

Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular

Martin Suárez

Universidad de Los Andes, Táchira
msuarez@ula.tach.ve

"El debate entorno a la escuela, abierto desde hace tanto tiempo, sigue sincerrarse. Las preguntas relativas a qué es la escuela y qué debe ser, a cuáles y cual debería ser su papel, a cuáles son los objetivos de la educación y por qué medios puede conseguirse; las polémicas entorno a los métodos y los contenidos, a la disciplina y a la libertad, las inquietudes sobre el futuro de la escuela y el papel que debe desempeñar en la sociedad, son preguntas polémicas e inquietudes que permanecen abiertas de par en par".

Jesús Palacios (1993)

La Educación, como práctica social, se promueve como compleja y diversa, gracias a las demandas del contexto socio cultural y a las interpretaciones de la creciente y deslumbrante producción pedagógica que se ha venido desarrollando en los últimos tiempos. Con la pretensión de cambiar la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de reconstruir todas las prácticas pedagógicas, se dibujan de manera tenue, pero con energía, varias corrientes contemporáneas pedagógicas. Estas son consideradas por Contreras, Hernández, Puig, Rué, Trilla y Carbonell (1996) como "Los campos, corrientes, discursos... que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa" (p. 10).

También se entiende por "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y

que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías como respuesta a los desequilibrios actuales, gracias a la proliferación y diversidad de la investigación en el campo pedagógico, educativo, y de la escuela como espacio para la formación del hombre.

Estas corrientes constituyen los discursos actuales sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica. La formación, en palabras de Flórez (1994), "es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario" (p. 108).

En este trabajo se tratará de abordar, con sentido didáctico y de forma sucinta, algunas de esas



Resumen

Este trabajo se propone clarificar, dada la profusa producción pedagógica actual, la conformación de las "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas", desde una perspectiva de investigación documental y hermenéutica, sustentada en el análisis crítico y comprensivo de los discursos pedagógicos contemporáneos. Se analizan los rasgos de las líneas de investigación pedagógica que se han configurado como Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, y se muestran algunas tendencias centradas en el proceso formativo y sus implicaciones en las tareas del docente. Estos hallazgos contribuyen a valorar los discursos redentores de la pedagogía hoy en día.

Palabras clave: Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Paradigma Ecológico, Pedagogías Críticas, Constructivismo.

"Corrientes Pedagógicas". Además, se expondrán sus implicaciones en la profesión docente, en la escuela, en el currículum y en el aula de clase. Al final, se presenta un arqueo breve de algunas tendencias pedagógicas.

En esa óptica, se considera que las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas son:

- I el Paradigma Ecológico,
- II las Pedagogías Críticas y
- III el Constructivismo.

Además, empiezan a definirse algunas tendencias pedagógicas desde otros ámbitos —tocan aspectos puntuales desde el punto de vista curricular, didáctico y organizativo— como la calidad de la educación, globalización y transversalidad curricular, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación, cuyo denominador común es la formación humana.

El paradigma ecológico

El Paradigma Ecológico, también denominado "Emergente" en el campo pedagógico, viene a ser una forma específica de explicar los fenó-

menos y situaciones educativas o formativas de la realidad según los principios de la ecología. Ésta se deriva de la tesis del biólogo alemán Haeckel (1869), quien estudió las formas y desarrollos de la organización de los seres vivos (ecosistemas). La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en la realidad un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal. Bronfenbrenner (1987) establece que un ecosistema es una realidad permanente, dinámica, con una red de significaciones, un sistema de comunicación y tipos de encuentro entre sus miembros y el ambiente.

Los propulsores de este paradigma en el ámbito educativo son: Doyle, quien promueve la idea de paradigma ecológico como espacio favorecedor para el desarrollo e intercambio de significados críticos en el alumno; Bernstein (1971), quien estudia las relaciones de saber y poder que se producen en las instituciones escolares, y Tikunoff, que en 1979 propone un modelo explicativo de construcción de cultura experiencial en la escuela como espacio ecológico (Pérez Gómez, 1998). Este paradigma es un modelo integrador en torno a lo educativo. Ayuda a comprender los hechos pedagógicos y educativos partiendo del estudio de la realidad cultural, las demandas del entorno y las respuestas de los elementos de ella, así como las maneras múltiples de adaptación de los individuos al contexto.

Se ha convertido en un modelo de acción pedagógica que abarca la teoría, la praxis y la práctica educativa; por tanto, orienta la teoría, la acción y la investigación en el aula (Diez y Pérez, 1990) (Gráfico 1).

El paradigma ecológico y sus explicaciones de la escuela como ecosistema

Las características del "paradigma ecológico" constituyen, según Paniker (1984), un marco general —paradigma de la complejidad organizada— que da sentido a la mayoría de fenómenos conocidos, entre ellos la escuela, de tal manera que puede ser vista como la consecuencia



Abstract

Given the profuse pedagogic production, this work intends to clarify the conformation of those "Contemporary Pedagogic Currents", from a documental and hermeneutic perspective of research, based on the critical and comprehensive analysis of the contemporary pedagogical speeches. The features of pedagogical investigation lines that have been configured as Contemporary Pedagogic Currents, are analyzed, and there are shown some tendencies centered in formative process and their implications in the teacher tasks. These discoveries help in the appraisalment of the redeeming speeches of the pedagogy today.

Key words: Contemporary Pedagogic Currents, Ecological Paradigm, Critical Pedagogies, Constructivism.

de procesos históricos complejos y nunca neutrales; siempre benefician a unos y marginan a otros. Una construcción social pensada y constituida por grupos sociales en un momento determinado y no algo connatural, innato a la vida en sociedad. Además, es un espacio que cumple funciones patentes o explícitas (educar, socializar, enseñar, orientar, culturizar) y otras ocultas (reproducción de clases, dominación y domesticación).

Lo anteriormente expresado demuestra, entre otras cosas, la complejidad de la escuela como espacio de formación, lo que da validez al paradigma ecológico para un acercamiento al estudio de la organización escolar, dada las implicaciones epistemológicas, metodológicas y de investigación del paradigma (Sáenz, 1995).

La escuela es considerada como un mesosistema de desarrollo humano que envuelve al microsistema "aula", contexto inmediato de la enseñanza y socialización, que es cubierto y condicionado a su vez por ecosistemas como la familia y macrosistemas como el sistema escolar implantado por el Estado. Esto lleva a pensar a la escuela como un ecosistema, por lo que puede ser abordada por el paradigma de la complejidad (Colom y Sureda, 1981).

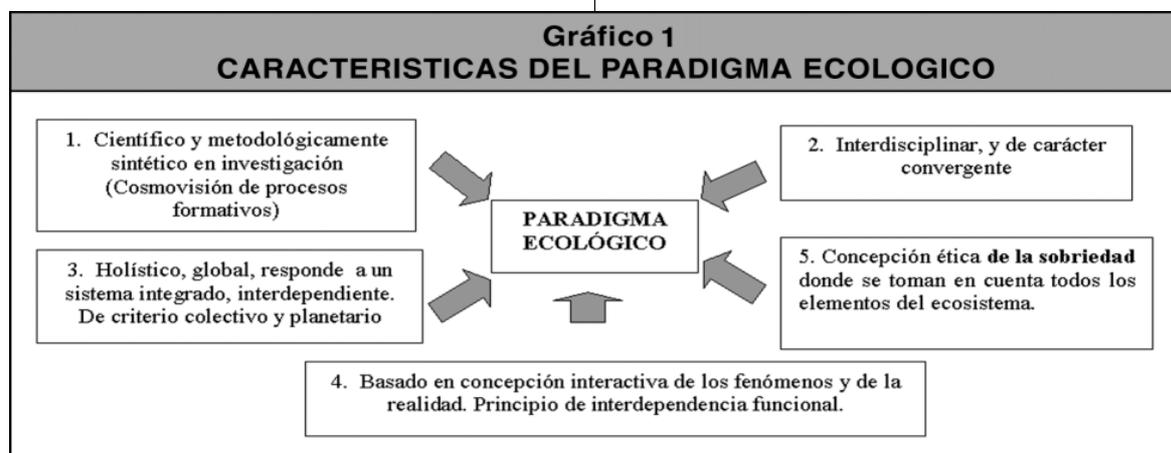
Los principales representantes de esta corriente pedagógica son: Bronfenbrenner, Doyle, Bernstein, Tikunoff, Paniker, Pérez Gómez, Santos Guerra, Colom y Sureda, Lorenzo Delgado, Medina, Hawley, Miracle, Odum, Evans. Los elementos que se indican a continuación dan sentido orgánico y totalizador a la escuela como ecosistema, los cuales se caracterizan por su interdependencia y son:

- *Población*: alumnos, profesores, padres y comunidad local
- *Organización de relaciones*: estructura holística de la institución educativa, donde se suceden el conflicto, el cambio educativo y la formación del docente
- *El ambiente*: toca lo físico (espacio y tiempo), la cultura institucional y el ambiente externo
- *La tecnología*: conformada por los proyectos educativos y pedagógicos, la vida económica y administrativa de la institución y la evaluación.

Estos elementos se interrelacionan a través del curriculum que es el medio o correa enlazante de cultura, objeto de asimilación pedagógica por los alumnos dada la mediación de docentes y padres. Este representa la razón que define las relaciones en la escuela, además es el generador de tecnología mediante el cual se configura de forma concreta la escuela como ecosistema. Finalmente, es el dinamismo de innovación, enriquecimiento, cambio y transformación escolar.

Implicaciones del paradigma ecológico en lo pedagógico

Implica una visión global, holística, compleja e interdependiente de la escuela y los procesos que se llevan a cabo en ella. Permite concebir la complejidad del cambio y transformación de los procesos formativos de manera cualitativa. Esto da como resultado concebir la escuela



«El paradigma ecológico implica una visión global, holística, compleja e interdependiente de la escuela y de los procesos que se llevan a cabo en ella».

como una unidad compleja de cambio e innovación educativa, donde se han de formar los docentes de manera colaborativa. Reconoce la diferencias, diversidades y complejidades de las representaciones orgánicas que se suceden en la escuela donde se producen y recontextualizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por último defienden la existencia de la tecnología (instrumentos y herramientas) desde la dinámica energética del currículo como engranaje decisivo y fundamental para el desarrollo de la cultura.

En el ámbito escolar, este paradigma estudia las situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula y las maneras como responden a ellas los individuos; es decir, utiliza como metáfora básica el escenario de las actitudes y comportamientos del individuo y sus relaciones con el contexto. El modelo de profesor es técnico-crítico y se convierte en un gestor que potencia interacciones, crea expectativas y genera un clima de confianza para desarrollar aprendizajes significativos, contextualizados y centrados en la vida del individuo, cuyo modelo de currículo es abierto y flexible, la evaluación es cualitativa y formativa y se preocupa por investigar las interrelaciones persona-grupo-ambiente (Durán, 1994, 36).

Esta corriente abre las posibilidades a una escuela en directa relación con la comunidad, sus necesidades e intereses cotidianos, bajo una visión de trascendencia social. Según Pérez Gómez (1998), se deben ver "las posibilidades de la escuela como centro de vivencia y recreación de la cultura utilizando la cultura crítica para provocar la reconstrucción personal de la cultura experiencial de los estudiantes" (p. 267). Esta perspectiva viene ganando espacio dentro del proyecto de reforma educativa que viene desa-

rollando el Estado venezolano, el cual se expresa en algunos documentos oficiales como el Currículo Básico Nacional (1999) y el Proyecto Educativo Nacional (2001), para estructurar la sociedad y el país que se quiere construir.

Pedagogías críticas

Los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en la presencia de procesos opresivos y contralibertarios de la humanidad, dieron génesis a las pedagogías críticas. Esta corriente es desarrollada en todo el mundo, particularmente en Europa y Norteamérica; entre sus representantes más significativos figuran Freire, Giroux, Apple, Kemmis, Carr, McLaren, Hargreaves y Popkewitz, comprometidos con la libertad, el pensar crítico y transformador del hombre.

Se denominan Pedagogías Críticas, por cuanto obedecen a una amplia gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, el hombre y la sociedad, originados en las teorías críticas, lideradas por Habermas y por la "Escuela de Francfort". Las Pedagogías Críticas se centran en cuatro grandes temas, a saber:

- Educación-Escuela-Sociedad.
- Conocimiento-Poder-Subjetivación.
- Institucionalización-Hegemonía.
- Vínculos entre teóricos y prácticos.

Estos temas fundados en el estudio sobre la sociedad, la escuela, la educación y los procesos hegemónicos y totalizadores que ocurren en ella, permiten delinear a las Pedagogías Críticas. Estas se estructuran conceptualmente bajo tres lineamientos interrelacionados:

- a) Su origen en los discursos del estructuralismo (contribuciones de neomarxistas como Gramsci, Althusser y Poulantzas) y del postestructuralismo (contribuciones de Foucault, Deleuze, Derrida y Lacan), así como de otros enfoques derivados de la escuela de Francfort, que a decir de Carr y Kemis, 1988, "...se mostraban preocupa-

dos por el predominio de la ciencia positiva y el grado en que esta se había convertido en un elemento poderoso de la ideología del siglo XX " (p. 144).

- b) La génesis del proceder de los discursos, que van desde lo académico hasta los discursos teóricos críticos construidos en y desde la escuela (génesis de producción discursiva).
- c) La orientación e intencionalidad de los discursos pedagógicos críticos. Se hace crítica de la escuela y se propone una escuela crítica, por medio de una hermenéutica crítica.

Las Pedagogías Críticas para Martínez Bonafé (1996) son "una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia" (p. 79). De esta manera, ellas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración, y pretenden no sólo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador de las conciencias del yugo totalitario de la razón, sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y de reconstrucción de lo social.

Estas corrientes pedagógicas tienen la particularidad de expresar preocupación por temáticas diversas, desde lo que sucede en el aula, el desarrollo del currículo, las prácticas educativas del docente, la investigación en el aula, la comunicación alumno-profesor, entre otros temas, hasta discursos sobre el papel de la sociedad en la formación del ciudadano, revisando contundentemente la aseveración de **saber es poder**. A continuación se explican los aportes de algunos de sus exponentes:

Paulo Freire, pedagogo brasileño, desarrolló como línea de investigación la tesis de una educación emancipadora, focalizando su atención en torno a la educación en comunidad, la praxis educativa (como acción evaluada críticamente). Representa el máximo exponente de los desarrollos emancipadores de las pedagogías críticas

«Las pedagogías críticas representan una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y de la Ilustración».

en Latinoamérica y el mundo, sobre el cual se conforman muchas de las investigaciones de esta corriente en la actualidad (Martínez, 1997, 82). La educación como práctica de libertad, la educación problematizadora y la pedagogía de la esperanza son temas centrales en la obra de Freire.

Henry Giroux, filósofo norteamericano, destaca como investigador el papel del docente en el proceso formativo en la sociedad actual, concibiendo al profesor como un intelectual crítico reflexivo y transformador, y dándole a la educación un sentido relevante en la transformación y cambio de la sociedad. Profundiza en la investigación sobre el carácter político de la educación y la naturaleza ideológica de la escuela.

Wilfred Carr, filósofo inglés, junto a Sephem Kemis, investigador australiano, han desarrollado estudios profusos sobre la investigación-acción como un examen hermenéutico crítico de la práctica de los propios prácticos, es decir, la formación del teórico emancipador. Asumen, por lo tanto, la intencionalidad política del educador, "emancipadora" y con voluntad colaborativa y dialógica.

Hargreaves, investigador norteamericano, enfatiza el análisis de las culturas, escenarios y formas de colonización del trabajo de los docentes, generando cuestionamientos sobre la cultura escolar y la labor de los maestros. Por otra parte, Peter McLaren, pedagogo norteamericano, trabaja en un plano más amplio, profundizando sobre el tema del alfabetismo mediático crítico contra el mundo y las implicaciones del neoliberalismo en el campo educativo, político y social, y reflexionando sobre las nuevas funciones de las escuelas en la sociedad actual.

Estos y otros investigadores de la pedagogías críticas expresan interés por diversos campos de investigación que se cruzan en torno a la idea de construir una sociedad más pluralista, verdaderamente democrática y enmarcada en la formación de un ciudadano crítico y transformador de la realidad.

Las "Pedagogías Críticas" cuestionan a la escuela tradicional, al enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente dialogo con el entorno.

Entre sus grandes aportes, se destaca la visión del profesor como líder de un movimiento crítico en sus prácticas que establece un diálogo con los estudiantes y con el mundo, atendiendo a las preocupaciones sociales, culturales y fundamentalmente políticas de la comunidad para con la escuela. El alumno es partícipe de su conformación cultural y social, producto de la dialéctica del proceso formativo en el cual se ve envuelto, donde se compromete al igual que el maestro en la lectura del mundo y de la palabra, procurando su transformación y desarrollo intelectual (Flórez, 1999; Martínez, 1996). Se destaca la transformación del aula en un espacio de interrelaciones complejas de intercambio y diálogo, movidos por un currículo contextualizado, crítico, de significación cultural y social.

Esta corriente constituye uno de los marcos teóricos del proyecto de reforma educativa que se desarrolla en el país, el cual sustenta la reflexión crítica de los docentes en los denominados "Círculos de Acción Docente", donde reflexionan, investigan y se forman para transformar sus prácticas y construir sus propias teorías pedagógicas.

El constructivismo

Esta corriente surge bajo el influjo de enfoques epistemológicos renovados, ante la pregunta: ¿Cómo aprende el hombre? Se constituye el constructivismo como una línea que ha venido

conformándose y creciendo en el campo educativo y pedagógico, en relación directa con el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, lo que origina una perspectiva distinta de la enseñanza.

Para Gallego-Badillo (1996):

El constructivismo es una estructura conceptual, metodológica y actitudinal en la cual son conjugadas teorías de la psicología cognitiva (en cuanto a la indagación de cómo y por qué se originan las representaciones y sus conceptos en la conciencia humana y qué relaciones tiene con el mundo exterior), de la epistemología (la naturaleza de los saberes y el conocimiento en las relaciones individuo-comunidad), de la lógica (el problema del pensar metódico y las leyes de la deducción y la demostración de las hipótesis), de la lingüística (la codificación y descodificación comunitarias) y de la pedagogía y la didáctica (la transformación intelectual y el aprender a leer y a escribir en un lenguaje especializado) (p. 13)

En el campo de la Pedagogía y la didáctica, **no es un cuerpo dogmático que admita una sola y única interpretación**; lo importante radica en que su discurso asume elementos claves del eclecticismo racional. Las principales corrientes constructivistas son promovidas por Piaget, Vygotsky, Novak, Bachelard, Driver, Postner, Gertzog, Watss, Porlán, Kelly, Ausubel, Gallego-Badillo y otros investigadores en el mundo. Se considera que las ideas de Piaget y Vygotsky son referentes básicos en la estructuración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo.

El constructivismo expresa que el conocimiento se sucede como un proceso de construcción interior, permanente, dinámico a partir de las ideas previas del estudiante, constituidos por sus experiencias o creencias, que en función del contraste, comprensión de un nuevo saber o información mediado por el docente, va transformando sus esquemas hacia estados más elaborados de conocimiento, lo cuales adquieren sentido en su propia construcción —**aprendizaje significativo**—. Este proceso depende de la interacción —**cognitiva**— que logra el sujeto con la realidad en donde actúa, potenciado por los procesos men-

tales básicos o superiores (cognitivos) de que goza como ser inteligente

Desarrollo de la teoría constructivista

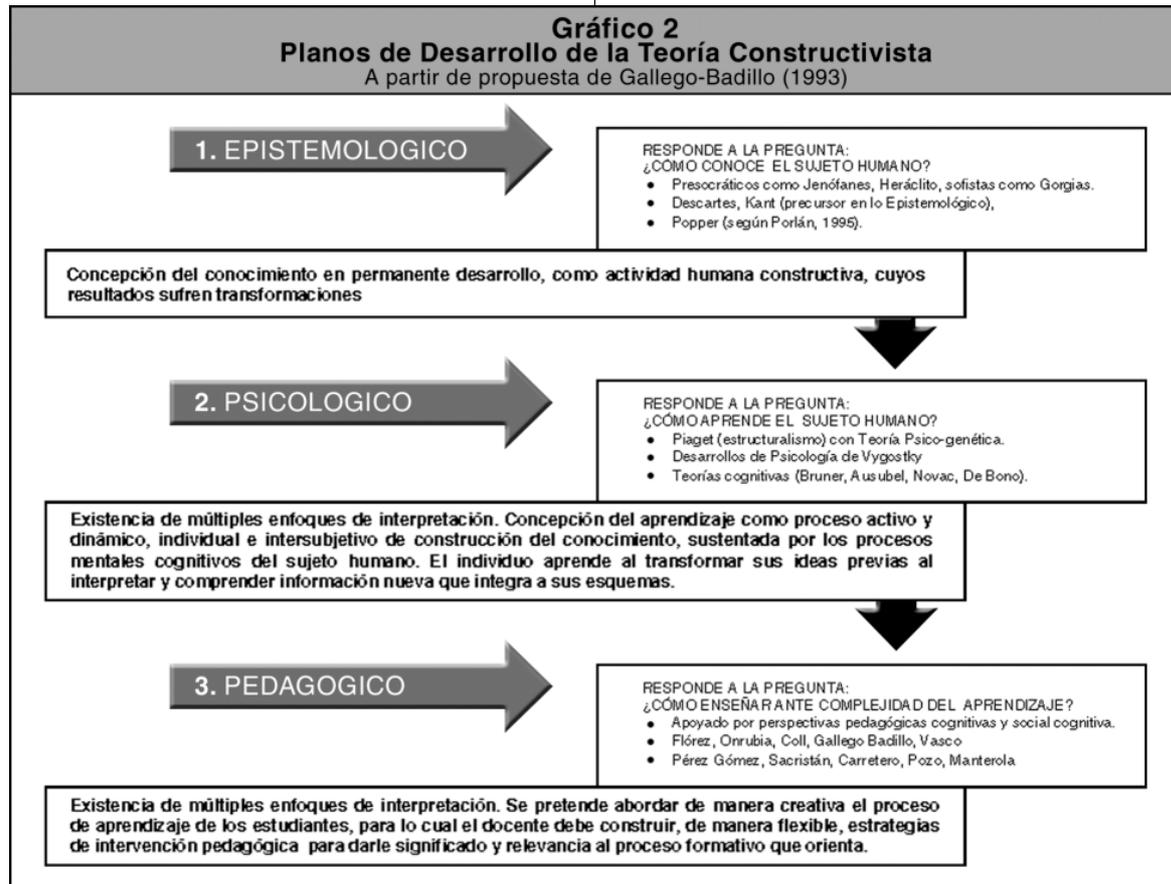
El constructivismo plantea que los seres humanos, en comunidad, construyen sus conocimientos sobre el mundo, los cuales evolucionan y cambian; así mismo, que todas estas elaboraciones, en el transcurso de la historia, han servido para regular las relaciones del ser humano consigo mismo, con la naturaleza y con la sociedad. (Pérez Miranda, Gallego-Badillo, 1996).

El constructivismo pedagógico, según Flórez (1994), asienta sus bases en el aprendizaje como una construcción interior, individual e intersubjetiva; por ende, el educador debe orientar la enseñanza hacia el logro del entramado que se forma de los conceptos propuestos (saberes sociales) con los conceptos previos de los alumnos, abordando sistemáticamente la transforma-

ción y desarrollo intelectual del sujeto humano. De manera sintética se indican, en la siguiente matriz, algunos de los enfoques o perspectivas más representativos del constructivismo, elaborados desde diferentes campos de acción humana (Gráfico 3).

Representa el constructivismo pedagógico una base teórica de sustento de muchos proyectos educativos de las escuelas venezolanas, principalmente por la opción plural y flexible en torno al desarrollo del currículo, donde se potencian los preconceptos de los estudiantes, aprovechando sus intereses y experiencias cotidianas y las necesidades del entorno.

Es importante reconocer que el paradigma ecológico, las pedagogías críticas y el constructivismo representan tres Corrientes Pedagógicas Contemporáneas definidas en torno lo complejo, plural, dinámico, transformativo, dialógico, constructivo, crítico y ecológico de los procesos formativos que se requieren en la actualidad. y que acogen tres aspectos importantes como exi-



gencias de la sociedad: formación de valores, autonomía consciente-crítica-dialógica, y actitudes y habilidades ecológicas de participación social.

Otras tendencias pedagógicas

Estas no constituyen ni representan verdaderas "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas", tan solo expresan algunas de las tendencias pedagógicas que se vienen configurando de amplias investigaciones pedagógicas, curriculares y tecnológicas en el mundo.

La globalización y la transversalidad

Desde la teoría curricular, han surgido, en la actualidad, la Globalización y la Transversalidad. La primera es una respuesta al problema de la organización de las disciplinas, donde se apre-

cia la convergencia del conocimiento escolar con el conocimiento cotidiano (Ventura, 1996). La segunda, a decir de Yus (1996), es un medio de organización del currículo que pretende permitir a los estudiantes un aprendizaje global, significativo, contextualizado, centrado en la idea de formación humana integral. Obedece la transversalidad, de alguna forma, al principio de globalización y transdisciplinariedad de los saberes, para superar las parcelas en el tratamiento del conocimiento, o en su defecto, la visión compartimentada de éste.

Ventura (1996) señala: "Las bases de esta noción globalizadora se centran en la manipulación del medio y suponen que con ello se genera una recreación de los esquemas mentales y la interiorización conceptual de los objetos que se estudian" (p.67). Una de las ideas básicas de la globalización y la transversalidad en la práctica educativa tiene que ver con la oposición de esta concepción epistemológica y curricular a la tradicional, basada en la linealidad del conocimien-

Gráfico 3 Enfoques Constructivistas				
Aspectos Relevantes	Desarrollo Intelectual	Contenido de Enseñanza y Aprendizaje	Desarrollo de Habilidades Cognitivas o de Pensamiento	Social cognitivo
Meta Educativa	Desarrollo intelectual como proceso progresivo	Desarrollo intelectual por conceptos de la ciencia	Formación de habilidades cognitivas	Desarrollo pleno del individuo para producción social
Precursores o inspiradores	Dewey, Piaget, Kolhberg	Bruner	Hilda Taba, de Bono	Makarenco, Freinet, Freire, Discípulos de Vygostky
Papel del maestro	Creador de ambientes estimulantes de aprendizaje	Facilitador, orientador del proceso de aprendizaje	Guía del proceso de aprendizaje de habilidades de pensamiento	Mediador, orientador dialógico. Formador
Concepción de aprendizaje	Progresivo y secuencial de estructuras mentales superiores Aprender a pensar	Progresivo y secuencial de estructuras mentales superiores Aprender a pensar	Progresivo y secuencial de estructuras mentales superiores Aprender a pensar	Idéntico a las anteriores, sustentado en construcción social
Concepción de contenidos/ currículo	Dependen de experiencia vital del alumno	Conceptos y estructura básica de las ciencias	Procedimientos, habilidades cognitivas	Científico-técnico, polifacético, politécnico
Enfoques/autores		1) Aprendizaje por Descubrimiento: Bruner. 2) Aprendizaje significativo: Ausubel. 3) Cambio conceptual: Driver, Pusner, Oldham.		

to, el carácter acumulativo de la ciencia y la especialización del saber, que ha permanecido en la escuela y se pretende erradicar, al contradecirse con la cultura de la época.

Pedagógicamente se entiende la transversalidad como el proceso que permite crear unos hilos conductores —ejes transversales— para dar un enfoque globalizador o interdisciplinario a determinados contenidos que se imparten en diferentes áreas, dotando la acción educativa de la visión de unidad. La transversalidad debe contemplar las diferentes vías de comunicación que la escuela puede establecer con el exterior para ofrecer respuestas compartidas con otras instituciones sociales, cuya función educativa adquiere cada vez mayor importancia.

Dado que la transversalidad ha venido desarrollándose dentro de los procesos de reforma educativa en diversas partes del mundo, se ha creado un entramado crítico en torno a ella, fundado en la posible sospecha de ser un nuevo mecanismo de dominación cultural desde la escuela, al proponer una racionalidad ordenadora, que, a pesar de visualizarse multívoca, dialógica y centrada en el problema axiológico, puede quedar en una simple instrumentación del currículo.

No obstante, la globalización como principio epistemológico-curricular y la transversalidad como medio de organizar el currículo, en función de la anterior, potencian lo que se denomina pedagogía por proyectos (Reforma Parcial al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación, 1999; Currículo Básico Nacional, 1999), que permite al docente ajustar los procesos de aprendizaje y enseñanza al contexto, a las ideas e intereses de los jóvenes, y al propuesto en el currículo, dirigidos en particular a la formación de valores de los alumnos en la escuela por la mediación del profesor.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación

La sociedad de la comunicación exige del sistema el cambio en sus estructuras, en su organización curricular y en los recursos de enseñanza. De allí la urgente necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Co-

municación, movidas por una nueva racionalidad, con profundas raíces político-económicas.

Las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación han venido propiciando profundos cambios en la manera como se procesa la información, se construye, se reconstruye y se comunica el conocimiento; situación que ha tenido su génesis fuera del ámbito escolar, pero que ya insiste en ser común en las prácticas pedagógicas cotidianas. Estas tecnologías entran en el campo educativo de la mano de las teorías de aprendizaje y de la instrucción de corte conductista (Sancho, 1994).

A propósito de esto, Jordi (1997) expresa que la interpretación sobre las tecnologías en la educación es reducida comúnmente al campo didáctico, considerándolas como medio o recurso del docente, sin asumir su importancia en el cambio del mundo en el que se educan niños y jóvenes, por lo que se hace necesario redefinir las prioridades en cuanto a la educación. Una de las preocupaciones de la escuela es el debilitamiento progresivo en las tareas de transformación y desarrollo intelectual del hombre ante las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, debido a la gran capacidad interactiva y significativa de estas, competencia generada por la contradicción: "Escuela moderna, alumnos posmodernos" (Filkierkraf, en Colom, y Mélich, 1994).

Aun así, la enseñanza se ve motorizada por las nuevas tecnologías, gracias a que la sociedad ha venido adquiriendo paulatinamente una cultura tecnológica que ha arropado gran parte de los productos culturales que el hombre ha realizado. Los aportes novedosos a las necesidades educativas y formativas de los ciudadanos en la sociedad actual vienen de discursos revolucionarios, pensados y diseñados por hombres que tienen diversas concepciones políticas, sociales y económicas, pero que se caracterizan fundamentalmente por el manejo y uso de tecnologías de punta.

El conocimiento y la información tienen una profunda importancia económica en el mundo actual (Gervilla, 1993), que debe superar los espacios de la escuela, por demás trasnochada y descontextualizada de los ritmos de transformación social y cultural que vive la humanidad. Así, televisión por cable o satelital, Internet, radio, cine, vídeo y los sistemas multimedia represen-

tan para muchos la solución a los problemas de enseñanza, a pesar de las dificultades económicas, políticas y sociales que puedan traer a la sociedad.

Esta tendencia obliga al educador a formarse críticamente en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, para incorporarlas en procura del desarrollo y transformación de la intelectualidad del hombre, ante el posible desplazamiento de la escuela a causa de la gran capacidad de resolución de los saberes desarrollados por las nuevas tecnologías, que convierten el currículo escolar en algo estático, unívoco y hegemónico, sin significado, e ineficaz para la vida del hombre; contrario a la relatividad, interactividad, dinamismo y pluralidad de los saberes ofrecidos a través de las nuevas tecnologías de la educación. La crítica a esta tendencia esta fundada en la posible pérdida del sentido humanizador en el proceso formativo, dada la probable sustitución de maestro por las nuevas tecnologías, motivo de discusiones profundas en la actualidad.

Consideraciones finales:

Atando y desatando cabos

El reconocimiento de las "Corrientes Pedagógicas Contemporáneas" y la presentación de otras tendencias, revelan un rico arsenal teórico-práctico para reconstruir la escuela y otros ámbitos educativos, con el fin de afrontar los nuevos retos y desafíos de la educación en el siglo XXI. Estos se sustentan en una racionalidad epocal dialógica, compleja, multívoca y fundamentalmente arraigada en el presente de la humanidad, en el cual se muestran contextos educativos que hay que confrontar críticamente (como el neoliberalismo), y la conformación de la sociedad democrática y ciudadana; todo lo cual son expresiones de los conflictos entre la racionalidad moderna y la posmoderna.

La universidad venezolana tiene mayores compromisos con la formación de profesionales de la educación, intelectuales que deben afrontar sus tareas en función de las exigencias personales, históricas, sociales, culturales, económicas de la sociedad. El docente del tercer milenio

debe, por lo tanto, estudiar y formarse permanentemente para estar a la altura del mundo incierto y complejo, no para dejarse arropar pasivamente, sino para luchar crítica y constructivamente en procura de procesos formativos relevantes, asertivos y ecológicos para todos los hombres, que lleven a un diálogo permanente con su devenir desde una opción educativa más humanizadora, a fin de subsanar las profundas desigualdades sociales del mundo actual.

Bibliografía

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, J.; Hernández, F.; Puig, J.; Rué, J.; Trilla, J.; y Carbonell, J. (1996). ¿Existen hoy Tendencias Educativas? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 253, 8-11.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Colom, A., y Melich, J. (1994). *Después de la Modernidad: Nuevas Filosofías de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Diez, E., y Pérez, M. (1990). *Currículum y Aprendizaje*. Pamplona: Editorial Navarra.
- Durán, J. (1994). *El Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Florez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Florez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre Constructivismo*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Gervilla, E. (1994). ¿Filosofía de la Educación Hoy? ¿Para qué? *Bordón*, 46 (3).
- Jordi, A. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC (On line) No. 7 Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.
- Martínez Bonafé, J. (1996). Poder y Conciencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 78-84.
- Ministerio de Educación. (1999). *Currículo Básico Nacional de Educación Básica*. Caracas: Autor.
- Pérez, R., y Gallego-Badillo, R. (1995). *Corrientes Constructivistas*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Sancho, J. M.^a (1994). *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsoni.
- Saenz, L. (1995). *Organización Escolar. Una perspectiva Ecológica*. Madrid: Marfil.
- Trilla, J. (1993). *La Educación fuera de la Escuela*. Barcelona: Ariel.
- Yus Ramos, R. (1997). *Temas Transversales: Hacia una Nueva Escuela*. Barcelona: Graó.
- Ventura, M. (1996). Las Relaciones del Conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 66-71.