

UNA PROPUESTA DE PREDICADOS HUMANISTAS PARA LA FORMACIÓN DEL HOMBRE MULTIDIMENSIONAL

EDUARDO J. ZULETA R.*

edjozuro@hotmail.com

Universidad de Los Andes.

Núcleo Universitario Rafael Rangel.

Trujillo, Edo.Trujillo.

Venezuela.

Fecha de recepción: 8 de febrero de 2007

Fecha de aceptación: 22 de febrero de 2007



Resumen

Contrario a la opinión generalmente compartida se ha podido llegar a comprobar mediante novedosos y sistemáticos estudios que los cambios impostergables en el complejo proceso de enseñanza/aprendizaje formal no dependen exclusivamente del ratio cantidad/calidad de técnicas y métodos de enseñanza que se empleen. Bajo condiciones múltiples favorables la contribución de tal ratio al éxito del aprendizaje deseado es inobjetable, pero no es panacea universalmente válida, sino factor de orden complementario. Mucho más determinante es el concepto de hombre que se sustente para planificar, organizar, administrar y evaluar el proceso escolar que teleológicamente apunte hacia el favorecimiento del desarrollo integral, equilibrado y armónico de la personalidad de los actores de una experiencia, de una vivencia educativa afortunada.

Palabras clave: pedagogía mnemotécnica, encuentro educacional, conducta molecular y molar, formación multidimensional.

Abstract

A HUMANIST PREDICATE PROPOSAL FOR THE MULTIDIMENSIONAL MAN'S EDUCATION

Contrary to the often shared opinion it has been proved, through innovative and systematic studies, that the changes that cannot be postponed in the complex formal teaching/learning process do not depend exclusively on the teaching methods and techniques' quantity/quality ratio used. Under multiple favorable conditions, the ratio's contribution to the success of the desired learning is unbeatable, but it is not a universally valid panacea, it is a factor of complementary order. A much more determining concept is that of man who supports himself to plan, organize, administrate and evaluate the schooling process which teleologically aims towards favoring the actors personality's integral, equilibrated and harmonical development in a lucky educational experience.

Key words: *mnemotechnical pedagogy, educational encounter, molar and molecular conduct, multidimensional education.*



reviamente a establecer las características de la formación omnilateral haré unas superficiales consideraciones acerca de los diversos enfoques que en torno al problema del aprendizaje en general se han suscitado y expresar ciertas inquietudes derivadas de esa situación.

En los diversos enfoques que sobre el aprendizaje se han hecho a partir de este siglo y finales del anterior, en nuestro mundo occidental, se constata la existencia en cada uno de ellos de un concepto implícito o explícito de hombre. Hecho éste que ha determinado que sobre la idea que de él se tenga se asienta y opera el proceso educativo.

Quizá con los dos conceptos siguientes podamos resumir la idea del hombre subyacente en todo hecho educativo formal y/o informal. Primero: el hombre considerado como un animal racional. Segundo: el hombre considerado como un ser que reúne en sí las cualidades de natural-social y activo-consciente.

Estas definiciones tan simples es muy importante analizarlas por todas las consecuencias teóricas y metodológicas que se han producido en el campo de la educación.

1. La enseñanza tradicional y la visión del hombre como “animal racional”

Al analizar el primero de los conceptos encontraremos que lo específicamente humano es lo racional, es decir, todo lo que implique capacidad de pensar, mente, intelecto. El hombre es, ante todo, en lo que tenga que ver con su formación, memoria. Esta es la cualidad importante que el docente debe cultivar tanto en él mismo como en los demás. La educación se centra en el propósito de proveer al hombre de un cúmulo de informaciones inconexas y, muchas veces, superfluas e innecesarias. Por tanto, el fin que orienta la acción educativa no es otro que hacer del hombre un depósito de conocimientos. En otras palabras, hacer de él un supuesto erudito. En consecuencia, el patrimonio cultural socialmente estimado como valioso es puesto no al servicio del desarrollo integral del hombre,

sino reducido al papel de factor estimulante de la facultad de aprehender y conservar los conocimientos o verdades de las que supinamente nadie debe prescindir.

Para esta pedagogía de la facultad nemotécnica podríamos trazar la siguiente línea de desarrollo: a) la sociedad produce y transmite su patrimonio cultural; b) ese patrimonio es sometido a un proceso de transformaciones hasta convertirlo en conocimiento específico; c) como tal, es recogido y depositado en los libros; d) de aquí pasa directamente a la cabeza del maestro; e) y de ésta a la cabeza del discente memorizador, el alumno.

En fin, la cabeza del alumno es considerada como una variante de biblioteca o depósito de todo saber valorado como socialmente necesario y suficiente, dentro de una educación intervenida por los efectos de un “alejandrismo” anacrónico (adjetivo acuñado por W. H. Kilpatrick para significar la educación tradicional al analogarla a la función de la famosa biblioteca de Alejandría).

Dentro de esta concepción intelectualista del aprendizaje inspirada en el principio psicologista del hombre “pensado como `logos”, como inteligencia, como razón, como pensamiento, como una simple facultad pensatoria” (G. Cirigliano y A. Villaverde, 1966:55), queda determinado que los roles de docente y alumno son y serán siempre diametralmente opuestos. Además, para que la educación sea posible y efectiva es preciso la existencia de un “buen educador”. Pues el problema radica en que éste será solamente aquel dotado de ciertas informaciones y de ciertos métodos con los que pueda estructurar unos programas que hagan posible la operación rutinaria de hacer pasar las ideas o “verdades” escritas en los libros a la cabeza-depósito del educando. Al individuo-biblioteca. A aquél que cuando le formulan la pregunta preprogramada contesta con la respuesta estereotipada.

La educación así entendida no reconoce mayores posibilidades para la organización y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos, las actividades y las habilidades del educando. Por el contrario, quien prevé, inicia, desarrolla, controla y evalúa el proceso es el docente. Pues al “enseñado” se le reserva la actividad de rastrear informaciones que reafirmen todo aquello que otros más “iluminados” que él han hallado de modo definitivo y puesto en los libros. Esta circunstancia de que sea el “dador de clase” (más no EDUCADOR) quien asuma el protagonismo central de hacer penetrar las informaciones en la mente del que aprende, crea la posibilidad de que a nivel de éste se configure una conducta fetichista tanto por las fuentes escritas (libros, revistas especializadas, tesis, monografías), como por los dogmas. Esto es lo que se pone al descubierto cuando el alumno sobrevalora la actitud de aprehender y repetir lo que está en tales fuentes de información como las verdades definitivas que debe saber y no lo que él debe y puede “descubrir”.



La intervención obsesiva del docente (“magistercentrismo”) ocasiona una preocupante situación en el proceso culminante del aprendizaje auténtico. Dado que el agente educando no es el eje generador de las actividades de aprendizaje, no tiene la oportunidad de desarrollar las capacidades o aptitudes para aprender, a ser, a hacer, a pensar, a convivir y a aprender. Y esto es lógico. Es el “enseñador” el que piensa, dice, hace y siente la que los “aprendedores” deberían pensar, decir, hacer y sentir. De este modo, el que más se desarrolla, el que más aprende dentro de los límites castrantes de tal “instruccionismo” es el “agente informante”.

Es así, en definitiva, como se concreta la idea de una estandarización de los desempeños de los agentes que participan en el proceso de “enseñanza ‘Y’ aprendizaje”. En efecto, dentro de la modalidad presencial (“docencia cara a cara”), se patentiza la separación radical entre docentes y alumnos, es decir, entre los que “enseñan” y lo saben todo “Y” los que “aprenden” y no saben nada. Situación a la que se da lugar por quedar bajo el supuesto de que todo aprendizaje se da dentro de la relación en la que imperan los roles de transmisión mecánica (de parte del docente) y de repetición y memorización (por parte del alumno), sin más que la sola relación entre uno que habla siempre y otro que escucha, registra y reproduce. En esta separación los agentes participantes son considerados fuera de su relación mutua, cuando se nulifica su “reciprocidad de influencias”, mediante la cual cabe la opción de que se alternen permanentemente los roles haciendo posible que, en un momento cualquiera del proceso, el docente sea alumno y éste asuma el papel de docente.

Lo expuesto se comprenderá más profundamente y ampliamente si se parte de la afirmación de Pichón-Rivière (1981:209), según la cual, al concebirse “el aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad que debe darse como proceso unitario, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol de alumno son funcionales y complementarios”. Por lo tanto, aconseja no olvidar lo siguiente: “Identificar básicamente el acto de enseñar y aprender como el acto de inquirir, indagar e investigar, caracterizando así la UNIDAD ENSEÑAR-APRENDER como una continua experiencia de aprendizaje en espiral, en la que, en un clima de plena interacción, maestro-alumno o grupo indagan, se descubren o redescubren, aprenden y se enseñan” (Ibídem).

No obstante, después de las consideraciones sucinta y superficialmente formuladas, se advierte que la verdad, la verdad verdadera, es que dentro de la educación informadora el “maestro y profesor se preparan para ser y terminar siendo, cada día en forma más lamentable, simples ENSEÑADORES de hechos y de conocimientos. Y que,

correlativamente, los educandos se ven forzados a prepararse para ser y terminar siendo meros APRENDEDORES de un saber cuyo último y profundo sentido no llegan ni siquiera a presentir” (Arnaldo Gomensoro, 1970:57. Mayúsculas del autor).

En un contexto tal, es natural o fatal que nunca se llegue al establecimiento y asunción de una relación consciente y fundamental entre EDUCADORES y EDUCANDOS. Por el contrario, en un contexto así el docente (el “dador de clases”), en la medida que acepta ser un simple gestor tarifado de unos fines, objetivos y medios, de los cuales él no participó ni en su definición ni en su instrumentación, no puede menos que terminar “burocratizando” tanto su función como su propio ser, a la vez que el aprendiz, al no asumir consecuentemente su condición de ser activo pensante, va encaminado a la destrucción de sus más singulares aptitudes y realizaciones.

Ello, a razón de que tal tipo de educación formal no hace objeto esencial el conocimiento y la asunción al mismo tiempo de la identidad compleja de la condición humana. Es decir, no conoce ni reconoce al ser humano como, según expresión de Morin, “unidad compleja multidimensional” por ser a la vez “físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico” (Edgar Morin, 2000:18).

2. Ante la opción de cambiar: el hombre como un “ser natural social y activo-consciente”

Con este elemento entre otros de la “escuela intelectualizada” se establece una nítida línea de demarcación con la concepción humanista de la educación y de la escuela, que se distingue por suponer al hombre no sólo como “objeto sensible”, como algo que existe concretamente, sino además, como un ser que reúne en sí las cualidades de natural-social y activo-consciente. En efecto, el hombre “es directamente un ser natural”, una realidad natural-biológica, ligado indisolublemente a la naturaleza tanto por su origen como por sus características morfológicas, bioquímicas, fisiológicas y neurológicas. Pero con la particularidad de ser cualitativamente su producto superior perfeccionado en el proceso de la vida social a través de la propia actividad humana, el trabajo.

Pero el hombre como realidad puramente natural, con particularidades anatomo-fisiológicas que lo diferencian de otros seres naturales, no es el hombre en sí, ya que la naturaleza no acuña en el hombre las propiedades definitivas que le dan características humanas, mas sí las premisas biológicas necesarias para ello. Por tanto, la posibilidad de que se realice la singularización del hombre como género está más determinada por la situación de vivir con otros, es decir, integrándose en el mundo de las relaciones sociales en el que únicamente puede hacerse y



existir como ser natural humano con su conciencia, lenguaje, emociones y actividades que lo definen.

Esta concepción converge con la tesis según la cual el hombre es sobre todo “actividad sensible”, que al crear y transformar frecuentemente el mundo, se crea y se transforma frecuentemente a sí mismo, a diferencia de los otros seres vivos. Basta, para corroborar este aserto, tener presente y entender la idea de la relación activa y consciente del hombre con el mundo sensible a través del trabajo, o sea, de la “actividad vital consciente” que le da la significación de ser universalmente humano y que lo separa tangiblemente de los animales cuya “actividad vital orgánica” es siempre igual e invariable.

Al considerar al hombre como un ser natural-social y activo-consciente, se establecen las bases para que queden patentes las diferencias entre la educación para el desarrollo de la memoria y de las actividades manual-mecánicas y/o especulativas, y una educación que es el proceso permanente a lo largo de toda la vida del sujeto, para promover su desarrollo integral, equilibrado y armónico y pueda seguir aprendiendo a aprender, a desaprender y a reaprender (a ser, a hacer, a pensar y a sentir), para poder comprender más y mejor el mundo y poder transformarlo.

3. La educación necesaria en la perspectiva de predicados humanísticos

Frente a esta última realidad, las tendencias renovadoras más actuales señalan que la tarea es antropológica y ontológica. Las ciencias de la educación demuestran, por otra parte, que esta tarea en lo relativo a la relación “docente-alumno” no consiste en otra cosa que favorecer una plataforma de comunicación diádica, horizontal, sin complejo, completa. El estudiante y el profesor, aparte de irse conociendo dentro de la intencionalidad del acto social que los acerca, sentirán que SON, que cada uno ES (CO-SER). Que no sólo consisten en un individuo que está estudiando y en otro que está enseñando, respectivamente, bajo el sistema de educación impersonal vigente. Sino que CADA UNO ES más que aquello que le asigna la sociedad en sus roles de estudiante y de docente. Cada uno de los cuales debe exceder su formalidad, en virtud de la cual parecen impelidos a tratarse más como “objetos congelados y huecos” que como “sujetos cambiantes” con todos sus atributos (parece una verdad de Perogrullo pero, como otras tantas, se ignora).

Se impone entonces que la “relación didáctica” alumno-docente se sitúe más allá de las fronteras de las “relaciones de información epistémicas” (Antonio Pascualí, 1970:50), en las cuales prevalece un vínculo de dominación y control de parte del “emisor” (docente) sobre el “receptor” (alumno), por medio del “envío unidireccional

o bidireccional de información-orden”, y se instaure una tetrada privilegiada: Un CO-SER, un CON-SABER, un CO-HACER y un CON-SENTIR.

En la perspectiva de esta tetrada de predicados humanísticos, el docente y el discípulo guardan entre sí una vinculación de interdependencia, de intercomunicación. Esto significa que en el CO-SER profesor-alumno, en tanto comunicación interhumana privilegiada, se condensa una serie de reacciones emocional-afectivas, conscientes o inconscientes, que califica en definitiva a la situación didáctica planteada. Se trata de un ENCUENTRO EDUCATIVO, de una situación relacional docente-alumno, en la cual se afirma el SOY CONOCEDOR del que orienta el aprendizaje mediante la comunicación con el SOY CONOCEDOR del que aprende, y, viceversa (CON-SABER).

De manera que esta nueva actitud, de significativo compromiso, lleva implícita la tendencia a desconocer la vigencia del hiato SUJETO-OBJETO, para dar paso a una relación SUJETO-SUJETO (CO-SER) que capacitará tanto al estudiante como al profesor para una comunicación auténtica. Es decir, para una “Relación de Comunicación”, en donde “todo Emisor puede ser Perceptor y todo Perceptor puede ser Emisor, en condiciones de reciprocidad igualitaria, o en relación biunívoca” (Ibidem: 52-53).

Visto desde esta perspectiva, es interesante observar que en los planteamientos anteriores se encuentra formulado implícitamente el principio del CO-HACER, según el cual el mejor y mayor aprendizaje es aquel que se alcanza con el accionar del alumno junto con el de sus “pares”, de modo que todos y cada uno sean agentes co-participativos en el proceso experiencial de aprendizaje asumido. Aquí prevalece la ya comprobada reflexión de que más se aprende viendo que oyendo y más que viendo haciendo.

Así pues, se busca dejar asentado que si no existe el hombre solo, total y absolutamente abstraído y ajeno de los demás, en una concepción integral del proceso de formación del ser humano, el aprendizaje será esencialmente un acto “con otros”.

El reconocido estudioso Nicolás Caparrós (1975:9) dice, aludiendo al factor social de toda existencia humana, que “el hábitat normal presente objetivo o fantástico del hombre es el grupo: la familia, amigos, el trabajo, pareja, enemigos, clase social, etc., y que no existe él solo, aun cuando lo esté físicamente, ya que lo acompañan sus experiencias, sus proyectos e incluso su autismo, que implícitamente es ante otros prescindiendo de otros”. Con esto se corrobora que todo hacer humano, entre ellos el aprender, se producirá plena y eficazmente, ante todo, dentro de un proceso grupal que le caracterizará y dará sentido y unidad interna.

Esta co-participación activa y consciente debe responder al imperativo de que sea cada miembro en “equipo de trabajo” el que aprenda, a aprender aprendiendo, a pensar pensando, a ser siendo, a hacer haciendo y a sentir sintiendo, de manera concordante y alterna. Realidad ésta que es muy opuesta y superior al modelo establecido por la concepción estática y estatizante de la enseñanza tradicional, en el cual se hace vehemente todo aquello que haga que prevalezcan inamovibles las disociaciones (en otras, teoría-práctica; objeto-sujeto; mente-cuerpo; naturaleza-sociedad) y las estereotipias o conductas fijas, rígidas, con las que el individuo enfrenta sus tareas-retos haciendo caso omiso a la originalidad frente a cada nueva situación. Esto último da una idea de lo limitante de ese modelo de aceptar y fomentar la co-participación, el CO-HACER, como la condición necesaria y suficiente para el logro de aprendizajes significativos que permitan al sujeto aprehender y transformar al objeto (“lo otro”), modificándose en ese acto a sí mismo y a los “otros”. En otras palabras, el logro de aprendizajes auténticos que estén ligados a la posibilidad de ofrecer al HOMBRE la capacidad de realizar una adaptación activa y consciente a la realidad natural-social-cultural que lo entorna.

Por otra parte, con esto no hacemos sino aceptar los hechos tal cual son: incorporar plenamente al ser humano tanto en la comprensión (teoría) como en el manejo operativo (práctica) de la realidad del mundo natural-social-cultural. Esta incorporación es, según José Bleger (1977 a: 2-3), “‘desalienante’, de tal manera que el todo queda integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos”. Esto, porque “en el mundo humano, la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos), es decir, tomando las cosas tal como ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor” (Ibidem).

Lo importante a destacar es que el sujeto que aprende de esta manera comprende y asume que uno de los propósitos fundamentales del auténtico aprendizaje es el vincular PENSAMIENTO, ACCIÓN Y SENTIMIENTOS (CON-SENTIR). Lo cual, dicho en otras palabras, implica que el sujeto y el grupo deben esforzarse en alcanzar y mantener un estado de equilibrio deseable en el que se permita la alternancia concordante entre los factores de las manifestaciones “caracteriales” de los participantes. Esto es, entre el factor CONDUCTA (Factor estructurante-estado latente-en tanto conjunto unitario de respuestas innatas y aprendidas “dispuesto” para habilitar o inhibir la relación compleja del sujeto con lo otro, los otros y consigo mismo), el factor ACTITUD (Factor Organizante-estado intermedio-en tanto tendencia habitual para reaccionar constructivamente o no ante las exigencias o estímulos del medio natural-social-cultural), y el factor COMPORTAMIENTO (Factor Operante-estado concreto-en tanto asunción manifiesta de actuar de cierta manera de acuerdo a la

conducta y actitud predominantes). De este modo, la capacidad de adaptación al contexto es reajutable y es posible su reelaboración como “adaptación crítico-creativa” con la cual se es capaz de asumir una auténtica “integración” (actitud de apertura al cambio: readaptación-transformación) ante la negación de una mera “incorporación” (actitud de resistencia al cambio: estereotipos-reproducción). Y esto sólo puede resultar posible cuando los integrantes del grupo se manifiestan como SERES HUMANOS TOTALES, multidimensionales e integrales, en tanto, al decir de Lucía Fraca (2003: 25-30), como seres humanos constituidos en cuanto “homo loquens” (por ser y existir como alguien comunicativo), “homo sapiens” (por ser y existir como alguien pensante), “homo sociales” (por ser y existir como alguien viviente con otros), “homo amans” (por ser y existir como alguien que ama y se emociona), “homo docens” (por ser y existir como alguien que enseña y aprende) y “homo consciens” (por ser y existir como alguien que toma conciencia acerca de sí mismo, de los “otros” y de lo “otro”). Ello siempre en situación frente a las exigencias de cada quien, del propio grupo y del entorno. Pero lo significativo no es sólo que cada quien elabore adecuadamente las obligaciones y posibilidades ante la responsabilidad y el compromiso del rol asumido conscientemente, sino el mantener un adecuado nivel de integración, por un lado, de “las tres áreas de la conducta” (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo), ante la consideración de que tanto el predominio estereotipado de una de ellas en todo momento, como la disociación entre las mismas, pueden dar lugar a la aparición de manifestaciones patológicas que producirían perturbaciones en el aprendizaje y en la personalidad del sujeto. Y, por otro lado, del “carácter” mediante un perfeccionamiento de la “INTELIGENCIA AFECTIVA” (IA) en todos sus componentes (sensaciones, pensamientos, sentimientos, emociones y lenguaje) para la asunción adecuada y oportuna de las situaciones de relación propias de la vida cotidiana en convivencia. Perfeccionamiento éste que, en tanto y cuanto CON-SENTIR, se funda principalmente en la superación del par egocentrismo/egoísmo por la aceptación voluntaria del par altercentrismo/altruismo. Proceso que implica la internalización del “sentimiento de aceptación” AMOR (“el dominio de las acciones que constituyen a otro como un legítimo otro en convivencia con uno”. Humberto Maturana, 1995:53), como bloqueo de la internalización del “sentimiento de rechazo” AGRESIÓN (“el dominio de las acciones que niegan a otro en la convivencia con uno”. Ibidem).

En consideración a esta última aclaratoria hay que relieves por tanto, en primer lugar, que la educación formal de los nuevos tiempos debe apoyarse en los “cuatro pilares básicos” que precisa la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través del “Informe Delors (1999) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI”; a saber:



“Aprender a Conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. En segundo lugar, que una nueva didáctica, como una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa), se orientaría en dirección a revisar tanto los insumos de información que los miembros del grupo poseen y aplican para el manejo de la realidad, como los conocimientos que tengan sobre los procesos cognoscitivos que deben desarrollar para garantizar la comprensión, retención y aplicación de los conocimientos obtenidos en el análisis, explicación y resolución de problemas, reales o simulados, como estrategia básica de formación. Y, en segundo lugar, que no puede concebirse como adecuada una concepción mecanicista del aprendizaje como algo repetitivo, memorístico, o aún enmohecido, sino que más bien, dentro de un enfoque totalizador como el expuesto por Hernán Kesselman (1977:36), “la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos, APRENDER A PENSAR LOS SENTIMIENTOS, las acciones y los pensamientos. A RELACIONAR NUESTRA CONDUCTA CON LA DEL OTRO. Incluye la evaluación, que sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente y confeccionar, de acuerdo a lo visto, un proyecto futuro” (Mayúsculas mías).

Como se está afirmando, debe procurarse en los integrantes del vínculo docente-alumno la expresión de una conducta no segmentada o disociada de la totalidad del ser humano y de la situación específica en que se encuentran (“Conducta molecular”), sino de una conducta que sea “manifestación de la totalidad del ser humano como acción socialmente significativa” (“Conducta molar”). A razón de que, luego de una reflexión concienzuda de cómo se ha caracterizado predominantemente la conducta hasta el presente, Bleger constata que la conducta en el ser humano es siempre molar y, como tal, “es una totalidad organizada de manifestaciones, que se da como una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural”. Los caracteres, por lo tanto, son los siguientes:

- 1) Tener motivaciones, es decir, que tiene causas, que está determinado.
- 2) Unidad funcional; la de poseer función, finalidad u objetivo; resolver las tensiones producida por la motivación.
- 3) Posee objeto o fin, que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual.

4) Posee una unidad significativa, es decir, un sentido que se explica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación en la cual emerge.

5) Tener estructura: implica una pauta específica de la relación” (1977 b: 89).

Como consecuencia de lo expuesto puede sostenerse que, para que todo ello sea una posibilidad real, es impostergable la decisión de propiciar y asumir una concepción diferente de la escuela, del proceso, de los programas, de los recursos y, primordialmente, del alumno y del educador y sus relaciones. La escuela como institución tradicional, atiborrada de imposiciones, de normas disciplinarias, de prohibiciones, seccionada en dos bloques diametralmente opuestos (los que lo saben todo y lo enseñan; los que no saben nada y aprenden), planificada y dirigida a espaldas de los que aprenden y de la sociedad en general, no es la indicada y llamada a favorecer la “formación del hombre multidimensional” dentro del trabajo creador, la libertad, la originalidad, la espontaneidad y la independencia. Por el contrario, hay que darle paso a un nuevo momento escolar en el que los agentes de la educación formal devengan en sujetos de la misma y conviertan al grupo en la entidad de aprendizaje por excelencia. Para que así se alcance el desiderátum de la “buena educación” que proporcione a todos y cada uno, en palabras de Javier Duplá (citado por Antonio Pérez-Esclarín, 2002:74-75):

Habilidades intelectuales:

- Saber entender las expresiones verbal y escrita de los demás y saber expresarse de ambas maneras (capacidad comunicativa).
- Saber comprender el mundo social y físico en el que nos movemos (capacidad interpretativa).
- Saber buscar la información necesaria y juzgar de su importancia (capacidad investigativa y crítica).

Habilidades sociales:

- Saber convivir (respeto, tolerancia), saber construir (participar, trabajar juntos).
- Saber trabajar con excelencia (adquirir habilidades y actitudes laborales).

Desarrollo personal:

- Adquirir una visión positiva de sí mismo y de los demás.
- Tener alegría de vivir, un sentido positivo, de la vida, abierto a la transcendencia. ⑥

* Miembro del personal docente, de investigación y extensión de la Universidad de Los Andes en Trujillo (Núcleo Universitario “Rafael Ángel”, NURR-ULA). Profesor titular. Doctor en Educación.



Bibliografía

- Bleger, José. (1977b). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1977a). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Caparrós, Nicolás y otros. (1975). *Psicología y sociología de los grupos*. Madrid: Fundamentos.
- Cirigliano, Gustavo y Villaverde, Aníbal. (1966). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanista.
- Fraca, Lucía. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: CEC (Colección Minerva).
- Gomensoro, Arnoldo. (1970). *Hacia una educación comprometida*. México: Siglo XXI.
- Kesselman, Hernán. (1977). *Psicoterapia breve*. Madrid: Fundamentos.
- Maturana, Humberto. (1995). *El sentido de lo humano*. 7ª ed. Santiago de Chile: Dolmen.
- Morín, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: FACES/UCV.
- Pasquali, Antonio (1979). *Comprender la comunicación*. Caracas, Monte Ávila.
- Pérez-Esclarín, Antonio. (2000). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pichón-Revière, Enrique. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- UNESCO (1999). *Informe Delors*. México: Ediciones UNESCO.
- Zuleta R., Eduardo J. (1988). *Teoría socialista de la educación en las notas y apuntes de Antonio Gramsci*. Mérida (Vzla.): Editorial Venezolana.
- _____. (2002) *Una docencia enjuiciada: la docencia superior (Bases andragógicas)*. Mérida (Venezuela.): Talleres Gráficos Universitarios.

EL SATÉLITE “SIMÓN BOLÍVAR”

Es una de las mejores noticias de los últimos años. Tomamos la información del CENAMEC, Fundación para la Enseñanza de la Ciencia, Ministerio del Poder Popular para la Educación. El satélite pronto estará en órbita y significará un logro trascendental para la independencia tecnológica de nuestro país. Forma parte del programa del Ministerio de Ciencia y Tecnología por intermedio del Centro Espacial Venezolano. Hará a Venezuela independiente en sus comunicaciones, sin interferencia ni dependencias de otros países o empresas extranjeras.

Permitirá ampliar la capacidad de transmisión de los canales de TV y radio y la cobertura a las regiones más apartadas. Sin duda, aumentará la presencia de Venezuela en todo el mundo. Para la estrategia de integración, el satélite “Simón Bolívar” será una contribución de largo alcance. Igual para el acceso a Internet. Es importante señalar la fuerza del satélite para proteger la seguridad nacional. El gobierno venezolano y todos los ciudadanos venezolanos estábamos a merced de los tres mil satélites privados o bajo el mando de gobiernos extranjeros cuyos instrumentos podían penetrar hasta el último pliego de nuestra intimidad. No había secreto ni confidencia. El proyecto “Satélite Simón Bolívar” es un vigoroso salto adelante en el desarrollo científico y tecnológico venezolano y en la salvaguarda de su seguridad nacional.

Tomado de Diario VEA.
Caracas, 29 de abril de 2007.
Sección: “Marciano en domingo”.

