

Hacia una concepción humanista del currículum. Elementos teóricos para la discusión

Flor Delgado de Colmenares

Universidad de Los Andes. Centro Regional de Investigaciones Históricas Económicas y Sociales. CRIHES. Trujillo.

Resumen

Este trabajo es una aproximación teórica a la problemática del ser humano en el Modelo Educativo Tecnocrático, caracterizado por la abstracción de la persona como "objeto" de la educación y la definición tecnicista del currículum. Frente a la concepción humanista que postula el retorno del sujeto y la comprensión del currículum como práctica cultural y práctica de significación. Se analizan e interpretan algunas concepciones del currículum y las tendencias y estilos que han orientado las prácticas educativas en Venezuela. Se expresa, además, que las universidades autónomas, por su misión, y con sus escuelas de educación son las llamadas a develar las contradicciones y producir los conocimientos para la transformación necesaria hacia una educación y sociedad más humana.

Palabras clave: Educación, currículum, tecnicismo, humanismo.

Towards a Humanistic Conception of Curriculum. Theoretical Elements for Discussion

Abstract

This paper is a theoretical approximation of the human problem in the Technocratic Educational Model, characterized by the abstraction of the individual as the "object" of education and the technical definition of curriculum. This is in contrast to the humanistic conception which postulates the return of the subject, and the comprehension of curriculum as a cultural practice and a practice of significance. Certain conceptions of

curriculum and tendencies and styles, which have oriented educational practices in Venezuela, are analyzed and interpreted. It is stated moreover that autonomous universities, due to their mission, and through their schools of education, are called upon to reveal the contradictions and produce the knowledge needed for the necessary transformation towards a more humanistic education and society.

Key words: Education, curriculum, technicism, humanism.

“Vivimos una época de afirmación de la identidad hegemónica del sujeto optimizador del mercado, en un mundo en que los celosos guardias fronterizos tratan de contener el surgimiento de nuevas y renovadas identidades y de prohibir la libre circulación entre los territorios, tanto geográficos como simbólicos.... Pero también, vivimos una época en la que emergen nuevas identidades sociales y culturales, en un cruce de fronteras hacia un nuevo humanismo”.

Tomás DaSilva, 1998

Introducción

La situación problemática que vive la escuela latinoamericana y, por ende, la venezolana, se refleja y materializa en sus prácticas educativas fundamentadas en la valoración cuantitativa de lo educativo, en la definición tecnicista del currículum y en la reducción de lo educativo a lo estrictamente pedagógico.

Estos postulados, dominantes a nivel teórico y práctico, en el momento actual alcanzan a materializarse en una separación cada vez mayor entre lo que se enseña y/o aprende y la vida misma, en una relación humana totalmente desubicada de las condiciones histórico sociales del entorno, y en una abstracción del hombre como sujeto de la educación, lo que se traduce en enajenación, desidentificación y ausencia de compromiso.

Situación que obedece a una concepción de la educación implantada y justificada con el Modelo Educativo Tecnocrático, que se establece como producto de la necesidad de adecuar los sistemas educativos al modelo de desarrollo económico capitalista instaurado a mediados del presente siglo y en continua expansión en el presente.

Los estudiosos de esta problemática coinciden en afirmar que la solución a la crisis tiene un trasfondo teórico y, en ese sentido, deben abordarse las soluciones. Sostienen que se trata de un problema doctrinario y conceptual, de concepciones educativas y del ser humano y, por tanto, que todo proyecto transformador de esa realidad debe fundamentarse en una concepción humanista del hombre, de la educación y de la sociedad.

Dentro de esta perspectiva se ubica la presente investigación, con el propósito de profundizar en el conocimiento y análisis de la situación planteada, y justificar el encuentro con las propuestas educativas humanistas y su concreción como solución posible a la crisis.

Esta investigación partió del análisis teórico de documentos y materiales bibliográficos previamente seleccionados por el autor, mediante un proceso crítico - interpretativo.

Para la mejor comprensión de la realidad educativa se presenta, en la primera parte del trabajo, una visión de la problemática educativa de hoy día; en la segunda parte, se discute la situación a partir del análisis crítico de algunas concepciones del currículum y de las tendencias y estilos educativos dominantes en la educación latinoamericana y, en consecuencia en la educación venezolana, para develar las contradicciones existentes y sus efectos en las prácticas educativas. En la tercera parte, se profundiza en el estudio de los fundamentos teóricos de la concepción humanista del currículum y; en la cuarta y última parte, se plantea un conjunto de reflexiones como conclusiones finales del trabajo en cuestión.

Una visión de la problemática educativa de hoy día

La preocupación por la situación de "crisis" del sistema educativo se ha generalizado en los últimos tiem-

pos; según algunos autores, la educación presenta un marcado sello ideológico que no parte de sus propias raíces de pueblo con una riqueza cultural propia, sino que aparece como un agente extraño e invade todos los ámbitos de la sociedad justificando cada vez más su presencia. Este sello ideológico es impuesto por las exigencias del modelo económico capitalista y reproducido a través de la educación. Esto se reafirma cuando Rama (1989:89) expresa que:

En la realidad educativa latinoamericana, con la puesta en práctica de modelo de desarrollo económico capitalista se instauro un nuevo modelo educativo como vehículo para adelantar los planes y programas de formación del tipo de recursos humanos necesarios para cumplir con las exigencias tecnológicas, económicas, políticas e ideológicas de dicho modelo económico.

Se establecen planes, proyectos, programas y prácticas educativas que responden funcionalmente a las exigencias planteadas, fundamentadas en la valoración económica y técnica de todos los procesos inherentes a la educación. Así, la educación se regula por concepciones que dejan de lado a la educación como proceso humano y humanizante.

Esta situación se agudiza por la expansión cada vez mayor del modelo económico establecido hacia niveles más avanzados de desarrollo industrial que conducen inexorablemente a la deshumanización de la persona.

Por otra parte, ante la problemática actual que se presenta como expresión propia de la crisis educativa, se incrementa cada día la búsqueda de soluciones institucionales que giran en un mismo círculo, pues los entes encargados de buscarlas, están inmersos en los esquemas ideológicos dominantes del modelo educativo establecido. Las soluciones encontradas se presentan bajo la especie de reformas a proyectos, a leyes y a políticas, sin reconocer que el origen del problema tiene un trasfondo teórico, que parte de la concepción misma del modelo educativo en su filosofía y fundamentos doctrinarios, con un concepto particular de la educación y de la sociedad.

La crisis actual de la educación es la crisis del sujeto, la crisis de un sistema que tiene como principios la valoración de lo económico y técnico como pilares fundamentales de la sociedad y de su destino histórico; reflexión que se inscribe en Habermas (1990: 57), cuando postula que:

En las sociedades capitalistas existe y se profundiza el intento por ofrecer una definición tecnicista de la vida, reprimiéndose la dimensión humana, la dimensión moral.... La técnica y la ciencia convierten en fuentes de legitimación ideológica de una organización económica irracional e injusta del poder político que la controla.

Lo señalado ilustra las anteriores reflexiones y da pie para continuar la búsqueda de elementos que lleven a la interpretación de los signos y signi-

ficados que explican el estado de la situación educativa analizada.

En este mismo sentido, al estudiar la obra de algunos autores que investigan la realidad actual de las escuelas públicas en Inglaterra y en Canadá, Berstein (1995) y MacLaren (1995), respectivamente, se evidencia que la preocupación por la crisis humana de la educación es la misma, a pesar de estar ubicadas éstas instituciones en latitudes geográficas distintas a la nuestra y en un modelo económico capitalista más avanzado. Estas investigaciones revelan que:

las escuelas públicas inmersas el modelo económico capitalista, reproducen los subjetividades, y formas ideológicas de dominación y privilegio que estructuran el sistema educativo. En la labor de un currículo oculto y formas de control social... la dimensión humana de lo educativo cada día da paso a una valoración técnica de lo educativo (MacLaren, 1995:5).

Ante esto, existe una real preocupación por parte de algunas individualidades y grupos comprometidos con la necesidad de un proyecto transformador, basado en una visión humanista, que reivindique al hombre como hombre y a la educación como una dimensión trascendente del mismo. Una concepción por medio de la cual se considere al hombre por sí mismo, como lo que es por naturaleza como sujeto pensante y actuante, activo, creador y capaz de discernir acerca de la necesidad de transformar una realidad que le oprimi-

me, en beneficio de su realización y la de la sociedad (Freiré, 1994).

Planteamientos que se conjugan con las nuevas tendencias en las ciencias sociales, bajo el paradigma humanista. Con razones ontológicas y epistemológicas, que postulan el retorno del sujeto y la valorización de las prácticas sociales y de la vida cotidiana, como fundamento para la interpretación y el conocimiento del hombre y su realidad concreta.

Indiscutiblemente, un proyecto educativo basado en una concepción humanista del hombre y de la educación, es opuesto a los intereses de una sociedad que legitima y reproduce un estado de cosas, utilizando a la educación como instrumento y al educando como un ser moldeable en función de la satisfacción de sus fines e intereses.

En este sentido, interpretando a Freire, una praxis educativa orientada por principios humanistas en una realidad como la latinoamericana, sólo puede ser concebida bajo una perspectiva de transformación de una sociedad cada vez más deshumanizada.

La concepción humanista de la educación es contraria concepción alienante...sólo es auténticamente humanista, en la medida que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda de independencia y de solidaridad. Los hombres no se humanizan sino humanizando a /os otros (Freire, 1994: 99).

Por consiguiente, las propuestas educativas humanistas en su concepción, en sus procesos, en sus relaciones humanas, en la confrontación de ideas; en sus métodos y técnicas de aprendizaje; en la selección y administración de los currícula y de los contenidos programáticos y, en diseño de sus objetivos se constituye como fuerza generadora de los cambios requeridos.

Algunas concepciones del curriculum

El currículum educativo, como proyecto de vida institucional, lleva en espíritu una concepción del ser humano, de la educación y de la sociedad: El ser humano que se aspira formar, que se aspira construir en la conjunción de educación y sociedad. Es por esto, que en cualquier debate en torno al sistema educativo y a los valores inherentes a los proyectos curriculares que se planifican y ofertan, la discusión debe partir de considerar, en primer lugar, el carácter filosófico del currículum.

Al revisar cómo se ha concebido el currículum a través de la historia de la educación, encontramos, según Torres (1998), que desde su aparición como "currículum" con Amos Comenio (1670), la educación adquiere un status científico y se concibe como "el medio para transformar y mejorar la realidad, teniendo como único fin la búsqueda de la verdad", todo en un

plano objetivo y universal, sin ninguna relación con opción de valores. A principios del siglo pasado, avalados por el positivismo y el taylorismo, los primeros teóricos del currículum, entre ellos Franklin Bobbitt, (1915, citado por Torres, ob. cit: 50) introducen en su diseño los principios de la gerencia científica acorde a las exigencias de la ciencia positiva.

En 1949, Ralph Tyler (citado por Pérez, 1999), con la publicación de su obra: "Principles of Currículo and Instrucción ", postula que el currículum es el fruto de un proceso técnico, que pone en juego reglas técnicas proporcionadas por las ciencias fundamentales. Establece el currículum como un cuadro de doble entrada, por un lado entran los contenidos programáticos y por el otro lado, salían las conductas esperadas. Desde entonces, la Psicología del aprendizaje conductista y la psicometría se constituyen en las fuentes de autoridad para tales aspiraciones. Y así, la teoría y la práctica del currículum se convierten en ciencia aplicada.

A mediados del siglo XX, con el desarrollo del sistema económico capitalista, se exige la preparación de los cuadros sociales que garanticen la reproducción y mantenimiento del sistema, y es a través de la educación que el cumplimiento de éstas exigencias se garantiza. La función educativa del Estado aparece sometida a las necesidades del sistema productivo y éste asume la tarea de reproducción social, cultural y económica. Legitimándose, a través del currículum, la razón técnica como vehículo de la

ideología instrumentalista, empirista y positivista.

Lo anterior, se reafirma cuando Torres, (1998:35), expresa:

Es así como la civilización positivista logra poseer la naturaleza jerárquica e ideológica del conocimiento, el Estado es el único, capaz y responsable a la hora de hablar del currículum con sus postulados que denotan la concepción del mundo y se expresan en: producto, eficiencia, utilidad, optimización instrumentalista, rentabilidad y tecnología, como las razones del currículum de corte utilitarista.

El reduccionismo del currículum y de la función educativa particular están a la vista, sólo existe lo planificado y lo previsto, sometido a políticas concretas bajo el disfraz de la objetividad, la científicidad y la neutralidad. "El currículum oculto" va implícito y en él, nunca aparecen visibles quién, cuándo y dónde se decide qué se debe enseñar. Generalmente se obvia lo que significan estas interrogantes, queriendo presentar como no problemático el núcleo principal del sistema educativo, representadas por las intenciones o finalidades de la educación.

Indudablemente, tal situación no es casual, ya que responde a una concepción de la educación que ha predominado en los últimos años, en función de la satisfacción de los intereses de los órganos de poder establecidos en nuestros países. En consecuencia, el currículum recibe orientaciones vinculadas a la necesidad de formar " los recursos humanos"

para garantizar la reproducción y desarrollo del sistema económico vigente y hacia la sociedad industrializada (Delgado, 1990).

Tales afirmaciones, revelan la esencia del currículum y el significado que tiene como instrumento de poder, como proyecto que lleva en sí, de manera implícita y explícita, la razón de la sociedad y la persona que se aspira alcanzar, a partir de la educación oficial institucionalizada.

En el actual proyecto hegemónico, el proyecto social está centrado en la primacía del mercado, en los valores puramente económicos y, en los intereses de los grandes grupos y financieros: por su parte la educación sirve como elemento instrumental para alcanzar metas económicas compatibles con tales intereses.

Tal estado de cosas se han venido cuestionando y se expresan en el plano de lo teórico, según Da Silva (1998:64) esta concepción de lo educativo:

sufre sus primeras conmociones con los cuestionamientos de la nueva sociología de la educación de corte fenomenológico y crítica. En tales cuestionamientos, se resalta el carácter histórico y social de la educación y de todo el conocimiento escolar.

De la misma manera, autores y pensadores humanistas coinciden en firmar la necesidad de establecer un proyecto transformador que reivindicque a la educación y a la sociedad como construcciones básicamente humanas, ante la avasallante tecno-

cratización de todos los ámbitos vitales de existencia. En esta concepción el hombre, la sociedad y la educación y, por ende, la escuela se conciben como realidades socio-históricas privilegiadas para la reconstrucción cultural; cultura y currículum van de la mano como prácticas de significación, creación y construcción de un mundo más humano y de una educación humanizadora y humanizante.

En este sentido, Pérez (1999:92), expresa que:

el sistema educativo se constituye en una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la sociedad y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Por ello la necesidad de construir representaciones de la vida social capaces de asegurar tanto la continuidad intergeneracional como una transformación de la educación hacia la transformación de la sociedad misma.

Todo lo anteriormente planteado, permite tener una clara ubicación del significado del currículum como proyecto de vida educativa en el plano institucional y, como su concepción y práctica son el reflejo de una postura acerca del deber ser del hombre, de la educación y la sociedad.

Tendencias y Estilos Educativos que han orientado las Prácticas Educativas en Venezuela

Las concepciones que han orientado el proceso educativo en Vene-

zuela y, por tanto, en Latinoamérica han estado condicionadas por las propuestas de desarrollo que asumen, en un momento histórico, los grupos dirigenciales que ejercen el poder, con propuestas que llevan implícita una opción ideológica sobre la naturaleza del cambio social. De allí que el control y perspectiva de la educación son una preocupación constante para estos sectores, que la utilizan como un mecanismo de reproducción destinado a garantizar la estabilidad y mantenimiento del sistema económico, aún cuando en contrapartida surjan planteamientos que proponen una orientación distinta de la educación, basada en la concepción humanista.

Bajo estas condiciones se producen, a lo largo de la historia educativa, tres tendencias fundamentales que orientan el currículum y la praxis educativa, atendiendo a los valores que determinan el "establishment". Tendencias que, aunque separadas como objeto de estudio, hoy día coexisten en las prácticas educativas cotidianas. Ellas son: la Culturizante, la Tecnocratizante y la Humanizante.

1. La Tendencia Culturizante:

En la realidad geo-política venezolana, caracterizada durante muchos años por una población eminentemente rural, se fortalecieron pequeñas elites urbanas "dueñas" de la cultura y con ella, del poder y los privilegios sociales, planteándose la idea del pueblo inculto al cual había que imponerle valores que moldearan su

conducta social, de acuerdo a normativas de estas elites.

En Rama (1989; 46), se expresa que:

La vía institucional que permite tener acceso a las clases dirigentes es la educación, pero en ella sería más importantes las funciones de clasificación que las de desarrollo de aptitudes profesionales específicas. Indudablemente, el saber, el talento o la competencia específica ocupan un lugar importante, como en todo sistema educativo de la sociedad contemporánea, pero lo que distinguirá al hombre educado es la capacidad del código cultural, disponer de las expresiones externas de un hombre de elite y, por lo tanto, establecer relaciones igualitarias con el conjunto de conglomerado dirigente.

La Tendencia Culturizante, por tanto, parte de la interpretación según la cual la movilización social está basada en la "posesión" de la cultura, reservada a las clases privilegiadas. Los rasgos más significativos a los que se refiere la ideología de esta tendencia, interpretando a Herrera (1999), son los siguientes:

- Establecimiento de pautas de comportamiento, normas de conductas y normas de cortesía. Las tradiciones o costumbres de la vida social general son organizadas en función del calendario cívico-religioso.
- La concepción del mundo se entiende por la relación mítica del sujeto con la naturaleza, con los

otros sujetos y consigo mismo. Los valores esenciales, religión, justicia, propiedad, individuo y "persona humana" son los que los educando "deben" tomar como metas y aspiraciones principales para ser bien visto socialmente y, por lo tanto, estar "integrados a la sociedad".

- Normas para el comportamiento y participación política. El apoliticismo deseado e impuesto como consigna en la educación, "es de hecho una forma de participación política, definida como no participación" (MacLaren, 1995). Se establece el respeto a la "autoridad", a la ley por ser ley, y a todo el conjunto de elementos que definen la "democracia".
- El uso de categorías lingüísticas que resumen en una unidad los núcleos instrumentales e ideológicos culturales de la forma de pensar, sentir y gustar.

Estos rasgos culturales condicionan a la educación y a la movilidad social atendiendo al consumo de cultura, proporcionada por los grupos dirigentes, mediante la transmisión de conocimientos estáticos por generaciones, buscando la homogeneización cultural que refuerza la barrera en relación con otros grupos sociales y canalizan las inquietudes intelectuales que pudieran desestabilizar el sistema. Esta canalización se pretende lograr a través de la implantación de modelos educativos que, bajo criterios de subordinación teóricos-administrativos y fundamentos pedagó-

gicos, condicionan las prácticas educativas.

Las relaciones educador-educando dominantes presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que por ellos mismos, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto el que narra y objetos pacientes, oyentes, los educandos (Freire, 1989: 51).

En la crítica freireana, ésta es la bien llamada educación "bancaria", metáfora mediante la cual lo educativo se reduce al acto de depositar, de transferir, transmitir y conocimientos, siendo dimensión de la "cultura del silencio", de ahí que ocurra en ella que:

El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la opone antagónicamente a la libertad de los educandos, quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

El educador es el sujeto del proceso, los educandos sólo son objetos de la educación.

El educador es quien actúa; los educandos tienen la ilusión de que actúan a través de la actuación del educador.

El educador es el dueño del saber, el educando es el ignorante.

Esta relación educativa centrada en la transmisión de conocimientos obliga a la utilización de determina-

dos métodos que relacionan a los sujetos del proceso, educador y educando, en términos de uno que expone y otro que escucha, con una marcada utilización de los métodos expositivos.

La tendencia culturizante revela en el proceso educativo, relaciones tipificadas por una dependencia intelectual, ausencia de la conciencia crítica del educando, el cual interioriza una ideología que no es la suya, basada en la mitificación del pasado y del presente, sin trascendencia hacia una perspectiva transformadora.

2. La Tendencia Tecnocratizante

A mediados del presente siglo se da inicio a un proceso de reordenamiento de las economías en los países latinoamericanos, como efecto de la lógica expansionista del modelo de desarrollo económico capitalista.

De este modo, desde los centros hacia la periferia se trasladan procesos de producción de algunos bienes de capital orientados a la exportación, a la creación de mercados internos sofisticados y la capitalización del agro, basándose en la eficiencia y optimización en el uso de los recursos especialmente de la mano de obra, a través de tecnología apropiada para tal fin (Rama, 1989).

Con la puesta en práctica de este proceso se inspira un nuevo modelo educativo creado como vehículo para adelantar los planes y programas de formación del recurso humano que reclama las exigencias tecnológicas,

económicas, políticas e ideológicas y, en general, las relaciones de producción del capitalismo. Este modelo educativo presenta dos variantes fundamentales: una dirigida, a formar los "recursos" para el sistema económico y otra, destinada a la conformación y promoción de la ideología tecnocrática. Esta visión se corresponde con una determinada estructura de poder tecnocrático que establece demandas específicas de socialización política.

Bajo estas condiciones se inicia un proceso que no sólo transforma y diversifica el aparato productivo, sino que destaca la emergencia y desarrollo de nuevos grupos sociales en el orden urbano: industriales, trabajadores asalariados, pequeños productores y sectores medios dependientes.

La formación de empresas para responder al mercado interno de las economías dependientes pasa a ser el factor principal del capitalismo para un "desarrollismo modernizante" y la educación debe responder en su estructura y funcionamiento a este factor.

Esto demanda la provisión de recursos humanos calificados, debido que la formación y el incremento de la rentabilidad y eficiencia de la educación constituyen la esencia de la nueva ideología educativa.

Los intentos de modernización del sistema educativo se acentúan a finales de la década del 60 e inicios de los años 70, y en el subsistema de educación superior, especialmente los aspectos administrativos y orga-

nizativos deben cambiar sus patrones tradicionales para garantizar el logro de la eficiencia de la moderna empresa, en razón de lo cual, plantea Pérez(1999:78).

se debe adecuar la oferta a la demanda de oficios y profesiones. Para ello tendrá que modificarse la distribución de la matrícula por ramas y especialidades, acabando con el predominio de las carreras tradicionales (Derecho, Humanidades, etc.).

De este modo se crean, de manera indiscriminada y hasta improvisada, una gran cantidad de instituciones de educación superior con ese corte, en franca conjugación con las Universidades Experimentales nacionales y privadas y colegios universitarios. Igualmente, en el nivel medio se produce la reapertura de las escuelas técnicas, concebidas en sentido terminal.

La idea de restringir al máximo posible los estudios humanísticos en la universidad y en los programas de educación media y básica, tiene que ver con un intento de despolitización y de justificación de la ahistoricidad implícita en la ideología tecnocrática. Esto lo reafirma Rama (1989: 50) cuando expresa:

....el papel del intelectual, como creador y como exponente de una conciencia crítica, es percibido como factor subversivo en el sistema, y se lo sustituye por el especialista moldeado en opciones de racionalidad y ajustado al desempeño de un único tipo de papel: el instrumental.

Con ello, se revela que las prácticas educativas de la tendencia tecnocratizante intentan alcanzar la eficiencia a partir de una "actuación mecánica" del sujeto. Se pretende formar un sujeto que sea más bien objeto "educado" en la carencia de formación teórica y con una visión parcelada del mundo; lo que influye en su ubicación histórico social y lo conduce a una enajenante falsa creencia en la neutralidad científica.

Surgen entonces, bajo este contexto, prácticas educativas que responden funcionalmente a las necesidades planteadas, utilizando métodos y técnicas de aprendizaje enajenadores y mediatizadores de la creatividad del estudiante, basadas en una concepción del sujeto como máquina inteligente para la producción.

Todo ello se fundamenta en el principio de la "domesticación", acepción que le otorga Suárez (1982), según la cual, ignorando la versatilidad de las condiciones y junto al desconocimiento del derecho a tomar posición u opinar, en la educación se imponen desde arriba los currícula, programas, los horarios, los profesores, etc. Para lograrlo se recurre al autoritarismo que a su vez fomenta el conformismo, mediatizando la creatividad y amordazando el análisis crítico.

Otras de las características resaltables de esta tendencia tecnocratizante en la educación son: la burocratización y la elitización. La primera, consiste en planificar la educación a la manera de cualquier empresa, con base a tres elementos: insumos, representados por los profesores, los

alumnos, aulas, libros, etc.; procesos como la selección, los métodos y la evaluación, y productos que son los individuos educados, aptos para desempeñar un papel dentro del sistema social, político, económico y cultural. La segunda, pretende cerrar el paso a la educación, y, particularmente a las universidades, a los sectores de la población menos favorecidos, con la intención de formar elites económicas y sociales.

En este sentido, las prácticas educativas se regulan por concepciones que minimizan a la educación como proceso humano. Esto se desprende de la siguiente apreciación de investigadores que, entre otras afirmaciones, coinciden en sostener que:

Las tendencias tecnocratizantes se expresan en prácticas educativas basadas en el Conductismo y Neo-conductismo, como fundamento de una Tecnología educacional, una Pedagogía conductista y la evaluación objetiva. Se destaca la influencia deformadora y castrante de las capacidades humanas en dichas prácticas pedagógicas, así como también de la rígida teorista didáctica tradicional. (Quintero, y otros. 1989; 167).

El grado de disminución de la condición de "ser humano" del educando en la tendencia educativa tecnocrática, se observa cuando los métodos y técnicas de aprendizaje y, en general, los procesos educativos se fundamentan en el "condicionamiento operante" skinneriano, con la aplicación de los principios de la teoría conductista y neoconductista". Métodos

que utilizados en forma indiscriminada parcelan el aprendizaje humano, obstaculizando los factores de conciencia y fomentando el desarrollo de comportamientos y conductas por medio del condicionamiento instrumental y el refuerzo, sin la participación consciente y crítica del sujeto "modificado" (Pérez, 1999).

En la educación venezolana, institucionalizada, las prácticas educativas tecnocratizantes tienen plena vigencia y coexisten con prácticas culturizantes. La diferencia fundamental entre ellas estriba en los contenidos programáticos, pero se mantienen los métodos y técnicas de aprendizaje expositivos, memorísticos y autoritarios.

3. Tendencia Humanizante

La realidad actual de los procesos socioeconómicos latinoamericanos y particularmente venezolanos, revelan que la tendencia tecnocratizante de la educación no sólo se mantiene, sino que se acentúan como lógica consecuencia de los crecientes procesos modernizadores que imponen la expansión capitalista con el propósito de alcanzar un estadio de "sociedad industrial" hacia el neoliberalismo económico.

Venezuela, en los últimos años, se ha hecho cada vez más dependiente ante las exigencias del desarrollo industrial foráneo, generado por la incapacidad o desinterés para producir nuestra propia tecnología. Por lo que el desarrollismo y la tecnocracia siguen siendo la pauta a seguir por to-

dos los sectores involucrados. Es así como la tendencia "modernizadora", adquiere visos de extrema peligrosidad para la educación como proceso humano.

Ante esta situación se expresa una creciente preocupación por el bajo perfil humanista de la educación, que se evidencia en la necesidad de tomar conciencia y realizar acciones que tiendan a afrontar este problema, con la pretensión de reivindicar al ser humano como sujeto y a la educación como una dimensión del mismo, bajo la premisa que el proceso formativo es una construcción humana en la búsqueda del desarrollo de todas sus potencialidades.

Estas preocupaciones se sintetizan en la siguiente expresión:

... el hombre es por esencia un ser ecológico y social. Pero este mismo hombre se ha construido una cultura cargada de hábitos, concepciones y antivalores que atentan contra su misma supervivencia. Cultura que es preciso transformar.... Vamos hacia un desastre ecológico y humano el hombre esta siendo sofocado por la basura material y espiritual de la sociedad de consumo Su culto a lo inorgánico lo ha hecho perder la identidad de su propio destino (Roig, 1998:26).

La tendencia humanizante o humanista, en consecuencia, se opone a la cultura consumista y tecnicista, que considera a la persona como recurso humano, como un organismo pasivo y como una "unidad" que puede ser moldeada y estimulada por in-

tereses y fines externos a él. Son éstas concepciones propias de la filosofía empirista y de la sociología positiva que avalan la explicación de lo humano y educativo legitimado a través del modelo educativo vigente.

Así encontramos que a nivel del sistema educativo, las prácticas tecnicistas se arropan con los postulados que proclaman un humanismo democrático,

La educación tendrá como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para vivir en una sociedad democrática, justa, y libre basada en la familia como célula fundamental y la valoración del trabajo, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social (Ley Orgánica de Educación, Art. 3).

Esta contradicción profundiza la crisis del sistema educativo por el desencuentro entre un humanismo explícito expresado en la Constitución, la Ley Orgánica de Educación y demás leyes de la Nación, que aspiran mediante la educación la formación de un ser humano digno, libre y solidario y, un Modelo Educativo regido por la ideología tecnocrática, que lleva al ser humano de la educación por otro camino, el de la enajenación y tal vez al de su propia destrucción.

La crisis de hoy día, por tanto, es la crisis del ser de la educación, es la pérdida en el camino. Muchas soluciones, muchos discursos y proyectos se montan y desmontan, sin comprender la verdadera esencia y ori-

gen del problema. Inmersos en la ideología tecnocrática los entes oficiales pasan de una reforma curricular a otra, se pierde esfuerzo y tiempo y, todo sigue igual o peor, sin entender que la solución a la crisis requiere de rupturas y de la transformación del modelo educativo establecido, para ir hacia un modelo que sea coherente tanto en la teoría como en la práctica con las proclamas humanistas expresadas en la Ley.

Idéntica situación padecen la mayoría de los países latinoamericanos, la cual ha sido motivo de las preocupaciones del pensador crítico Paulo Freire. Al interpretar a Sacristan (1998), encontramos que la educación humanista y liberadora que postula y práctica Paulo Freire ha dado un viraje en el deber ser de la educación de nuestros países, mancillada y sometida a intereses que le son ajenos. Para ello se requiere rasgar el velo que impide ver con claridad la realidad tal cual es para dar paso a la asunción de una conciencia crítica, y a una educación que sea emancipadora y liberadora de estas ataduras.

En este sentido, la sociedad humanizada debe ser una sociedad consciente de su proceso de cambio, para la cual la transformación y la libertad son problemas fundamentales. Haciéndose más humana en la medida en que el sujeto se reconoce en su propia humanidad y reconoce la humanidad de los otros. Así la educación humanista será una tarea práctica del hombre en la transformación de las condiciones de vida, para

hacer de un mundo inhumano e indiferente un mundo más humanizado; este humanismo lleva a la profundización de la experiencia personal y de la vida social total, permitiéndole el conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea en un nivel de concreción tal que tenderá a que organice su vida en la búsqueda de la transformación para su realización (Freire, 1994).

Hacia una concepción humanista del currículum

La actual crisis de paradigmas en las ciencias sociales contemporáneas ha llevado a un cuestionamiento de los postulados e ideologías dominantes. Esta apreciación es válida según Chartier, (1996) para los sistemas imperantes, tanto el capitalismo con el paradigma empírico analítico y positivista, y el socialismo marxista con el paradigma crítico radical.

El primero, con una visión de la persona y de la sociedad desde la razón técnica, explica lo social y humano a través de las metodologías de las ciencias naturales y el segundo, contrario al primero, con una visión materialista y estructuralista de la sociedad fundada en la metodología crítica de capitalismo, busca la transformación radical de las estructuras en el plano de lo material.

Desde otra posición y ante la crisis, otros postulados reafirman la necesidad del retorno del sujeto y el entendimiento de lo humano desde la subjetividad. Este paradigma es el fe-

nomenológico crítico (Chartier, ob. cit.), con la interpretación culturalista de la sociedad a partir de representaciones, simbolismos y significados de las prácticas cotidianas y las inter-subjetividades.

En lo educativo, estos paradigmas implican visiones del currículum y de la teoría curricular, tal como lo expresa Da Silva (1998:63):

una visión tecnicista...resaltando las dimensiones instrumentales, utilitarias y económicas de la educación.

Una visión crítica neomarxista, basada en un análisis crítico materialista de la escuela y de la educación por la reproducción de la de las estructuras de clase de la sociedad capitalista.

Y, una visión que se denomina fenomenológica crítica según otros autores y que Da Silva la denomina postestructuralista (ob.cit.:64) *“retoma y reformula algunos de los análisis de la tradición crítica neomarxista, resaltando el currículum como práctica cultural y práctica de significado”*.

Esta última visión es de gran importancia para la comprensión de lo humano, social y educativo, y tiene un impacto en las ciencias sociales fenomenológicas críticas como fundamento de la teoría humanista del currículum. Tal como se reafirma a continuación.

En la psicología humanista de corte fenomenológico (Martínez, 1997), el hombre se considera un ser libre y creativo, cuyas acciones dependen de su marco conceptual interno más que de la presión de fuerzas externas y de la coacción de sus impulsos in-

ternos. Un ser integral total, capaz de desarrollarse dinámicamente y, en la medida que crece y cambia, reelabora constantemente su visión del mundo, propio de una madurez que indica la acción consciente del individuo en la comprensión realista y correcta de su ubicación personal y social de una manera crítica y reflexiva; todo en un proceso dinámico personal-social que nunca estará completamente acabado.

En lo cultural social, estos cambios implican en el ser humano, capaz de pensamiento y acción, un grado de madurez, considerada como “madurez histórica” (Habermas, 1990), que se explica como un proceso de construcción significados con sentido en el marco de las realidades naturales, culturales, económicas, políticas y sociales que constituyen la suma de experiencias del mundo de la vida que le dan una conformación particular, a medida que crece como persona.

Bajo estos postulados se reafirma el concepto del ser humano como sujeto concreto, que condensa en sí las cualidades del ser natural-social consciente de sus actos. Concebido en la unidualidad: natural-cultural, cerebral-psíquica, material-espiritual, (Morin, 1999), en la que vive consustanciado con la naturaleza, con los demás, y consigo mismo, formando un todo indivisible; el hombre como un ser hacedor de su mundo histórico cultural-social y del escenario particular de prácticas de significación, reflejándose en una concreción personal-social.

Las prácticas de significación que revelan un modo de vida, una cultura que no puede quedar al margen de la educación y de los proyectos curriculares, entendidos, como trama de significados que se expresan en prácticas, discursos y textos particulares.

En este sentido y retomando lo planteado, tenemos un concepto de hombre como sujeto de su historia, un sujeto que se construye y reconstruye subjetivamente en el encuentro intersubjetivo con los otros; en la sociedad como un escenario dinámico productivo y creativo de prácticas de significación. Esta visión de lo humano y cultural social exige una educación también productiva y creativa de prácticas de significación.

A partir de estos conceptos humanistas, según DaSilva (1998),

construimos nuestra posición de sujeto y nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo. Producimos significados y sentidos que queremos que prevalezcan relativamente en los significados y sentidos de otros individuos y grupos.

Por tanto, el currículum un papel decisivo ya que se constituye es uno de los espacios fundamentales para esta construcción. En tanto, confluyen y se entrecruzan en él prácticas de significación, de identidad social y de poder (Da Silva, 1998).

De allí, que se reafirme la tesis que currículum y humanismo deben ir de la mano para la construcción del ser humano y de la sociedad que se aspira. Por tanto se entiende el currí-

culum como una empresa ética y política para la promoción del ser humano y de un ideal de sociedad donde se le satisfagan plenamente sus derechos humanos y todas sus necesidades vitales, individuales y colectivas, sociales, históricas, espirituales y materiales.

Reflexiones Finales

Vivimos como dice Pérez (1998), "una subversión paradigmática", que se explica por la emergencia de reivindicar al sujeto como ser humano; como sujeto pensante, actuante, creador y constructor de su vida y de la vida social total, frente al sometimiento a un mundo deshumanizante que lo margina como persona y lo reconoce como objeto eficiente y capaz de ejecutar una técnica y producir bienes económicos.

Esta emergencia se afianza por la necesidad de la comprensión cualitativa del sujeto humano con sus pensamientos, creencias, afectos, actitudes y valores, prácticas, productos simbólicos y significados como constructor de su existencia.

Si se comprende al sujeto humano como el constructor de su vida y de su historia, la educación y la sociedad se comprenden también como extensiones de su humanidad.

La educación es la llamada a atender esta emergencia y a través del currículum como proyecto de vida institucional que lleva en espíritu la razón de la formación del sujeto humano y de la sociedad que se aspira.

Concebido así, éste se convierte en el generador de los cambios que la sociedad requiere.

En este sentido, son las universidades autónomas por su misión las llamadas a develar las contradicciones y producir alternativas transformadoras; especialmente, con sus escuelas de educación, las cuales reconociendo y practicando el papel protagónico que les corresponde como ser las formadoras de formadores, mediadoras entre el colectivo social que va a la escuela y el conocimiento del mundo, se convierten en la expresión de los significados colectivos representativos de la cultura social, en todos los ámbitos de existencia. Esta tarea debe ser asumida como obligación y compromiso, con un sentido ético y político fundado en la preocupación y responsabilidad por el destino de la educación y el país.

La educación universitaria como función académica, por sus principios, tiene un carácter humanista. y en la relación dialéctica con la sociedad está llamada a descubrir nuevas formas de docencia y nuevos desafíos de acción; desafíos que deben concertarse en el mismo norte de las aspiraciones sociales hacia la trascendencia

Referencias Bibliográficas

- BERSTEIN, Basil. 1995. *La Estructura del Discurso Pedagógico*. Editorial Morata, Madrid.
- CHARTIER, Roger. 1996. *El Mundo como Representación*. Editorial Gedisa, Madrid.

- DELGADO, Flor. 1990. *Aportes teóricos para una Praxis Educativa Humanista en la Universidad Venezolana*. Tesis de Maestría, ULA, Mérida.
- DA SILVA, Tomáz. 1998. "Cultura y Currículo como Prácticas de Significación". *Revista de estudios del Currículo*, Vol. 1 Nº 1. Enero, Barcelona, España.
- FREIRE, Paulo. 1989. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, México.
- FREIRE, Paulo. 1994. *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores, México.
- HABERMAS, Jurgen. 1990. *Teoría Crítica de la Sociedad*. Editorial Tecnos, Madrid.
- HABERMAS, Jurgen. 1998. *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos*. Ediciones Cátedra, Madrid.
- HERRERA, Angel. 1999. *La Educación en la Historia de Venezuela*. Producciones Alfa, Caracas.
- MACLAREN, Peter. 1995. *La Escuela como un Performance Ritual*. Siglo XXI Editores, México.
- MARTÍNEZ, Miguel. 1997. "El paradigma emergente". *Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas, México.
- MORIN, Edgar. 1999. *La Educación del Futuro*. Traducción de Mercedes Vallejo. UNESCO, Paris.
- PEREZ G. Angel. 1998. *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Editorial Morata, Madrid.
- PEREZ E., Ana Beatriz. 1999. "Razones para acabar con el currículum". Conferencia. UNESR, Caracas.
- PIGA, Domingo. 1985. *La Extensión como Comunicación*. U.N.A.M. México.
- QUINTERO, María del Pilar. 1989. *El Modelo Tecnocrático y la Educación Superior en Venezuela*. Editorial La Enseñanza Viva, Caracas.

- RAMA, Germán. 1989. Educación, participación y estilos educativos en América Latina. Editorial Kapeluz, Argentina.
- REPUBLICA DE VENEZUELA. 1980. Ministerio de Educación, Ley Orgánica de Educación, Caracas.
- ROIG, Arturo. 1998. "Hacia una moral de Emergencia". Conferencia publicada en Memos de la Educación, N° 2 Año 3, Buenos Aires.
- SACRISTÁN, Gimeno. 1998. Poderes inestables en educación. Editorial Morata, Madrid.
- SUÁREZ, Reinaldo. 1982. La educación, su filosofía y su ciencia. Editorial Trillas, México.
- TORRES, Jurjo. 1998. El currículum oculto. Editorial Morata, Madrid.