

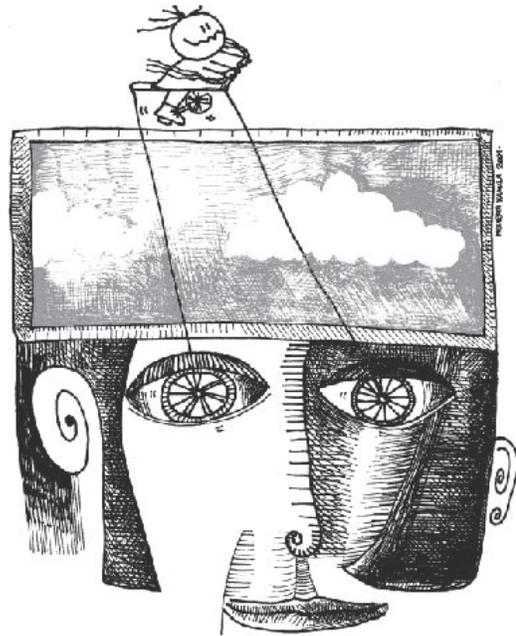
# LA FORMACIÓN DEL DOCENTE INTEGRAL COMUNITARIO EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL ESTADO VENEZOLANO

TEACHER TRAINING TO FUTURE INTEGRAL TEACHERS UNDER VENEZUELAN EDUCATIONAL POLICIES

A FORMAÇÃO DO DOCENTE INTEGRAL COMUNITÁRIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ESTADO VENEZUELANO

LUIS BALTAZAR MARCANO RODRÍGUEZ  
lbmarcano@yahoo.com  
Universidad de Oriente. Núcleo de Anzoátegui  
Facultad de Humanidades y Educación.  
Barcelona, edo. Anzoátegui. Venezuela

Fecha de recepción: 10 de noviembre de 2010  
Fecha de aprobación: 29 de julio de 2011



## Resumen

Esta reflexión, enfoca la problemática epistemológica inherente a la formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del estado venezolano, mediante diálogos de saberes, un enfoque crítico-reflexivo en la formación pedagógica y de investigación. Asimismo, reinterpreta las visiones de complejidad y transdisciplinariedad en el diseño curricular bolivariano, donde teoría y praxis significa una transformación en el proceso educativo y por ende de la sociedad, propiciando la interacción con la realidad compleja. El enfoque epistemológico es introspectivo-vivencial, en tal sentido hay que desaprender procesos de construcción de saberes individualistas y fragmentados, lo que implica un cambio de actitud, mentalidad y estructuras de pensamientos en la formación integral del nuevo docente humanista, comunitario, como ser capaz de enfrentar la complejidad de este mundo cambiante e intercultural. El método es el hermenéutico crítico que se fundamenta en la intuición, la experiencia vivida y la comprensión.

**Palabras clave:** formación del docente integral comunitario, epistemología, complejidad, transdisciplinariedad.

## Abstract

*This study entails an epistemological reflection regarding teacher training to the future integral and community teacher. A series of dialogues and reflexive reading about teacher training and research was accomplished. This study also has the objective of interpret complexity and multidisciplinary approaches within the Bolivarian curriculum, where praxis and theory help education and society transform as they interact with complex reality. Epistemology is based on experiential process and introspection; individual and/or isolated knowledge processes of construction should be unlearned. Therefore, attitude change becomes a challenge to the new teacher who should be able to face this changing world and its complexity. Critical hermeneutics was the interpretation methodology used in this study, since it is based on intuition, life experience, and comprehension.*

**Keywords:** teacher training of integral teachers, epistemology, complexity, multidisciplinary approach.

## Resumo

*Esta reflexão, enfoca a problemática epistemológica inerente à formação do docente integral comunitário, no contexto das políticas educativas do Estado Venezuelano, mediante diálogos de conhecimentos, um enfoque crítico-reflexivo sobre a formação pedagógica e de investigação. Assim, reinterpreta as visões de complexidade e transdisciplinariedade no desenho curricular bolivariano, onde teoria e práxis significam uma transformação no processo educativo e por tanto da sociedade, propiciando a interação com a complexa realidade. O enfoque epistemológico é introspectivo-vivencial, por tanto se deve desaprender processos de construção de conhecimentos individualistas e fragmentados, o que implica uma mudança de atitude, mentalidade e estruturas de pensamentos na formação integral do novo docente humanista, comunitário, como pessoa capaz de enfrentar a complexidade deste mundo cambiante e intercultural. O método é o hermenéutico crítico que é fundamentado na intuição, a experiência vivida e a compreensão.*

**Palavras chave:** formação do docente integral comunitário, epistemologia, complexidade, transdisciplinariedade.



oy vivimos una realidad cambiante, compleja e indeterminada. Pareciera que no somos aptos para enfrentar situaciones imprevistas que suceden en lo cotidiano, tales como los cambios climáticos, inundaciones, los deshielos, las sequías que amenazan la humanidad, además de los innumerables problemas sociales, donde destaca el tema educativo.

La realidad educativa actual, no deja de ser un desafío de los docentes acostumbrados a trabajar con certezas y verdades. Para cualquier ser humano, es difícil comprender el caos, el orden como parte del desorden, la incertidumbre, la no-linealidad, la indeterminación, tan presentes tanto en nuestra realidad como en los procesos de construcción del conocimiento y en las dinámicas que se desarrollan en los ambientes educativos.

Los grandes desafíos de la educación de hoy exigen una reforma paradigmática profunda, en la construcción y en la reorganización del conocimiento, lo que presupone un fuerte cambio de estructura en la educación, a fin de viabilizar la innovación del pensamiento, vivenciando un proceso recursivo para promover otra forma de educación, con cambios asociados al currículo que pueden lograrse mediante los paradigmas de la complejidad y la transdisciplinariedad.

Si se trata de reformar, cabe preguntarse ¿por qué no se logra una respuesta educativa a los problemas actuales?, ¿por qué los cambios educativos realizados en las últimas décadas no responden a las inquietudes de la sociedad educativa?. La complejidad y la transdisciplinariedad marcan un cambio en la mentalidad de la época

post-moderna, lo cual identifica las posibilidades y fronteras de la educación, frente a problemas como la falta de pertinencia, equidad y democracia educativa, de manera que sean percibidos en relación al contexto social, político, económico, espiritual, para que trasciendan los linderos educativos.

Por consiguiente, es necesario que las políticas educativas, así como las propuestas pedagógicas, gesten y desarrollen un diálogo entre la pedagogía, la ética, lo moral, lo económico, la ciencia y la vida en general, de modo que el derecho a la equidad y a la calidad educativa, estén garantizados para todos.

Las características que apoyan el desarrollo de los diseños curriculares en las reformas educativas y que aún hoy persisten, son entre otras, las siguientes: concepciones curriculares academicistas, cargadas de asignaturas con falta de coherencia entre los objetivos, de enfoques enciclopedistas, y estructura del conocimiento atomizada, además de una alta especialización de los contenidos.

Hasta ahora, las reformas curriculares en la formación docente solo han tocado los contenidos, obviando aspectos fundamentales tales como: la formación del ser sensible ante los problemas de su entorno; en búsqueda del bienestar espiritual más allá de los beneficios económicos que puede aportar el conocimiento. De este modo contar con docentes formados para la vida con valores morales y éticos, un líder social que en el aula de clases logre fomentar la investigación mediante el pensamiento crítico.

En la dinámica del quehacer educativo actual, deben promoverse los cambios en la estructura del pensamiento del nuevo profesional de la docencia, también aprender que en esa realidad compleja debemos ser tolerantes a la hora de tomar decisiones, para así generar nuevas actitudes. Al respecto, Morín (1999) afirma sobre la imposibilidad de reformar la institución sin reformar previamente las mentes, y a la vez no se pueden reformar las mentes sin reformar previamente las instituciones; en este caso, se trata de comprender que el mundo es una complejidad multidimensional.

No obstante, las instituciones hacen un esfuerzo por estar en sintonía con las circunstancias, sin lograrlo, quizás por el anacronismo institucional. En tal sentido, las escuelas, liceos, universidades e institutos de educación superior de formación docente, corren el riesgo de perder su función social; por ello es necesario replantear la educación, antes de seguir el camino de desconfiguración en el que ésta se sumerge cada día.

Durante el año 1999 comenzó el proceso de revisión de las políticas educativas del país, en el marco de la denominada Constituyente Educativa, en la cual se valo-

ró el impacto y alcance de la reforma curricular de 1997, concluyéndose que la misma fortaleció los valores propios del sistema capitalista conduciendo al individualismo, el egoísmo, la intolerancia, el consumismo, la privatización de la educación, y el aumento de la exclusión social (Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, 2007).

De allí que, según el Diseño Curricular del Sistema Educativo Venezolano (2007, p. 11): “nuestro país vive momentos de profundas transformaciones, orientadas a la consolidación de una sociedad humanista, democrática, protagónica, participativa, multiétnica, pluricultural e intercultural, en un estado democrático de derecho y de justicia, cuyos principios están definidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999”.

Por eso, comprender la educación como práctica social, requiere una visión compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como conjuntos de saberes, principios, leyes, formas, instrumentos, espacios, tiempos, estilos de relación entre otros, de la cultura institucional, e investigar acerca de la intervención del docente sobre la realidad.

Este diagnóstico despliega una serie de inquietudes sobre la formación que reciben los docentes, sobre el currículo y el paradigma de la complejidad y la transdisciplinariedad, que se aplican en los centros de estudios. Dentro de esta perspectiva es pertinente formular las siguientes interrogantes: ¿cómo se están formando los docentes en Venezuela?, ¿desde donde pensar la formación de ése docente?, ¿quiénes son los docentes que ejercen hoy en el sistema educativo de nuestro país?, ¿qué es un docente comunitario?, ¿será posible pensar en una dialógica currículo-comunidad; formación docente-comunidad?, ¿cuál es la visión transdisciplinaria de un diseño curricular?, ¿cómo construir un currículo desde la complejidad?, ¿será posible pensar en la formación del docente integral comunitario?, ¿los docentes formadores de docentes en los institutos universitarios son los más adecuados?, ¿qué implica ser docente investigador en la relación complejidad-transdisciplinariedad?

Por consiguiente, el contexto educativo debe estar abierto a las reformas educativas contemporáneas, de tal manera que posibiliten el surgimiento de formas más complejas de interpretar el conocimiento y la educación, con profundas implicaciones pedagógicas, epistemológicas y de investigación. Por lo tanto, existen en el terreno de la formación docente actores que consideran culminada su práctica educativa, sin pensar en todas las necesidades e intereses de la comunidad que se desarrollan en los contextos educativos. Precisamente, por lo complicado del problema de la formación de docentes en la actualidad, los docentes deberían tener un espacio de oportunidades, de

exploración, de reorientación del sentido, que los ubique en el ambiente de esa formación con rasgos de complejidad y transdisciplinariedad, así como dice Morín (1999, p. 11): “poder acercarse a una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, al mismo tiempo, es favorecer una manera de pensar abierta y libre para asumir la parte prosaica y vivir la parte poética de nuestras vidas”.

Por ahora, se trata de implementar en los institutos educativos el nuevo diseño curricular; es evidente que todo cambio siempre trae resistencia, y debe tenerse en cuenta la importancia y trascendencia del complejo proceso social que vivimos, y de esta forma colaborar con todos los que investigan en este campo, en el diseño de un nuevo modelo, que responda a las necesidades de una formación integral permanente, vinculada a una realidad que se despliega cada día con mayor complejidad.

Al reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de la formación del docente integral comunitario venezolano basada en la relación pedagogía-curriculo-investigación-diálogo de saberes, se considera: 1) interpretar desde una perspectiva crítica, el concepto de formación y de formación docente para promover la formación del docente integral comunitario en el contexto de las políticas educativas del estado venezolano, 2) dialogar las concepciones sobre los saberes pedagógicos y epistemológicos desde un enfoque crítico-reflexivo, en la formación del docente integral comunitario y de investigación, 3) reinterpretar las visiones de complejidad y transdisciplinariedad en el diseño curricular bolivariano, para la formación del docente integral comunitario, 4) proponer, fundamentos teóricos epistemológicos y pedagógicos para la formación del docente integral comunitario, en los centros educativos de formación docente en Venezuela.

El propósito de esta reflexión, es vincular las bases epistemológicas de la formación docente con las visiones de complejidad y transdisciplinariedad, en cuanto a su significado y pertinencia; además promover el diálogo entre las categorías que constituyen el entretejido que define la formación del docente integral comunitario.

En la perspectiva que aquí se adopta, se destaca el concepto de formación con el referente teórico aportado por Kant, Hegel, Gadamer y Larrosa.

Kant (1968), aun cuando de inicio no introduce la palabra formación, habla de la cultura de la capacidad o “disposiciones naturales” como acto de libertad del sujeto que actúa. Hegel (1991), en la “Fenomenología del Espíritu” desarrolla la génesis de la autoconciencia verdaderamente libre “en y para sí mismo”, donde la esencia del trabajo no significa consumir las cosas, sino formar-

las. Gadamer (1999), enuncia el concepto de formación, haciendo hincapié en el cambio espiritual, estrechamente vinculado al concepto de cultura. Larrosa (2000), afirma que el proceso de formación es pensado como una aventura, un viaje no planeado y no trazado anticipadamente, un viaje abierto donde puede ocurrir cualquier cosa.

A partir de estos investigadores se puede construir un concepto de formación, centrado en las formas de transformación del devenir. Es un concepto cultural que coloca la experiencia en el centro de la historia y siempre está en movimiento, abierto, sin límites, además de ser un concepto político, estético y ético, atravesado de viajes, vivencias, encuentros y desencuentros de una persona.

En el presente, en el ámbito educativo, las teorías humanistas apoyan la concepción curricular de las reformas educativas de distintos países de América Latina y del mundo, buscando superar las debilidades de la teoría conductista, que ha servido de soporte a los movimientos pedagógicos durante las últimas décadas. Esto ha significado volver la mirada hacia el hombre, como centro del universo y a su capacidad de transformar el entorno por medio de su acción social.

En Venezuela se problematiza la formación docente considerando los modelos de formación pedagógica que han recibido los profesores, tales como la pedagogía tradicional o clásica enmarcada en una filosofía conductista. Los profesores formados en este enfoque tienden a exponer en la escuela los contenidos científicos que a ellos les expusieron, sin la implementación de las ciencias de la educación, que son casi siempre incompatibles con esa forma transmisiva de enseñar cómo es la parcelación del conocimiento.

También se considera la pedagogía constructivista, donde se analizan las estrategias de enseñanza por procesos, el docente coordina y guía ese proceso constructivo, el alumno es constructor y responsable de su propio conocimiento. De esta manera los contenidos no deben ser arbitrarios, pues muchos conocimientos que se deben construir ya están elaborados o prediseñados por el sistema educativo.

En este contexto, la pedagogía tecnológica utiliza un lenguaje formalizado y evita ambigüedades, posee una cultura técnica y científica, en detrimento de lo humanístico; sin embargo es de mucha importancia. Este enfoque busca la implementación de modelos administrativos sistematizados, logrando con ello la eficiencia en la educación (máxima producción con un mínimo esfuerzo), también surge como una pedagogía para el control, el dominio y el poder saber.

Por su parte, la pedagogía crítico-social, propone un método como base epistemológica del proceso educativo transformador, donde se globaliza la producción de conocimiento, desde una visión transdisciplinaria. En esta propuesta, el docente renuncia a su papel directivo y autoritario dentro de la clase y se convierte en animador cultural, por lo tanto provoca un proceso de transformación, renovación y reconstrucción de conciencias del yugo totalitario de la razón, de lo social y educativo, generando además un proyecto político emancipador y liberador.

En la pedagogía social fluye el conocimiento como una construcción social, producto de un proceso dialéctico; entre los autores que apoyan este enfoque tenemos a Freinet y su escuela moderna (por una escuela del pueblo); tal como lo cita Peñalver (2005) en su texto *Teorías educativas Actuales* (lectura 2, p. 31): “la pedagogía de Freinet es renovadora, activa, popular, anticapitalista, natural, abierta, paidológica, centrada en el trabajo, cooperativista y metodológica”.

Por otra parte, “la educación transdisciplinaria esclarece de una forma nueva la necesidad, cada vez más sentida en la actividad de una educación permanente” (Nicolescu, 1994, citado por Núñez, 2001, p.3). En tal sentido, se asume que la educación permanente trasciende las paredes de la escuela, y la vincula a la vida comunitaria y a los medios de comunicación (microelectrónica, chips de memoria, información digitalizada y comunicación satelital). Esta educación en concordancia con la vida comunitaria, al trabajo y a la naturaleza, posee una estructura flexible y contextualizada.

En consecuencia, la transdisciplinarietà (más allá de toda disciplina) significa la comprensión del mundo presente, y contribuye a la unidad del conocimiento. Se trata entonces de superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas y la hiperespecialización, produciendo con ello la incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual.

Las iniciativas de la UNESCO y del centro francés CIRET (Centro Internacional de Investigación y Estudios Transdisciplinarios) fijan como principal objetivo de sus estudios, que el pensamiento transdisciplinar alimente en lo sucesivo una nueva visión de las universidades. Por consiguiente, es necesario implantar el pensamiento complejo y la transdisciplinarietà dentro de las estructuras y los programas de la universidad del mañana.

Sin embargo, se considera que el problema clave más complejo de la evolución transdisciplinaria de la universidad, es la formación de los formadores en todo el ámbito educativo. De ahí, que la investigación transdisciplinaria no es antagónica, sino complementaria a la in-

investigación pluri e interdisciplinaria, donde la disciplinabilidad, la pluridisciplinabilidad, la interdisciplinabilidad y la transdisciplinabilidad son las “cuatro bases de un mismo tronco”: el conocimiento. Por eso, la transdisciplinabilidad se fundamenta en la comprensión del mundo presente, que es casi imposible inscribir en la investigación disciplinaria, mientras que la pluri y la interdisciplinabilidad tienen como base la investigación disciplinaria.

La naturaleza o el verdadero espíritu de la transdisciplinabilidad se encamina hacia la auto transformación, en dirección de crear un nuevo arte de vivir. De ahí, que la actitud transdisciplinaria implica la puesta en práctica de una nueva visión transcultural, transnacional, transpolítica y transreligiosa (Congreso Locarno, 1997).

El reporte de la Comisión Internacional de Educación del Siglo XXI, señala cuatro pilares que constituirán la nueva clase de educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2000). En el contexto de estos propósitos cabe la interrogante, ¿qué es un conocimiento interdisciplinario, una visión transdisciplinaria de un hecho o una realidad cualquiera? todo cambio debe partir de una transformación de pensamiento, y todo desarrollo debe partir del ser humano, quien debe ser capaz de integrarse al mundo convulsionado y globalizado que caracteriza a esta nueva era.

Existen obstáculos que han surgido como producto de la racionalización, de la pérdida de la emoción, y la sensibilidad, como parte integral del hombre, que está inmerso en valores materiales opuestos al desarrollo de valores espirituales. Por ello, los valores fundamentales: libertad, equidad y solidaridad no se consolidan ni se consolidarán en las condiciones actuales de deshumanización, una vía importante para lograr la convergencia equilibrada del hombre, es la transformación de su pensamiento. En tal sentido, hay que transformar el pensamiento que fragmenta, por uno que integre, dicha transformación se logra cuando el ser humano aprende que la realidad se mira a través de un prisma, desde diferentes perspectivas y cada una, debe ser enfocada de diferente manera. Así la formación del docente integral comunitario debe considerar los enfoques teóricos de la pedagogía crítica y la pedagogía social, desarrollando una actitud crítica, una producción de saberes y cultura para enfrentar la realidad compleja.

En el nuevo diseño curricular, la relación pedagogía-curriculo-investigación-diálogo de saberes, está articulada mediante un enfoque crítico-reflexivo, siendo necesaria la formación de un docente integral comunitario, proyectado desde las políticas educativas del estado venezolano; de los modelos examinados, la reforma educativa de 1998, asume el humanismo como modelo de formación constructivista y crítico-social, por considerarlo el camino para

superar los problemas o debilidades de los modelos de formación tradicionalista, clásica y tecnológica. Se busca una nueva didáctica, un espacio de aprendizaje y la creación de diálogos de saberes desde lo epistemológico. Por esto, al investigador docente no se le considera un experto externo que lleva a cabo una investigación con sujetos, sino un coinvestigador que investiga con y para la gente interesada en los problemas prácticos y la optimización de la realidad, como los servicios comunitarios, las juntas parroquiales, consejos o juntas comunales, los líderes comunitarios, académicos y las relaciones interinstitucionales, tales como las organizaciones no gubernamentales, el estado y los institutos de investigación.

En la cotidianidad de los centros educativos de formación docente surgen inquietudes tales como: ¿será posible pensar en una dialógica formación docente-comunidad basada en diálogos de saberes?, para abordar esta interrogante hay que buscar las respuestas en los diálogos de saberes tanto académicos como populares. Efectivamente, sabemos que el diálogo de saberes consiste en la producción de conocimientos como construcción social, producto de la investigación (relatos de vida, historias de vida, intercambios culturales, socioeconómicos, sociopolíticos, geográficos), donde se establecen categorías tales como: la subjetividad, intersubjetividad, alteridad, transversalidad de conocimientos, vivencias culturales inscritas en saberes académicos y populares.

Es pertinente aclarar, que los diálogos de saberes son espacios teóricos-prácticos de conciencias subjetivas, donde se construye y organiza el conocimiento, mientras que los saberes comunitarios son los conocimientos construidos de la interrelación de los saberes populares con los saberes académicos.

De ahí que, el Ministerio del Poder Popular para la Educación está implementando la nueva reforma curricular, asociada al desarrollo de programas o proyectos de carácter educativo-social entre los cuales podemos contar: los proyectos pedagógicos de aula (PPA), de plantel (PPP), proyecto pedagógico comunitario (PPC) y los proyectos pedagógicos integrales comunitarios (PPIC). Para ello, los institutos superiores de formación docente deben velar por la creación de nuevos pensum de estudios, que den respuestas a las siguientes interrogantes: ¿qué es un docente comunitario y cuál sería su epistemología?, ¿desde donde pensar la categoría docente comunitario?, para cumplir con este cometido, el docente estudia la comunidad, identifica y valora sus posibilidades de acción, diseña, organiza y construye en función de un contexto específico, un plan de trabajo encaminado a innovar la labor docente.

Para Ander-Egg (2002), una organización centrada en el desarrollo comunitario debe constituirse como un equipo de trabajo, dentro de un proceso basado en una orientación de objetivos comunes y valores compartidos, con una clara distribución de responsabilidades y tareas dentro de una estructura organizacional y funcional, creando un sistema relacional gratificante cuya potencialidad y creatividad se fundamentan en los intercambios, en la apertura a las ideas ajenas, las confrontaciones de opiniones, con el objeto de lograr una retroalimentación de saberes, de experiencias y de ideas innovadoras.

Resulta claro, que cualquier propuesta de formación del docente integral comunitario centrada en la transdisciplinariedad y la complejidad, exige un repensar en torno a la pedagogía y la didáctica, a la intersubjetividad, la alteridad y al diálogo de saberes en la escuela, considerando al docente como un sujeto ético, lógico y estético. En consecuencia, el docente como sujeto ético, se corresponde al valor humano en su quehacer cotidiano, respetando las convicciones y los valores morales de acuerdo a la Constitución Bolivariana de Venezuela.

Es evidente que la preocupación por la formación ética, debe trascender más allá de ser una asignatura en un programa de estudio. Sobre este aspecto Hernández (2002), plantea que:

Conformar una personalidad integralmente formada para responder con propiedad a las exigencias de la misión social de su profesión. Por tanto, las expectativas educacionales y profesionales que reciben deben contribuir a su ajuste psicológico, volitivo y emocional para que guíe éticamente una actitud moralmente autónoma, desarrollada en convivencia ciudadana. (p. 49).

En cambio, el docente como sujeto lógico, crea conceptos, leyes, teorías y ciencias, donde se utiliza la racionalidad en la construcción del pensamiento, también involucra deseos, sentimientos y relaciones con experiencias previas al momento de enfrentarse a situaciones problemáticas.

Por consiguiente, el docente como sujeto estético según Gadamer (1991), se fundamenta en las imágenes sensibles: percepción, descubrimiento y la intuición, en las cuales se evidencian los detalles, lo diferente o las discontinuidades que rompen con lo anterior y generan contradicciones.

Por ello, toda actividad surgida del impulso de la vida, está dirigida a la formación, a la producción de resultados que serán valorados en términos no sólo éticos, sino también estéticos, puesto que las formas que se derivan son apreciadas no sólo como buenas, sino también como bellas. Una práctica educativa orientada éticamente (el incremento de la capacidad de acción y vida de los estudiantes), puede generar un disfrute estético (placer que se convierte en alegría), que forma hábitos de actuar y pensar, y deseos que apuntan a la continua experimentación, al constante desarrollo de los estudiantes.

Es así que, todo docente cuya aspiración apunte a que su práctica sea educativa, debe abandonar su posición de mero reproductor y orientar su producción didáctica y metodológica por valores ético-estéticos. De este modo, el educador se convierte en un artista que prepara el terreno y ofrece oportunidades para que emerjan las experiencias educativas, las que siempre estarán saturadas de alguna emoción, de alguna experiencia estética.

En tal sentido, hay que crear una ruptura entre la formación del docente clásico formado en los centros educativos, y una formación del docente integral comunitario innovador, evitando la hiperespecialización disciplinaria y la incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual. Asimismo, deben erradicarse los currículos con rigideces, presentes en muchas políticas educativas del estado, por ello, este nuevo docente representa la convergencia de saberes, en su interacción e integración, tanto en lo espiritual como en lo colectivo. Se hace urgente y necesaria una transformación profunda en las políticas de formación, para desarrollar una reforma curricular en los centros de formación. Se trata de formar un neodocente que tenga dentro de su perfil valores, experticias y actitudes comprometidos con un proyecto de vida, que incluya un proyecto de país y de sociedad, con conciencia crítica, humanista, de investigador, creativo, solidario, participativo, en concordancia con la realidad socio-económica, política y cultural en los diversos contextos tanto locales, regionales, nacionales e internacionales.

---

**Luis Baltazar Marciano Rodríguez**

Profesor de Matemática. Magister Scientiarum en Enseñanza de las Matemáticas. Participante del Programa de Doctorado en Educación de la UDO-Sucre. Profesor escalafón. Asociado a Dedicación Tiempo Completo. Adscrito al Departamento de Ciencias de la Unidad de Cursos Básicos.

---

## 1. BIBLIOGRAFIA

- Ander-Egg, Ezequiel. (2002). Metodología y Práctica del Desarrollo de la Comunidad. Buenos aires. Editorial Lumen. Humanitas.
- Congreso Internacional sobre Transdisciplinariedad. (1997). Locarno, Suiza. Recuperado el 2 de mayo de 1997 en <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial N° 36.860. Caracas.
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (2007). Caracas. Editorial Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la enseñanza de ciencia.11-13.
- Gadamer, Hans Georg. (1991). La actualidad de lo bello. España. Ediciones Paidós.
- Gadamer, Hans Georg. (1999). Verdad y Método I. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Hernández Dávila, Román. (2002). La formación permanente del profesorado desde los centros educativos: un enfoque que vincula teoría y práctica. Venezuela. Ediciones del Rectorado de los Andes. 48-50.
- Kant, Immanuel. (1968). Cimentación para la Metafísica de las costumbres. Buenos Aires. Editorial biblioteca de iniciación filosófica.
- Larrosa, Jorge. (2000). Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Morín, Edgar. (1999). La Cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. (1ra ed. en español; P. Mahler, Trad). Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 9-11.
- Nicolescu, Basarab. (1994). Transdisciplinariedad, desvío y derivas. Un proyecto transdisciplinario. Venezuela. U.C.V.
- Núñez, Norma. (2001). Proyecto transdisciplinariedad. UCV. Caracas. 2-4.
- Peñalver Bermúdez, Luis. (2005). Curso: Teorías Educativas Actuales. Doctorado en Educación. Núcleo Sucre. Cumaná. 31-43.
- UNESCO. (2000). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Las necesidades básicas de aprendizajes. Recuperado el 21 de agosto de 2001 en <http://www.unesco.org/es/efa/the-efamovement/jomtien-1990/>