



Mi Universidad

ANTOLOGÍA

Nombre de la materia: Desarrollo curricular

Maestría en psicopedagogía

Cuatrimestre: 4°.

Período septiembre - diciembre

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Desarrollo curricular

UNIDAD III EL CURRÍCULUM Y LOS RETOS DEL SIGLO XXI

3. El currículum ante los retos del siglo XXI

3.1 Retos: Pobreza, crisis, el impacto de los avances en la ciencia y la tecnología, los medio de comunicación, etc.

3.2 La incorporación de la perspectiva integral a la educación superior en México

3.3 La formación disciplina: Vías alternativas ante los cambios.

3.4 Ámbito transversales de la formación

INDICE

3. El curriculum ante los retos del siglo XXI	9
3.1 Retos: Pobreza, crisis, el impacto de los avances en la ciencia y la tecnología, los medio de comunicación, etc.	14
3.2 La incorporación de la perspectiva integral a la educación superior en México	21
3.3 La formación disciplinar: Vías alternativas ante los cambios	25
3.4 Ámbitos transversales de la formación	31

UNIDAD III EL CURRÍCULUM Y LOS RETOS DEL SIGLO XXI

Objetivo: definir los retos a los que se enfrenta el currículum en el marco del contexto actual en los diferentes niveles de educación, definiendo estrategias adecuadas para hacerle frente a este fenómeno.

3. El currículum ante los retos del siglo XXI

Hoy día ya no sirve la escuela ni los modelos de aprendizaje de hace cien años. La sociedad 2.0, nuestro presente, dará pie a la futura sociedad 3.0 que demanda individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes en las TIC, autónomos, con altos dotes sociales, que se adapten fácilmente a los ambientes laborales, capaces de trabajar con cualquier persona, en cualquier lugar y momento. Los niños de hoy no sabemos qué serán en el futuro, pero deberán tener los recursos necesarios para adaptarse a lo que venga.

Algunos expertos intuyen los caminos por donde avanzar. Por ejemplo, en creatividad, que genera oportunidades para que se desarrolle el talento, como defiende Richard Gerver. Y sin embargo, la escuela de hoy condena esa creatividad, en opinión de este experto en educación. «Se nace siendo creativo —afirma—, es parte de nuestra inteligencia natural y es lo que diferencia a los seres humanos de las demás especies. El 80% de los aprendizajes se producen antes de los cinco años, después de esta edad a los niños se les empieza a dirigir ordenándoles qué deben hacer, cómo hacerlo y en qué plazos. Esto termina por obstruir las vías de creatividad que estos jóvenes poseen».

Hay otros muchos ámbitos nuevos que explorar y desarrollar desde la escuela. La educación emocional en edades tempranas, propone Jannet Patti, otra educadora reconocida internacionalmente. «Ésta debe comenzar en la educación infantil y transcurrir a lo largo de toda la vida, permite al individuo afrontar mejor los retos de la vida y tiene como finalidad el desarrollo del bienestar personal y social. No debemos olvidar que las emociones tienen un valor adaptativo porque nos protegen de peligros, son valiosos recursos de información porque nos pueden hacer ver qué sienten otros y,

finalmente, las emociones no pueden estar separadas de la cognición y las habilidades sociales».

Gran parte de la comunidad educativa aboga por un revolucionario cambio en la forma de enseñar, de aprender... en la escuela para formar a los ciudadanos del futuro. La Fundación Telefónica ha abierto un espacio para dar cabida a todas estas opiniones críticas y nuevos modelos de pensamiento. Durante 18 meses, ha preguntado a diversos expertos internacionales y a toda la comunidad educativa cómo debería ser la educación del siglo XXI. Gurús y expertos como Richard Gerver, Alejandro Piscitelli, Judi Harris, Jannet Patti, David Alburu, Fernando Savater, Geroge Siemens... han participado en este debate a través de actividades en la red y eventos presenciales en nueve países diferentes (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela).

Estos son los retos que todos ellos plantean para la educación del futuro:

1. Hay que formar al ciudadano del siglo XXI: la sociedad del siglo XXI requiere individuos creativos, emprendedores, críticos, competentes con el mundo digital, con altos dotes sociales y que se adapten a ambientes laborales diversos.
2. La inclusión social como eje: es trascendental el establecimiento de políticas públicas regionales para el desarrollo sostenible en el que uno de los pilares sea la inclusión social.
3. Se requiere liderazgo institucional: la cultura digital lleva años instaurada en la sociedad. Las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas, por lo que se torna fundamental un liderazgo institucional basado en la construcción de un sentimiento de comunidad sólido, unido a un uso de las TIC desde y para la pedagogía y el currículo del centro.

4. Extraer la inteligencia colectiva: en una sociedad cada vez más compleja sobrevivir en ella depende cada vez más de una inteligencia colectiva. El ser humano es social por naturaleza, por lo que ha de aprovechar las posibilidades abiertas de la sociedad digital.

5. Contenidos + Pedagogía + Tecnología: la intersección entre tres factores fundamentales son claves para la introducción de las TIC en los procesos educativos: sólidos conocimientos de los contenidos, dominio de competencias pedagógicas y manejo de herramientas tecnológicas y sus posibles aplicaciones. La tecnología no reinventa a la pedagogía, sólo amplía sus posibilidades.

6. Las TIC implican nuevos métodos de evaluación: aprender utilizando las TIC requiere un planteamiento metodológico distinto al de adquisición de meros contenidos. Evaluar este tipo de aprendizajes no debe centrarse, por tanto, en determinar el éxito en adquisición de contenidos sino en el dominio de las competencias del siglo XXI.

7. Hay que romper el mito de los nativos digitales, es decir, la consideración de que todos los jóvenes son nativos digitales y dominan las TIC para usos de provecho en el siglo XXI.

8. Fomento de la creatividad: existe una inminente necesidad de repensar los sistemas educativos para evitar ahogar la creatividad de los aprendices. Es decir, enterrar un sistema educativo basado en el control e instaurar uno de empoderamiento. El alumno nace siendo creativo y el sistema educativo ha de generar las condiciones para que pueda seguir desarrollando esa creatividad.

9. Importancia de la educación emocional: la finalidad principal de la Educación es que cada sujeto pueda alcanzar un grado óptimo de bienestar social y emocional, por lo que la educación emocional debe ocupar un lugar privilegiado en los sistemas educativos. Para ello los programas de formación docente deben dedicar una mayor atención a tales competencias.

10. Cooperación necesaria entre familia, escuela y comunidad: la educación no es exclusiva de las instituciones educativas: es posible aprender en cualquier lugar de la sociedad. Para ello debe existir conexión y cooperación entre familia, escuela y comunidad. La educación es una cuestión de toda la sociedad.

11. Liderazgo sin burocracia: el liderazgo en una institución educativa debe tener como finalidad principal la mejora educativa de los discentes, con un liderazgo centrado en la pedagogía y alejado de la pura burocracia. Todos los agentes de la comunidad educativa deben estar implicados en la consecución de las metas del centro.

12. Objetivo: desarrollo de competencias. Los cambios de sistema educativo deben orientarse hacia la mejora competencial de los estudiantes. La sociedad digital requiere de competencias que los sistemas educativos han de desarrollar (autonomía, adaptación, tratamiento de la información, etc.), reformando el currículo. Se requerirá de unidades didácticas más simples basadas en tales competencias útiles para la inserción social, aprendiendo de forma conectada en red.

13. Foco en los intereses del aprendiz: el aprendizaje debe producirse de forma natural, partiendo de los intereses del aprendiz, teniendo en cuenta lo que ya sabe, desde la práctica y de cometer errores para ser reorientado por el docente.

14. Un nuevo rol del profesor y su formación: desde la transmisión de contenidos a la orientación y apoyo del alumno, generando las condiciones para que sea éste el que, de manera activa y experimental, construya su propio conocimiento. Ello comporta que la formación docente se reconfigure, contemplando de forma más sólida el uso pedagógico de los entornos digitales para la sociedad del siglo XXI.

15. Nueva ecología del aprendizaje: existe una nueva ecología del aprendizaje que está reconfigurando la educación. Volvemos a entenderla en su sentido amplio, más allá de su simple consideración como escolarización.

16. El reto de considerar todos los ámbitos educativos posibles: existe una necesidad de disrupción en el sistema educativo planteado como ente aislado de la sociedad. Los aprendizajes producidos en ambientes no formales e informales crecen a un ritmo vertiginoso y no quedará más remedio que considerar los beneficios de todos estos ámbitos educativos.

17. Interactuación sobre los contenidos: el aprendizaje no está en los contenidos sino en las interacciones que se producen alrededor de ellos. El aprendizaje en red a través de interacciones debe consistir en agregar, remezclar y poner en práctica los conocimientos.

18. Una formación adaptada a las demandas: la construcción del currículo que deberá configurar los nuevos perfiles que demanda la sociedad tendrá que hacerse entre todos los agentes involucrados en su desarrollo. La sociedad y las escuelas deben colaborar para adaptar la formación a las demandas sociales del siglo XXI.

19. Se trata de formar a ciudadanos, no solo a profesionales eficientes: un sistema educativo abierto a la comunidad y basado en aprendizajes colaborativos que implican a toda la sociedad. La labor de este sistema no es formar a ciudadanos únicamente para ser útiles a un mercado, sino formar a ciudadanos capaces de desenvolverse en todos los niveles sociales.

20. Evitar la ansiedad tecnológica: la tecnología avanza a un ritmo vertiginoso, es imposible predecir qué tipo de tecnología habrá en un futuro próximo. Lo que sí tendrá que hacer la sociedad, es diseñar cómo quiere que sea la educación del siglo XXI, la tecnología que acompañará será la que esté disponible llegado el momento de la implantación.

3.1 Retos: Pobreza, crisis, el impacto de los avances en la ciencia y la tecnología, los medio de comunicación, etc.

Las nuevas tecnologías, entendidas como los dispositivos digitales que se pueden conectar con un ordenador o con internet, son, probablemente, las herramientas más potentes, versátiles y ubicuas que la sociedad haya conocido. Sin embargo, el campo de la educación en el mundo hispanohablante muy pocas veces ha sido pionero en explotar el potencial de estas herramientas en su actividad docente, lo cual podría explicar el poco éxito de los métodos y medios anacrónicos de la institución educativa para formar ciudadanos preparados para afrontar los retos del siglo XXI. En este artículo mostraremos el papel que pueden cumplir estas herramientas digitales, tanto en la eficacia de la actividad docente, permitiendo nuevas formas y medios de aprender, como en la educación en valores, fomentando la iniciativa personal, la solidaridad, el trabajo en equipo, la capacidad crítica o la interacción social. Estos valores y actitudes son los elementos más útiles que el sistema educativo puede aportar para preparar a los ciudadanos para un futuro que, en estos tiempos de cambio cada vez más rápido, demandará conocimientos nuevos y en el que la iniciativa, el trabajo en equipo y las habilidades sociales seguirán siendo favorables.

Fueron necesarios treinta y ocho años para que la radio reuniera cincuenta millones de usuarios. La televisión tardó trece años en conseguir el mismo público. La internet lo logró en tan sólo cuatro años (Annan, 2000) y ha permitido que los conceptos de comunicación e información se desarrollen en niveles que ninguna otra infraestructura tecnológica ha obtenido. Su expansión fue algo sin precedentes en la historia; no surgió con normas determinadas más allá de los protocolos básicos de comunicación, ya que no se podían prever los problemas que podrían aparecer. Así, los gobiernos van actuando para limitar las iniciativas ciudadanas (individuales o grupales) identificadas como contrarias al bienestar social común (pedofilia, apología del racismo o la homofobia, robos, estafas, por citar algunas), contrarias a sus propios intereses (como en el caso del gobierno de Estados Unidos contra Wikileaks, presionando para cortar fuentes de financiación, DNS y dominios por desvelar, entre otras asuntos, un video con crímenes cometidos por sus soldados contra periodistas y

civiles indefensos) o a los del sistema capitalista, autoritario o de otro tipo, en el que se sostienen (como los gobiernos que legislan contra los ciudadanos que comparten películas o música, en un intento de proteger los modelos de negocio obsoletos y anacrónicos de la mayoría de la industria del entretenimiento en perjuicio del interés del ciudadano).

Sin embargo, las acciones de los gobiernos (léase también instituciones como centros educativos o universidades) difícilmente pueden controlar del todo lo que pasa en la Web. Incluso cuando Egipto desconectó la internet en el país durante la reciente revolución que terminó con un cambio de gobierno, los ciudadanos egipcios encontraron el modo de seguir en contacto mediante conexiones de módem telefónico para informar al mundo de lo que allí pasaba.

Este nuevo medio de comunicación y difusión de contenidos, con un alcance mayor de lo que nunca se habría podido imaginar en comparación con los anteriores, es un campo de gran importancia en la educación en valores, pues se caracteriza, por un lado, por su alto nivel de libertad y participación (casi cualquiera puede participar y es muy fácil publicar de forma gratuita cualquier cosa) y, por otro, es una herramienta cuya maestría en su uso es inversa a la relación profesor–estudiante tradicional, puesto que son los más jóvenes quienes más acostumbrados están a ella y son los adultos (en mayor grado cuanto mayor es la edad) quienes menos experiencia y conocimientos tienen en su uso, potencial, peligros y ventajas. La World Wide Web ha creado una ruptura con el sistema tradicional educativo y con la prioridad y forma de los valores tanto en estudiantes, profesores y padres. Analizamos a continuación cómo se formó esta situación y qué cambios estimamos necesarios para que la institución educativa vuelva a estar en sintonía con los tiempos actuales en su papel de formación de ciudadanos preparados para vivir en la sociedad de hoy.

Las posibilidades que abrió la Web 2.0 permiten ahora implementar en la educación teorías pedagógicas bien conocidas desde hace muchos años, como el constructivismo social (Vygotsky, 1962), que eran mucho más difíciles de aplicar en tiempos anteriores o más recientes, como el conectivismo (Siemens, 2004), que surgen para explicar cómo aprendemos en los nuevos contextos tecnológicos actuales. La metodología conductista

tradicional, tan extendida hoy en día, supone un anacronismo pedagógico con serias implicaciones en el campo de los valores. La implementación de las nuevas tecnologías y el acceso a Internet se está realizando de forma masiva, incluso en países considerados "en vías de desarrollo", como los de Latinoamérica, de ahí que pensamos que las ideas expresadas en este artículo tienen una amplia validez más allá del panorama del mundo desarrollado occidental.

El profesor ha gozado del respeto de la sociedad por sus conocimientos (Esteve, Franco & Romañá, 1995, p. 53). Cuando la posibilidad de obtener la información de los libros no era tan fácil (las enciclopedias y los libros nunca fueron gratuitos), la persona que tenía acceso a ellos y contaba con un conocimiento más amplio de la realidad se convertía en la institución educativa, en la fuente de sabiduría e iluminación para los estudiantes, quienes copiaban sus palabras y las memorizaban para reproducirlas en el examen. Cuanta mayor similitud entre lo reproducido y lo dictado, mayor la recompensa en forma de calificación. Esta concepción de la educación, en la que el profesor era la fuente de sabiduría incuestionable y los estudiantes hojas en blanco cuyo deber era anotar la información que se les proporciona para incorporarla como propia, condiciona todo el contexto educativo: el espacio físico, los roles y funciones de los diferentes actores en el proceso, la gestión del tiempo en el proceso educativo y, quizás, el aspecto más importante: los valores que adquiere el estudiante como ciudadano y de cuya adquisición dependerá su éxito o fracaso en la inserción en la sociedad.

El buen estudiante, según la concepción tradicional, en los tres niveles educativos del sistema, desde primaria hasta la universidad, muestra una serie de características, entre las que podríamos mencionar: obedece al profesor sin cuestionarlo; otorga su respeto al profesor por el mero hecho de serlo; escucha atentamente cuando el profesor habla y pide permiso para preguntar si tiene dudas; se ciñe a lo que se le dijo que es lo "correcto" y lo reproduce con precisión; sigue las normas de la institución y del profesor y no intenta violarlas o cambiarlas; y sólo habla con los compañeros cuando el profesor lo autoriza (recreo o tiempo autorizado para comentar algo como parte de una actividad en la clase). En otras palabras, el considerado "estudiante modelo" resulta serlo por haber adquirido los valores y las actitudes esperables de un trabajador no cualificado en una fábrica. Sólo tenemos que sustituir

"profesor" por "capataz" en las líneas anteriores y veremos que podemos pensar en un "buen estudiante" y en un "buen obrero" con los mismos valores y actitudes.

Los ciudadanos obedientes, que no cuestionan las normas, que hacen lo que se les dice, entre otros aspectos, son, sin duda, los ciudadanos ideales, pero sólo desde un punto de vista: el del gobierno.

Los valores ciudadanos que deberíamos fomentar en las escuelas tendrían que ir en una dirección muy distinta si en realidad queremos que sepan vivir en una sociedad democrática. El ciudadano de hoy tiene que ser muy crítico con la información que recibe, pues los medios de comunicación mayoritarios privados pertenecen a unos pocos grupos empresariales con estrechos lazos con ideologías políticas, y los medios públicos son en general la voz del gobierno o de los grupos de poder vigentes, por lo que el ciudadano tiene que saber distinguir los hechos de las conclusiones que se le muestran.

El objetivo para ser un "buen ciudadano" (Martínez, 2006, pp. 85–102) no debería ser satisfacer las expectativas del profesor tanto como satisfacer las de la sociedad; es decir, el diálogo con el otro, la solidaridad, la justicia social y la participación social tienen que ser valores fundamentales que deberían promocionarse de forma explícita y no implícita en el sistema educativo tradicional. Otro valor fundamental para los ciudadanos del siglo XXI es la necesidad de tener iniciativa propia, de contar con capacidad crítica, de ser capaces de plantear proyectos y cuyo único recurso ante un posible despido no sea irse a casa y esperar que alguien vuelva a contratarlo. La sociedad es cada vez más cambiante (pensemos que Internet se implantó en los hogares hace unos diez años y los cambios en todos los aspectos, social, económico, político, han sido tremendos) y no es posible predecir, ni siquiera imaginar, cómo será la sociedad dentro de treinta años. Por eso, los conocimientos y aptitudes que hoy son necesarios pueden ser obsoletos e innecesarios en el futuro. Sin embargo, la capacidad de tener iniciativa, de saber evaluar con espíritu crítico, analizar la realidad evitando prejuicios y buscar los datos más fiables para tomar decisiones son habilidades que siempre serán útiles y que el sistema educativo debería estar promocionando de una forma muy activa.

He aquí que un cambio profundo en la institución educativa es muy necesario si queremos preparar a la ciudadanía para una sociedad sobre la cual sólo podemos especular acerca de cómo será y dónde están las herramientas para enfrentarse a lo que hoy podemos considerar como incertidumbre.

Los estudiantes utilizan la Web en su formación siempre que esté mínimamente accesible (en países con niveles de pobreza extremos las prioridades serán distintas a la educación). Sea para buscar información, colaborar con sus compañeros en algún proyecto o enviar archivos, el acceso a internet es hoy una necesidad para que un estudiante no parta con una gran desventaja frente a sus compañeros. Sin embargo, limitar el uso de la Web para "hacer los deberes" que el profesor asignó, es perder una gran oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje que podríamos comparar con una escuela que se basara exclusivamente en la oralidad y no usara la lectoescritura.

La Web permite considerar la posibilidad de una completa y necesaria reestructuración de la institución educativa para adaptarla a los tiempos actuales y que contribuya a fomentar los valores que mencionábamos ya como fundamentales para preparar a los estudiantes para el futuro, al tiempo que, muy probablemente, ayudará a desechar prejuicios y actitudes negativas tanto hacia el sistema escolar como hacia el profesional docente. Nuevas metodologías pedagógicas pueden, gracias a herramientas novedosas, implementarse ahora con éxito; entre otros cambios, se plantea uno en el rol del estudiante y del profesor (Bautista, 2006, p.37).

El rol del profesor

El profesor, salvo las raras excepciones de los líderes mundiales en sus campos de estudio, ya no es visto por el estudiante como "la fuente de sabiduría". El estudiante sabe que ningún profesor puede competir con la información presente en la Web, la cual puede estar escrita por las personas más expertas en un tema en el ámbito mundial. La forma en que el profesor obtiene el respeto del estudiante, al contrario que en tiempos pre-WWW, ya no es por acumulación de conocimientos (los conocimientos tecnológicos del estudiante serán, casi

sistemáticamente, mayores que los del profesor y la información sobre cualquier materia se podrá encontrar en la Web), por lo que nuevas habilidades pedagógicas son necesarias para recuperar ese respeto perdido del estudiante. Así, la aportación que el profesor ha de hacer a los estudiantes no es la de proporcionar la información "correcta", sino ayudarles a encontrarla, seleccionarla, a identificar las fuentes fiables, a enseñarles a citarla y hacerla suya respetando la autoría.

Este cambio de rol implica un cambio de valores importante. El profesor tradicional exige silencio, obediencia y atención a su persona. El profesor del siglo XXI, como facilitador, fomenta el debate, la iniciativa y la atención a los compañeros para, entre todos, con su supervisión y apoyo, ir encontrando el camino hacia el conocimiento. Da protagonismo al estudiante, promueve la participación y premia el trabajo en equipo y la capacidad de debatir y solucionar conflictos de forma razonable y razonada. Este no es un profesor autoritario que impone la ley, sino que negocia las reglas con los estudiantes para que sean ciudadanos responsables.

En la práctica, esto implica que las charlas magistrales dejan de tener mucho sentido y el trabajo en grupos, la realización de proyectos, las presentaciones de estudiantes y otras actividades similares, toman el protagonismo. Las NNTT facilitan que los estudiantes puedan trabajar juntos a pesar de la distancia, que puedan colaborar en un mismo documento desde distintas localizaciones, y que compartan información y recursos sin estar físicamente al lado, por lo que este tipo de metodología es muy factible.

Sobra decir que, en primer lugar, para implementar una metodología que cuenta con las NNTT, el profesor debe conocer el mundo online y las distintas herramientas. Esa formación ha de comenzar en la universidad, pues de ahí salen los profesores de primaria y secundaria que darán sus clases siguiendo los modelos de sus maestros. Hoy, esa enseñanza no se está dando apenas en las universidades, por lo que los profesores de primaria y secundaria, cuya función es estrictamente docente y sin una dedicación para la investigación (como es el caso de los que trabajan en una universidad), tienen que improvisar y aprender por ellos mismos lo que se les debería haber enseñado como parte de su formación docente.

En un informe realizado en España en 2008, 66.3% de los profesores declararon haber aprendido lo que sabían de las NNTT por sí mismos (Sigalés et al., 2008, p. 130). El resultado de esta carrera autodidacta al tiempo que tienen que cumplir con sus obligaciones docentes implica que la formación en NNTT es muy deficiente y sólo tienen conocimientos básicos de las tareas más simples (búsqueda de información, descarga de archivos, manejo de correos electrónicos y mensajería instantánea), con menos de 30% con conocimientos para publicar contenidos en internet y menos de 20% que sepan modificar páginas web o blogs. En otras palabras, este estudio muestra un profesorado que usa la Web como se hacía hace antes de 2004, de forma pasiva, sin participar en ella, usándola como quien usa una biblioteca y con los tradicionales sistemas de comunicación de los primeros tiempos (correos electrónicos y mensajería instantánea).

El rol del estudiante

Los valores del estudiante también son distintos en este nuevo planteamiento educativo, pues su papel pasa de una actitud pasiva a una en la que tiene todo el protagonismo; ya no copia al dictado lo que dice el profesor, escuchando atentamente y en silencio, una clase tras otra (con ligeras variaciones en función de la asignatura y del profesor, pero siempre con el esquema y el grado de participación decidido por el profesor). Ahora, el estudiante debe adquirir valores y actitudes propios de un ciudadano con iniciativa, crítico, que sabe interpretar la realidad e identificar las fuentes de información, que sabe trabajar en equipo y ser tolerante con los puntos de vista distintos al suyo.

En contraste con la deficiente formación de los profesores (Alonso, 2005, p. 80) en usar las herramientas de la Web, 40% de los estudiantes entre diez y dieciocho años han construido un blog, un sitio web o un fotoblog, y va en aumento la tendencia de pasar de (únicamente) consumidor a (también) creador de contenidos hasta superar 50% a los dieciséis años (Bringué & Sádaba, 2009, p. 95). Estos datos plantean una situación paradójica en la que el estudiante tiene mayores conocimientos tecnológicos que el profesor, cuyo conocimiento de las NNTT es muy escaso. Este hecho no es algo particular de nuestros días (Amorós, Buxarrais & Casas, 2002); la gran diferencia no es que los estudiantes sepan más que el

profesor sobre un equipo de futbol, un grupo de música o alguna actividad juvenil, sino que ahora saben más sobre herramientas tecnológicas que están definiendo la realidad en la que vivimos y de las que cada vez dependen más y más facetas de nuestra vida, tanto profesional como personal.

De todas formas, la reacción de los estudiantes cuyos profesores optan por estas metodologías no tradicionales no siempre es positiva. No debemos pensar en el estudiante oprimido y reprimido por el profesor que sacará todo su potencial, su iniciativa y sus ganas de participar en cuanto el profesor lo libere de las ataduras de una metodología autoritaria y unilateral. El estudiante, en especial cuando está a un cierto nivel académico y lleva un número considerable de años en instituciones educativas, ha entrado a formar parte de ese sistema y ha aceptado el papel asignado. Los cambios siempre implican esfuerzo de adaptación, no sólo para el profesor, sino también para el estudiante, con lo que, si bien es fácil encontrar una respuesta muy positiva (en la clase de Educación moral de la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en la que tradicionalmente había una matrícula de unos 23 alumnos, tras implementar esta nueva metodología, vio al año siguiente un aumento de más de cien por ciento), también es posible advertir resistencia al cambio por parte de los estudiantes, pues la actitud pasiva y mecánica del obrero (objetivo con el que se crearon las escuelas en la revolución industrial) es mucho más fácil de adquirir que la de un ciudadano crítico, activo y emprendedor. Es importante tener en cuenta este punto para evitar expectativas idealistas que no siempre coincidirán con la realidad.

3.2 La incorporación de la perspectiva integral a la educación superior en México

El Sistema Educativo Nacional se integra por tres niveles: 1.- educación básica compuesta por la educación preescolar, primaria y secundaria; 2.- educación media superior que comprende el bachillerato o estudios equivalentes y los estudios de técnico profesional y, 3.- educación superior que comprende los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y

doctorado. De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la UNESCO, (versión 1997), los estudios de técnico superior o profesional asociado se ubican en el nivel 5B, los de licenciatura, especialización y maestría en el nivel 5A y los de doctorado en el nivel 6.

El nivel superior comprende aquella educación que se imparte después del bachillerato o sus equivalentes y las funciones que realizan las instituciones, en lo sustantivo, se refieren a la formación de recursos humanos en los distintos campos de la ciencia, la tecnología y las humanidades. En 1999 el sistema de educación superior en México estaba conformado por 1250 instituciones (considerando sólo las unidades centrales) que ofrecen programas escolarizados: 515 públicas y 735 particulares. Obedeciendo a su coordinación, dependencia o régimen, ellas se clasifican en seis grandes grupos: subsistema de universidades públicas; subsistema de educación tecnológica; subsistema de universidades tecnológicas; subsistema de instituciones particulares; subsistema de educación normal y subsistema de otras instituciones públicas.

El subsistema de universidades públicas. Este subsistema se integra por 45 instituciones, considerando sólo las unidades centrales, las cuales realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. En este conjunto están las universidades federales y estatales. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas. Por Ley tienen la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo a los principios del Artículo Tercero Constitucional, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen de las ideas. En este subsistema se realiza más del 50% de la investigación en México y se atiende al 52% de los estudiantes de licenciatura y al 48% de los de posgrado.

El subsistema de educación tecnológica. Está conformado por un total de 147 instituciones que en conjunto atienden al 19% de la matrícula de licenciatura y al 6% de los estudiantes inscritos en el nivel de posgrado. De las 147 instituciones, 102 de ellas, entre las que se encuentran el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico

Nacional, el Instituto Politécnico Nacional, los institutos tecnológicos federales, los agropecuarios, los de ciencias del mar, así como un tecnológico forestal, son coordinadas por el Gobierno Federal a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas de la Secretaría de Educación Pública. Las 45 instituciones restantes son institutos descentralizados de los gobiernos estatales. Éstos, además, de los programas regulares, ofrecen un sistema de programas de tres años de duración: dos años de tronco común y uno de especialidad. Esta opción favorece una rápida salida al mercado de trabajo y abre la posibilidad de continuar estudios superiores al egresado que así lo quiera.

El subsistema de otras instituciones públicas. Agrupa a 67 instituciones no comprendidas en los dos conjuntos anteriores, como son las instituciones dependientes de la Secretaría de Educación Pública y de otras secretarías de estado. Este grupo atiende el 1.1% de la población total de licenciatura y el 7.5% de la de posgrado.

El subsistema de universidades tecnológicas. Las universidades tecnológicas son organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales. En su creación intervienen los tres niveles de gobierno: federal, estatal y, en su caso, municipal.

Las universidades tecnológicas fueron creadas a partir de 1991 y ofrecen programas de dos años a través de los cuales se forman profesionales asociados. En el ciclo escolar 1998-1999 se contaba con 36 universidades tecnológicas distribuidas en 19 entidades federativas,⁵ con una población escolar que representa el 1.1% de la matrícula total de educación superior. Conviene aclarar que este tipo de estudios también lo ofrecen otras instituciones del nivel superior.

El subsistema de instituciones particulares. Se compone por 598 organismos, sin incluir las escuelas normales, y se clasifican según su nombre oficial en 5 conjuntos: universidades (168), institutos (171) y centros, escuelas y otras instituciones (259). Los estudios impartidos por los particulares requieren, en su caso, del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de la Secretaría de Educación Pública o de los gobiernos de los estados o, bien, estar

incorporados a una institución educativa pública facultada para ello. En el nivel de licenciatura, este subsistema atiende al 27.6% de la matrícula y en el posgrado al 36.5%.

El subsistema de educación normal. Prepara a los educandos para que ejerzan la actividad docente en los distintos tipos y niveles del Sistema Educativo Nacional. La carrera tiene una duración de cuatro a seis años y actualmente se forman licenciados en educación preescolar, en educación primaria, en educación secundaria, en educación especial y en educación física. En 1984 el Gobierno de la República elevó a nivel de licenciatura la educación normal, aumentando con ello el número de años de escolarización de los profesores. El conjunto de instituciones que conforma este subsistema ascendió a 357 escuelas en 1999, de las cuales 220 son públicas y 137 particulares, las cuales atienden al 11.5% de la población escolar de educación superior del país.

En materia de crecimiento y diversificación de la educación superior, el panorama de finales del presente siglo presenta modificaciones importantes a la situación apenas existente dos décadas atrás. En todas las entidades federativas existen instituciones de educación superior y se continúa avanzando en el proceso de desconcentración geográfica de la matrícula. En el nivel de licenciatura, la gran mayoría de los estudiantes no tiene que emigrar para cursar su carrera profesional, como anteriormente se hacía ante la fuerte concentración de la oferta educativa en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México; ya se cuenta, si bien de manera aún incipiente, con mecanismos para la planeación conjunta del crecimiento de la oferta educativa en las entidades federativas; se ha ampliado y diversificado la oferta en todos los niveles; algunas universidades públicas han establecido redes universitarias que abren nuevas oportunidades al interior de su estado y las IES particulares más consolidadas están ampliando su cobertura, constituyéndose en sistemas nacionales. Todo ello indica avances en la concertación de acciones para una mejor coordinación interinstitucional de la expansión educativa y el consiguiente mejoramiento de la prestación de los servicios educativos.

La expansión de la educación superior a lo largo de las últimas décadas se ha dado en el número de instituciones, en la matrícula atendida, en el número de programas ofrecidos y en el número de profesores.

La matrícula, por su parte, ha experimentado un crecimiento notable a partir de la década de los sesenta, con distintos ritmos de crecimiento a lo largo de las últimas cuatro décadas. Fue en la década de los setenta cuando tuvo un mayor crecimiento, al casi cuadruplicarse: de 220,000 pasó a 853,000 estudiantes; en los ochenta creció en un 46% y llegó a 1'245,500 estudiantes; en el período 1990-1999 el incremento fue del 48%. En 1999 alcanzó la cifra de 1'837,884 alumnos inscritos en los diferentes niveles de educación superior.

El principal crecimiento de la matrícula, en términos absolutos, ha sido en la licenciatura universitaria y tecnológica: de 209,000 alumnos en 1970, se pasó a 1'482,000 en 1999. Por su parte, la educación normal pasó de 96,600 alumnos en 1980 a 210,500 en 1999.

La población del posgrado ha tenido también un crecimiento significativo en términos absolutos: en 1980 se tenían 25,500 alumnos matriculados en este nivel en programas escolarizados y en 1999 se pasó a 111,250. Cabe hacer notar que solamente el 13% de los egresados de licenciatura continúan con los estudios de posgrado. En el nivel de maestría es donde actualmente se concentra la mayor parte de la matrícula (69.5%), siguiendo la especialización (23.4%) y el doctorado (7.1%).

3.3 La formación disciplinar: Vías alternativas ante los cambios.

Tal como lo plantea Giroux (1990), se reconoce hoy ampliamente que “la educación del profesorado raramente ha ocupado dentro de la cultura contemporánea un espacio crítico, público o político...” (p. 211).

De hecho, aunque no quiera reconocerse, no se ha de olvidar que el currículum de esta formación refleja opciones culturales e ideológicas específicas. No obstante, también es creciente el consenso de que la crisis del modernismo y la globalización, urge una respuesta más cuestionadora de la formación docente en un siglo que demanda de nuevas instituciones.

El reto más general lo plantea Toffler (1995) cuando afirma que: "Al adentrarnos en la era de la tercera ola, los que queramos ampliar la libertad humana no podremos hacerlo con sólo defender nuestras instituciones existentes. Tendremos que...inventar otras nuevas" (p. 524).

A pesar de tal convencimiento, buena parte de los esfuerzos que se llevan a cabo en este debate sobre la formación, parecen conducir a un "cambio para no cambiar", constituyendo simples "cambios aparentes" que fagocitan los cambios reales.

Nuestra experiencia de país confirma la convicción que tenemos, en el sentido de que los nuevos roles que se exigen al profesorado, no se concretarán, si no van acompañados de estrategias de formación pertinentes y de calidad.

Esta propuesta de formación sale al paso de una visión extendida, que percibe al profesorado, simplemente, haciendo suyas las decisiones de reforma, y asumiendo su racionalidad y legitimidad.

Es frecuente apreciar en nuestro medio planes de formación y de actualización docente, dirigidos por expertos consultores e investigadores que presentan evidencias, presuponiendo que serán asumidas por el profesorado, aun cuando este no ha sido tomado en cuenta en el debate; como consecuencia, el cuerpo docente continúa reproduciendo en las aulas los métodos habituales de enseñanza. Se suele confundir, así, el conocimiento de lo que se ha de hacer en las aulas, con la voluntad de aplicarlo en la práctica.

En el peor de los casos, en el campo de la educación pública suele ocurrir que, la formación permanente, e incluso la inicial, tienen visos de estar siendo deformadas e instrumentalizadas por intereses políticos e ideológicos de los gobiernos de turno. Con ello, la instrumentalización de la formación pretende acabar con el desarrollo de las capacidades docentes para lograr su pensamiento autónomo y crítico, con las derivaciones que ello estaría provocando en la devaluación de la calidad educativa.

Aún siguen siendo cuantiosos los recursos financieros proporcionados por agencias internacionales para capacitar al profesorado del país, pero han sido muy pocos los cambios que se producen en las aulas. La paradoja es evidente: se forma al magisterio para conservar la tradición, mientras tanto, se le exige una actitud de cambio permanente en su desempeño docente.

En contraste, la sociedad se transforma en progresión geométrica, mientras los modelos de formación cambian en progresión aritmética, evidenciándose una brecha que se amplía y se traduce en la distancia que aún persiste entre la teoría y la práctica, la demanda social y la oferta educativa.

Como país, aún se valoran más los enfoques ajenos que los propios, transformando con frecuencia la formación en un enclave. Frente a estos modos coloniales de proceder y la falta de iniciativa e identidad como país, estamos firmemente convencidos de la necesidad urgente que tenemos de superar esta falta de identidad, afianzando una línea de investigación orientada a dar respuestas pertinentes al complejo contexto que vive el país. Se perpetúan, aún con mucha fuerza, los modelos coloniales de pensamiento y acción, de políticas e intencionalidades educativas, y de tratamiento al sector docente, así como la réplica sistemática de modelos externos y descontextualizados con respecto a las características y demandas del país.

Estamos suficientemente claros con respecto a que, mejorar en el mediano plazo la calidad de la enseñanza, pasa por re conceptualizar la formación del profesorado desde la investigación en el aula y el análisis de la práctica, a partir de la reflexión crítica sobre las concepciones y prácticas. Nuestra propuesta desciende, por ello, desde planteamientos más genéricos a las especificidades que reclama la reflexión meta cognitiva y autor reguladora como estrategias superiores de aprendizaje y de cambio de prácticas, en el terreno de la formación del profesorado.

Son saludables la abundancia y la variedad de líneas de investigación y enfoques con los que hoy se aborda el problema de la formación del profesorado, lo que pone de relieve la complejidad que posee el tema y sus numerosos condicionantes.

En tanto logremos instaurar en el país este debate documentado, podremos esperar mayor riqueza y variedad de posibilidades para abordar los problemas de la formación del profesorado, concebidos y surgidos desde las entrañas mismas de nuestra identidad, descolonizando el pensamiento y las políticas de acción que aún subsisten sobre la profesión docente.

Se habla, con frecuencia, de los recursos necesarios para mejorar esta formación, sin embargo, es muy poco lo que se debate con respecto a la filosofía, la epistemología, los contenidos y métodos de la formación, lo que habla de la no urgencia de desplegar esta discusión como una problemática relevante de la sociedad, para no seguir haciendo más de lo mismo.

Esta pluralidad de paradigmas en la discusión ofrecería la oportunidad de guardar cierto eclecticismo en las decisiones que pueda tomar el país, lo que contribuirá a evitar la tradicional tendencia a incorporar nuevos clichés o traslados mecánicos de modelos no situados, y ajenos a las características socioculturales y educativas del país.

Es por ello que, en esta propuesta que formulamos, postulamos que:

Es la acción reflexiva compartida que permite a quienes están en formación, construir sus propios estilos y formas y no adoptar otras predeterminadas. Se basa, por ello, en un proceso de acompañamiento del profesorado para ayudarlo a encontrar progresivamente sus propios caminos en la enseñanza. La consistencia de esta formación demanda identificar las tareas y competencias que el profesorado debe efectuar y los conocimientos integrados que necesita para el ejercicio profesional.

Es un lugar común que la formación docente se presente desmembrada y atomizada en sus partes y etapas, sin formar parte de un continuum ni con planes nacionales coherentemente negociados, ni con las políticas públicas con las cuales debiera articularse sistémicamente.

Esto señala, en nuestro contexto centroamericano, la tendencia al reduccionismo con la presencia de un enfoque mecanicista de formación docente fuertemente arraigado, en el que no encuentra espacio la reflexión crítica sobre la práctica. Una mirada rápida a los currículos de formación docente, que ofrecen las Facultades de Educación del país, evidencia brechas en relación con los desafíos que reclama nuestra educación en sus diferentes niveles y expresiones.

La propuesta de nuevas rutas de formación quiere brindar un punto de encuentro entre la dimensión práctica, la normativa y la innovadoracrítica. Experiencias recientes de formación docente, sistematizadas en nuestro recorrido experiencial, ponen de manifiesto que, cuando los programas de formación permanente introducen el ejercicio y la práctica de dinamizadores estratégicos --la actividad metacognitiva y autorreguladora-- la investigación acción, estrategias de reflexión crítica de concepciones y prácticas por medio del texto paralelo, los maestros despiertan capacidades de cambio y de innovación, incluso frente a los obstaculizadores epistemológicos, institucionales y materiales que se les interpongan.

La perspectiva académica de formación responde a una enseñanza que enfatiza la transmisión de conocimientos y la adquisición de la cultura pública acumulada. Concibe al profesorado como especialista en la disciplina a su cargo. En su versión de **enfoque enciclopédico**, propone la formación del profesorado como especialista de una rama del conocimiento académico, dando poca o ninguna importancia al campo pedagógico y didáctico. Un reflejo claro de este enfoque se materializa en la formación docente universitaria, que, por lo general, no ha logrado superar la dicotomía práctica que se da entre la formación científica y la formación pedagógica y didáctica.

El enfoque comprensivo, desde esta misma perspectiva, se vincula a una enseñanza comprensiva que abarca contenidos y metodología. El profesor supera la perspectiva enciclopédica, convirtiéndose en un intelectual que comprende la lógica histórica de su materia y las dificultades que esta ha tenido en su conformación como disciplina. La enseñanza aspira a la comprensión de los fenómenos, incorporando los procedimientos propios de la actividad científica y de la provisionalidad e incertidumbre de los conocimientos.

El **enfoque técnico** está vinculado a una imagen de la enseñanza rigurosa como ciencia aplicada con eficiencia en el aprendizaje. Predomina en él una racionalidad en la que el conocimiento científico sobre la educación está prescrito por la práctica. La formación del profesorado se dirige al adiestramiento y entrenamiento de competencias técnicas, contrariamente al desarrollo de una cultura de su autonomía. El profesorado es concebido como especialista en aplicar “recetas” didácticas de carácter universal que deben llevar a la obtención del producto esperado.

Es común en nuestro medio identificar al profesorado como especialista que aplica determinadas normas didácticas válidas en cualquier contexto. Este reduccionismo epistemológico racionalista e instrumental, no le permite identificar el conocimiento profesional con los saberes disciplinares de manera directa, sino a través de un conjunto de competencias técnicas que se derivan de ellos, de tal manera que los profesores no son usuarios de las disciplinas, sino de sus derivaciones técnicas.

La **perspectiva de entrenamiento** traduce el paradigma técnico en su estado más preciso, condicionando al profesorado para que aplique comportamientos, rutinas y técnicas específicas que puedan ser observables. Resalta la relación lineal que establece entre causa y efecto, entre la actividad de enseñanza de los profesores y el aprendizaje que se da en los alumnos, haciendo caso omiso de los esquemas e ideas alternativas de los estudiantes.

La **perspectiva de adopción de decisiones** representa otro escalón de mayor elaboración en este enfoque, al proponer la transferencia del conocimiento a la actividad práctica del profesor. Los conocimientos que se derivan de los resultados de la investigación educativa, desde esta perspectiva, no son trasladados mecánicamente, sino que se convierten en principios y en procedimientos que los profesores utilizarán para la toma de decisiones y para resolver los problemas típicos del aula.

La historia de la formación del profesorado en el país repite con creces este enfoque técnico con sus variantes específicas. El **modelo de entrenamiento**, en estos casos, se entrecruza con el de **toma de decisiones**, por cuanto se le presenta al profesorado un menú de técnicas extraídas de manuales de didáctica, que ellos deberán saber seleccionar y aplicar en sus aulas.

Generalmente, el cúmulo de técnicas que reciben, las asumen sin mediar procesos de reflexión ni de reconstrucción. Aun con los esfuerzos introducidos en la formación en estos últimos años, resultan insuficientes para superar esta tradición de fuerte arraigo, simplismo y atractivo, asociada fuertemente a una representación social y mental.

3.4 Ámbitos transversales de la formación.

Los temas transversales son un conjunto de saberes basados en actitudes, valores y normas, que dan respuesta a algunos problemas sociales existentes en la actualidad. Son unos contenidos que no pueden constituir una sola área, sino que han de ser tratados por todas ellas de forma global y programada, aunque también a través del currículo oculto, que cada docente, equipo o centro transmite con sus opiniones.

El concepto de la educación en valores es muy amplio, pero en términos generales se refiere al conjunto de estrategias y de dinámicas de relaciones que tienen como objetivo formar en civismo y en modelos de convivencia basados en el respeto, la empatía y la igualdad.

Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. Los temas transversales

suponen una oportunidad de globalizar la enseñanza y de realizar una verdadera programación interdisciplinar.

Entre las áreas a trabajar dentro de la educación en valores son:

- Educación moral y cívica
- Educación para la paz
- Educación del consumidor
- Educación vial
- Educación ambiental
- Educación sexual
- Educación para la igualdad

La transversalidad se ha convertido en un instrumento articulador que permite interrelacionar, el sector educativo con la familia y la sociedad. Son instrumentos de carácter interdisciplinar que recorren el currículum, las áreas de conocimiento, las disciplinas y los temas, con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales, ambientales o de salud.

La transversalidad permite, además, una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículum, en todos sus niveles, un aprendizaje significativo por medio de la conexión de las disciplinas con la realidad social, ética y moral presente en su entorno más cercano e incluso en el planeta.

A través de la programación y desarrollo de estos contenidos se pretende que los alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y los conflictos sociales, personales y de relación para que posteriormente sean capaces de adoptar frente a ellos actitudes y comportamientos basados en valores racional y libremente asumidos. El análisis y la reflexión sobre la realidad debe servir para que los estudiantes se conciencien de la necesidad de cuestionar y eliminar los obstáculos que impiden alcanzar soluciones justas y, en

consecuencia, adopten actitudes creativas y hagan suyos tanto conductas como hábitos coherentes con los principios y normas que hayan aceptado consciente y libremente.

De esta forma, las materias transversales contribuirán decisivamente a formar personas autónomas, capaces de enjuiciar críticamente la realidad e intervenir para transformarla y mejorarla, basándose en principios asumidos autónoma y racionalmente.

No obstante, dada la importancia y complejidad de estos componentes éticos -sean valores, actitudes o normas- no pueden desligarse del resto de las áreas, pues son los conceptos, los hechos y los procedimientos disciplinares los que permiten analizar cualquier situación concreta desde distintos ángulos y proponer una actuación coherente y útil en relación con los valores que se plantean. El tratamiento de las mismas cuestiones a través de diferentes campos del saber y diversos profesionales de la enseñanza, garantiza la pluralidad de análisis, enfoques y consideraciones propias de una democracia, lo que ayuda a huir del dogmatismo de la opinión partidista y excluyente.

Los valores, normas y actitudes que se plantean en los distintos ámbitos de transversalidad tienen entre sí una relación profunda, ya que todos ellos apelan a principios universales y fundamentales, como son la igualdad (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la solidaridad (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la justicia (contraria a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la libertad (como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la salud (enfrentada a la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), etc.

La dimensión social

Se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito escolar nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales (ecologismo, feminismo, pacifismo...) y de las exigencias más difusas de la sociedad en general. No es extraño, por lo tanto, que sean

cuestiones con cierta trayectoria en la actividad escolar, aunque cada una de ellas haya seguido un proceso diferenciado del de las otras, sin que prácticamente existiera conexión entre ellas y dándose una implantación desigual, lo cual ha dependido tanto de las distintas sensibilidades existentes entre el profesorado, como de la actuación de instituciones y entidades responsables de ciertos ámbitos concretos. El hecho más generalizado es que estos temas se trataban de forma aislada y circunstancial, pues no existía en la mayoría de los centros un planteamiento global, ni tenían un tratamiento didáctico continuado o suficientemente integrado en la actividad escolar; además, y por lo mismo, no resultaban eficazmente evaluados. Pero ahora, con la implantación regulada de los ejes transversales, la dispersión de las iniciativas y propuestas existentes tiene que ser sustituida por una propuesta coherente e integradora, aspecto que debe garantizarse mediante la programación transversal de estas cuestiones en las áreas.

Las razones de la transversalidad

El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes áreas curriculares, pues estos ejes tienen una especificidad que los diferencia de las áreas curriculares e, incluso, algunos de ellos aparecen por primera vez en la enseñanza obligatoria con denominación propia, lo cual no quiere decir que no exista, en muchos casos, una larga experiencia por parte de determinados sectores educativos en su tratamiento y aplicación. Sin embargo, introducir en la enseñanza estas preocupaciones no significa desplazar las materias curriculares, aunque la vigencia y adecuación de muchos de sus contenidos debería ser revisada, en algunos casos porque resultan de dudoso valor formativo y en otros porque contradicen claramente los principios subyacentes a las materias transversales y a la filosofía general de la misma LOGSE. Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos. Fernando GONZÁLEZ LUCINI (1994, 11)

En este sentido, las cuestiones que se pretenden incorporar no son algo añadido ni totalmente novedoso, sino que suponen básicamente poner la lupa en determinados aspectos, "variar en definitiva el punto de mira, incorporar una nueva perspectiva" (DOLZ ROMERO, M. D.; PÉREZ ESTEVE, P.: 1994,19). El hecho de ser contempladas desde un punto de vista "transversal" conlleva el riesgo, que debería evitarse, de que aparezcan sutilmente difuminadas e imprecisas al entrelazarse con lo "longitudinal" de las áreas, pero su aportación resulta así fundamental, ya que la integración de ambas dimensiones conduce, entre otras cosas, "a un diálogo entre el pasado y el futuro, utilizando un lenguaje que necesariamente tendrá que ser el del presente" (MORENO, M., en BUSQUETS, D. y otros: 1993,13).

Si no se comprende la verdadera esencia de los ejes transversales y se los aborda simplemente como nuevos contenidos o temas añadidos a los ya existentes. Únicamente implicarán una sobrecarga de los programas y dificultarán la tarea del docente sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, puesto que sólo supondrá tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener esta rica y compleja propuesta.

evite estos inconvenientes, sino que facilite la transformación de las áreas curriculares de acuerdo con las expectativas de los tiempos presentes y los adecue a las posibilidades de comprensión del alumnado. Esto será así, si los enfoques transversales, que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, se convierten en ejes en torno a los cuales gira la programación de las áreas curriculares, las cuales se convertirán entonces en los instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas: proporcionar una formación intelectual y ética, desarrollar determinadas capacidades o adquirir conocimientos, destrezas y actitudes útiles también fuera del ámbito escolar, todo lo cual con harta frecuencia no se consigue porque las disciplinas curriculares no han perdido el carácter de finalidad en sí mismas, heredado del espíritu que guiaba la ciencia clásica. Por el contrario, si contemplamos los contenidos de la enseñanza desde el punto de vista que nos ofrecen las

materias transversales, es decir, como algo necesario para vivir en una sociedad como la nuestra, la disposición de cada una de las demás áreas cobrará un valor distinto y realmente eficaz, el de ayudarnos a adquirir objetivos de orden superior e imprescindibles para convivir en una comunidad desarrollada, responsable, auto-consciente e innovadora.

Por lo tanto, la correcta vinculación entre las materias transversales y los otros campos curriculares tiene especial relevancia, ya que otorga sentido a estos últimos y los hace aparecer como instrumentos culturales válidos para aproximar lo científico a lo cotidiano, de acuerdo, por ejemplo, con el esquema anteriormente citado de Fernando GONZÁLEZ LUCINI.

La transversalidad hace también referencia a la presencia de estas materias en ámbitos que exceden el estricto marco curricular para impregnar la totalidad de las actividades del centro: el Proyecto Educativo (PEC), el Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Curricular de Etapa (PCE), etc. "De hecho no vale de nada "predicar" en las aulas ciertos valores y, en cambio, organizar el centro u ofrecer modelos de actuación, tanto por parte del profesorado como por los padres, que den un mensaje claramente contradictorio" (MEC: 1993, 12).