

# Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad\*

Milagros Elena Rodríguez<sup>1</sup>

 <http://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>

Recibido: 15 de septiembre de 2016

Aceptado: 19 de febrero de 2017

## Currículum, education and culture of the twenty first century teachers based on educational complexity

### Palabras clave:

Currículo, Cultura, Educación, Formación docente, Complejidad.

### Resumen

Con una indagación reflexiva hermenéutica diatópica, se sustentan dialécticas pensadas desde la complejidad para la formación docente desde el currículum, la educación y la cultura. El proyecto hegemónico formador de docentes abstrae la cultura en una entidad objetivada y el currículum y cultura se asientan en su concepción estática. Desde pisos no reductores se despliegan saberes, participación y concientización de un colectivo que debe formar a un ciudadano para la vida y la conformación de las identidades sociales emergentes. En este sentido, la antropeítica y la relación moriniana individuo-sociedad-especie deben caracterizar a un educador promotor de cambios profundos.

### Key words:

Curriculum, culture, education, teacher's formative process, complexity.

### Abstract

With a reflexive diatopic hermeneutical questioning, dialectic thinking is supported with the complexity of the curriculum, education and culture of teachers' education. The leading formative project of teachers abstracts culture in an objective way where curriculum and culture lie on their static conception. From non stoppable grounds, knowledge is to be spread, participation and consciousness of collective variations that must mould the education of a citizen for life, shaping his oncoming social identity. In this sense, the anthropoetic (a concept brought by Morin) and the Morinian relationship individual-society-species must characterize the educator as a promoter of deep changes.



**Referencia de este artículo (APA):** Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo XXI desde la complejidad. En *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 425-440. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654>

\* Artículo de reflexión, derivado del Proyecto Hemogénico formador de docentes desde la complejidad.

1. Ph.D. en Ciencias de la Educación, Doctora en Innovaciones Educativas, Doctoranda en Patrimonio Cultural, Magíster en Matemáticas y Licenciada en Matemáticas, Universidad de Oriente, República Bolivariana de Venezuela. [melenamate@hotmail.com](mailto:melenamate@hotmail.com)

Mediante una indagación hermenéutica diatópica, en la siguiente investigación se sustentan dialécticas pensadas desde la complejidad para la formación docente a partir de la tríada currículum-educación-cultura. Según Santos (2002, p.444), la hermenéutica diatópica tiene como objetivo “no alcanzar la completitud, sino, por el contrario, alcanzar al máximo la conciencia de incompletitud mutua por intercambio del diálogo”.

### **De las generalidades y concepciones en la investigación**

En las diferentes situaciones por las que transcurre un individuo en su vida, el currículum, la educación y la cultura lo trascienden y lo evidencian ante un conjunto de saberes que no son neutros, al estilo Lanz (2005).

Ahora bien, ¿qué tanto marca estas instancias a la persona como individualidad? Vale la pena analizarlo e ir más allá, esto es, poner en el discurso la relación currículum-educación-cultura como un ente que promueve la formación del docente fundamentada en la complejidad. El piso o transparadigma de investigación es, como se acaba de decir, la complejidad, pensada en la globalidad, como la propone Morin (2007, p.34): “sustituir el paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir”.

La complejidad trasciende lo evidente, lo reducido, e incurre en todo lo acabado y

definitivo de las ciencias y la educación. Según Morin (2004, p.28), ella “es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos”. En lo que sigue se comienza un desmontaje de las categorías intervinientes en la indagación.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reconoce que la cultura permite al ser humano la capacidad de reflexión sobre sí mismo; pues a través de ella, discierne valores y busca nuevas significaciones; que no siempre son vistas en las realidades tangibles de los pueblos. La aceptación de nuestro desafío cultural es imperativo. Morin (1999) plantea al respecto que la cultura no solo está diseccionada en pedazos sueltos, sino también partida en dos bloques.

De la importancia de la cultura también da cuenta Jaeger (1957, p.16) cuando afirma que los griegos consideraron la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad, de los cuales fueron herederos, “en forma de paideia, de “cultura””. Sin la idea griega de la cultura no hubiera existido la Antigüedad como unidad histórica ni “el mundo de la cultura occidental”.

Por otro lado, en la historia del concepto de currículum, se destaca que en Roma existía la expresión *cursus honorum*, que significa el curso o camino que los ciudadanos seguían hasta

ocupar las magistraturas republicanas, desde *edil* hasta *cónsul*. En la Edad Media, el currículum se relacionaba directamente con el *cuadrivium*, que literalmente significa cuatro vías: Derecho, Cánones, Medicina y Teología. Esta idea del *cuadrivium* se mantuvo en las universidades europeas hasta el siglo XVIII.

Ahora bien, son muchas las personas que han pensado en la relación educación-currículum. De ello dan fe las teorías funcionalistas, estructuralistas, de reproducción, de la liberación, entre otras. Sacristán (1988, p.16) afirma que el currículum es “una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares”. Nótese en lo anterior la valiosa relación currículum-educación-cultura, que este autor pone en escena y que se hará visible en esta investigación respecto a la formación docente.

El término formación es básico y está esencialmente relacionado con el humanismo; como tal proviene de la Edad Media. En palabras de Gadamer (1996), hablar de formación desde luego es hablar de *la bildung*, que remite a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*) e imitación (*Nachbild*). En la maravillosa relación formación-cultura, Accorinti (2000, p.6) plantea que *la bildung* relaciona estos dos términos, “pero solo en tanto patrimonio personal del humano culto, en su sentido individual y no en el sentido de apropiación

culturales que pudieran tener los grupos humanos, pero no el individuo”.

Pero en las intencionalidades alienantes de los que deciden las políticas educativas, existe el llamado currículum oculto, que según Flores (2005, p.75) comprende “los mensajes que se comunican en la escuela que tienen relación con los elementos, creencias, mitos, rituales e inclusive prejuicios que históricamente hemos aprendido, y que transmitimos sin siquiera darnos cuenta”.

Otros autores estudiosos del currículo son Apple (1986), que se refiere a la relación entre Ideología y currículum; Bernstein (1988), quien relaciona las clases, códigos y control con el currículo; Grundy (1998), que se refiere al producto o praxis del currículo, y Torres (1991), que se centra en el currículo oculto. En todas estas caracterizaciones de currículo hay una intencionalidad clara de soslayar al individuo a conveniencia del sistema, con lo que se desarrolla una inteligencia parcelada (Morin, 1999, p.14). En muchas de sus obras este autor la propone como aquella inteligencia que no sabe hacer otra cosa que separar, rompe lo complejo del mundo “en fragmentos disociados, fracciona los problemas, convierte lo multidimensional en unidimensional. Atrofia las posibilidades de comprensión y de reflexión, eliminando también las posibilidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo”.

Desde las ideas tradicionalistas del currículo

oculto en las instituciones educativas se ha legitimado, por ejemplo, el maltrato a la mujer en cuanto a su sumisión ante el más fuerte físicamente o prejuicios como que las mujeres no sirven para estudiar matemáticas. Tales y tantas situaciones que minimizan a los seres humanos y que los dividen entre los capaces e incapaces, los alienan a su conveniencia y desvalorizan con ello a nuestros aborígenes, y con ello nuestro patrimonio cultural, convirtiéndola en la “educación bancaria” de la que el gran pedagogo Freire (2002) da cuenta. En el ámbito de la educación y la cultura también se ha denigrado a las personas por su color, religión y política; ha proliferado el dominio del mundo por unos pocos que tienen el poder económico y que deciden por una mayoría, víctima de las injusticias y la dominación por el enfoque de la educación como proyecto hegemónico. De estas ideas autores críticos afirman que “se ofrece así el encuentro con una verdad más verdadera: derivada de la visión del todo, transdisciplinaria, proveniente del entramado que representan las multiconexiones de la realidad” (Ruedas, 2016, p.31).

Por otro lado, ante todas estas ideas del currículo que muestran lo alienante que ha venido siendo, es menester su deconstrucción, se trata de desmitificar el currículo único hegemónico y preguntarnos: ¿cuáles son las necesidades que se deben atender en la formación de los individuos de estos tiempos? Morin (1999) afirma en este sentido que el desafío cultural recluye ricamente respuestas a la urgencia de restauración de los

vínculos, conexiones y solidaridades entre ciencia, humanismo, cultura y sociedad, y que la transdisciplinariedad es el espacio de lo posible en la consideración de la complejidad desde el currículo abierto y complejo, por el que es posible avanzar hacia una inteligencia más comprensiva y menos simplificadora, que el ser humano debe desarrollar desde la provocación de la composición y el amor por la humanidad; esto se traduce en un sentir que lo lleva a la acción y al actuar desde una antropoética. Más en concreto, Morin (2001) afirma que la antropoética supone asumir la humana condición individuo-sociedad-especie en la complejidad actual, lograr en nuestra conciencia personal la humanidad, asumir el destino humano. Así, pues, la misión antropológica del milenio debe enfocarse en trabajar para la humanización, desarrollar la ética de la solidaridad y la ética de la comprensión, y enseñar la ética del género humano.

Es necesario un currículo que permita una educación intercultural, esto es, que forme en una sólida identidad, pero al mismo tiempo respete la diversidad. Se trata de propiciar el empoderamiento de los procesos de aprendizaje que generan los docentes para constituir a los sujetos de la acción educativa en actores sociales. Debemos preguntarnos y repreguntarnos por la reconstrucción de una pedagogía crítica para estos tiempos, pero que no se quede en la simple criticidad sino que vaya a la acción, considerando el ideal de la complejidad según el cual “la escuela debe enseñar la condición humana” (Morin, 1999, p.37).

El currículo de por sí es complejo; no es la mirada reduccionista la que lo caracteriza, en tanto se hace inadmisibile delimitarlo y extraerlo del hábitat social, académico, económico, político. Pero también es un sistema abierto, ya que se entiende en la incertidumbre y se reconoce en la diversidad, contribuyendo en su regeneración y, a su vez, es regenerado por ella. Para la mirada compleja del currículo, Morin (1999) enfatiza en tres desafíos: el desafío cultural, el desafío sociológico y el desafío cívico, para los que se debe estar preparado en la concepción del currículo y su práctica; que desde luego atañen a la totalidad de la institución educativa.

La educación debe propender la conformación de un ciudadano que navega en la incertidumbre. Morin (2001) nos hace reflexionar, entonces, sobre la condición ciudadana del ser humano, y explica que, en la mayoría de los casos, un ciudadano no es lo que se espera: solidario, responsable y arraigado a su patria.

Pero estas aspiraciones no son tan sencillas en el escenario del capitalismo, donde aparece el hombre fábrica, que, a semejanza de una máquina, se debe educar para la producción del capital. Es así como el proyecto hegemónico tradicional en el que se forman los docentes abstrae la cultura de su proceso de producción para convertirla escuetamente en una entidad objetivada; en un conjunto de costumbres estáticas de región ignoradas indefectiblemente; de modo que la formación docente se reduce a mero aprendizaje de procesos técnicos.

En tal marco, la concepción de cultura se justifica a través del currículum con la marca de una razón instrumentalista, mecanicista, originaria de las ideologías empiristas, funcionalistas y positivistas. Y la relación entre currículum y cultura se asienta en una concepción estática de esta última; considerándola como un producto acabado, como resultado de la formación humana.

En la modernidad, el individuo ha sido objetivado en un proceso finito, concluido; resultado de una educación positivista, reduccionista, economicista que se ha entendido como el vehículo instrumental para alcanzar metas económicas compatibles con sus aspiraciones e intereses. Sin embargo, para Edgar Morin es necesario enfrentar la fragmentación, desenterrar al máximo la teoría de los sistemas en una visión que aspire a conocer lo más posible al ser humano.

Pero la historia ha sido otra cosa, lo que se tiene es una educación dirigida a producir, por un lado, un grupo de individuos objetos, adaptados, ahistóricos; individuos obedientes al sistema económico y, por el otro lado, un grupo de individuos privilegiados; seleccionados por absoluta conveniencia. Así reafirma Rodríguez (2010a, p.122): “la docencia actual, como se ha venido aseverando en los últimos años del siglo pasado se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría, a pesar de los avances de la investigación educativa en los últimos años”.

Las grandes problemáticas acentuadas: la crisis planetaria, es decir, la destrucción progresiva de la tierra, el alto crecimiento poblacional, la contaminación, la hambruna y la riqueza en manos de pocas familias, la guerra de todos contra todos, no dejan duda acerca de la crisis educativa originada con el parcelamiento de los saberes y la ideologización hacia el mantenimiento del Estado.

El llamado, en primer lugar, es a creer que el amor vence todas las dificultades, poniéndolo en práctica en cada acción. Con este principio se quiere decir que se debe empezar por querer a la humanidad y para esto el ser humano debe tender más hacia la humanización, ejerciéndola con acciones concretas. Y en las instituciones educativas esta utopía debe llevarse a una realidad subjetivada de saberes, vivencias, cotidianidades, estéticas y valores.

Desde la complejidad, se promueve, por tanto, el binomio cultura-educación como un proceso dialógico, que conjuga y despliega saberes, cambios, participación y concientización de un colectivo y que debe apuntar hacia la formación renovada del docente de estos tiempos; un ciudadano para la vida y la con-formación de las identidades sociales emergentes, donde la complejidad entra en escena como una visión de vida sistémica, humana y profundamente interrelacionada con el todo. Según los ideales de Morin (1999, p.18), la educación tendrá que reinventarse en la manera de motivar, formar y hacer; hacia allá la han de conducir las respuestas a no

pocos interrogantes latentes en aras de preservar y fomentar el pensamiento como “el capital máspreciado para el individuo y la sociedad”. Son reflexiones que afrontan la indiferencia y alimentan la consideración hacia el otro.

Este proceso expresa un contexto diversificado, complejo y problematizador de las vivencias colectivas, que deben consustanciarse con la vida e ir más allá de lo visible, de la intencionalidad y de lo concebido, sometiéndose a políticas concretas y superen, así, el eufemismo de la objetividad, la científicidad y la neutralidad. Se trata de una verdadera reforma del pensamiento y de las instituciones educativas. Aquí es clave el siguiente lema de Morin (1999, p.98): “la reforma del pensamiento exige la Reforma de la Universidad”. Acorde con lo anterior, propone Rodríguez (2012):

La Universidad no puede definirse solamente por sus funciones particulares: docencia, investigación, extensión, sino sobre todo por su integración en un objetivo común, entre las instituciones educativas: El conocimiento en cada una de dichas funciones. La producción del mismo no es un hecho únicamente reflexivo, exclusivo de un sistema autónomo, sino que es la expresión de complicadas interrelaciones sociales, por supuesto condicionado por la política, que se debe entender en un sentido muy amplio como la acción de los seres humanos en los procesos de transformación social, con un fin último: El bien común; y no el de intereses particulares. (p.122)

En lo que sigue se hacen varias referencias del caso de la República Bolivariana de Venezuela y la temática en cuestión.

### **El caso de la República Bolivariana de Venezuela, en especificidad de la investigación**

En las concepciones de las categorías currículo, cultura y educación en la formación docente de nuestro país, hay acontecimientos que marcan pautas pero no son definitivos, no pasan en la historia sino que intentan decantarse con el advenimiento de nuevas leyes o concepciones. Según Uzcátegui (2010), ciertas categorías conformativas de la investigación han pasado por varias etapas, a saber:

- 1) El currículo en el proceso de establecimiento de la educación escolar como proyecto nacional (1821-1908): la era del listado de enseñanzas;
- 2) El currículo en el proceso de modernización técnico-pedagógica de la educación escolar en Venezuela (1908-1958): la era de los programas escolares;
- 3) El desarrollo de la cultura curricular en Venezuela (desde 1980 hasta la actualidad): hacia una teoría curricular venezolana.

Desde luego, en cada una de estas etapas se asume el significado de la educación desde estos ideales. Es pertinente preguntar al respecto, ¿bajo qué criterios es la cultura permeable en el currículo y cómo aportan estos términos a la formación docente? En la etapa primera, cuando el currículo simplemente era un listado

de materias, y las cátedras universitarias se dedicaban a la transferencia de conocimientos de orden disciplinar.

La cultura que cobra preeminencia es la cultura de las ciencias, pues, en muchos casos se enseñaban conocimientos aislados de la epistemología de los conocimientos: su historia, filosofía, criticidad, entre otras, que le dan vida y cobran sentido en la vida del estudiante sobre la disciplina.

De esta manera, se forma un docente reduccionista, limitado a los conocimientos de la disciplina, acrítico. Un individuo ahistórico, cuya vida escolar solo había tenido sentido en sus primeros niveles, el leer, escribir y contar. En las universidades se enseñaba filosofía e idiomas, pero aisladas de las otras disciplinas. Se pretendía la formación de un ciudadano técnico, exclusivamente para el trabajo.

En la etapa denominada “era de los programas escolares”, la época gomecista, hay serios cambios en el currículo. Así, la parte normativa de estos se convierte en los programas oficiales de enseñanza. Uzcátegui (2010, p.8) expresa: “la legislación se ocupa de los asuntos generales de regulación del proceso educativo y los programas de enseñanza en normas”.

Para entonces ocurre un hecho inédito en nuestro país: la formación docente tradicional impidió a los docentes cumplir en muchos casos con las tareas de implementar los programas,

cosa no muy alejada de lo que ocurre actualmente. La cultura verdadera de nuestro país sigue limitada a la repetición de las costumbres y no al verdadero valor que esta contiene y que, como ya hemos dicho, cobra preeminencia en el currículo y lo trastoca.

Sin embargo, según Uzcátegui, es importante acotar (2010, p.12) que en esta etapa “la teoría curricular intenta conjugar la estructura de enseñanza disciplinar con estrategias de aprendizaje activo”. De este modo cobra preeminencia un tipo de aprendizaje que no es solo técnico, para ejercer un oficio, sino también reflexivo. Pero la tríada: currículo-cultura-educación sigue distante de la verdadera formación docente, necesaria para alcanzar los programas con éxito.

La verdadera cultura venezolana continúa encajonada, atiborrada tanto en los currículos como en la vida diaria, dando preferencia a culturas extranjeras y programas adoptados, alejados de la realidad contextual, de su importancia étnica, entre otros. La etapa de desarrollo de la cultura curricular en Venezuela comienza en 1980 y su punto de quiebre fue la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (1890), con la que comienza a aparecer en el medio venezolano el tema curricular. Es de resaltar, según Uzcátegui (2010), que:

El nivel de socialización logrado a la fecha luego de diversos encuentros y desencuentros entre la comunidad académica, la burocracia ministerial, los padres, representantes y

venezolanos en general sobre la orientación de nuestro proyecto educativo nacional. (p.15)

Respecto a lo anterior, se realizaron y realizan una serie de consultas sobre las siguientes cuestiones: cómo debe ser el currículo, cómo implementarlo, qué aspecto cobra preeminencia en el ámbito de la cultura, entre otras variantes.

Las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2011) señalan que:

Currículo es un proceso crítico y democrático que se desarrolla dentro de las relaciones de corresponsabilidad entre la escuela, familia y comunidad, determinado por valores, principios e intencionalidades, establecidas a partir de necesidades geohistóricas de una práctica social; estructurado en saberes, haceres y relaciones que se proponen, disponen y desarrollan la transformación social (p.3).

No hay duda, entonces, de la preeminencia de la cultura venezolana en la nueva teorización del currículo. Además, la caracterización del currículo venezolano contiene y mantiene vivo el pensamiento político y educativo de Simón Bolívar, nuestro Libertador, y Simón Rodríguez, su insigne maestro en un piso originario y endógeno. Ello se proyecta desde el preámbulo constitucional para guiar los fines de la educación venezolana: formar ciudadanos y ciudadanas de manera integral, con actitudes y valores para

vivir en democracia, participativos, protagónicos, con valores y virtudes hacia la libertad, independencia, paz, bien común, integridad territorial, la convivencia, conscientes de su interdependencia con la naturaleza, sus elementos y con todas sus formas de vida, de nuestras riquezas multiétnicas y culturales, con actitudes hacia el desarrollo científico y a la independencia tecnológica. Estos ideales son también morinianos, por tanto, lo que se requiere es una cabeza que desarrolle una aptitud para plantear y analizar problemas, que cuente con principios organizadores del conocimiento. Al respecto, Morin (1999) propone desarrollar la condición humana, luchar contra el egoísmo y la crueldad, comprometernos con la compasión y la solidaridad.

Cobra sentido aquí la pedagogía integral en la puesta en práctica del currículo, que es una pedagogía no tradicional, definida como aquella que propone que los estudiantes empleen los tres canales de aprendizaje: visual, auditivo, cenes-tésico. Rodríguez (2010b) afirma en este sentido:

La pedagogía integral emerge en la relación sujeto-sujeto en estos tiempos como el argumento de más relevancia, no solo en la educación sino en todas las áreas humanas fragmentadas, y disociadas. La verdadera prosperidad educativa depende del nivel de integridad de la educación; es necesario volver sobre la integrabilidad del hombre, una nueva visión de lo que es el aprendizaje y la naturaleza humana. (p.104)

Así las cosas, el nuevo paradigma educativo

en el país tiene como centro al ser humano en tanto ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive. En este sentido, desde los primeros niveles, la educación se concibe como un continuo de desarrollo del ser social que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja del individuo total e integrado.

En concreto, el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2007) afirma que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, a quien se le respetarán sus aptitudes, vocación y aspiraciones”. Ello significa devolver a la vida del venezolano la puesta en práctica de la tríada: currículo-cultura-educación en la formación de ciudadanos y de formadores de formadores con visiones e ideales de pedagogos como Paulo Freire y Edgar Morin.

Desde luego, la cultura venezolana es la que le da preeminencia en esta etapa al currículo visto desde la diversidad cultural, en el que se encuentran las categorías conformativas de la formación docente: cultura, educación y currículo en permanente diálogo; en el que los conocimientos y saberes se comprenden como construcción de un espacio imaginario social para la lucha contra la hegemonía, para la oposición y crítica del orden dominante colonial impuesto en nuestras vidas en todos los sentidos, primero desde la colonización y, más adelante, con la globalización cultural.

Respecto a lo anterior afirma Rodríguez (2015a, p.81) que la globalización “ha arrasado hasta con la memoria de los pueblos y su propia identidad; mientras que unos tantos se resisten a morir y que en ironía su cultura se interprete como un folklore; siendo tan valiosa y auténtica como otras”. Estas realidades no son ajenas a nuestro país y al reconocimiento del patrimonio cultural enmarcado en la cultura autóctona, situación presente y afectada en la identidad cultural y ciudadanía del venezolano, en un proceso aun modernista, con rasgos del proceso de colonización y transculturización.

Como expresa Galeano (1998, p.45), las culturas de origen no europeo no se consideran culturas, “sin embargo, la raíz indígena o la raíz africana, y en algunos países las dos a la vez, florecen con tanta fuerza como la raíz europea en los jardines de la cultura mestiza”. A pesar de esto, se reconoce una amenaza seria de extinción para muchas comunidades ancestrales, y con ello sus lenguas, tradiciones, mitos, leyendas e idiosincrasia.

Por el derecho a la identidad los pueblos deben resistirse a una suerte de ironía y valentía, buscando en sí mismos su verdadero valor, identidad y patrimonio sin sucumbir ante lo global como unificador y discriminante. Y estas son ideas que Rodríguez (2015b; p.76) considera cuando afirma que “la diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, se convierte en amenaza, y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación”.

Por otro lado, según las Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano (2011), la concepción curricular, plasmada en la Ley Orgánica de Educación (2009), lleva a desechar

La tradicional prescripción burocrática de Programa Oficial, apuntando hacia el proceso curricular, con características de integral, abierto, flexible y contextualizado, construido a partir de procesos de investigación educativa donde participan la familia, la escuela y la comunidad. Los contenidos curriculares deben construirse desde una perspectiva inter y transdisciplinaria. El currículo debe estar en constante innovación y desarrollo, permitiendo que se propicien iniciativas de docentes, padres, representantes, responsables y estudiantes, a fin de aportar insumos para enriquecer los contenidos, impulsar la didáctica en los procesos de investigación y creatividad y hacer pertinentes los aprendizajes. (p.11)

Es así como emergen nuevas posturas que dinamizan el currículo desde la cultura, que según Delgado (2004),

Reclaman el retorno del sujeto, el entendimiento del currículum educativo como una noción esencialmente dinámica de la cultura, vista como producción y creación en lo múltiple y complejo de la trama social, en lo heterogéneo y diverso, y como una práctica que produce identidades sociales. (p.154)

Es de resaltar que en el actual currículo venezolano la educación tiene como fin el desarrollo humano integral del individuo. Así, Rodríguez (2010c, p.138) afirma que “la educación debe considerar la relación con el otro e involucrarse en la totalidad del individuo, desde su complejidad y estudio integral en la convivencia con el otro”.

El currículo actual venezolano contiene estas ideas, que representan la liberación; esta última involucra todos los aspectos del ser humano, al sentido reflexivo, creativo, crítico, eficiente, efectivo, ético y político y cobra preponderancia en el desarrollo integral, que, según Villarini (1987), es la formación de un ser humano digno y solidario. Un ser humano que se autodetermina y busca su excelencia o desarrollo pleno en el proceso mismo de transformar la sociedad junto a otros, en un lugar donde todo ser humano pueda vivir dignamente.

Desde luego, como todas las posturas distintas, su implementación no es fácil, sobre todo si el proceso de actualización de nuevas formaciones se torna lento y se presentan resistencias visibles, que en últimas llaman a la reflexión sobre lo que significa educar en las viejas tradicionalidades impuestas. Entender que el currículo, la educación y la cultura deben estar presentes en la práctica, en la formación de ciudadanos y en particular de docentes renovados, con mentes conscientes de que la formación es permanente y de constantes cambios.

Es necesario entender aquí que los forma-

dores de formadores no pueden seguir siendo los tradicionales, que bajo los mismos paradigmas de educación se han adoctrinado para formar seres acríticos, seres cada vez menos humanos. Se cuenta con un currículo de excelencia, que recoge la interculturalidad y la cultura de nuestros aborígenes, entre otras importantes cosas; así como la transdisciplinariedad de las ciencias. Pero si la formación docente no va de acuerdo con tales ideales, esto puede convertirse en una simple moda mal aplicada.

En lo que sigue se precisa finalmente la puesta en práctica de las categorías conformativas presentes en la investigación en la formación docente.

### **Las dialécticas complejas en la práctica de la tríada currículo-educación-cultura en la formación del docente**

La tríada currículo-educación-cultura debe apuntar de manera complejizada a la reivindicación de la formación docente de estos tiempos. Ello significa la puesta en escena de la concepción del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), cuyos máximos intereses son redefinir y reestructurar la educación a partir del ideario pedagógico, político y doctrinario de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Prieto Figueroa y Belén Sanjuán. Todo lo cual se sustenta en las raíces autóctonas de la cultura venezolana, marcada por la multiétnicidad y multiculturalidad.

Es urgente la identificación del docente con

una verdadera tarea de excelencia. La identificación del quehacer cotidiano de los educadores y de la percepción que de él tienen se produce el saber pedagógico. De modo que se trata de un trabajo cotidiano en el que, mediante un esfuerzo riguroso, lúcido y apasionado, el docente forma para la vida, para el convivir en un mundo realmente humano.

Así, los educadores son reconocidos y legitimados en su ser, su quehacer y su saber introducidos en el centro de la actividad pedagógica, y deben explicitar lo que saben como pedagogos para alimentar la reflexión de otros maestros, y por supuesto, también la de los teóricos de las ciencias. Por esa razón Morin (1999) plantea la necesidad de crear una escuela de la vida y de la comprensión humana que enseñe en: la lengua, para apropiarse de sus riquezas y así poder expresarse en plenitud con el prójimo; la calidad poética de la vida, que vincule la estética con el asombro y el autorreconocimiento del propio ser; la complejidad humana, que nos permita imaginar a través de las colectividades la condición y la comprensión humana con todas sus dimensiones subjetivas y objetivas.

Los educadores deben poseer un eros pedagógico, como expresión de la pedagogía en tanto profesión distinguida y honorable que rinde culto a las ciencias; pero también a los saberes locales soterrados, que han sido apartados; el pedagogo ha de hacer respetable todo aquello que la pedagogía es capaz de brindar como actividad y disciplina. Pues su labor debe concretarse en

una entrega intelectual y afectiva a los discentes y el acto educativo.

El maestro debe buscar en el saber su mayor realización y la prosecución del hecho educativo, haciendo que los saberes trasciendan en toda su extensión con su historia y filosofía. Así, dicho saber será amplio, en la multiculturalidad e intercambio de cultura.

Un educador que posea interés y gusto por la docencia como principal actividad profesional, estará cargado de una fuerte responsabilidad ética y conseguirá buenos resultados y efectos en su ejercicio. El docente debe ser un modelo social a seguir, un ser sensible, abierto a los cambios e innovaciones, desde la profunda convicción que el acto educativo es intensamente cambiante y que la diversidad de educandos y su cultura definen mucho el hecho educativo.

Morin (1999) también se refiere a la ética entendida como una ética de resistencia a la crueldad, al desamor, al desasosiego, a la guerra. Pero también como una ética creadora, de realización de la vida humana. Esto es lo que se aprecia cuando él habla de aprender a vivir, para lo cual es necesario reconocer la diversidad cultural, como patrimonio de la humanidad; es una educación intercultural que debe corresponder a la conciencia de que la cultural, la intencionalidad, lo nuestro, debe estar vivo en las aulas de clases. No es el reconocimiento de la multiculturalidad como el reduccionismo de la diversidad, por el contrario, es la diver-

idad cultural en un abrazo y convivencia de las culturas.

Por otro lado, se espera un docente identificado con la pedagogía integral, orientada a promover el aprendizaje centrado en el estudiante desde el paradigma humanista que privilegia al ser humano ante todo y su formación integral. Los educadores deben entender la educación de la sensibilidad, de los sentimientos, de la imaginación, del entendimiento y la razón. Desde luego, como ya se dijo, es menester una formación que provenga de un encuentro entre los principios éticos y pedagógicos, en cada uno de los actos cotidianos; esto es, capacitar “el ser humano para la vida cotidiana en su quehacer permanente y una formación continua, que reforma el pensamiento y lo transforma en acciones profundamente humanas por el otro y con el otro” (Rodríguez, 2010a, p.124).

Los problemas de la pedagogía deberán enfocarse desde una visión filosófica de los saberes, más que en la formación estricta de conocimientos. La identificación del profesional con una verdadera tarea docente. Mediante un esfuerzo riguroso, lúcido y apasionado, el docente le da valor al significado etimológico de la palabra educación más allá de sacar o extraer de sí. Para ello debe reformar las mentes. En este sentido Morin (1999, p.34) se hace la siguiente pregunta: “¿cómo reformar la educación si no se han reformado previamente las mentalidades, y como reformar las mentalidades si no se ha reformado el sistema educativo?”.

La reflexión de la formación profesional en la construcción de su identidad cultural conlleva al docente a la conformación de un currículum social, crítico y humanista, que intenta mostrar nuevos espacios educativos, ofrezcan vías de salida a las problemáticas vitales que rodean a los estudiantes cuando intentan aprender, generen un espacio de sensibilidad por la dimensión humana de los saberes y desplieguen la toma de conciencia de sus realidades personales y sociales.

Desde su identidad profesional, el docente debe inducir conductas que contribuyan a desarrollar el pensamiento crítico de los discentes, para ello debe ser ejemplo con su praxis en su vida y en el aula; esto es: un ser humano proactivo, no cerrado a las nuevas formas de ver el conocimiento. Pero también un ser que navegue en el mar de incertidumbres, que ha de ser incorporado como parte de la normalidad: “hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (Morin, 2001, p.79). La educación del siglo XXI debe conducir a una antropoética, en la que el género humano comprenda la tríada compleja individuo-sociedad-especie como condiciones para que las instituciones educativas no se desvanezcan y para que los docentes sean quienes decidan y se apropien de sus cambios; que de todos modos está en sus manos, sin importar las condiciones del sistema educativo.

Para ello, según Morin (2006), es imperativo que el educador “muestre identificación con una visión universal, planetaria, hologramática e intercultural; que esté dispuesto a adquirir y desarrollar la capacidad para auto-organizarse y promover a su vez la auto-organización y el autoaprendizaje permanente de los estudiantes” (p.92).

Esta propuesta debe llevar a una educación para la salvación de nuestro planeta, la conservación de los recursos ambientales; es decir, contar con un equilibrio entre los habitantes y la naturaleza para la conservación de ecosistemas unidos a valoraciones y conocimientos de asuntos como la medicina ancestral, que ha permitido la supervivencia y resistencia de los pueblos. Nuestra cultura e identidad nacional nos define como seres únicos, con nuestra visión de la hospitalidad que nos diferencia del resto del mundo, pero que también nos une a él por virtud de nuestros valores, sentimientos y afectos.

### Referencias

- Accorinti, S. (2000). *Máscaras para el laberinto de la bildung. Cómo se llega a ser lo que Ariadna es*. Conferencia pronunciada en las Jornadas Nietzsche 2000, Nietzsche (no) ha muerto: entre arte, filosofía y política. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid, España: Akal.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.
- Congreso de la República de Venezuela (2007). Constitución Nacional de Venezuela: *Gaceta Oficial No. 662*. Disponible en: <https://vlexvenezuela.com/tags/resumen-articulo-103-constitucion-republica-bolivariana-venezuela-3865511>
- Delgado, F. (2004). Cultura, currículum educativo e identidades sociales: elementos para una discusión necesaria a partir de la reivindicación del sujeto. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 9(17), 153-161.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 67-86.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México, México: Siglo XXI.
- Gadamer, G. (1996). *Verdad y Método, Tomo I, Fundamentos de una Hermenéutica Filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lanz, R. (2005). *Las palabras no son neutras*. Glosario semiótico sobre la posmodernidad. Caracas, Venezuela: FACES-UCV y Monte Ávila.
- Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano* (2011). Caracas, Venezuela: Subsistema de Educación

- Básica, Dirección General de Currículo.
- Ley Orgánica de Educación. Venezuela (1980). *Gaceta oficial de la república de Venezuela* 2.635. Disponible en: [http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2\\_ven\\_anexo\\_33\\_sp.pdf](http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf)
- Ley Orgánica de Educación. Venezuela (2009). *Gaceta oficial de la república de Venezuela* 5929E. Disponible en: [http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley\\_Educacion.pdf](http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas, Venezuela: CENAMEC.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.
- Morin, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz, Bolivia: Plural
- Morin, E. (2006). *Modelo Educativo. Una aproximación axiológica de transdisciplina y pensamiento complejo*. Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real "Edgar Morin".
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Rodríguez, M. (2010a). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio matemática-cotidianidad. *UNIÓN*. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 21, 113-125.
- Rodríguez, M. (2010b). Matemática, Cotidianidad y Pedagogía Integral: Elementos Epistemológicos en la Relación Ciencia-Vida, en el Clima Cultural del Presente. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas, Venezuela.
- Rodríguez, M. (2010c). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial. *Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación, Universidad del Norte*, 13, 130-141. 12.
- Rodríguez, M. (2012). El papel de la Educación Superior en la producción del conocimiento en el clima cultural del presente. *REIFOP*, 15(4), 119-125.
- Rodríguez, M. (2015a). El síndrome de la globalización cultural: omnipresente, ambivalente, incierto e incognoscible. ¿Cómo afecta el patrimonio cultural? *Revista Visión Educativa IUNAES*, 9(20), 72-85.
- Rodríguez, M. (2015b). La diversidad cultural: una riqueza vital para el patrimonio cultural, en la utopía de ser conservada y valorada. *Praxis Educativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.* 13, 87-87.
- Ruedas, M. (2016). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30),

- 28-41. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312>
- Sacristán, G. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Santos, B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *EL OTRO DERECHO*, 8.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid, España: Morata.
- Uzcátegui, R. (2010). *Elementos para la conformación de una historia del Currículo desde la memoria educativa venezolana*. Consultado el 10 de septiembre de 2016 en: [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_6/Uzategui\\_Ramon.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_6/Uzategui_Ramon.pdf)
- Villarini, A. (1987). *Principios para la integración del currículum*. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.