

FORMACIÓN PROFESIONAL Y ÉTICA EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

Aliria Vilera Girón¹.

Universidad de Los Andes, Táchira. Departamento de Orientación y Psicología

Recibido: marzo 2004

Aceptado: julio 2004

Resumen

El presente ensayo aborda tres aspectos específicos de exclusivo interés personal en la línea de investigación sobre el ámbito educativo pedagógico. En particular, esta línea se contextualiza en el campo de las ciencias sociales y humanas desde la perspectiva teórica crítica (estableciendo los nexos entre Educación, Sociedad y Función Social). Tales aspectos son: la formación profesional del docente desde la intelectualidad, los caminos de la ética y lo ético en el ser profesional de la docencia y aportes al quehacer pedagógico. El trabajo se aborda desde la perspectiva de un replanteamiento del ser profesional de la docencia sensibilizado con las responsabilidades sociales en la sociedad del siglo XXI, así como en las actuaciones inmediatas, vale decir: la escuela, los estudiantes, la comunidad, la sociedad. El objetivo de este estudio es construir una nueva visión de la educación y de la ética profesional humanizante, orientada hacia el sentido de convivencia democrática, la solidaridad y el respeto al otro.

Palabras Claves: Enseñanza, Práctica Pedagógica, Ética Integradora, Desafíos Educativos.

ETHICAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE SOCIETY OF THE XXI CENTURY

Abstract

The present paper approaches three specific aspects of particular interest in the line of investigation under pedagogical educative scope. In fact, this line is framework inside the field of social and human sciences, from the critical-theoretical perspective (establishing the links between Education, Society and Social Function). These aspects are related to: the professional development of the educator from the academic views; ethics and ethical ways in the being of professional learning and the contributions to the pedagogical undertaking. This work is approached from the perspective of a remaking the way of being a professional teaching, sensitive to social responsibilities in the society of XXI century, as well in the immediate performances. It is worth to say: school, students, community, and society. This study aims to construct a new education vision and professional ethics more human liable, orientated towards different sense, from democratic coexistence, solidarity and the respect to the other.

Key words: Education, Pedagogical Practice, Ethical Integrating, Educative Challenges

Introducción

"Nuestras escuelas, nuestras ciudades, nuestros niños no sobrevivirán a la marea emergente de pobreza, desigualdad y violencia sin un movimiento social que exija de toda sociedad lo que muchos están reclamando sólo de las escuelas" (Apple y Beane, 1999: 129).

¹ Doctora en Ciencias Sociales. Universidad Central de Venezuela. Docente Investigadora ULA Táchira. E-mail: acvg11@cantv.net

El momento presente da cuenta de nuevas búsquedas intelectuales, de una nueva manera de concebir la educación. Esta situación exige una moderna concepción de la formación profesional docente, más inspirada en supuestos epistemológicos y dimensionados en un mundo de conocimientos infinitos, por supuesto, ello también coloca en escena una innovadora noción de aprendizajes, necesariamente, en un hacer permanente¹. Ese hecho, implica la comprensión de visiones transformadoras en toda labor de enseñanza. En el entendido que tales visiones han de ser multidimensionadas sobre la base de una sociedad tecnoglobalizada dinámica, de apertura hacia los cambios, movida por la diversidad, las redes de flujos e interconexiones, la instantaneidad y las realidades virtuales (mundos posibles).

Sin embargo, las transformaciones no pueden darse obviando la complejidad social, política, económica y valorativa que hoy viven las sociedades a escala mundial. Todas las sociedades están siendo convulsionadas por esas tragedias humanas que continúan desde todos los tiempos, como lo son: las desigualdades sociales, el hambre, la pobreza (no sólo económica, sino de todo tipo), la exclusión social, las guerras, los fanatismos religiosos, la corrupción, el desempleo, la inseguridad social, el narcotráfico, los problemas ambientales, entre otros. Esas complejidades sociopolíticas, asociadas a la dinámica del cambio, exigen nuevas lecturas y agudas reflexiones desde el hacer educativo pedagógico. Sobre todo, por la aparición de nuevos actores sociales (descentrados y gregarios) que emergen con los procesos de transición cultural, y penetran todos los espacios escolares, así como la lógica de sentido y significado que hoy impregna la formación profesional, con ella, el tipo de racionalidad que trazó la formación (el deber ser) del ciudadano educado.

En la actualidad, esa racionalidad se trastoca, se quiebra. De hecho, la idea de formación profesional del docente en el presente, ha sido incorporada como aspecto medular en el debate que busca comprender la noción "formación" como categoría problemática, categoría que se inserta dentro de la relación conocimiento científico, sentido reflexivo crítico de la formación pedagógica y conciencia epistémica teórica, complejidades implicadas en la función social de la docencia. Al respecto, dentro de la perspectiva teórica crítica², destacan los trabajos de Bernsteins (1982, 1993); Carr y Kemmis (1988); Giroux (1992, 1997); Young (1993); McLaren (1997); Pérez (1997, 1999); Apple (1987, 1996); Freire (1994); Rozada (1997); Guzmán (1997); Vilera (2001), entre otros.

Debate que refleja la necesidad de repensar la idea de formación profesional a la luz de las paradojas (incertidumbre/oportunidad) que caracterizan la vida contemporánea en la dinámica social y cultural mundial. Este hecho también está implicando comprender las nuevas lógicas de significado que mueven el hacer formativo de la educación en general, el cual, obviamente, se integra en esa dinámica cambiante acerca del sentido de oscilación entre lo global y lo local, lo heterogéneo y lo homogéneo, lo real concreto y lo real virtual, la unidad en la diversidad; entre otras convulsiones existentes. Es decir, se alteran y subvierten los modelos tradicionales o convencionales de la ciudadanía y de la cultura política³ y, por ende, se subvierten los procesos de ordenación de la institucionalidad escolar, cuyo marco jurídico normativo prescribía la ejecución de la práctica pedagógica según modelos centrados en la ciencia empírica positivista, inscrita en la matriz racional moderna orientada hacia el *progreso*.

Las nuevas realidades culturales/sociales de hoy día dan cuenta de un nuevo proceso civilizacional y de la necesidad de cambiar los modos de pensar, de conocer, de vivir y, por consiguiente, de formarse profesionalmente. Esas situaciones tocan, inevitablemente, a todos los ámbitos profesionales y de formación universitaria. Para el caso específico del profesional de la docencia, hoy se debe reevaluar el tipo de misión y visión social que le ha caracterizado.

Específicamente, en los países latinoamericanos es urgente asumir una postura de cambio en dicho campo de formación profesional y su rol social-laboral, cambio que se entiende deberá ser repensado a la luz de las propias complejidades y particularidades vividas por cada país, territorio o localidad, desde donde deberán ser narradas sus múltiples formas de integración, ajustes y renovaciones; con toda la carga de incertidumbres que se movilizan en el acontecer actual, para nada semejantes, ni mucho menos equiparables a otros continentes (caso Europa o Norteamérica, por ejemplo).

Al respecto, Brunner (1999: 48), ha disertado acerca de lo propio de la cultura latinoamericana. El autor señala que:

Cualquier ensayo sobre la cultura latinoamericana amenaza con transformarse en una auténtica Torre de Babel. Pues son demasiadas las referencias históricas, teóricas e incluso políticas que entran en juego cada vez que se disputa sobre el <<alma del continente>> y sus expresiones en los variados lenguajes de la cultura: museos y poemas, monumentos e imágenes religiosas, hábitos cotidianos y escuela, televisión y analfabetismo, modas e industria editorial (...) creencias y valores; es decir, las formas de vivir, trabajar, amar y morir en esta parte del mundo.

Entonces, lo "latinoamericano" ya no puede ser narrado desde la perspectiva del colonizador, por tanto, la educación no puede ser pensada como efecto de la civilización occidental, centrada en valores e historias foráneas⁴.

Esas complejas situaciones pasan a ser elementos de interés en el campo educativo pedagógico, en tanto intervienen en todo intento de comprensión hacia la historia presente, historia signada por desafíos y retos que emergen con la sociedad del siglo XXI.

No obstante, lo que se quiere es aportar ideas para abrir las disertaciones, los diálogos y las nuevas maneras de pensar, las opciones alternativas acerca de la labor de educar y el sentido de formación profesional del docente. En consecuencia, la línea argumentativa acá desarrollada se inscribe en la perspectiva teórica educativa crítica, a partir de los trabajos de Freire, Giroux y McLaren (autores de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt). Específicamente, se asume una postura analítica dialéctica y relacional acerca de la educación, lo pedagógico y la formación profesional en nexo con las realidades sociales emergentes en el siglo XXI.

Por lo tanto, las reflexiones abordadas superan el cerco de las tradicionales ciencias de la educación, desde donde prevalecen análisis pertinentes al interior de la educación, la enseñanza, los métodos, entre otros. En este trabajo la trayectoria de investigación y producción académica del autor en el ámbito educativo, está imbricada con posturas relacionales más complejas, partiendo del hecho que el quehacer de la

educación y la labor social del profesional de la docencia, tienen lugar en procesos sociales y culturales, los cuales, a su vez, requieren de los avances científicos de las ciencias sociales y humanas en general, pues enriquecen la pertinencia social de toda labor a cumplir por la institución escolar.

En particular para este trabajo ensayístico se abordan tres aspectos relacionados entre sí; uno la formación profesional del docente desde la intelectualidad: actuales exigencias; dos los caminos de la ética y lo ético en el ser profesional de la docencia; y, tres los aportes al quehacer pedagógico.

1. Formación del docente desde la intelectualidad: actuales exigencias

Desde una visión integradora e involucrada en los desafíos de la sociedad del siglo XXI, es importante tener presente que, el tema educativo emerge como uno de los valores fundamentales en los procesos de recomposición mundiales. De hecho, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés)-Comisión Económica para América Latina (CEPAL), ha sido uno de los organismos internacionales desde donde se ha insistido de manera sostenida en declarar que la vía más pertinente para la transformación productiva de los países, sobre todo, aquellos considerados en vías de desarrollo, caso Latinoamérica, es a través del vínculo educación y conocimiento⁵. Entendiéndose que este vínculo dentro de la sociedad de hoy, tecnoglobalizada y de información vertiginosa, contribuirá al crecimiento de las sociedades, además, de ser el camino estratégico más pertinente para lograr la equidad social, la participación ciudadana responsable y la conformación de virtudes cívicas tan necesarias en la construcción democrática de los pueblos latinoamericanos.

Ello supone el reto de formar a las nuevas generaciones de niñas, niños y adolescentes de nuestras sociedades en el ejercicio de los valores democráticos y de convivencia solidaria, a partir del reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, así como en el reconocimiento de la pluralidad en las maneras de pensar, argumentar, decidir y actuar que implica el sentido de ciudadanía participativa. Todo estos retos pasan por la educación y toca, obligatoriamente, el sentido de formación, fines, propósitos y contenidos ético-culturales que dinamizan su hacer y misión social.

Al mismo tiempo, a través de los Foros UNESCO/ONU (Organización de Naciones Unidas) y la Cátedra UNESCO de Educación (1998)⁶, los programas educativos deben orientar sus objetivos pedagógicos hacia el Acceso, la Equidad, la Calidad, la Pertinencia y la Diversidad. Además, se menciona la necesidad de consolidar procesos abiertos para la formación escolarizada en el marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.

En este contexto, se asume como máxima relativa a la condición personal docente en función de resignificar la enseñanza. El docente debe reforzar sus "funciones críticas y progresistas mediante una disposición ética humana y del rigor científico e intelectual" (UNESCO, 1998: 5). Adicionalmente, una ética de la inteligencia humana fiel a la existencia misma del hombre. Según Lerner (1998: 298), "se trata de la necesidad de transformar nuestras reflexiones en acciones, en el más corto plazo".

Es en estas nuevas realidades sociales, culturales y globalizadas, y dadas las nuevas formas de producción en la llamada *sociedad del conocimiento*, donde deben insertarse los tiempos de cambios que retan en el presente la labor educativa y, por supuesto, toda la vida académica e intelectual de los actores educativos, con mayor fuerza en los docentes. Se trata así, de asumir la responsabilidad social de la formación docente dentro del ejercicio de sus funciones laborales, por ende, éticas como formas de actuación implicadas en la construcción del conocimiento, las subjetividades y las relaciones estructurales, políticas e ideológicas, dentro y fuera del campo educativo (Esté, 1992)⁷.

Hoy día el hacer profesional, la enseñanza y las prácticas pedagógicas, deben hacerse a partir de la comprensión de otros modos de pensar la educación, abarcando la matriz racional representada en las llamadas ciencias de la educación. En tal caso, Giroux (1997: 16), expone:

(...) crear un lenguaje nuevo es hoy una tarea urgente y básica para reconstituir los fundamentos sobre los que se han de librar los debates culturales y educacionales (...). En cuanto forma de producción cultural, la pedagogía está implicada en la construcción y organización del conocimiento, los deseos, los valores y las prácticas sociales.

En razón de ello, se aboga por la formación profesional docente desde la intelectualidad. Sobre todo, si se quiere estar integrado de manera creativa y responsable en esa dinámica de innovación y potencial expansivo que hoy mueve la cultura del entorno que se habita. Sin embargo, se debe recordar a Freire, en su visión utópica del *"futuro posible"*, al señalar que estamos implicados en dos fuerzas, por un lado, denunciar la deshumanización, la opresión, la violencia, la exclusión y la alienación; por otro, activar condiciones alternativas para la humanización y la liberación, la paz y justicia social⁸.

De hecho, en el caso venezolano, las pautas oficiales ministeriales del sector educación, reconocen en diferentes documentos la exigencia a las instituciones educativas de una nueva dinámica organizacional, orientada al cambio desde formas de integración cooperativa, diversificada y de acción horizontal. Estos son nuevos procesos de gestión que atienden a la necesidad de repensar la educación de los nuevos tiempos, ahora asumiendo visiones transformadoras ajustadas a procesos de sensibilidad sociopolíticos, dando así sentido de *pertinencia social*⁹ a todo el hacer escolar y pedagógico. Vale decir, los vínculos con el entorno, sus fortalezas, sus potencialidades y, por sobre todo, sus problemas reales de existencia cultural humana en tanto retos inmediatos de la historia presente.

Otra exigencia a la intelectualidad y al quehacer pedagógico formativo de todo enseñante, además ineludible, se corresponde con el hecho cierto que tanto la información como la comunicación pasan a ser la plataforma idónea en la creación e invención de los nuevos conocimientos. Estos tres ejes: información, comunicación y conocimientos son retos impostergables en la formación profesional de todo docente hoy día, los mismos pasan a ser los dispositivos claves en las nuevas competencias cognitivas, afectivas, sociales y éticas del hacer de la enseñanza. Dicho hacer, deberá estar caracterizado por la invención creativa, la proactividad y la resistencia ante procesos dogmáticos, la coerción y la subordinación.

Para especificar, se enuncian alguno de los indicadores que integran la dinámica de cambios en la educación y los aprendizajes de hoy. A saber son:

- Incorporación al vínculo en *redes*
- Inteligencia distributiva
- Adaptabilidad:
 - Proceso flexible
 - Rotación de tareas y de grupos
 - Adquisición de competencias
- Mejora continua:
 - Aprendizaje permanente
 - Imaginario creador
 - Potencial de invención e intuición
- Sensibilidad
- Cooperación:
 - Participación activa emprendedora
 - Integración a condiciones éticas solidarias
 - Preparación ante la incertidumbre

Estas nuevas realidades integradas a la formación, la enseñanza y los nuevos modos de aprender requieren de proyectos, planes y programas orientados según políticas educativas integradas a las necesidades institucionales, comunitarias, locales, regionales y nacionales. Pero eso, es algo que supone, una tarea inmediata al interior de cada plantel educativo. Es decir, al desempeño laboral en nexos con políticas que contribuyan al bienestar y a la armonía en el trabajo. Darle *contenidos éticos* a la cultura escolar cotidiana, entre ellos: el respeto humano, la solidaridad, la comprensión, la justicia, la cooperación y la creación de espacios educativos con atmósfera de sensibilidad y espiritualidad hacia el sentir personal humano de cada actor educativo. La relación entre la fe y la razón, la sabiduría y las virtudes cívicas. Al respecto, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en el Artículo 3, propone como fines esenciales del Estado:

La defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los deberes y derechos¹⁰

Este a su vez señala que la educación y el trabajo son derechos fundamentales y la vía expedita que permitirán el logro de dichos fines.

La nueva teoría social emergente, fundamentalmente en la última década del siglo XX y los procesos de transición hacia el siglo XXI, irrumpe con otros *postulados éticos* (distantes de toda predeterminación soportada en los imperativos kantianos modernos). Hoy la visión filosófica hacia la ética postilustrada está inspirada en el respeto a la liviandad del ser, la alteridad y el valor de la otredad. Se trata de una nueva concepción humanista de la vida y del hombre que coloca el énfasis en la ética de la sensibilidad, lo efímero cambiante, la proximidad y la estética, aspectos todos involucrados con la efervescencia de la incertidumbre epocal. Al respecto, son ilustrativos los aportes de Savater (1999),

Baudrillard (1994), Maffesoli (1994), Derrida (1992), Vattimo (1992), Deleuze (1990), Foucault (1990), y Finkielkraut (1987).

La complejidad de estos nuevos abordajes, descentrados y múltiples, determinan el hecho que el pensamiento educativo en la vivencia contemporánea sea nuevamente revisado y reconfigurado por “otros” postulados éticos y filosóficos comprendiendo una nueva concepción del hombre, de la vida, y de las realidades. Definitivamente, son nuevas configuraciones éticas las que dimensionan el hacer pedagógico. Supone ello, animarse por un proceso dinámico y flexible donde se conjugan, día a día, interacciones educativas y pedagógicas formadoras, con potencial reflexivo, capaces de percatarse de la complejidad de representaciones vinculadas a nuevos modos de conocer, de aprender y de integrarse con la información y con el conocimiento infinito. Asimismo, estas interacciones se enlazan con el sentido y significado de la labor pedagógica, bajo una conciencia política sensibilizada e integrada a la idea de docencia con contenido emancipador y transformador, fundada estas en condiciones cívicas, éticas, políticas y valorativas de vida democrática. Lo antes expuesto implica nuevas formas relacionales en torno a la lógica de la incertidumbre, de la cultura de la imagen y del mundo de hiperrealidades que forman parte del sistema escolar.

Vattimo (1994: 14), expone:

Oponer radicalmente una ética de la responsabilidad a una ética de la convicción –o, en otras palabras, una ética que se siente comprometida con valores absolutos, cueste lo que cueste- significa una vez más aceptar una dicotomía platónica entre el mundo del ser verdadero (y del valor) y un mundo de la apariencia y de lo probable. El mérito de Weber esta en haber vuelto evidente que, en definitiva, tal separación es imposible: no tenemos necesidad ni de fanáticos del deber absoluto, ni de políticos relativistas y acomodaticios, esto al menos si queremos simplificar mucho el discurso (...). Y precisamente nuestra época comienza a hacer experiencia de un mundo en el que valores y opciones absolutas se revelan como entidades míticas y, en el que, por otra parte, con la intensificación de la comunicación, ya no hay bolsas de absoluta insignificancia de la existencia. Nuestra experiencia me parece más bien testimoniar una <<significación difusa>>, que es ciertamente también menos intensa respecto del ideal <<platónico>> del valor y del significado absoluto, pero también menos dramática, más extensamente humana.

En consecuencia, cada quien deberá recorrer -en su propia trayectoria de vida-, los procesos valorativos que deben dignificar los intercambios humanos, es decir, lo que en la actualidad emerge en el ser social *gregario* (Maffesoli, 1994) como experiencias sensibles. Tales situaciones exigen el respeto a la diversidad, a la impronta de liberar la ansiedad por el futuro y a la necesidad de confrontarse con una perenne ética de solidaridad y de justicia social, por supuesto, en correspondencia con la fragilidad e incertidumbre que caracteriza la sociedad del siglo XXI -época post-moderna, post-ilustrada, post-racionalista. El ser y el estar siendo Heideggeriano, como un *sentirse implicados*.

Por otra parte, el respeto a la libertad individual y la potenciación de la autonomía personal como indicadores válidos en el juego competitivo, pasan a ser el otro problema que interviene en los procesos de inclusión/exclusión, situación que, lamentablemente, crea mayores desigualdades sociales y desventajas en la participación individual y colectiva

de las personas para optar a la educación escolarizada.

En estas preocupaciones, Kliksber (1999:5) señala lo siguiente:

La desigualdad no es una abstracción, es vida cotidiana. En América Latina, en cuanto a la Educación las brechas son amplísimas. La deserción y la repetición son muy altas en los sectores pobres (...). Según indica un estudio reciente del BID sobre 15 países latinoamericanos, mientras que los jefes de hogar del 10% de ingresos más altos de la población tenía una escolaridad promedio de 11,3 años, los jefes de hogar del 30% de la población de ingresos más bajos sólo habían cursado 4,3 años de estudio. Haber nacido en un hogar de arriba o de abajo significa 7 años de diferencia en los estudios que dado el peso de la educación en el mundo actual, genera profundas brechas en el acceso a trabajos, salarios obtenibles, etc. Sociedades muy desiguales como las latinoamericanas son el campo propicio, asimismo, para generar un nuevo tipo de brecha, el "analfabetismo cibernético". Gruesos sectores de la población están quedando totalmente fuera de las posibilidades de información y comunicación abiertas por las computadoras y la Internet (sic). Son analfabetas en esa dimensión clave(...) Si no se enfrenta la desigualdad, la misma seguirá fabricando "exceso de pobreza" y estrangulando las posibilidades de desarrollo.

Entonces, la situación para América Latina y, en particular, para Venezuela, exige una respuesta inmediata, un compromiso ético en defensa de la justicia social, donde la educación repensada a la luz de una cultura de solidaridad democrática es, imperativamente, puesta en escena.

Es por ello que la formación profesional docente y el sentido ético valorativo no pueden ser asumidos fríamente, con visiones tecnocráticas basadas en los modelos de productividad que narran los valores de la ideología del mercado. Menos aún, pretender imponer como efecto equiparado que la cultura escolar se inscriba en esos valores de exigencia por la competencia y la calidad inscrita en la noción de "productos", porque, entonces, la individualidad y el consumo serían los valores existentes, en contra de la equidad y la justicia social.

Mclaren (1997: 57), destaca que:

La cultura escolar no es neutral, sino que contiene una ideología determinada (...) la conceptualización del currículo como una forma de política cultural significa reconocer la importancia de la finalidad de la educación que pretende crear las condiciones necesarias para la transformación social a través de la constitución de estudiantes que sean sujetos políticos reconocedores de su situación histórica, racial, sexual y de clase, así como de las fuerzas implícitas que dan forma a sus vidas, y que están política y éticamente motivados para luchar por la libertad y la emancipación humana.

En el caso de Venezuela, ese compromiso de lucha en la cultura escolar implica asumir radicales transformaciones hacia el sentido de formación escolarizada que involucra nuevos procesos pedagógicos contextualizados en el ejercicio del pensar reflexivo. Ello significa, sentir, vivir y defender la democracia; en el entendido de abrir escenarios de participación pluralista, con respeto a la diversidad, a la disidencia y a la responsabilidad con compromiso social.

Repensar la educación y, en particular la formación profesional docente implicada con una nueva ética de responsabilidad exige asumir los procesos de transición democrática que hoy acontecen en la dinámica de la sociedad venezolana¹¹. Es dar un giro en un momento crucial de cambio político y, por ende, social, donde la perspectiva democrática radical implica desasirse de lo que somos a efectos de promover las nuevas discusiones y construcciones que promuevan una cultura democrática alternativa. Lo cual implica, advertir con Savater (1999: 195), la necesidad de contrarrestar toda:

(...) posibilidad de control gubernamental o simplemente social sobre las conductas individuales, cada vez más vigiladas y obligadas a someterse a ciertas normas comunes (...) Por encima de todo nuestro siglo ha conocido ejemplos espeluznantes del terror totalitario que pueden ejercer sobre las personas los colectivos dictatoriales. Tantas adversidades pueden hacer olvidar hasta qué punto la sociabilidad no es simplemente un fardo ajeno que se impone en nuestra autonomía, sino una exigencia de nuestra condición humana sin la cual nos sería imposible desarrollar esa autonomía misma de las que nos sentimos justificadamente celosos.

En razón de tal reflexión, se considera que hoy, más que nunca, en Venezuela se necesita defender la autonomía y respeto a la condición humana. Es por ello, que el quehacer educativo pedagógico requiere de profesionales de la docencia potencialmente formados a partir de la condición de intelectuales reflexivos, sensibles y conscientes de la necesidad de resignificación de la lucha social con contenido ético humanizante - solidaridad y respeto hacia el otro-. Se trata, entonces de replantear el propio modo de pensar las nuevas relaciones entre educación, formación profesional, ética solidaria, sociedad, pueblo y democracia.

La problemática implica niveles de exigencias que, en palabras de Guzmán (1999: 97), involucran:

Exigencias redefinitorias del docente y de la docencia, pero no sólo referida a la caracterización tipológica de perfiles predeterminadores, a partir de los cuales, la "intelectualidad dominante" que controla posiciones de poder, impone los criterios de cientificidad y funcionalidad dentro de parámetros socioculturales aferrados a sus expectativas e intereses. Sino en la posibilidad de constituir un sujeto –docente pensante, con una férrea convicción de actuación conciencia teórica e histórica de la organización, constitución simbólica y auto identificación profesional y ciudadana.

Tales exigencias, hacen referencia a una visión de práctica profesional de la docencia compartida. Sobre todo, en el entendido de que se requieren *nuevas construcciones epistémica teóricas* hacia el sentido, contenido y propósito del ser enseñante, por ende, del ser formador. Hecho que se considera posible a partir de una postura crítica que indague y hurgue de forma problematizada la propia función social de los contenidos académicos escolares y los saberes pedagógicos implicados. El reto implica "configurar en la conciencia del docente un significado de la profesionalidad en permanente mediación con la consistencia intelectual, la pertinencia histórica, ética y cívica cultural, para el rescate de una educación más justa, democrática y pública". (Moya, 1999: 97)

En Venezuela las exigencias por una nueva educación en torno al dictamen constitucional imbrican exigencias de una nueva democracia que, a su vez, entraña

procesos pedagógicos dinámicos, cambiantes y contingentes. Una apuesta formativa profesional preocupada por crear espacios académicos para el ejercicio del pensamiento reflexivo, donde cada estudiante, ciudadano y ciudadana, le sea permitido pensar acerca de su propia conciencia democrática participativa, su propia autonomía responsable. Desde esos escenarios educativos, reflexivos y pensantes, estaría dada la formación de *una conciencia política implicada con la ética de la responsabilidad*. Se trata de acciones pensantes con compromisos individuales y colectivos que, a su vez, fomenten el ejercicio democrático, según un espíritu de solidaridad y energía potencial favorable de lucha hacia una vida de dignidades humanas para todos.

En relación con estas reflexiones se apuntan algunas ideas de Bernstein (1990, citado en Santos-Guerra, 1995: 5), al expresar:

- Las personas deben sentir que tienen una apuesta, es decir que tienen algo que ganar y perder. Las personas deben preocuparse no sólo por recibir algo sino por darlo (...) en la escuela deben garantizarse tres derechos, que exigen a su vez tres condiciones:
- a) Derecho al crecimiento individual. El crecimiento individual supone la posibilidad de experimentar los límites no como posiciones o estereotipos sino como puntos de tensión que condensan el paso y que se abren hacia futuros posibles. La institucionalización de ese derecho genera la confianza. Ni los estudiantes ni los profesores podrán tener confianza si no se respeta el derecho al crecimiento intelectual, social o personal. Este derecho opera en el nivel individual.
 - b) Derecho a ser incluido. El derecho a ser incluido pide requerir el derecho a ser separado, a ser autónomo. Este derecho es la condición comunitaria y tiene, obviamente, un carácter social.
 - c) Derecho a la participación. Este derecho permite intervenir activamente en la construcción, mantenimiento y transformación del orden. La participación es la condición del discurso cívico y opera en el nivel político.

Así pues, formar supone la integración ética, social, cívica y humana entre todo encuentro educativo pedagógico. En este trazado estaría dada una forma expandida para concebir la formación profesional docente, a partir de la teoría crítica vinculada a una *ética solidaria* en el contexto de una democracia participativa. Indudablemente, son nuevos desafíos presentes en la sociedad del siglo XXI.

2. ¿Por dónde transitar los caminos de la ética y lo ético en el ser profesional de la docencia?

La pregunta indicada por supuesto que puede ser respondida desde múltiples aristas. En este artículo, se centrarán las reflexiones en este transitar tomando, principalmente, los aportes de la UNESCO, a través del "Programa Internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad". El programa en mención, establece que la esencia misma de la educación del futuro está contextualizada a partir de la visión teórica del "Pensamiento Complejo", representada en los aportes de Edgar Morin. Desde la UNESCO, se han expresado las ideas del autor como principal contribución sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible, reto del siglo XXI.

Así pues, Morin (2000), presentó siete principios claves necesarios para la educación del futuro, a saber: 1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; 2)

Los principios de un conocimiento pertinente; 3) Enseñar la condición humana; 4) Enseñar la identidad terrenal; 5) Enfrentar las incertidumbres; 6) Enseñar la comprensión; 7) La ética del género humano. En el caso específico de la preocupación hacia la ética y lo ético, se trata de revivir el sentido de pertinencia social de la especie humana. El autor en mención, refiere para ello lo que él denomina la Antropo-ética. ¿Qué es? Morin (2000:114):

La antropo-ética supone la decisión consciente y clara:

De asumir la humana condición individuo-sociedad – complejidad de nuestra era.

De lograr la humanidad en nosotros mismos.

De asumir el destino humano en sus antinomias y en su plenitud.

La misión antropológica del milenio:

Trabajar para la humanización de la humanidad

Obedecer la vida – guiar la vida

Lograr la unidad planetaria en la diversidad

Respetar en el otro, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo

Desarrollar la ética:

De la Solidaridad, de la Comprensión y del Género Humano.

Lo que Morin propone al ámbito educativo con esta visión antropo-ética es la comprensión hacia los nuevos significados, signos y sentidos que hay que reconfigurar en la vida actual. Implican una nueva cultura de aprendizaje, pero, también, involucra una defensa de la vida democrática inspirada en el bienestar del ser humano. Una ética consciente y participe de la autonomía responsable y el respeto a los derechos humanos, son escenarios de complejidad.

A partir de esa visión antropo-ética, todo docente, todo formador, debe estar integrado al conocimiento que enseña. Reflexionar sobre un conjunto de saberes que están presentes en toda práctica pedagógica. ¿A qué saberes se hace referencia? A los contenidos programáticos de las asignaturas que se enseñan, a los saberes de la cultura escolar (rituales, normas, regulaciones, currículo oculto), a los conocimientos de los estudiantes (historias personales, familiar afectiva, escolarizada, grupal de calle), a los del sentido común (la lógica racional popular), a los saberes de la cultura política societal y a los saberes del contexto de cambios (el ritmo acelerado de vida sociocultural de hoy). Estos conocimientos son partes constitutivas y constituyentes en todo objeto del saber pedagógico, por ende, de la práctica pedagógica (Martínez, 1993).

Por eso, se insiste en que el ser profesional del docente debe involucrarse con la intelectualidad, con esos nuevos ambientes de acción cognitiva y de aprendibilidad, pero, desde un ejercicio de la reflexión en cuanto al modo, uso, utilidad social, accesibilidad e intencionalidad definida con respecto al conocimiento a enseñar. Se trata de problematizar e interrogar la propia enseñanza, los contenidos académicos que se enseñan, para qué y por qué. Es decir, el contenido, sentido y propósito no es algo dado ingenuamente por la cultura escolar, por eso, el docente tiene el deber ético de indagar, embatir, interpelar y ubicar los tipos de procesos pedagógicos que quiere activar, así como tener claro el nivel de desempeño del aprendiz. De hecho, respetar los derechos individuales dentro de los procesos de socialización multireferenciales, en los cuales cada quien se desenvuelve e interactúa, pasa por la propia reflexión de quiénes somos y desde dónde se construye la subjetividad profesional y humana. En tal caso, el sentido ético implica una exigencia de

comprensión.

Al respecto, Morin (2000: 99), indica:

Recordemos que ninguna técnica de comunicación, del teléfono a Internet, aporta por sí misma la comprensión. La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

El profesional docente debe situar los campos conceptuales y tendencias teóricas en situaciones de comprensión, tanto cognitivas como humanas. Es decir, situarse en los campos de interrogación e indagación constante. Significa ello, partir desde los múltiples espacios sociales culturales y humanos que se interceptan y, a su vez, activan procesos formativos en la enseñanza, en los aprendizajes, en la dinámica educativa toda, en los cupos estudiantiles, en la acreditación institucional y en las lógicas de construcción del conocimiento. Ejemplo de ello: Estar informado de las reformas curriculares que mueven los cambios de la educación de hoy.

En todo caso, la formación profesional desde la intelectualidad pasa a ser un dispositivo para generar cambios y, por supuesto, crea nuevas configuraciones éticas y valorativas del hacer pedagógico. Se debe romper con la idea de que los docentes sólo son “dadores de clase” o “administradores de un currículo”. Se requiere rescatar el valor social de la profesión, por eso es necesario rescatar la intelectualidad del hacer enseñante. Situación ésta que orienta hacia nuevas perspectivas analíticas de los contenidos disciplinares a enseñar, sin obviar, el entramado de relaciones de poder y de saber que se conjugan en la racionalidad escolar. Sobre todo, la intelectualidad ejercitada y formada permanentemente, permitirá madurar los niveles de indagación de reflexión acuciosa, de preguntas acerca de los problemas de configuración de conocimientos, las lógicas internas de construcción de significados hacia la educación y las categorías conceptuales.

Se puede decir que, todo docente debe transitar por tales inquietudes formativas e intelectuales, con la finalidad de ver más allá de sus propias certezas, rutinas y nociones (Vilera, 1999). Se trata de no perder de vista los nexos entre los procesos pedagógicos con los ámbitos sociales, políticos, ideológicos, simbólicos y culturales; por tanto, todo ello pasa por las preguntas a la ética y a lo ético, a los fines de pensar en la complejidad implícita en la formación y la constitución de los sujetos pedagógicos (docentes y estudiantes), y, al mismo tiempo, pensar en la constitución de lo que significa formarse con prácticas de ciudadanía educada, responsable, participativa y democrática.

Al respecto, Giroux (1997: 177), expone:

(...) en el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

El tiempo actual reta y desafía incesantemente. Es un tiempo móvil, plural y paradójico para el cual no estaban preparados los adultos de hoy; caso contrario, los niños, las niñas y las jóvenes generaciones que sí son parte de ese nuevo mundo.

De hecho, quienes asumen funciones de enseñanza, se deben dar cuenta de cuáles han sido las concepciones éticas personales, de seguro las mismas han estado ancladas en una forma de racionalidad totalizadora, proyectada al futuro y al deber ser de nuestra condición existencial (razón conciencia kantiana). Esas concepciones arraigadas impiden ver, aceptar e integrarnos a este nuevo mundo globalizado, diversificado e incierto -son realidades de vida sin destino programado-. Por ello, la ética escolar luce desfasada ante las nuevas generaciones, es decir, ante los estudiantes (Finkielkraut, 1994). Ellos, tienen la energía y el vitalismo de la sociedad post industrial, sociedad post-moderna, efímera, sin orden, con otros valores, otras lógicas de encuentro social y, por supuesto, presentan otras éticas.

Santana (2000: 112) afirma que se debe:

Hacer la ética más "interesante" y la moral menos santa es una de las tareas que el docente tendría que proponerse en estos tiempos, cuando la ética constituye el centro de todas las quejas y, a la vez, de todas las esperanzas transformadoras de la humanidad.

De allí, que hoy surja como reto para la educación la visión transversal de los ejes rescatando el ser, el hacer, el deber ser y el convivir, pero desde procesos integrados, holísticos y cambiantes. Eso hay que saberlo interpretar en la práctica del aula, en la enseñanza, en el desarrollo de los contenidos académicos de las asignaturas.

Esas razones paradójicas de la actual existencia social, exigen al docente de hoy que comprenda los significados de la construcción del conocimiento contextualizado en su hacer inmediato; pero, a su vez, le exige que desaprenda y desconstruya su propio saber, en tanto proceso de resignificación de la experiencia laboral, la vivencia y la perenne construcción del conocimiento en la indagación teoría y praxis. Asimismo, todo ello supone atender las visiones históricas de los procesos pedagógicos, a través de las cuales se entronca la propia conciencia política en la capacidad de pensar y repensar la profesión docente transformándose a sí misma dentro de configuraciones éticas inherentes a su dinámica de experiencias cotidianas con el entorno social, con el contexto y con la vida misma (Vattimo, 1996; Baudrillard, 1994). Estar dispuesto a la desconstrucción significa que pueda entender como la "capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia para reconocer las marcas que permanecen, los espacios que constituyen el texto social y las capacidades para establecer rupturas con los contextos (personales, sociales, culturales, institucionales, etc.)" (López, 2001: 25).

Precisamente, esas condiciones requieren de una labor educativa y pedagógica que contribuya con la formación de nuevas actuaciones éticas que despierten estados cognitivos de conciencia, de autonomía reflexiva y pensante en los estudiantes. La práctica de una nueva pedagogía de la disidencia, vale decir, con procesos formativos, cuyos contenidos discursivos aporten virtudes cívicas soberanas en quienes estudian y formen

seres humanos sociales conscientes de la relación con otros, iguales y diferentes, respetuosos en el trato social e intersubjetivo dentro de la cultura escolar.

A partir del rol de enseñantes, los educadores y las educadoras, tienen un reto innegable como lo es tomar conciencia del sentido y de los significados éticos que mueven las acciones, con lo que se dice y con lo que se hace. Tomar conciencia de la totalidad de inter-relaciones dinámicas dentro de los contextos educativos donde están implicados, pero, también, de los propios contextos de vida del entorno social, cultural y humano. Eso es, sentido ético autónomo.

Así se tiene que, el mundo externo a esas realidades circundantes, cambia, se modifica, queda sin límites. Entonces, el mundo interior individual, personal y profesional, también se debe re-vitalizar por la dinámica del cambio. Ese es otro reto, la comprensión como educadores acerca de lo que somos, interpretar la vida presente, la historia presente que nos es propia de los educadores y las educadoras. Al igual que interpretar el contexto inmediato, a las preguntas y reflexiones que, obligatoriamente, surgen en el trato escolar cotidiano con los estudiantes, niños y adolescentes. Ellos son el principal reto para despertar ante los cambios que la sociedad del siglo XXI nos presenta.

La ética actual debe ser expansiva, construye y reconstruye pensamientos, posibilidades, opciones y vías alternativas. ¿Desde dónde? Desde la comprensión de lo ligero, de la liviandad de ser espiritual, de la recuperación del cuerpo por la sensibilidad, la empatía con y desde el otro, desde la afectividad. Pero, también, movida por luchas y resistencias de acción cívica a efectos de atender con compromisos intelectuales los problemas sociales relativos a la pobreza, las desventajas, la violencia, el desempleo, la deserción escolar, el bajo rendimiento estudiantil, el embarazo precoz, entre otros.

Otro aporte interesante en la discusión sobre la ética en la sociedad emergente, se encuentra en los trabajos de Maffesoli (1990; 1994). Entre sus contribuciones deja ver la importancia de comprender que todo conjunto social entraña un fuerte componente de sentimiento vivido en común y, son éstos, los que suscitan esa investigación de una "moralidad diferente" que, en su texto "El tiempo de las tribus" (1990), prefiere llamar *experiencia ética*.

Lo que expone Maffesoli (1990), consiste en la comprensión del nexo entre la ética comunitaria y la solidaridad como sensibilidad común de las sociedades de hoy. Es decir, opera un lazo de unión que favorece un *ethos cultural* centrado en lo que el autor llama la *proximidad*, atendiendo a una especie de presencia de *aura* específica con movimiento de "feed-back" salido del cuerpo social y, a su vez, lo determina. De igual manera, este autor (1990: 46) señala "la sensibilidad colectiva salida de la forma estética desemboca en una relación ética".

En este sentido, lo *ético* en Maffesoli, es recuperar la idea de vitalismo, la apuesta por la vida, expresión de sensibilidad colectiva, de sentimientos colectivos y emociones del día a día, es decir expresión del querer vivir social. Se postula el aspecto sensible, la comunicación, la emoción colectiva y, siendo así, será más relativa, dependerá totalmente de los grupos (o tribus) que estructura en cuanto tales; consistirá en una *ética* que viene

de abajo. Esto es lo que constituye para Maffesoli la *lógica del estar juntos*, al no ser ya la divinidad una entidad tipificada y unificada, se disuelve en el conjunto colectivo para convertirse en el "*divino social*". Así, indica el autor (1990: 49) "cuando el mundo vuelve a sí mismo, es entonces cuando se acentúa lo que me une al otro; lo que se puede llamar la reunión".

Por tanto, se destaca la ética como ligazón colectiva que deviene en una estética del sentir juntos. Una *ética estética* que, según el autor, resalta la condición social implícita en las relaciones sociales de interacción permanente que está presente en el acontecer actual movilizad, trastocado y múltiple.

En el campo de la educación, se trata de un replanteamiento del *ser* profesional docente sensibilizado en esa lógica del *estar juntos*, son responsabilidades sociales y democráticas inmediatas: la escuela, los estudiantes, la comunidad. Eso es también ética profesional. Entonces, todo docente, debe apropiarse e integrarse con esas nuevas modalidades de existencia social y humana que están implicadas en el presente en la condición ética –estética que riga la socialidad emergente.

De modo que, las configuraciones éticas en la práctica pedagógica ¿qué implican?:

- Autonomía, voluntad, decisión y convivencia
- Aceptación a la sociedad abierta y plural. Respeto a los Derechos Humanos
- Vínculos con el contexto sociopolítico, económico, cultural, simbólico e ideológico
- Dinamismo, lenguaje de posibilidad, alternativas, otras realidades
- Convivencia, ciudadanía, civismo, democracia activa participativa, reflexiva, pensante, argumentativa, valorativa, construcción de la paz
- Valores con pertinencia social, virtudes cívicas, espiritualidad
- Sensibilidad, afectividad, emocionalidad
- Educación permanente, formación integral, cultura emprendedora
- Comprensión hacia los procesos complejos: globalización, planetarización versus fragmentación, localismo
- Trascendencia, cambios, mutaciones, permeabilidad, coherencia, complejidad de vida humana

Pues bien, surgen Interrogantes: ¿Existe una ética o por el contrario configuraciones éticas? ¿Qué implica la ética y lo ético en la docencia? ¿Cómo llenar de contenidos al sentido ético profesional? ¿Es la ética y lo ético una construcción social cultural? ¿Ética y profesión son insolubles? En las prácticas pedagógicas: ¿Se asocia lo ético a la formación de virtudes cívicas, políticas y democráticas? y ¿cuáles son los fundamentos de la ética en sociedades fragmentadas y multiculturales? ¿Cómo conjugar diversidad con ética? ¿Cuáles son los valores éticos de las nuevas generaciones de niños y jóvenes?

Por supuesto, no hay respuestas únicas. De allí, que se vive hoy una confrontación perenne entre la ética del *sí mismo* y las éticas de acción sociocultural y valorativa, todas ellas movilizadas por la *incertidumbre*. Tales situaciones son retos para la búsqueda incesante de una "sabiduría del bienestar y del buen vivir", pero con nuevos referentes de civilización cultural. La ética siempre confronta al individuo con lo intelectual, y la emoción,

es controversial, dialéctica, relacional, pero, por sobre todo, humana.

Sin embargo, no hay punto de llegada con respecto a los planteamientos éticos y la ética para lo educativo pedagógico. Lo que sí hay son retos y desafíos que deben atender los educadores y las educadoras, a partir de movimientos pedagógicos que impliquen desarrollo intelectual, rescate por la dignidad y la ética del ser profesional docente. Se trata de nuevos compromisos y de responsabilidades sociales que presenten nuevos horizontes de esperanza para revitalizar la condición profesional, individual y colectiva ante la sociedad que en esta época aclama por una permanente construcción cívica democrática. La invitación, por tanto, esta hecha desde el aquí y el ahora, en la fuerza y la energía que potencialmente habita y vitaliza a las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Son ellos el deber profesional y ético.

Algunos aportes al quehacer pedagógico

Finalmente, algunas propuestas o sugerencias en el hacer de la práctica pedagógica:

- Establecer coherencia y pertinencia entre lo que se enseña, el por qué y el para qué, en la dinámica cotidiana de la práctica pedagógica.
- Valorar a los otros como personas, significa coherencia ética profesional y personal humana.
- Preocuparse por formar sentido valorativo en el estudiante, darle contenidos éticos a los intercambios pedagógicos y humanos que se establece de manera cotidiana en la vida escolar.
- Preguntarse reflexivamente ¿cuál es el significado de la labor social que se cumple? Esta inquietud se inscribe en el marco ético personal con respecto al sentido de la profesión docente. Sobre todo, porque debe entenderse que los valores (sociales, culturales, políticos, económicos, personales, profesionales) no son estáticos e inmutables, los mismos, cambian según la persona en su desempeño laboral acumula experiencia, sensiblemente sentida.
- Recordar por qué elegir ser docentes, ser educadores, ser enseñantes. Significa ello, no quedarse en el cómo y qué enseñar, sino en el porqué, el para qué de lo que se hace, el tipo de responsabilidad social en la cual se esta involucrado, los cambios y transformaciones que se aportan en la lucha incesante por consolidar procesos democráticos, con equidad y justicia social.
- Ofrecer formas dinámicas del hacer pedagógico, a propósito de la diversidad cultural de hoy. Aplicar diferentes estrategias de construcción del conocimiento ético desde diversas realidades y entornos socioculturales, dándole así voz a los estudiantes.
- Crear un marco de aprendizajes que se apoyen en diferentes referentes culturales, los mismos parten de exposiciones acerca de la vivencia de los estudiantes, a efectos de desarrollar el respeto por la autonomía y la gestión responsable de los mismos, en cuanto a sus propios actos y toma de decisiones.
- Tratar los contenidos académicos y la construcción de los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, como algo problemático y sujeto a indagación, vinculados a las realidades del entorno social venezolano.
- Estar interrogando los procesos democráticos que mueven la cultura escolar,

así como los vínculos democráticos y valores cívicos con el entorno.

Referencias

- ALCALDE, J. (2001). "La Universidad necesaria". En LÓPEZ, E. Una visión de transformación universitaria. San Cristóbal Ediciones de la Universidad de los Andes, pp. 27-30.
- APPLE, M. (1987). Educación y poder. España: PAIDOS.
- BAUDRILLARD, J. (1994). El otro por sí mismo. España: Anagrama.
- BERNSTEINS, B., PEREZ, G., FLECHA, R., FREIRE, P. y GIROUX, H. (1997). Ensayos de pedagogía crítica. España: Editorial Laboratorio Educativo.
- BERSTEINS, B. (1982). La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. España: Ediciones Morata.
- BRUNNER, J. (1999). "Tradicionalismo y modernidad en la cultura latinoamericana". . En HERLINGHAUS y WALTER H. Postmodernidad en la periferia. Enfoques latinoamericanos de la nueva cultura. Berlín: Editorial Langer Verlag, pp. 48-82.
- CASTELLANOS, M. (2001). "Introducción". En Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela. 2000-2006. Caracas: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Diciembre.
- CASTELLS, M.; FREIRE, P. y GIROUX, H. (1994). Nuevas perspectivas críticas de la educación. España: Paidós Educador.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Martínez Roca.
- DERRIDA, J. (1992). La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. Pensamiento Contemporáneo. Barcelona -España: Paidós.
- ESTÉ, A. (1992). "Dignidad, eticidad, subjetividad como propósito de la actividad educativa". Apuntes Filosóficos N° 1. UCV: Caracas. p.149-163.
- FINKIELKRAUT, A. (1994). La derrota del pensamiento. Barcelona: Anagrama.
- FOUCAULT, M. (1992). Vigilar y castigar. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (1988). "¿Qué es la Madurez?" Citado en TAMAYO, V. y MARTÍNEZ, B. (1992). Ética y Educación, Magisterio. Bogotá. Colombia. p.14.
- GUZMÁN, E. (1999). Análisis teórico de la práctica profesional en el contexto de los sistemas discursivos de formación docente. Maturín: Litografía Litooriente.
- GIROUX, H. (1997). Los profesores como intelectuales. España: Paidós.
- GIROUX, H. (1992). Teoría y resistencia en Educación. México: Siglo Veintiuno Editores.
- LERNER, R. (1998). "Los doctorados en el contexto del desarrollo regional". Cuadernos CENDES/ Año 15- Segunda Época- enero-abril, Caracas: Comité de Publicaciones del CENDES, pp.293-298.
- LÓPEZ, N. (2001). La de-construcción curricular. Línea de Investigación Curriculum. Colombia: Cooperativa Magisterio
- MARTÍNEZ, A. (1993). "Educación y Pedagogía: Un Desplazamiento en el Análisis Histórico". Revista Enfoques Pedagógicos. Santa Fe de Bogotá: Colegio CAFAM, pp.31-39.
- MAFFESOLI, M. (1990). "El tiempo de las tribus. (El declive del individualismo en las sociedades de masas)". En: ICARIA. Barcelona. España
- MAFFESOLI, M. (1994). "La Socialidad en la Posmodernidad. Artículo en Vattimo, En torno a la Posmodernidad". ANTHROPOS. p.103.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. España: Paidós Educador.
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-CIPOST-UCV.
- MUÑOZ, B. (2002). "Escuela de Frankfurt: primera generación". En: Revista PAIDEIA. México: NICS, pp.3-13.
- PÉREZ, J. (Compilador) (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. España: AKAL Textos.

- ROZADA, J. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid- España: AKAL Editores.
- SANTANA, D. (2000). *Ética y Docencia*. Serie Azul. Universidad Pedagógica Libertador. Caracas: FEDUPEL.
- SANTOS GUERRA, M.(1995). "Democracia escolar o el problema de la nieve frita". *Memoria del Congreso. Volver a pensar la Educación*, Vol I. Madrid: Fundación Paideia, pp. 128-141.
- SAVATER, F. (1997). *Las preguntas de la vida*. Colombia: Ariel.
- VATTIMO, G. (1992). *Más allá del sujeto*. España: Ediciones PAIDOS.
- VILERA, A. (2001). *Educación, política cultural y diversidad*. Tesis Doctoral- Mención Honorífica. UCV- Caracas, p.278.
- VILERA, A. (1999). "Docencia y ser profesional docente: más allá de regulaciones curriculares". *Memorias del I Encuentro de Egresados de la Carrera de Educación Básica Integral*. ULA Táchira. San Cristóbal: Ediciones del Vice Rectorado, pp. 5-22.
- YOUNG, R. (1995). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*.. España: Paidós.

Notas:

¹ Hay consenso en cuanto a la necesidad de mejorar la vida del hombre en el planeta a través de la educación y la formación integral. Sobre todo, se insiste en la cualificación permanente de los aprendizajes en sentido potencial creador, vale decir: activar las inteligencias múltiples (cognitivas-emocionales), las competencias diversificadas, las capacidades de inventiva, el dominio de la alfabetización electrónica (nuevos *modos de leer*), el pensamiento crítico reflexivo. Así, la educación es considerada una estrategia "*ganadora*" con beneficios para todos; es decir, beneficios para la democracia, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la cultura de la paz. En el mismo rango, la nutrición y las políticas de salud son consideradas condiciones prioritarias que impulsan la reflexión sobre el desarrollo social y la nueva lógica prospectiva que relaciona capital humano y cultural como opciones de bienestar colectivo. Bernardo Kliksberg "*Capital social y cultural. Claves olvidadas del desarrollo*". Disponible en: www.iadb.org/etica.

² La Teoría Crítica está representada a partir de la creación del Instituto de Investigación Social denominado "*Escuela de Frankfurt*" (1923), vinculado a la Universidad de Frankfurt, Alemania. Los representantes pioneros son: M. Horkheimer, T. Adorno y H. Marcuse. "*Si se puede decir que en los primeros años de la historia del instituto éste se ocupaba esencialmente del análisis de la infraestructura socioeconómica de la sociedad, en los años posteriores a los treinta sus intereses principales se ocupaban de su superestructura cultural*" (Jay, 1973; citado en Giroux, 1992, p.29). La denominación de Teoría Crítica "*fue acuñada por Max Horkheimer (1930). Denominación que se extenderá después como la definición más específica del sentido de la Escuela. Tanto Horkheimer como T. Adorno –quien hasta 1938 se asocia plenamente al grupo– establecerán de una forma objetiva el significado básico de lo que deberá entenderse bajo el concepto "Teoría Crítica", esto es, el análisis crítico –dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto "es" y frente a lo que "debería ser", desde el punto de vista de la razón histórico universal... Hegel – Marx... una investigación central de la Escuela: los principios de dominación colectivos... Hegel- Marx – Freud aplicados dialécticamente en el examen de las direcciones de la relación entre racionalidad- irracionalidad y sus efectos sociales e históricos*" (Muñoz López, 2002: *Escuela de Frankfurt: primera generación*, En PAIDEIA, pp. 3 –15). De la segunda generación de la Escuela, se encuentra a Habermas (1973).

³ Willern, ASSIES, Marco A. CALDERON y Ton, SALMAN (2002). "*Ciudadanía, Cultura política y Reforma del Estado en América Latina*". Biblioteca de Ideas. Colección de Documentos. Instituto Internacional de Gobernabilidad. Disponible en: <http://iigov.org>

⁴ ALCALDE, J.(2001), argumenta: "pese a su aparente unidad cultural, después de quinientos años, desde Chile hasta México, la América Latina es un continente con densos sectores de la población socialmente desarraigados, que culturalmente, ni son indios ni de tradición europea, con profundos problemas de lenguaje, analfabetismo, desnutrición, ausencia de inserción social y con economía de subsistencia. Esta situación arrojaría luz sobre el por qué de Chiapas, o de los inacabables conflictos de América Central, Sendero

Luminoso o la violencia colombiana. Junto con el movimiento independentista advino el Liberalismo europeo, y el norteamericano. A partir de entonces, ese orden liberal ha sido la propuesta presentada a nuestras sociedades por las elites dominantes". (p.28).

⁵Los documentos directrices de mayor relevancia y pertinencia en las reformas educativas latinoamericanas están expresados, fundamentalmente, en los siguientes trabajos: 1) CEPAL: *Transformación productiva con equidad*, 1990; 2) CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: ejes para la transformación productiva con equidad*, 1992.

Con base en estos documentos, existen diferentes análisis posteriores acerca de los cambios para la educación latinoamericana que se derivan de estas propuestas. A tal punto, de haberse organizado el Seminario: " *Educación, Ciencia y Tecnología y los Nuevos desafíos para América Latina*", llevado a cabo en la UNAM, México en 1993, q efectos de analizar las propuestas contenidas en dichos documentos de la CEPAL-UNESCO, y coordinar las estrategias de acción para los países de América Latina y el Caribe.

⁶UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI visión y acción*. París: UNESCO/ONU.

⁷ESTÉ, Arnaldo (1992). Dignidad, eticidad, subjetividad como propósito de la actividad educativa. En Apuntes filosóficos N° 1. UCV: Caracas. p.149-163. Señala el Autor, lo que presentamos como un propósito ético, se refiere a aquello que al hombre lo hace a él mismo, como sujeto de acción, es decir "ethos". Ethos como integración del hombre en toda actividad de comprensión, de conocimiento y de creación. *La integración del hombre supone, por lo menos dos conjuntos de acciones: un conjunto que implica la transmisión a él de la cultura y percepción del ámbito ecológico de su grupo, de su conjunto social, que es el lugar, el momento de su subjetividad y otro que es el ejercicio, el accionar mismo de esa subjetividad. Estos dos conjuntos se dan en una compleja dialéctica e implica constantes componentes de poder, dominio, libertad y disposición creadora (p.150).*

⁸FREIRE, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. New York: The continuum Publishing Company. "El lenguaje de la protesta, la resistencia y la crítica va de la mano con el lenguaje de la posibilidad y la esperanza" (p.25)

⁹"El principio de pertinencia social referido a las instituciones educativas, entendidas como una dimensión del tejido social, implica su desarrollo como organizaciones del conocimiento con evidentes compromisos con la construcción de una mejor sociedad, expresados en su capacidad para generar y transmitir conocimientos orientados a la comprensión y transformación de los contextos de acción, coadyuvar a la consolidación de la sociedad venezolana como sociedad democrática" (CASTELLANOS, Maria E., 2000: p.34)

¹⁰Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)

¹¹Como expresión concreta de esa nueva dinámica de condición política democrática participativa, está la experiencia suscitada mediante Referendo Constituyente (15-12-1999) y la proclamación efectuada por la Asamblea Nacional Constituyente (20-12-1999) de la Nueva Constitución Bolivariana de Venezuela.