voluntad o empeño en la realización de las tareas" (p.7), procurando así, una asimilación oportuna de las ideas transformadoras como resultado de las innovaciones propuestas y negociadas con los actores, a través de: (a) la libertad para hacer y decir, (b) el diálogo para promover el consenso, el respeto por las ideas de los demás, aunque no se compartan y la responsabilidad para asumir las consecuencias de lo que se hace o se dice, como dimensiones éticas fundamentales, que en palabras de Díaz (2004), y Fernández (2005), orientan hacia el estudio del currículo y el diseño curricular.

Igualmente, es importante recalcar que la innovación curricular, no es "la innovación en sí", sino su significación en la planificación, administración, desarrollo y/o diseño curricular, como aspecto esencial en la formación de talentos para el sector educativo y en especial en las instituciones universitarias, donde la innovación se promueve desde el proceso mismo de gestión ético curricular, al promover y estimular el desarrollo del currículo. Requiriendo para ello del aporte de la actividad investigativa en el área pedagógica, que si se hace, pero no se sistematiza, ni se concreta durante el desarrollo del proceso formativo, ni en el diseño de estrategias formativas de comunicación, difusión y aplicación, las mismas que pueden impactar significativamente a las instituciones universitarias y a su entorno.

La formación universitaria y particularmente la formación docente, supone un proceso reflexivo, dinámico, flexible, permanente y continuo Díaz (2004), Tomlinson (2001) y Fernández (2013), en el cual se construyen los espacios democráticos (abiertos y libres), para la reflexión no sólo de lo que acontece a nivel nacional o internacional, sino también, de lo que ocurre en cualquier escenario de aprendizaje, en el que el mundo de la información se apropia cada vez más del pensamiento, la realidad se convierte en realidad virtual y la acción política se reduce a dar opiniones,

es preciso retomar el rumbo como lo advierte Marina (2000): la realidad es algo más que información y vivir es algo más que opinar, es actuar en consecuencia, por lo que se puede afirmar que la autonomía deseada, solo se construye con un actor presente en la realidad real, que aprende lo que necesita para identificar, describir, interpretar y comprender la realidad a transformar.

De allí que toda pedagogía a emplear para transformar las situaciones y oportunidades que se presenten, involucra en ello, todo un potencial para percibir ideas, métodos, estrategias y bitácoras diferentes de aproximación a la realidad, con el pleno conocimiento de las implicaciones éticas implícitas en cada acción, ya que no existen pedagogías neutras, todo depende del tipo de ciudadano que se quiera formar como lo señala De Zubiría (2006).

Por lo que se puede afirmar que la legitimidad y validez de la innovación curricular tiene su contexto en el quehacer pedagógico como realidad dada y cuya concreción inmediata se traduce en un acto didáctico como totalidad social, como espacio en el cual se concretan las formas de comprender la realidad y los modos de actuar sobre ella para transformarla, a partir de su concepción dinámica, compleja y cambiante.

Ante esta realidad, el innovador curricular tiene que asumir postura ante el currículo, delimitando propósitos, ejes y estructura, y en cuanto a la influencia que ejerce en la transformación curricular, por lo tanto, tiene que preguntarse por el valor educativo que aporta y por la legitimidad de la influencia que ejerce en la resolución de problemas educativos más que en su disolución, como lo apunta Moore (1994).

En este sentido, las innovaciones curriculares deben constituirse en una verdadera relación entre los procedimientos y las finalidades de la educación y de la formación, y en especial si se trata de la formación docente como es el caso de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la cual debe mantener constantemente una reflexión en torno a ello, con la intención de contribuir a la formulación de premisas vinculadas a los principios y lineamientos de la política de formación docente del

Estado, las políticas de docencia institucional, los propósitos del currículo y el perfil del egresado que se aspira, contribuyendo así, a dar respuestas a interrogantes tales como:

¿Cuál es el docente que queremos y necesitamos?, ¿Cómo debemos formar al docente que queremos y necesitamos?, ¿Cuáles son los valores que debemos difundir en la formación docente?, ¿Cómo lograr la articulación y la integración curricular?, ¿Qué competencias debe poseer el docente?, entre otras.

Comprender esta preocupación por la innovación y la sistematización de la investigación y su impacto en el currículo, como vía para la integración, es ocuparse realmente de buscar el verdadero sentido de la integración y de la innovación, sin descuidar lo que Guzmán (2004), señala de forma muy clara, al afirmar que "Los grandes sistemas del pensamiento buscaron elaborar una gramática filosófica que le confiriera sentido a la realidad"… (p.80) y quizás ahora también lo estemos haciendo, es decir, darle sentido ético y direccionalidad al hecho educativo como hecho moral, al asumir la formación profesional como fuente de saber pedagógico donde el derecho a formarse, propio de la modernidad da paso al deber de formarse como requerimiento de la postmodernidad.

Asumir la pedagogía desde la posibilidad de libertad de la conciencia, en una dualidad entre lo que le corresponde por derecho y el compromiso que le asiste por deber, que a los ojos de muchos, como lo señala Marina (2000), solo se comprende ontológicamente, cuando se asume que los derechos son primero que los deberes, entendiéndose estos como el

…"fruto de la reflexión del hombre que piensa en los derechos" (p. 246), de allí que sea necesario afirmar que no solo es importante garantizar y proteger los derechos como propiedad de las personas, sino también, clarificar los deberes asociados a ellos, que obligan a actuar en una determinada dirección, con voluntad y compromiso.

Así la pedagogía como actividad creadora e indispensable, en la formación universitaria, continua y permanente, tiene que moverse en y desde la comprensión de que los deberes no son sumisión a algo, sino, libertad para asumir compromisos, que exigen de todos, una verdadera responsabilidad con la formación individual y colectiva, del ciudadano que se necesita.

Todo ello, visualizado en una nueva concepción del currículo como un espacio público, de construcción social, expresado en el diseño curricular como un proyecto institucional, interdisciplinario, de construcción y deconstrucción explícitamente orientado por las políticas del Estado y dirigido hacia la participación como hecho fundamental de la acción educativa; cuyos principios deben orientar como ya se ha indicado, hacia

¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? ¿Con qué enseñar? Y ¿Para qué enseñar?, en escenarios de aprendizaje libres y responsables, justos y equitativos, que vayan más allá de promover la igualdad de oportunidades, para trascender a la igualdad de condiciones.

Lo expresado tiene el propósito de esclarecer la praxis pedagógica en cuanto a los compromisos que se asumen frente a las innovaciones curriculares, formulando interrogantes tales como: ¿Qué planificar en el contexto curricular?, ¿Cómo administrar el Currículo?, ¿Cómo lograr el desarrollo curricular?, ¿Cómo diseñar el Currículo con articulación vertical y horizontal y ¿Cómo hacer evaluación curricular para lograr la autorrealización de las instituciones educativas y en consecuencia de los actores sociales que las integran, a los fines de precisar cuáles son los indicadores éticos a considerar, a la hora de adoptar una innovación curricular, con miras a optimizar el acto educativo.

Tendencias Pedagógicas y Adopción de Innovaciones Curriculares.

Mientras que la realidad pedagógica se encuentra intentando recuperar su trascendencia y se libera de prohibiciones que la llevan a buscar en el pasado lo que se desea para el futuro, la innovación curricular aparece como

una forma de replantear las estrategias de aprendizaje y de enseñanza, la cual se inicia con una clara visión del ser humano, de la formación del talento humano y del desarrollo de las capacidades humanas, de cara a los desafíos de la agenda 2030, al sostenimiento de la calidad y a lo previsto en los objetivos de desarrollo sostenible.

Para que así, pueda reconocer el uso que él puede hacer de sus capacidades, utilizando la razón en tres dimensiones: (a) la conciencia ingenua (sólo se conforman con lo que ven, oyen y sienten), (b) conciencia mágica (busca explicaciones alejadas de la realidad) y (c) la conciencia crítica (presenta objetivamente los pro, los contra y las consecuencias de las situaciones). Con la finalidad de favorecer el proceso de descubrirnos como seres dignos y provistos de derechos que nos hacen reflexionar en torno a las diferencias individuales reconocidas socialmente y de interés particular en el ámbito curricular, pues el hecho de hacer diseño curricular, hace que emerjan las dimensiones humanas que se definen en el currículo, para ser respetadas profundamente en la incorporación y adopción de innovaciones.

El repertorio de innovaciones curriculares de cara a las tendencias pedagógicas por muy variado que sea, debe verse de acuerdo al significado que se le haya dado en tres dimensiones, a saber: (a) el significado ético, orientado por la reflexión en cuanto a la existencia misma del ser, en el medio social, sus reglas y normas de funcionamiento, (b) el significado jurídico vinculado a la normativa legal, iniciada a partir de la declaración de los derechos del hombre y del ciudadano en 1789 y (c) el significado político enmarcado en el sentido democrático como espacio de vida para la realización de la propia identidad, tomando en consideración el entorno, el saber, el acervo cultural y la historicidad, a partir de la cual se mueven los derechos y los deberes de los ciudadanos por una pedagogía de los deberes más que por una restringida pedagogía de los derechos.

Otro aspecto importante que debe ser mencionado al referirse a la adopción de innovaciones curriculares, es la necesidad de reconocer la naturaleza política de la innovación en función del papel que debe desempeñar en la dinámica de las tendencias pedagógicas, presentes en el

contexto de la transformación universitaria a la cual se ha hecho referencia anteriormente, ¿Qué función está cumpliendo?, ¿Al servicio de qué intereses está actuando y ¿Cómo hacer para que se convierta en un espacio para la libertad, la autonomía, la justicia y la responsabilidad.

Sin dejar de comprender que el cambio en la naturaleza política de la innovación, no se puede dar sin un cambio de actitud en el plano ético de los actores, razón por la cual es necesario, redefinir el sentido y la identidad de la innovación, repensando sus prácticas desde la formación integral y permanente de un ciudadano, profesional e investigador, con pensamiento y capacidades físicas, emocionales, sociales, éticas e intelectuales.

Realmente, lo que se propone al socializar una innovación impregnada por una tendencia pedagógica, es apreciar la textura de una formación integral de aprender a saber-hacer a través de la innovación como una manera de mejorar la praxis pedagógica y en consecuencia, la acción docente dentro y fuera del aula, como la concibe De la Torre (2000),

..."Hablar de innovación es hablar de formación en actitudes, destrezas y hábitos, manejar estrategias, prever y superar resistencias, conocer procesos, afrontar conflictos, crear climas constructivos"..., (p.10) y de alguna manera, actuar en correspondencia con lo que se planifica, organiza y administra en el acontecer de la realidad educativa de cada centro o espacio destinado a la labor docente.

Tendencias Pedagógicas, Investigación e Innovación Curricular.

Es bien sabido que la reivindicación de una pedagogía de deberes combinada a una pedagogía de derechos y posibilitada por la investigación como acción humanizadora, es una forma de configuración de las innovaciones curriculares que se pretendan desarrollar o adoptar como vía para la transformación de las instituciones universitarias. Con énfasis en la sistematización de la investigación, es posible liberar los escenarios de

aprendizaje de las severas críticas a las cuales son sometidos constantemente, cuando se presume que las innovaciones propuestas carecen de supuestos teóricos, sólo posibles en y desde la investigación.

Los discursos de la pedagogía se reivindican en y desde la investigación pedagógica, por ello, es prudente refrescar algunas de las características esenciales de la investigación expuestas por Contreras (1999), y por Brubacher (2000), aplicables a este tipo de investigación, para comprender la estructura de este campo disciplinar, las innovaciones que se espera adoptar, las competencias que se aspira desarrollar, los propósitos que se persiguen y los fines de la educación venezolana, capaz de crear nuevas posibilidades, señalando que:

1. Es prioritario develar el grado de interés y de compromiso que tienen los actores sociales vinculados a la pedagogía y a la innovación por lo que de acuerdo a Contreras (1999) "La investigación debe dirigirse a favorecer la transformación de la enseñanza mediante la realización en la práctica de valores educativos"... (p. 459), que orienten el quehacer pedagógico en el contexto de la transformación e integración universitaria a través del Currículo como Espacio Público, que representa los fines de la formación, hasta convertirse en un verdadero proyecto institucional e innovador que propicie la participación de todos los actores, asumiendo la pedagogía como visión amplia sobre la comprensión de la formación humana y a la vez, como síntesis que decanta los criterios que la incluyen, tomando en cuenta los aspectos filosóficos enmarcados en lo ontológico, axiológico, teleológico, y epistemológico, así como la didáctica y las leyes establecidas.

2. Según afirma Contreras (1999), "la investigación educativa debe adoptar una posición que reconozca el espacio social y político de la educación" (p. 460), esta afirmación implica la importancia que debe tener el lograr evidenciar la interacción que compromete al acto pedagógico con la mejora de la realidad social y educativa, mediante el ejercicio constante de la reflexión, como aproximación a los fines, mediante la producción de argumentos racionales que

ayuden en la fundamentación de cualquier propuesta o innovación curricular, como resultado de la aplicación de un protocolo de investigación en materia de formación que se incline hacia la transformación universitaria, con carácter innovador, de allí que la reflexión pedagógica aumente al concretar la participación, el pluralismo y la diversidad, construida desde espacios de aprendizajes reflexivos y autorreflexivos que promuevan las formas de acceder a los saberes pedagógicos y aumenten la posibilidad de reorientar y dar sentido al hecho educativo.

3. Por otro lado Contreras (1999), hace énfasis en que la investigación requiere una transformación de las relaciones de poder hasta ahora instaladas entre el investigador y quien pone en práctica los resultados de ella; tomando en cuenta las implicaciones metodológicas, así lo afirma el autor: "Por eso es algo más que optar entre métodos cualitativos y cuantitativos. Es plantearse los procedimientos y contextos adecuados para negociar los problemas en los que investigar, las formas de colaboración… y la manera de conducir el quehacer pedagógico. Es una instancia en la cual no queremos aceptar ninguna de las posibles opciones" (pág. 46). Dichas afirmaciones de Contreras, llevarían a pensar que estamos en un verdadero dilema frente a la transformación de las relaciones de poder que implica el quehacer investigativo en el tema de innovación curricular y pedagogía.

4. De igual manera, y siguiendo al autor antes citado, la relación entre pedagogía, investigación e innovación curricular, como inicio de una acción creadora, no debe organizarse sobre la base de la relación entre experto y asesorados, ya que: "la investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público" (p. 462). Esto implicaría una consideración del ciudadano, profesional e investigador de la docencia y áreas afines como ser comprometido, justo y libre al cual hay que formar para promover la valoración de su propio comportamiento y el ajeno, difundido y divulgado mediante ideas claras y transformadoras de la realidad.

Así mismo, se hace necesario reivindicar el saber pedagógico y curricular, a los fines de promover la autonomía y la identidad individual y colectiva de todos los actores, pues le corresponde a la pedagogía reflexionar el hecho educativo como realidad compleja que no puede ser cambiada a voluntad, favoreciendo así la comprensión didáctica del Currículo como Espacio Público.

5. Por otra parte, Brubacher (2000), con respecto a la dimensión ética de la investigación, afirma que la: ”educación es un quehacer intrínsecamente ético” (p. 155), valdría afirmar que la investigación tiene que hacer un esfuerzo por impactar al currículo y contribuir con la formación de un ciudadano, profesional e investigador comprometido, justo equitativo, democrático y solidario, que además, posea un gran dominio de su campo teórico, con conocimientos pedagógicos y manejo de las tecnologías adecuadas para su praxis, que tome decisiones éticas, argumentadas y fundamentadas a partir de su reflexión.

No menos importante es mencionar que la sistematización de la investigación en las instituciones universitarias puede contribuir con este requerimiento, aportando ideas para enfrentar los retos y desafíos de la formación del ciudadano, profesional e investigador, especialmente del docente universitario desde las circunstancias en los cuales, es urgente: la producción investigativa para la producción y gestión del conocimiento, (b) el desarrollo de una cultura investigativa y curricular que mantenga actualizado el proceso formativo, (c) la promoción de la comprensión de la lectura para optimizar la formación, (d) la usabilidad de las tecnologías, (e) el desarrollo de las competencias en diferentes ámbitos; comunicativas, digitales, tecnológicas, éticas entre otras, (e) la promoción de valores tales como: autonomía, solidaridad, tolerancia, respeto, libertad y responsabilidad, con la finalidad de dar una respuesta a la impunidad curricular que ha reinado en los diferentes procesos orientadores del cambio curricular, generador de faltas que afectan notablemente a los actores del proceso en su tránsito por la ruta de la formación.

Dado que la formación docente centrada en la información entró en crisis, y los deseos por transformar lo que existe se orienta hacia el progreso social y cultural, es prioritario identificar la existencia de intentos disimulados por consagrar o reproducir lo existente Escudero (2002), sin ir más allá de los cambios lingüísticos, que contribuyen con el solapamiento de una impunidad curricular traducida en ausencia de responsables ante el incumplimiento de lo previsto en el cuerpo normativo vigente para el momento de llevar a concreción la transformación Curricular de instituciones universitarias.

Tendencias Pedagógicas y Gestión Ético Curricular.

Si se parte de la idea central de que repensar la pedagogía a partir de un nuevo estilo de pensamiento y de la importancia de la sistematización de la investigación ante la impunidad curricular y su impacto en la transformación universitaria, se puede afirmar que en ello, confluyen aspectos tales como: (a) desarrollo humano y social, (b) contextualización social, económica, cultural y política, (c) búsqueda de modelos de desarrollo curricular adecuados a los nuevos tiempos, (d) formulación de políticas educativas, (e) concepción del currículo como un espacio público institucional que sirva de referente a la investigación, (f) diseño curricular como proyecto creativo y (g) evaluación como un proceso integral, reflexivo, multirreferencial y evolutivo, que permita ver a las instituciones universitarias con sus características propias.

Es justamente desde las anteriores premisas que se complementa la construcción de los criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, desde una visión curricular innovadora, que implica deliberar bien en y desde las tendencias pedagógicas contemporáneas, tomar decisiones justas y prudentes y conducir responsablemente el proceso, de forjar nuevos conceptos y retomar los tradicionales para consolidar el pensamiento y las percepciones que se tienen de la realidad curricular, con el propósito de brindar la oportunidad de asumir posturas con claridad conceptual y creatividad. Todo ello a

partir de la organización de distintas categorías asociadas a las tendencias pedagógicas que las contienen: aprendizaje, enseñanza, estrategias, didáctica y evaluación, tales como:

1. **Pedagogía de los Derechos:** Donde el derecho se convierte en la facultad moral del orbe ético. (poder realizar acciones y poder exigir que las realicen otros), o la vía para que las legislaciones se muevan, entendiendo el derecho como la facultad moral que cada uno tiene respecto de las cosas que son suyas o de las cosas que le son debidas (benefician, protegen o aumentan la capacidad de actuar), ayudan a la interrelación e integración en un sistema de reciprocidades. Los derechos no son algo natural, sino una construcción humana, de la inteligencia. Son un poder de actuar, de disponer y pasan por el reconocimiento activo de la comunidad para existir. Son realidades mancomunadas, como expresión de inteligencia compartida y los deberes como una obligación, un vínculo que exige obrar de una determinada manera, por voluntad, (meta elegida), por una orden (sumisión) o por un compromiso (promesa o contrato).

2. **Pedagogía de la Ternura: Restrepo (1995).** Debe ser trabajada desde la transdisciplinariedad, e implica estar cara a cara, uno frente al otro, manejar simultáneamente cercanía y distancia, espacio común pero domino propio, regida por la razón comunicativa descrita por Foucault, orientadora de los destinos sociales y guía del discurso educativo que expresa claramente el reconocimiento por el otro, al valorar el lenguaje y la construcción de relaciones.

3. **Pedagogía del Amor Lidia Turner:** Tiene como cimientos las ideas educativas de José Martí, plantea el redescubrimiento de lo mejor de las concepciones contemporáneas y recrea la idea de que es al niño a quien hay que enseñar a pensar, a descubrir el conocimiento, a que participe de su propio aprendizaje, a expresarse adecuadamente, a crear relaciones de ayuda y densas, promoviendo la reflexión, la coherencia, lo participativo y lo público.

4. **Pedagogía de la Diferencia Paulo Freire:** Respeto y tolerancia a las diferencias sin ser convertidas en características individuales, derivadas de las relaciones de poder y del saber, el "diferente" es siempre el otro, si pensar en el deber ser como lo único y verdadero, se rescata la visión del ES y del derecho a ser diferente.

5. **Pedagogía para la formación de la identidad**: Implica realizar acciones filosóficas para promover el conocimiento de sí mismo y del otro, respetando la condición individual de cada actor, creencias, tradiciones, costumbre, intereses, placeres, entre otros., que permitan potenciar una lectura interpretativa, ideológica y política de la realidad.

6. **Pedagogía Dialogante Julián de Zubiría:** Implica comprender el aprendizaje y el desarrollo como procesos que se realizan por niveles de complejidad crecientes, para promover el autoconocimiento en actuaciones bidireccionales, de responsabilidades compartidas.

7. **Pedagogía de los Deberes** derivada de los requerimientos actuales de la sociedad que al decir de Marina (2000), no ha refrescado la acción pedagógica de los deberes por considerar en primera instancia a la pedagogía de los derechos, vistos como…"una propiedad de la persona humana, innata, imprescindible, natural" (p. 251), lo que configura al Estado como el que debe a cada ciudadano, es el gran deudor, pero a la vez es el gran acreedor, pues tiene que exigir a todos para pagar a todos. Así, la pedagogía del deber se asume como constructiva, y orientadora de la deuda pendiente por encontrarnos en el "orbe de los derechos" (Marina, (p. 255).

Aproximación Conclusiva

Algunas de las conclusiones que se pueden extraer de este capítulo, van direccionadas a afirmar que para lograr un cambio efectivo en el campo de las innovaciones curriculares e investigativas en particular y educativas en general, es necesario poder construir una teoría de la educación, en

forma global, que suministre ideas y lineamientos para mejorar la práctica educativa a través de la investigación, que al decir de Elliott (1995) podrá asumirse como investigación acción, por ejemplo, a partir de la cual el ciudadano, profesional e investigador de la docencia, pueda generar un acercamiento continuo y efectivo entre la universidad y la comunidad local. Igualmente, se enumerarán otras conclusiones de este apartado:

1. Se hace necesario producir innovaciones educativas en todos los escenarios, que produzcan mejoras sustantivas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano, considerando tiempo, espacio, criterios, principios y lineamientos.

2. Es importante contextualizar tanto las finalidades, ¿para qué formar?, como los contenidos, ¿qué enseñar?, dando así respuesta a la tendencia de formar un ciudadano, profesional, e investigador de la docencia Fernández, (2005), más tolerante, más profesional y más competente como lo comparte Polo (2006), en un escrito en forma de ponencia sobre nuevas tendencias curriculares.

3. Se debe propiciar una amplia reflexión en torno a las tendencias pedagógicas que han marcado pauta en el quehacer curricular, que va más allá de lo técnico, que aborda lo personal y lo social sin descuidar la estructura social hacia donde se mueve la realidad posible, si se concibe al Currículo como ese Espacio Público que se concreta en el proyecto educativo y se concentra en la construcción colectiva de saberes pedagógicos y en el diseño de nuevas rutas pedagógicas, guiadas por el sentido ético, a partir del cual se generan los indicadores necesarios para su puesta en escena.

4. Por otro lado, los indicadores éticos en la adopción de la o las tendencias pedagógicas permiten detectar las fortalezas y debilidades de la tendencia, así como brindar la oportunidad de extraer elementos fundamentales para su redefinición y para el fortalecimiento de las acciones concretas. Todo esto, a través de la evaluación reflexiva de la presencia o ausencia de acuerdos previos

a la adopción de la misma y sobre las condiciones y características que presente, para obtener evidencias de la capacidad de autonomía de los actores para asumirla.

5. En cuanto al significado ético de la adopción de tendencias pedagógicas, expresado en la reflexión sobre cómo identificar indicadores éticos, se puede decir que se apoya en la idea de que dichas tendencias, no se imponen, sino que se consensan y se orientan a procurar una nueva forma de pensar la educación y de formular o reformular políticas educativas para la promoción de una formación permanente de calidad, apoyada en la investigación.

6. Así, los indicadores éticos permiten analizar si las tendencias pedagógicas asumidas estuvieron orientadas por los resultados de investigaciones realizadas, por juicios y argumentaciones claras y coherentes de amplio reconocimiento público por parte de los actores involucrados, dando espacios para la socialización de la tendencia, la fijación del presupuesto, los mecanismos de aprobación, participación en la planificación y vinculación con la misión, visión y valores de la institución entre otros tantos aspectos necesarios para garantizar el buen desenvolvimiento de la tendencia que se pretende desarrollar, a los fines de cumplir una función articuladora de la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo con equidad.

En cuanto a este último aspecto, se trata más que de definir los indicadores éticos en la adopción de una tendencia pedagógica, de abordar las dimensiones presentes en quienes tienen la responsabilidad de socializarlas y mantenerlas para que no desaparezcan y puedan llegar a convertirse en un modelo o en un paradigma. Estas dimensiones se asocian a la participación, la ciudadanía y la formación de la persona, destacando éticamente el placer, la virtud y el derecho-deber de socializarlas.

De esta manera, la aceptación de una tendencia pedagógica en las instituciones universitarias, pasa por identificar las exigencias éticas y el sentido ético como categorías fundamentales asociadas a ella, a partir

de valores mínimos que reflejen la importancia y significación de la libertad como dimensión humana y ética, lo que supone estimular y crear condiciones para la praxis pedagógica creativa, analítica y crítica de su entorno y de sí misma, para lo cual es necesario establecer una serie de criterios que requiere tal acción y a decir de Martínez (2000), estos criterios pueden ser: (a) El cultivo de la autonomía personal, (b) La disponibilidad hacia el diálogo y (c) El cultivo de la voluntad y de las disposiciones emocionales de la persona, a partir de los cuales el docente, formado bajo la orientación de estos criterios, sería capaz de construir sus propios valores, contextualizarlos y ponerlos en práctica directamente en su cotidianidad, cada vez que desee incursionar en el mundo de las tendencias pedagógicas, que necesariamente deben guardar estrecha relación con las demandas sociales, económicas, políticas y culturales, respetando las diferencias, el pluralismo y la diversidad como se señaló con anterioridad.

En esas circunstancias, las tendencias pedagógicas deben ser pensadas globalmente, interconectando todos los aspectos propios de ellas, en los distintos ámbitos educativos, permitiendo ampliar y profundizar en el cambio, ya que toda tendencia pedagógica tiene que incorporar transformaciones que contribuyan con el desarrollo humano como ampliación o maximización de las capacidades humanas, razón por la cual, los indicadores éticos se han de evaluar en función de los fines y objetivos de la educación.

De allí que le corresponde a la pedagogía, el importante rol de orientar en el establecimiento de relaciones flexibles, dinámicas y dialécticas entre los fines de la educación y los actores sociales beneficiarios de ella, pues es en su aplicación donde se da forma al proceso de humanización, misión y a la vez, eje temático de la pedagogía, la cual requiere de un docente comprometido con el perfil de persona a la cual se aspira formar, (Tejada, 2000).

Por otro lado, tomando algunos planteamientos sobre pedagogía de Abbagnano y Visalberghi (1975), se puede afirmar que a la misma le compete la acción de coordinar los aportes de la filosofía y de las diversas ciencias, a través de estrategias formativas y didácticas que impidan al

docente el caer en la rutina y en la cristalización de recetas fijas para orientar en el desarrollo de innovaciones, cuyo dinamismo y complejidad requiere de la sistematización de una didáctica de la educación, construida desde la práctica pedagógica, en ambientes de aprendizaje, con atención individualizada y colectiva, presencial o a distancia.

CAPÍTULO X

CRITERIOS PARA LA COMPRENSIÓN DIDÁCTICA Y CONTEXTUAL DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO PÚBLICO

Se trata de entender y desarrollar la disposición de los actores, ..."en el marco de la cotidianidad, que le permita reconstruir su relación con las circunstancias y con los otros."

Zemelman (2006:86)

Partiendo de la reciprocidad de saberes generados en las instituciones universitarias, se intenta establecer una serie de criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, con la finalidad de contribuir con la gestión integral del proceso formativo de los ciudadanos, profesionales e investigadores y la distribución del poder en la construcción del diseño curricular de la carrera docente y áreas afines con sentido social, cultural, histórico y ético. Todo ello desde el marco de la cotidianidad de los actores, a partir de los cuales es posible identificar tanto el carácter como las propiedades del Currículo como Espacio Público.

De esta manera, se tiene que el criterio es el referente epistémico desde el cual se inicia la reflexión curricular, necesaria para iniciar la representación y concreción del modelo de formación y del modelo curricular que se desee promover, el primero centrado en el desarrollo humano y el segundo centrado en el desarrollo de las competencias. Asumiendo las competencias como un sistema complejo de: "conocimientos, habilidades, disposiciones, conductas y compromisos que manifiestan las personas en el desempeño idóneo de diversas actividades" (Comisión Nacional de Currículo, 2011).

En tal sentido, el criterio teórico encierra la orientación teórica para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, desde la construcción de diseños curriculares, abiertos, flexibles, dinámicos, temporales y multidimensionales, con base en la concreción del perfil y no en la estructura del conocimiento de las disciplinas, hasta la planificación, diseño, administración, desarrollo y evaluación curricular.

Ahora bien, con la visión sistémica de la realidad, los criterios teóricos para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público se afirman o se niegan al confrontarse con esa realidad. De

allí que puedan ser sometidos a prueba, al ser considerados a la hora de conceptualizar al currículo y a su función en el proceso formativo de ciudadanos, profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines.

Tales criterios teóricos orientan en cuanto a cómo debería asumirse el currículo, la planificación, el diseño, la gestión, el desarrollo, la evaluación, el acompañamiento y la innovación curricular en tiempos de pandemia, es decir, en la actividad curricular diaria como estrategia constructora de la cultura curricular requerida para su aprendizaje y su enseñanza mediante la aplicación consciente de una didáctica diferencial que muestre la lógica de la gestión integral del currículo, llamada por Quintar, (2006), didáctica no-parametral.

Desde los anteriores criterios, es factible: (a) promover el uso adecuado del término Currículo como Espacio Público, (b) valorar la justificación de sus fundamentos y (c) aceptar como demanda social, cultural, histórica y ética, la necesidad de contar con una serie de argumentos epistémicos y globales, derivados de dichos criterios, que proporcionen recomendaciones para vencer la brecha existente entre: currículo y diseño curricular, planificación y desarrollo curricular, práctica pedagógica, estrategia y evaluación curricular y de los aprendizajes así como la clarificación conceptual necesaria. De esta manera, los criterios teóricos que emergieron de la investigación se concretaron de la manera siguiente:

1. Puesta en práctica del compromiso con los valores como finalidades valiosas que son factibles de adquirir, incorporar y realizar a través de la conducta en procura del sostenimiento de la calidad.

2. Clarificación del sentido normativo en cuanto a la formación deseable del ciudadano, profesional e investigador que se requiere, comprometido con el desarrollo sostenible.

3. Descripción del contexto social, político, histórico, ambiental y cultural, requisito indispensable para alcanzar la meta propuesta, lo cual presupone una finalidad en sí misma.

4. Atención integral al proceso formativo como práctica social, histórica y ética, de vital importancia para la distribución del poder y la toma de decisiones apoyadas en sistemas de información.

5. Puesta en práctica de la reflexión epistemológica del currículo y la pedagogía. Todo ello desde la comprensión didáctica y contextual del currículo en su construcción permeada por la pluralidad y la diversidad.

6. Construcción de esquemas conceptuales desde el discurso pedagógico y didáctico orientador de los procesos sociales y educativos que viven los actores en el proceso formativo.

7. Caracterización de los elementos curriculares para la concreción de acciones específicas de diseño curricular con orientación teórica visible en los contenidos disciplinares, los procedimientos y los actores.

8. Organización de la interacción de componentes y ejes curriculares desde las intencionalidades y las expectativas de los actores.

9. Valoración de los contenidos culturales con énfasis en la interculturalidad y la intelectualidad, para la producción teórica que impacta a las corrientes del pensamiento.

10. Construcción de sentidos y significados en escenarios académicos diseñados en y desde la relación existente entre poder, control y autenticidad de los actores.

11. Adaptación continua de realidades y discursos desde la perspectiva histórica, para asumir una posición didáctica frente al currículo y su desarrollo.

12. Aproximación a un nuevo modelo pedagógico que emerge de la realidad sensible de los actores y de la situación didáctica de aprender y enseñar con intencionalidad.

13. Diversificación de la estructura universitaria, desde la acción administrativa del currículo y la lógica de la didáctica curricular y contextual.

14. Generación de orientaciones acerca del desarrollo de los fines educativos, lo que implica asumir la complejidad de la relación acción, reflexión, acción, para el diseño y la aplicación de acciones correctivas.

15. Generación consciente de fundamentos, técnicas y recursos, para profundizar, relacionar y asumir posturas curriculares con autonomía, liderazgo y rigor intelectual que promuevan procesos tales como: evaluación, acreditación, movilidad, certificación, armonización curricular entre otros.

Es importante igualmente decir que para que haya una comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público, que transforme la manera de hacer currículo y en consecuencia, la realidad curricular, es necesario ubicarse en la reflexión epistemológica del currículo y reconocer la importancia política que posee, para la distribución legítima del poder basado en el conocimiento. Todo ello mediante la producción individual y colectiva de significados que comunicados en forma diáfana favorece su mejor comprensión.

No se trata entonces de rediseñar planes de estudio, sino en palabras de Méndez (2013), se debe procurar: "elaborar nuevos fundamentos que nutran lo que va a ser la nueva ciencia, lo que van a ser las nuevas profesiones, lo que va a ser la nueva organización, lo que va ser en definitiva la nueva universidad," (p. 45), enmarcada, entrelazada y fundamentada en lo que Zemelman (2006), llamó: "pensamiento pedagógico crítico y didáctico no-parametral que tiene como finalidad promover y facilitar una educación emancipadora" (p. 23).

En tal sentido, es posible afirmar que en esta compleja realidad, se debe asumir con seriedad el impulso creador de sentidos y significados como lo hizo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), desde el emprendimiento del Vicerrectorado de Docencia, al

presentar a la sociedad venezolana en el año 2011, un nuevo Currículo, contextualizado, socializado y legitimado, no impuesto. A partir del cual se crean los nuevos Diseños Curriculares de Pregrado, Postgrado y Extensión Académica, con pertinencia social.

Desde este escenario de transformación curricular emprendido, es posible afirmar que la contextualización del currículo se convierte así, en una necesidad para innovar y enfrentar los nuevos desafíos educativos que invitan a reflexionar constantemente sobre los siguientes aspectos: el acto pedagógico, (b) la cotidianidad universitaria y (c) las relaciones de poder, abordadas apelando tradicionalmente a factores externos que conllevan a creer y confiar en el currículo pero no en los actores sociales encargados de su administración.

Así mismo, se espera mitigar esta situación llenando el vacío epistémico que en materia curricular, se manifiesta constantemente en el desarrollo del intercambio dialógico de quienes cuestionan el saber curricular como exclusivo de unos pocos y de quienes como la autora afirman que es posible apropiarse del saber curricular, al comprender el currículo desde la didáctica y el contexto, contando para ello, con los criterios para su comprensión, orientadores de la discusión y la construcción curricular generados por la autora para tal fin, con sentido pedagógico, Fernández (2020).

En tal sentido, se sostiene que el hecho pedagógico no lo crean las individualidades sino el colectivo, es decir, el equipo interconectado y determinado por el contexto. Dado que la transformación no se produce destruyendo lo que existe, sino asumiendo la realidad existente, por lo que le corresponde a ese equipo interconectado consolidar desde el hecho pedagógico la producción de sentidos y significados, ejecutando planes de acción, vinculados al plan de desarrollo institucional y diseñando estrategias que permitan lograr desde la diversidad concertada, el consenso institucional.

A partir del consenso institucional, el conocimiento curricular se construye socialmente con una carga significativa de valores orientadores que ayudan a cuestionar constantemente las creencias, costumbres y relaciones de poder generadas por el dominio de este campo de conocimiento. Desde esta visión, le corresponde a los diseñadores curriculares, crear los escenarios de participación individual y colectiva para que los actores sociales se desprendan de la idea de que solo los expertos en currículo, saben, pueden y deben hacer currículo.

El valor de esta nueva realidad curricular radica en el hecho de convertirse en una vía para desarrollar la autonomía académica con propiedad y certeza. Si, como señala Marina (2000), la autonomía es: "la elección y realización de los propios fines" (p. 97), esto significa que la autonomía académica es la elección y realización de los fines del Currículo como Espacio Público, expuestos armónicamente en el Diseño Curricular, no en soledad sino en colectivo, con capacidad creativa, reflexiva, autónoma y ética, es decir, actuando de manera inteligente. Igualmente, se puede considerar válida la premisa de este autor, en cuanto a que: "la inteligencia compartida permite que la realización de un fin común colme los fines particulares de los componentes" (p. 97).

Y se asume que solo con la generación, la gestión integral, así como desde el tomar posesión del conocimiento curricular, es posible lograr:(a) la autonomía académica como la posibilidad de elegir, justificar y ejecutar los propios compromisos y las acciones curriculares coherentes con los fines y principios orientadores de la docencia universitaria y (b) la cultura curricular como creación humana que ayuda en la construcción de los Diseños Curriculares, a partir de las ideas, creencias y representaciones que poseen los actores, imprescindibles para definir y dosificar el saber curricular.

De esta manera, se puede desarrollar un discurso curricular crítico, que coloque a los actores en el escenario teórico necesario para construir nuevas formas de organización universitaria, pedagógica y didáctica; de esta forma, se desmitifica el discurso curricular (experiencia, lenguaje y representación), muchas veces colocado en manos de pocos, pero al

servicio de muchos y logrando la conformación de equipos de trabajo integrado por ciudadanos con alfabetización curricular al servicio de la autonomía.

Al asumir el Currículo como Espacio Público se configuran los fines establecidos en la normativa legal, además, de delimitar y definir claramente las relaciones existentes entre los elementos del currículo, también: (a) se establecen las disposiciones para la organización curricular, (b) se conforma una guía para la administración curricular, (se garantiza el desarrollo armónico de la formación, (d) se generan disposiciones básicas para organizar el Diseño Curricular y (e) se presentan las disposiciones necesarias para la formación del ciudadano profesional e investigador que se necesita.

Así se tiene que la experiencia de transformación curricular emprendida como realidad socio-histórica, desde la concepción del Currículo como Espacio Público, promueve la calidad de la educación, orienta el proceso de formación, permite la participación de todos los actores en la construcción de los Diseños Curriculares y regula el proceso formativo. honrando de esta manera, el aprendizaje como proceso de interacción entre los actores, asociado a una teoría del conocimiento y vinculado a una perspectiva política y pedagógica que deriva de una serie de criterios empleados para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público. Siendo estos criterios: los expresados y conceptualizados en la siguiente tabla:

Tabla 6

Criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público.

RACIONALIDAD:	• Es el referente epistémico que ayuda a comprender el sentido y el significado de la actividad curricular, convirtiendo al desarrollo curricular en el centro de interés de la realidad. Contribuye a generar una didáctica consciente, no parametral, mediada por la investigación como acción humana y el ejercicio de la razón.
DIALOGICIDAD	• Es el referente epistémico que permite articular de manera coherente la concepción del Currículo como Espacio Público con el Diseño Curricular como proyecto de construcción social que se desarrolla a partir de la investigación, mediada por el lenguaje, en un intercambio bidireccional, horizontal, libre, responsable y respetuoso de las ideas de todo aquel que reflexiona sobre el hecho educativo.
TEMPORALIDAD	• Es el referente epistémico de concreción del Currículo como Espacio Público, en cuanto a la permanencia en el tiempo de las tendencias, enfoques, y/o perspectivas orientadoras del proceso formativo y de la construcción del Diseño Curricular, en función de la necesidad de impulsar la transformación social mediante la actualización y regulación curricular. Al facilitar la diversificación, diferenciación e integración del currículo como espacio público en tiempo real.
TERRITORIALIDAD	• Es el referente epistémico asociado al espacio, área o escenario en el que se espera desarrollar el Currículo como espacio Público. Fortalece la construcción de los saberes desde los escenarios significativos de aprendizaje propios de la zona, al viabilizar la identificación de las identidades: individual y colectiva.
FLEXIBILIDAD	• Es el referente epistémico que expresa la capacidad de adaptación que permite al Currículo como Espacio Público dar respuesta a las necesidades formativas sin perder su esencia, sin deformarse y sin desligarse del cumplimiento de sus fines, ofreciendo cambios exigidos por las eventualidades en forma empírica, sustentada y teorizada.
ETICIDAD	• Es el referente epistémico que devela la conciencia crítica de la persona, a partir de la reflexión y el descubrimiento, el análisis de la circunstancias, el planteamiento de soluciones y la toma de decisiones acompañada del compromiso.

CAPÍTULO XI

APROXIMACIÓN CONCLUSIVA Y ORIENTACIONES GENERALES

" Quizás la máxima expresión de la pobreza del lenguaje es cuando el discurso de la educación se encierra en el lenguaje de las ciencias"

Zemelman (2006:91)

Son muchas las conclusiones que se derivan de los temas analizados en los apartados anteriores, desde luego, dadas las características de esta obra, solamente se enunciarán algunas de las que se consideran más relevantes. Ante todo, se hace urgente a partir del derecho, acceder a la realidad educativa y sus diversas maneras de concreción en las Instituciones de Educación Superior. Para ello, es importante direccionar a las entidades educativas, hacia una nueva construcción social, política, cultural, pedagógica y didáctica, de tal manera que se permita convertir a los ideales en acciones de largo alcance, construyendo instituciones pertinentes y sostenidas, de tal forma que hagan frente a la docencia, la investigación y la formación permanente, con criterios claramente definidos y concebidos como referentes epistémicos que orienten la comprensión didáctica y contextual del Currículo como espacio Público. En tal sentido, es importante tener en cuenta que:

1. Las tendencias pedagógicas dan paso a la justicia académica de dar a cada cual lo que por derecho le corresponde con una visión de pluralidad a partir de la cual se explica la construcción y deconstrucción de la realidad, con diversidad de opciones y con democratización de oportunidades que contribuyen al ejercicio de la libertad en igualdad de condiciones. Lo que viabiliza la comprensión del conocimiento curricular como producción intelectual condicionada por el contexto social y el momento histórico.

2. El Currículo comprendido como un Espacio Público, deconstrucción y deconstrucción de la realidad, explícitamente orientado por las políticas del Estado y dirigido hacia la participación como hecho fundamental de la acción educativa, cuyos principios deben orientar hacia ¿Qué enseñar y qué aprender?, ¿Cómo enseñar y

cómo aprender?, ¿Cuándo enseñar y cuándo aprender? ¿Con qué enseñar y con qué aprender? Y ¿Para qué enseñar y para qué aprender?, se convierte en el proceso reflexivo que orienta la legitimación del discurso curricular desde el debate de las ideas y el análisis de las circunstancias o del contexto, para asumir responsabilidades formativas.

3. Es importante conocer e interpretar la intersubjetividad y la multidimensionalidad del hecho educativo para transformarlo, esto facilita la valoración del proceso de construcción de teoría curricular, desde diferentes tendencias pedagógicas, ya que permite señalar que es necesario consensuar en torno a un modelo curricular que conciba al aprendiz como persona humana con capacidad para construir y deconstruir su realidad, para transformarla y desarrollarla y al docente como profesional autónomo, con capacidades para realizar juicios profesionales, con recursos propios para investigar en educación y con autodirección y no dependencia, para dirigir la transformación requerida.

4. La generación de criterios para la comprensión didáctica y contextual del Currículo como Espacio Público y la tendencia pedagógica que se asuma o se adopte en el ámbito de la transformación universitaria, apoyada en las innovaciones curriculares, debe estar impregnada por la acción reflexiva como principio organizativo del currículo, que oriente a la pedagogía, a su teoría y a su praxis, hacia la formación de un ciudadano profesional e investigador, apto para enfrentar los desafíos de la Venezuela de hoy, con capacidad para leer, comunicarse, argumenta y elegir, como resultado de la aplicación de innovaciones curriculares cuyos componentes éticos, políticos y empíricos puedan evaluarse en función de los fines de la educación y de los indicadores éticos construidos colectivamente.

5. La dimensión ética es el principio orientador de cualquier tendencia curricular ya que propicia el escenario para romper con la fragmentación de la formación y el desdibujamiento de la acción docente y su efecto radica en la libertad para elegir y actuar

en libertad, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de los actos, para poder actuar en consecuencia, desde la tendencia curricular que se asuma.

6. Las predisposiciones y tendencias curriculares, se generan desde la producción intelectual de grupos o instituciones, así como desde su impacto entre los docentes y desde su fuerza para repensar la educación y su forma de transformarla. Por ende, es necesario reconstruir la epistemología del discurso curricular, pedagógico y didáctico, a partir de la praxis docente, de la cotidianidad, como acontecimiento complejo que expresa el saber curricular, que configura el saber pedagógico y didáctico, dando paso a ideas, nociones, conceptos, métodos y modelos de realización de los fines.

REFERENCIAS

Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi (1975). Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.

Albornoz, José Hernán. (1981, junio). En los 21 años de Existencia de la Gaceta de Pedagogía. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 26. Caracas. Instituto** Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Arévalo, Emilio. (1981, junio). El Humanismo Pedagógico de Iván Illich: una aproximación crítica *Gaceta de Pedagogía.* **Nº 26. Caracas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.**

Arocha, Marianela. (1994, febrero). El Docente del Instituto Pedagógico de Caracas y el Componente de Formación Pedagógica. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.**

Azpúrua, Ángela. (1994, febrero). La Pedagogía, Problemas de Ahora, Relevancia de Siempre. *Gaceta de Pedagogía*. Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Becerra, Arcángel. (1974, septiembre). La Revolución Científico-Técnica y la Revolución en la Educación. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 24. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento** de Pedagogía

Becerra, Arcángel. (2004) *Thesaurus Curricular Universitario.* Caracas sin publicar.

Broker, David (2005). Globalización y Desarrollo Humano: Aproximaciones Éticas. Instituto de Filosofía y Políticas Públicas. Escuela de Asuntos Políticos. Universidad de Maryland.

Brubacher, John (2000). *Cómo ser un Docente Reflexivo. La Construcción de una Cultura de la Indagación en las Escuela.* Editorial Gedisa. Biblioteca de Educación. España.

Brunner, José Joaquín (2014). Tendencias de la Educación Superior a nivel mundial. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Ponencia, noviembre. UNESCO.

Burk, Ignacio, (1963, noviembre). La Psicología Experimental Conductista. *Gaceta de Pedagogía* Nº 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Burk, Ignacio, (1966, noviembre). Lo Arcaico a la Luz de la Psicología Profunda. *Gaceta de Pedagogía.* Nº 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Burk, Ignacio (1981, junio). La Historia Natural de la Angustia. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 26. Caracas. Instituto** Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Buxarrais, Ma. Rosa (2000) *La Formación del Profesorado en Educación en Valores*, Propuesta y Materiales. 2da. ed. Edit. Desclée de Brouwer S.A. España.

Cabrices, Solange (1981, junio). El Hombre que la Educación debe Contribuir a Formar. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 26. Caracas. Instituto** Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Cabrices, Solange (1986). Formación ciudadana en Venezuela. Gaceta de Pedagogía Nº 27. Mayo. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Calzadilla, Ángela. (1994, febrero). La Educación Estética. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 30. Caracas. Instituto** Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Calzadilla, Ramón (2002). Ética y Autonomía Universitaria. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Año III. Nº 2-

Castilla de León, Nisla. (2010). La Escuela que deseamos. A refundar la escuela. Ediciones Olejnik. Santiago de Chile.

Contreras, D. (1999). El Sentido Educativo de la Investigación. *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Ediciones Akal. España

Cordido, Inés. (1981, junio). El Hombre que la Educación debe Contribuir a Formar. *Gaceta de Pedagogía*. Nº 26. Caracas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Editores: Distribuidora Escolar, S.A. Caracas.

Cuevas Molina, Rafael. (2010). Refundar la escuela, refundar la sociedad, refundar la vida. A Refundar la Escuela. Ediciones Olejnik. Santiago de Chile.

De la Torre Saturnino (2000). *Tres Ideas en Acciones: Innovación, Formación Investigación.* Ediciones Octaedro. España.

De la Torre, Saturnino y Oscar Barrios (2000). Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio. Ediciones Octaedro. España.

De Zubiría Samper, Julián (2006). Las Competencias Argumentativas. La Visión desde la Educación. Editorial Magisterio. Colombia.

De Zubiría Samper, Julián (2007). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Editorial Magisterio. Colombia.

Díaz García, Pedro Luis. (1994, febrero). El Hombre que debe Formar la Educación Actual para la Sociedad del Siglo XX. *Gaceta de Pedagogía* **Nº 30. Caracas. Instituto** Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Díaz Quero, Víctor (2004). Curriculum, Investigación y Enseñanza en la Formación Docente. FONDEIN Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas

Duplá, F. Javier. (1994, febrero). La Educación Integral, ¿un proyecto, una necesidad, una solución? *Gaceta de Pedagogía* Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Escamilla, Francisco. (1981, junio). Los mapas y la enseñanza de la Geografía. *Gaceta de Pedagogía* Nº 26. Caracas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Escudero Muñoz, Juan (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para Quiénes? Editorial Ariel. Barcelona.

Elliott, John. (1995). El Papel del Profesorado en el Desarrollo Curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. Volver a Pensar la Educación (vol. II). Prácticas y discursos educativos. Edit. Morata. Madrid.

Esteves Moraima (2013). Las redes académico-investigativas. Ponencia. Caracas.

Fernández, Betsi (2005). Modelo Teórico para el Desarrollo de la Dimensión Ética en la Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis Doctoral, sin publicar. Caracas.

Fernández, Betsi (2005). Ética y Currículo dentro de la UPEL. Ponencia presentada en el II Taller de Ética y Régimen Disciplinario de APROUPEL 2005.

Fernández, Betsi (2007). Escenarios para la Transformación Curricular en el Instituto Pedagógico de Caracas. Ponencia, 21-07-2007.

Fernández, Betsi (2007). Sistematización de la investigación y su impacto en el currículo de formación docente. Vía para la integración en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Cumaná. Semana aniversario del Departamento de Curriculum y Administración. Universidad de Oriente.

Fernández, Betsi (2006). *Sistematización de la investigación ante la impunidad* curricular y su impacto en la modernización y transformación del currículo. Ponencia. Ponencia presentada en XIII jornada anual de investigación y IV Jornada de Postgrado. IPC-UPEL.

Fernández, Betsi (2008). *Papel de la Pedagogía en el Currículo. Curso: Destrezas para la enseñanza efectiva, basada en la microenseñanza. Instituto de Altos Estudios Diplomáticos.*

Fernández, Betsi. (2010) Centro de Convivencia Ciudadana. La nueva forma de ver la Escuela. A Refundar la Escuela. Ediciones Olejnik. Santiago de Chile.

Fernández, Betsi. (2013). *Investigación, innovación y emprendimiento: Categorías emergentes en la Dinámica Curricular de América Latina* Ponencia. IV Congreso internacional la educación en América Latina: Creatividad,

innovación, investigación y emprendimiento. Un reto para la educación del siglo XXI. Siso Martínez. Nov.

Fernández, B. (2020). Categorías emergentes en la dinámica curricular de América Latina. Dictamen Libre 13, (26) https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.26.6191

Fuster, D (2019). Investigación Cualitativa. Método Fenomenológico Hermenéutico. Propósitos y Representaciones 7. (1) 201-209.San Marcos. Lima. https://dx.org/1020511/pyr2019.v7.n1.26

García Prince, Evangelina, (1963, noviembre). La Socialización del Individuo. *Gaceta de Pedagogía* Nº 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Guillén Pérez, J.R. (1963, noviembre). Un encuentro con lo Extraordinario. *Gaceta de Pedagogía* Nº 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía**.**

Guzmán, Nelson (2004). *La Crisis de la Modernidad seguido de Hegel y la Modernidad*. Instituto Municipal de Publicaciones Alcaldía de Caracas. Venezuela.

Guzmán, Nelson(2004). Ensayos de Sociología, Filosofía y LiteraturaInstituto Municipal de Publicaciones Alcaldía de Caracas. Venezuela.

Haynes, Felicity. (2002). Ética y Escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela? Editorial Gedisa. España.

Herrera, Mariano (1994, febrero). La Pedagogía, el Contexto y el Aprendizaje. *Gaceta de Pedagogía* Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Isarría, Teodoro. (1974, septiembre). La Cultura del Siglo XX. *Gaceta de Pedagogía* **Nº** 24. Caracas. Instituto. Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Isarría, Teodoro. (1973, marzo). La Lógica. *Gaceta de Pedagogía* Nº 21. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Isarría, Teodoro. (1981). La Educación Inerte. *Gaceta de Pedagogía* **Nº**

26. Caracas. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

López (2005). El Currículo Global. Editorial Aljibe. España.

Maldonado, Jorge e Isabel de Maldonado. (1991, octubre). El Niño Como Persona. *Gaceta de Pedagogía* **N**º 29. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Martínez Bonafé, Jaume (2005). La formación del Profesorado y el Discurso de las competencias. XI Congreso Internacional de Formación del Profesorado: Europa y Calidad Docente. Segovia, febrero.

Martínez, Miguel. (2000, octubre). Educación y Valores Democráticos. Ponencia Presentada en el Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores. Montevideo

Mendoza, Anselmo (1991, octubre). Comparación de los Autores: Carrol, Bloom y Keller en el Manejo Conceptual y Desarrollo del Modelo de Aprendizaje Para el Dominio. Gaceta de Pedagogía Nº 29. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Moore, T.W. (1994). Introducción a la Filosofía de la Educación Edit. Trillas. México.

Morin Edgar y otros (2003). Educar en la Era Planetaria. Editorial Gedisa. España.

Núñez Tenorio, J. R. (1973). El Marxismo y la Revolución Venezolana. *Gaceta de Pedagogía.* Nº 21. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Togores Perera, Alejandro. (1973, marzo). Investigación Descriptiva. *Gaceta de Pedagogía.* **N**º 21. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Tomlinson, Carol. (2001) El Aula Diversificada. *Dar Respuestas a las Necesidades de Todos los Estudiantes.* Biblioteca Latinoamericana. Nº9. Octaedro, España.

Organización de las Naciones Unidades, (2015) Agenda 2030: Objetivos de desarrollo sostenible (ODS), Madrid – España.

Orellana, R. (2020). Hablemos de cómo gestionar las instituciones educativas en tiempos de crisis? https://m.youtube.com/watch?feature=share&v=Xf6oJgYq1fQ

Oseguera Palala, Raúl, (1963, noviembre). Capacitación y Habilitación en Docencia Media o Secundaria. *Gaceta de Pedagogía.* **N**º 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía**.**

Pérez Almeida, Gregorio (1991, octubre). La Superación de los Instintos. *Gaceta de Pedagogía.* Nº 29. Caracas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas.

Pérez, D y Fernández, B (2010). Currículo como Espacio Público: Tendencia Emergente para Innovar en la Formación Docente. Revista Laurus. Año 16, Nº 32. Caracas: Vicerrectorado de Docencia

Pérez Gómez, Ángel (1995). Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa. Volver a Pensar la Educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Editorial Morata. España.

Picón Medina, Gilberto. (1963, noviembre). La Gestalt o Psicología de la Forma. *Gaceta de Pedagogía* Nº 12. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Polo, Marina (2006, julio). *Tendencias curriculares.* Ponencia presentada en Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Rodríguez V, Lozano y otros. (1993), Ética I. Ética y Moral Personal. Alambra Longman, España.

Rodríguez, Alexis. (1981, juno). Elementos de Series de Fourier. *Gaceta de Pedagogía.* **Nº 26. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.**

Rodríguez, José Alejandro. (1966, octubre). Primera Conferencia Interamericana sobre Enseñanza de la Física. *Gaceta de Pedagogía.* **Nº**14. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Sankastsing, Glenn (2007). Horizontes Epistemológicos de la Investigación. Universidad Nacional Experimental de Guayana.

Santa Daría, Francisco (1994, febrero). La Enseñanza de la Filosofía desde la Educación Popular. *Gaceta de Pedagogía* Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Sosa, Pedro Vicente. (1981, junio). Algunas Características de las Pruebas Psicológicas. Instrucción Programada. *Gaceta de Pedagogía*. Nº 26. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Sosa, Pedro Vicente. (1966, octubre). Introducción a las Bases Psicológicas de la Instrucción Programada. Gaceta de Pedagogía Nº 14. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Rodríguez y Otros (1992). Ética II. Ética y Moral Comunitaria. Editorial Alambra Longman, S.A. Madrid. Conferencia presentada en el Seminario Postdoctoral. AELAC-

Ruiz, Olabuenaga (199). http://es.scribd.com/doc/73412187/jose-luis-ruiz-olabuenaga-el-diseno-cualitativo

Suárez, A y Pereira L. (2007). Política científica venezolana y su influencia en las universidades. Caso LUZ. Gestión Universitaria. La universidad vista desde adentro. Lilia Pereira de Homes. Compiladora. Ediciones del Vicerrectorado Académico. Colección Textos Universitarios.

Tejada F, José (2000,). Perfil Docente y Modelo de Formación. Fondo Iberoamericano sobre Educación en Valores. Montevideo.

Tunnerman, Cabero y Flores (2002), en la V Reunión de Currículo, celebrada en la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Tomlinson, Carol. (2001) El Aula Diversificada. Dar Respuestas a las Necesidades de Todos los Estudiantes. Biblioteca Latinoamericana. Nº9. Octaedro, España.

UNESCO, (2016), *la creación de sociedades del conocimiento integradoras y la autonomía de las comunidades locales.* Paris, Ediciones Unesco, D http:www.unesco.org

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996) Diseño Curricular. Documento Base. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertado FEDEUPEL. Caracas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000) Políticas de Docencia. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertado FEDEUPEL. Caracas.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) Documento Base Currículo. Caracas. Autor

Vásquez, Eduardo. (1988, mayo). El Comportamiento Humano y la Ética. *Gaceta de Pedagogía* Nº 28. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Vásquez, Eduardo. (1994, febrero). El Hombre que debe formar la Educación Actual para la Sociedad del Siglo XXI. *Gaceta de Pedagogía.* Nº 30. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Vethencourt, José Luis. (1973, marzo). Clasificación de Algunas Conductas Juveniles. *Gaceta de Pedagogía*. Nº 21. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Yegres, Alberto. (1988, mayo). Nuevos Rumbos, Nuevas Expectativas. *Gaceta de Pedagogía* Nº 28. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Pedagogía.

Zemelman, Hugo (2011). El arte de pensar los maestros. El proceso de formación y la conciencia histórica en América. Cuadernos Evalpost. Universidad de Oriente.

Zemelman, Hugo (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección: conversaciones Didácticas. Instituto Politécnico Nacional. México.

ANEXOS CONCEPTOS PARES EVALUADORES EXTERNOS

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE INVESTIGACIÓN			
Fecha de remisión	15/05/2022	Fecha de arbitraje	01/07/2022
Título de la obra: CURRICULO COMO ESPACIO PÚBLICO: Criterios teóricos para su comprensión didáctica y contextual en tiempos de pandemia.			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 1			
Nombre: MARCELA ORDUZ QUIJANO		Email: marcela_orduz@hotmail.com	
Institución: Universidad Santo Tomas		Firma:	
Máximo grado académico Doctora en Educación			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 2			
Nombre:		Email:	
Institución:		Firma:	
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
1.	VALORACIÓN Por favor califique de uno a cinco[1], los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada cómo artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	Es una obra que ofrece los lineamientos exigidos en formato de libro investigativo.
1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificarla como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	La obra cumple con los estándares de calidad exigidos en cuanto a libro derivado de investigación según parámetros universitarios.

[1] Escala: no cumple (1); cumple parcialmente (2); en general, cumple (3); cumple completamente (4); cumple de manera sobresaliente (5)

1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	5	Tanto el título como las palabras claves son adecuadas al contenido del libro
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	La presentación de la obra es sólida y coherente con el contenido de la misma.
1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación?[2]	5	La estructura es acorde a las expectativas de un producto investigativo.
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes[3] ?	5	La introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición
1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	En la misma introducción se da cuenta del estado del arte de la temática seleccionada.
1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	El método es acorde a las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	5	La presentación de los resultados es adecuada y clara al final de la obra.
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción?	5	Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5	Las referencias bibliográficas son adecuadas y suficientes según las citas al interior de la obra.
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	5	La obra escrita es un aporte significativo al campo de conocimiento elegido.

[2] Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, y Referencias.

[3] Problema, Hipótesis/Objetivos, aspectos generales del Método

1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5		La obra se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de la educación en general y del currículo en particular.
1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5		La escritura de la obra es clara y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico
2	RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL			
No	Indicador	Si	No	Observaciones
2.1	Publicar la obra sin cambios	X		Es una obra que aporta significativamente a la comprensión del campo educativo en general y en el área del currículo en particular en la época actual.
2.2	Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3	No publicar la obra			

FORMATO PARA LA EVALUACIÓN DE LIBROS DE INVESTIGACIÓN			
Fecha de remisión	15/05/2022	Fecha de arbitraje	01/07/2022
Título de la obra: CURRICULO COMO ESPACIO PÚBLICO: Criterios teóricos para su comprensión didáctica y contextual en tiempos de pandemia.			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 1			
Nombre: OSCAR LEONARDO ACERO ORDOÑEZ		Email: acerooscar0@gmail.com	
Institución: Universidad Santo Tomas		Firma:	
Máximo grado académico Doctor en Educación			
DATOS DEL PAR EVALUADOR 2			
Nombre:		Email:	
Institución:		Firma:	
Máximo grado académico:			
No	Indicador	Puntaje	Observaciones
1.	VALORACIÓN Por favor califique de uno a cinco[1], los siguientes aspectos:		
1.1	¿Se trata de una obra completa, suficiente para ser publicada como libro, o debería ser publicada cómo artículo o incluida como aporte en una obra mayor?	5	El libro ofrece los lineamientos exigidos en formato de libro investigativo.

[1] Escala: no cumple (1); cumple parcialmente (2); en general, cumple (3); cumple completamente (4); cumple de manera sobresaliente (5)

1.2	¿La estructura y el contenido de la obra permite calificarla como un producto resultado de investigación? Si no es así ¿cómo lo califica?	5	Se percibe que está acorde con los estándares de calidad exigidos en cuanto a libro derivado de investigación según parámetros universitarios.
1.3	¿Son adecuados el título y las palabras clave?	5	Las palabras claves son adecuadas al contenido del libro igualmente el título.
1.4	¿La presentación de la obra está bien preparada, es sólida y coherente con el contenido?	5	Se percibe en la presentación del libro un discurso sólido y coherente con el contenido de la misma.
1.5	¿La estructura es, en general, coherente con lo esperado de un producto de investigación?[2]	5	Hay evidencia de que la estructura es acorde a las expectativas de un producto investigativo.
1.6	¿La introducción presenta adecuadamente la investigación y sus componentes[3] ?	5	Se percibe que la introducción está diseñada según lo exigido en el protocolo de edición

[2] Introducción, Método, Resultados, Discusión y Conclusiones, y Referencias.

[3] Problema, Hipótesis/Objetivos, aspectos generales del Método

1.7	¿La introducción (o una sección destinada para tal fin) da cuenta del estado del arte en la temática seleccionada?	5	Se capta perfectamente que en la introducción se presenta el estado del arte de la temática seleccionada.
1.8	¿Es clara y adecuada la presentación del método? ¿Es este un método pertinente?	5	Es clara y adecuada la metodología seleccionada y es acorde a las exigencias del marco teórico conceptual y de la obra en general.
1.9	¿Es clara y adecuada la presentación de los resultados?	5	Se puede percibir que la presentación de los resultados es adecuada y clara al final de la obra.
1.10	¿Las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción?	5	Se evidencia que las conclusiones son coherentes con el objetivo declarado en la introducción
1.11	¿Las referencias son adecuadas y suficientes?	5	Son adecuadas y suficientes las referencias bibliográficas según las citas al interior de la obra.
1.12	¿Considera que la obra representa un aporte relevante al conocimiento?	5	Se puede percibir que el libro es un aporte significativo al campo investigativo elegido.
1.13	¿Considera que la obra se ha estructurado y escrito en forma adecuada para esta área del conocimiento?	5	Se puede evidenciar que la obra se corresponde perfectamente con el área de conocimiento de la educación en general y del currículo en particular.

1.14	¿Considera que la escritura de la obra es clara, responde a una norma de estilo y respeta las normas ortográficas y gramaticales?	5		Se percibe que la escritura de la obra es diáfana y se corresponde con las normas de estilo en el ámbito académico
2	RECOMENDACIÓN AL COMITÉ EDITORIAL			
No	Indicador	Si	No	Observaciones
2.1	Publicar la obra sin cambios	X		Tanto por su contenido temático como por el manejo metodológico y los resultados presentados, se puede evidenciar que se trata de una obra que aporta significativamente a la comprensión del campo educativo en general y en el área del currículo en particular en la época actual.
2.2	Publicar la obra con los cambios recomendados			
2.3	No publicar la obra			

Se terminó de editar el libro electrónico en julio de 2022 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja, Boyacá Colombia.